

Veröffentlicht auf kubi-online (<https://www.kubi-online.de>)

## Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen: Wie kann man sie erforschen? Eine heuristische Systematik

von Christian Rittelmeyer

Erscheinungsjahr: 2016

Stichwörter:

### **Wirkungs- und Transferforschung**

Im Oktober 2016 veranstaltete das *Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung* in Wolfenbüttel eine Tagung zum Thema „Von Mythen zu Erkenntnissen?“. Wer hier Gelegenheit hatte, an Labor- und Panelpräsentationen teilzunehmen, erhielt einen reichhaltigen Einblick in die Methodenvielfalt, die bei der Erforschung kultureller Bildung inzwischen entwickelt wurde. Man konnte beispielsweise erleben, wie Körpergesten und -gebärden im Rahmen einer Studie zum Chorsingen studiert wurden; bei der Vorstellung von empirisch-statistischen Untersuchungen zur Wirkung des Musizierens auf außerkünstlerische Fähigkeiten wurden auch Fragen der Ästhetik thematisiert und ein „Laborexperiment“ mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern machte aufmerksam auf die Entwicklung künstlerischer Ideen sowie auf die je individuellen Erfahrungsprozesse, die sich dabei einstellten. Es ist wohl der umfangreichen Förderung des Methodenbewusstseins durch das Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung, durch die Wissensplattform Kulturelle Bildung Online (kubi-online), durch die großen internationalen Forschungskongresse des BMBF in Berlin, Bonn und Düsseldorf und auch der Forschungsförderung durch das BMBF und die Mercator-Stiftung zu verdanken, dass insbesondere die Wirkungsforschung in Deutschland ein Niveau erreicht hat, das international „konkurrenzfähig“ ist, zum Teil nach meinem Eindruck sogar methodisch wegweisend genannt werden kann.

Mein Anliegen in diesem Artikel ist es nun, verschiedene grundlegende Methoden und Fragestellungen der Wirkungsforschung in knapper Form *systematisch* darzustellen. Es geht dabei um *sechs Verfahren*, die aus meiner Sicht gleichermaßen Beachtung in jeder empirischen Studie zur Wirkung künstlerischer Erfahrungen verdienen. Damit ist nicht gemeint, dass sie sämtlich in jeder Untersuchung das Untersuchungsdesign bestimmen müssen – das lassen viele fremdgefördernte und restriktiv ausgelegte Forschungsarbeiten nicht zu. Aber ihre Kenntnis kann hilfreich sein auch bei der kritischen Interpretation signifikanter oder insignifikanter, ausgeprägter oder weniger ausgeprägter Untersuchungsresultate. Ich folge dabei einer Systematik, die an anderer Stelle ausführlicher beschrieben wurde (Rittelmeyer 2016, vorbereitend auch 2014c), hier aber mit einigen weiterführenden Überlegungen kommentiert wird.

Ein wesentliches Problem vieler Wirkungsstudien besteht darin, dass die jeweils untersuchten künstlerischen Tätigkeiten und Erfahrungen nicht konkret beschrieben werden. So erfahren wir beispielsweise, dass Kinder eine Woche in einer „drama group“ oder in einem „Kinderchor“ aktiv waren, nicht jedoch, was sie dort gemacht haben. Ob sie improvisieren konnten, ein vorgegebenes Stück einübten, Rollenspiele ausführten bzw. gerade aktuelle Schlager nur einstudieren mussten oder auch eigene Ideen einbringen konnten, das ist ersichtlich bedeutsam für die Art der jeweiligen möglichen Lern- oder Bildungsprozesse, die man erwartet. Das hier erforderliche Verfahren möchte ich als *bildungstheoretische Strukturanalyse* bezeichnen. Es geht dabei um eine genaue Phänomenologie der jeweiligen konkreten Aktivitäten und ihrer möglichen, je spezifischen Wirkungen, sowohl als Voraussetzung einer sinnvollen Planung der Studie als auch zur Ermöglichung von Transparenz in der späteren Darstellung der Resultate, weil diese nur auf der Grundlage solcher Informationen pädagogisch qualifizierbar werden.

Ich rechne zu diesem Verfahren jedoch auch die genaue Inspektion der verwendeten Messinstrumente. Wenn Jugendliche beispielsweise für einige Wochen einen Kurs zur Landschafts-Aquarellmalerei besuchen und davor wie danach, im Kontrast zu einer Vergleichsgruppe ohne eine solche künstlerische Erfahrung, auf ihre Kreativitätsleistungen hin getestet werden, so müssen auch die Items dieses Tests daraufhin analysiert werden, ob sie für die besonderen erwarteten Lernerfahrungen überhaupt geeignet erscheinen. Allzu häufig findet man in der Forschungsliteratur immer noch den Hinweis, dass – um beim Beispiel zu bleiben – mit einem „gut etablierten und validen Kreativitätstest“ gearbeitet wurde. Es dürfte indessen leicht einsehbar sein, dass im Aquarellmalen von beispielsweise Bäumen vor einer fernen Bergkette oder von Blumenblüten spezifische Ideen, Gedanken, Techniken, Farbwahlen usw. aktiviert werden, die sich von Erfahrungsprozessen beim Malen etwa mit dicken Filzstiften unterscheiden. Was sind die besonderen Facetten der „Kreativität“, die hier aktiviert werden? Ist es beispielsweise die von Joy Paul Guilford (1974: 374ff.) so genannte bildliche Anpassungsflexibilität oder ist es ein entstehendes Gefühl für die charakteristischen Bildegesterne einer Eiche, für die Zartheit einer Blüte, was hier jeweils sehr spezifische kreative Leistungen und Lernerfahrungen anregen könnte? Und sind gerade diese Merkmale in dem ins Auge gefassten Test überhaupt repräsentiert? Jeder Test-Itempool stellt ja immer nur eine begrenzte Auswahl aus einem sehr viel umfangreicheren Arsenal möglicher Indikatoren für das Konstrukt „Kreativität“ dar, die man untersuchen möchte. Ob sich dermaßen bildungstheoretisch genauer analysierte Merkmale der konkreten künstlerischen Aktivitäten allerdings tatsächlich auch für das betreffende künstlerisch tätige Individuum so darstellen, muss durch ein weiteres Verfahren, die *Erlebnis- und Erfahrungsanalyse*, geprüft werden. Ihr wurde bisher zwar insbesondere in sogenannten qualitativen, also beispielsweise ethnographischen oder biographieanalytischen Untersuchungen, Aufmerksamkeit geschenkt. Aber man kann immer noch zahlreiche Forschungsarbeiten finden, in denen diese subjektive Sicht der untersuchten Personen missachtet wird.

Dass die Lern- oder Bildungswirkungen strukturanalytisch aufgeklärter künstlerischer Tätigkeiten vom je individuellen Erleben dieser Aktivitäten abhängen, dürfte evident sein: In einem Theaterprojekt z.B. kann für einzelne Mitspielerinnen und Mitspieler das Motiv der Begegnung mit dem anderen Geschlecht wichtig sein, für andere ist es eine die Zuschauenden beeindruckende theatralische Darbietung, wieder andere haben Freude an der Verwandlung in verschiedene Rollen oder auch an der dramatischen Selbsterfahrung: Jedes dieser Motive führt in der theatralischen Übung aller Wahrscheinlichkeit nach zu sehr unterschiedlichen Auswirkungen beispielsweise auf die in solchen Zusammenhängen häufiger untersuchte „soziale Intelligenz“. Im Rahmen eines „Kunstprojektes“ mit Schülerinnen und Schülern, die das „Tal der

Könige“ in Ägypten besuchen, ist die eine Person begeistert beim Besuch einer Pharaonen-Grabstätte, eine andere möchte so schnell wie möglich aus diesem „Möderkeller“ wieder heraus und an die frische Luft kommen: Auch hier werden sehr unterschiedliche Lernerfahrungen zu erwarten sein. Es wird also in Zukunft wichtig sein, solche je individuellen Erlebnis- und Erfahrungsprozesse in das Untersuchungsdesign – wo immer möglich – einzubeziehen.

Aber die Frage nach den subjektiven Erfahrungen und den daraus hervorgehenden individuellen Lernprozessen ist auch wichtig im Hinblick auf ein häufig als „Goldstandard“ bezeichnetes methodisches Verfahren der Wirkungsforschung: Die Randomisierung von Experimentalgruppen, deren Mitglieder gemeinsame Erfahrungen etwa in einer Theatergruppe, in einer Tanzwerkstatt oder in einem Schulorchester machen. Es ist eigenartig, dass eine Einsicht aus der Peergroup-Forschung oder aus gruppendifferenziellen Untersuchungen hier überhaupt nicht mehr reflektiert wird: Dass jede Gruppe aus Individualitäten besteht, die in ihrem jeweiligen Zusammenwirkungen auch eine bestimmte *Gruppenkultur* ausbilden – diese Subjekte sind ja nicht dadurch gleich, dass sie einander hinsichtlich einiger weniger Merkmale gleichen wie Geschlecht, Sozialstatus der Eltern und was eben sonst in einer spezifischen kleinen Gruppe aus dem Kosmos von Persönlichkeitseigenarten, temporären Stimmungen und Erwartungen durch Randomisierung parallelisiert sein mag. Es ist vielmehr zu erwarten, dass sie auch von dieser jeweiligen Gruppenkultur her mitgeprägte Erfahrungen machen, weil sich in jeder Experimentalgruppe ein besonderes gruppendifferenzielles Lernklima ausbildet. Das spricht nicht prinzipiell gegen Randomisierungen von Versuchsgruppen, wohl aber für eine methodologische Reflexion der geschilderten Art.

Im Zusammenhang solcher Erlebnisanalysen kann man auf einen weiteren methodologisch wichtigen Aspekt aufmerksam werden, den ich hier als *Analyse körperlicher Resonanzerfahrungen* bezeichnen möchte: Ein bestimmtes Musikstück „jagt einem einen Schauer über den Rücken“, ein „Film röhrt zu Tränen“, ein Roman erzeugt das Gefühl körperlich verspürter Wut auf den Protagonisten, etc. Es ist eine neue psychologische Forschungsrichtung, die solche Körperresonanzen, die unser Denken und Fühlen wesentlich bestimmen, aufzuklären sucht: Die *Emodied-Cognition-Forschung* (dazu auch Rittelmeyer 2014a). Mit diesem Begriff (übersetzt etwa: Erforschung der verkörperten Erkenntnistätigkeit) wird die wissenschaftliche Entdeckung bezeichnet, dass unsere sämtlichen Erkenntnisprozesse, selbst sehr abstrakte Gedanken, ihre Wurzeln in elementaren körperlichen Vorgängen auch außerhalb des Gehirns haben. Manchen Forscherinnen und Forschern erscheint dieser empirisch begründete anthropologische Ansatz als ein entscheidend neues Paradigma: An die Stelle einer in den Neuro- und Kognitionswissenschaften lange dominanten Analogisierung von Computer und Erkennen trete nun eine humanere, ganzheitlichere Betrachtung des Menschen. „Unser Wissen wird immer wieder hervorgebracht durch partielle sinnliche und motorische Aktivitäten unseres Körpers, nicht durch nichtsinnliche bloße Beschreibungen solcher Zustände – wie es durch computer-analoge Theorien des menschlichen Geistes geschehen ist, die in den Kognitionswissenschaften des 20. Jahrhunderts dominierten“ (Casasanto/Dijkstra 2010:183).

Die Forschungen machen zunehmend deutlich, dass die menschliche Denk- und Vorstellungstätigkeit in erheblichem Ausmaß durch unsere Ernährung, durch unsere Art der Bewegung im Raum, unsere wechselnde Körpertemperatur und Herztätigkeit, unsere Gesten und Gebärden, unsere Körperpflege und viele andere Körperaktivitäten bestimmt wird (z.B. Shapiro 2010, Niedenthal 2007, Simms 2008). Auch Metaphern wie „Es schnürt mir das Herz zusammen“, „Er bekam kalte Füße“ oder „Ein aufrechter Kerl“

(siehe dazu auch die Sammlung von Wigand 1899) sind häufig keineswegs nur quasipoetische Erfindungen der Phantasie, sondern sprachliche Indikatoren tatsächlicher Körpervorgänge (Nummenmaa et al. 2013). Einzelne Kapitelüberschriften in dem von Maxine Sheets-Johnstone herausgegebenen Band „The Corporeal Turn“ sind aufschlussreich: „Das sensorisch-kinetische Verstehen der Sprache: Eine Reise zu den Ursprüngen“, „Kinästhetisches Gedächtnis“ oder „Der Mensch hat schon immer getanzt. Ausflüge in eine im großen Stil durch Philosophen vergessene Kunst“ (Sheets-Johnstone 2009). Das Grundmodell dieser *Embodied Cognition* wird häufig als Biofeedback-Theorie bezeichnet – wir nehmen beispielsweise das Gesicht eines lachenden Menschen wahr, imitieren diesen Gesichtsausdruck mimetisch nicht nur in unserem präfrontalen Cortex als Gedanke oder Feststellung, sondern unbemerkt auch durch feinste Mikrovibrationen genau jener Muskeln, die einen solchen Gesichtsausdruck hervorbringen, und werden erst dadurch fähig, mit diesem anderen Menschen „mitzufühlen“, weil diese feinmotorischen Bewegungen durch unseren kinetischen Sinn in das Gehirn „zurückgespiegelt“ werden und sich dort mit dem visuellen Außeneindruck verbinden: Der menschliche Körper fungiert dann wie der Resonanzkörper einer Violine, die eine Saitenschwingung erst zum Klang werden lässt. Die bloße „Gehirnwahrnehmung“ würde, wie vermutet wird, zu einer kalten und bloß registrierenden Wahrnehmung der Welt-Phänomene führen, die Körperresonanz hingegen ermöglicht ein anteilnehmendes und vor allem auch urteilendes Verständnis der wahrgenommenen Ereignisse. Es ist eine interessante Frage für die zukünftige Forschung, wie dieses offenbar so wichtige Zusammenspiel der auf die Wahrnehmung des eigenen Körpers gerichteten (interorezeptiven) Sinne mit den auf die Außenwelt gerichteten (exterorezeptiven) Sinnen im Prozess der ästhetischen Erfahrung zu verstehen ist.

Das Thema der Körperresonanzen gibt nun auch Gelegenheit, einmal exemplarisch auf die gleichzeitige Berücksichtigung verschiedener methodischer Aspekte bei der – wie das heute oft genannt wird – „Modellierung“ von Forschungsvorhaben aufmerksam zu machen. Ich greife dafür nochmals die einleitend geschilderte bildungstheoretische Strukturanalyse auf. Bei ihrer Charakterisierung war darauf hingewiesen worden, dass eine Inspektion der eventuell zur Kontrollmessung verwendeten Testitems wichtig ist, da diese auf das strukturanalytisch erschlossene Lern- oder Bildungspotential bestimmter künstlerischer Tätigkeiten und Erfahrungen abgestimmt sein müssen, um diagnostische Relevanz zu haben. Dass ein bestimmtes Merkmal wie die Empathie durch verschiedene Tests zum gleichen Persönlichkeitsmerkmal durchaus im einen Fall verfehlt, im anderen angezeigt werden kann, zeigt das folgende Beispiel.

In der Zeitschrift *Science* wurde 2013 ein interessanter Forschungsbericht veröffentlicht, der sich auf empathiefördernde Wirkungen belletristischer Literatur bezog (Kidd/Castano 2013). David Comer Kidd und Emanuele Castano gingen in verschiedenen Experimenten der Frage nach, wie sich die Lektüre einer qualitativ hochstehenden „fiktionalen“ Literatur, verglichen mit dem Lesen „populärer“ Literatur, auf die sogenannte *Theory of Mind* (ToM) auswirkt. Mit diesem aus meiner Sicht etwas irreführenden Begriff wird die Fähigkeit bezeichnet, sich in die seelische Lage und in die Gedanken anderer Menschen hineinversetzen oder einfühlen zu können. Auch die Antizipation der Wirkungen des eigenen Handelns auf die Psyche des anderen Menschen wird der ToM zugerechnet. Die Empathie ist nach Meinung der Autoren (wie anderer U.S.-amerikanischer Forscher) eine Teifähigkeit dieser ToM; ich sehe sie indessen als den übergeordneten Begriff an, der sowohl kognitive als auch emotionale Facetten der „Einfühlung“ beinhaltet. Diese Fähigkeit, so die beiden Wissenschaftler, ist von fundamentaler Bedeutung für jede Gesellschaft und die Art des Zusammenwirkens ihrer Mitglieder.

Wesentliche Merkmale einer solchen grundlegenden Eigenschaft des Einfühlungsvermögens sind die Fähigkeiten, mögliche Widersprüche oder Wandlungen der Persönlichkeit anderer Menschen zu akzeptieren, sich verschiedene seelische Zustände anderer Menschen möglichst vielfältig vorstellen zu können, ungewohnte Verhaltensweisen als Ausdruck der fremden Persönlichkeit akzeptieren zu können oder erlebte Bedeutungen bestimmter Handlungen als bestimmte unter vielen möglichen interpretieren zu können. Genau solche Verstehensleistungen provozieren viele Romane, Erzählungen oder biographischen Berichte der belletristischen Literatur. Die Autoren der *Science*-Studie unterscheiden, wie erwähnt, zwei Literaturgattungen: Eine *populäre fiktionale Literatur*, die für ihre Leser und Leserinnen eher vertraute soziale und psychologische Situationen wie Menschen beschreibt (etwa Bestseller beim Buch-Internethändler Amazon). In diesen Erzählungen „werden die Welt und menschliche Charaktere eher in einer für die Leser gewohnten und vorhersagbaren Weise portraitiert“. Die *anspruchsvoll-fiktionale Literatur* dagegen appelliert eher an die Phantasiekräfte und an die Kreativität der Leserschaft, sie beschreibt häufig sehr differenzierte und unvertraute psychologische Charaktere und fordert mitunter neue Sichtweisen auf die psychische Innen- wie die soziale Außenwelt (in den USA beispielsweise mit dem National Book Award ausgezeichnet; hierzulande könnte man an Bücher denken, die durch Marcel-Reich Ranckis „Kanon“ positiv sanktioniert worden sind; die Autoren sprechen ebenso von einer „kanonischen“ Belletristik).

Tatsächlich zeigten die Ergebnisse der *Science*-Studie, dass empathiefördernde Effekte durch die Lektüre „anspruchsvoller“ Texte eintraten. Die Fähigkeit, sich in andere Personen einführend hineinzuversetzen, wurde unter anderem mit dem *Reading the Mind in the Eyes Test* (RMET) gemessen. In ihm geht es darum, an dargebotenen Gesichtsabbildungen, die verschiedene Emotionen durch mimische Charakteristika zeigen, diese Gefühle insbesondere am Augenausdruck zu identifizieren. Das ist im statistischen Schnitt den Lesern der „anspruchsvoll-fiktionalen“ Literaturpassagen wesentlich besser gelungen als den Lesern der „populär-fiktionalen“ Literatur. Ergänzende Untersuchungen des sozioökonomischen familialen Hintergrundes der Versuchsteilnehmer, ihres Geschlechts, ihrer Leselust, ihres schulischen Bildungsstandes, ihrer Literaturvorlieben, ihres Alters und anderer Merkmale zeigten, dass keine dieser Variablen bedeutsam für die Versuchsergebnisse war.

Dieser Versuch scheint mir besonders interessant zu sein, wenn man ihn mit den vorhergehenden Überlegungen zur Bedeutung von Körperresonanzen in Verbindung bringt. Speziell sei hier auf eine Studie holländischer Wissenschaftler aufmerksam gemacht, in deren Zusammenhang Studenten Wörter mit emotionalen Konnotationen wie „Lächeln“, „Weinen“ oder „frustrierend“ lasen. Dabei wurde auf elektromyographischem Wege an bestimmten Gesichtsmuskeln, die bei fröhlichen oder traurigen Stimmungen für eine entsprechende Mimik verantwortlich sind, die Reaktion auf jedes Wort gemessen. Unter anderem wurden beim Wort „Lachen“ – für das Individuum unmerklich – die für diesen Emotionsausdruck bedeutsamen Muskeln betätigt; für das Wort „Weinen“ zeigte sich allerdings eine solche Reaktion nicht (Foroni/Semin 2009). Es ist interessant, dass in der *Science*-Lesestudie die vermutete Veränderung der Empathie-Werte mit zwei Tests gemessen wurde: Einem Papier-und-Bleistift-Test und dem erwähnten Bildertest (*Reading the Mind in the Eyes Test*). Mit dem erstgenannten traditionellen Test konnten keine Veränderungen der Empathie-Werte festgestellt werden, der zweite zeigte sie jedoch. Offenbar ist auch beim Lesen – neben der gesamtkörperlichen Beteiligung – häufig eine feinmotorische mimische Resonanz bedeutsam für die empathischen Identifikationsleistungen. Man darf hier also die begründete Erwartung formulieren, dass unser empathisches Vermögen angeregt und geschult wird durch künstlerische Tätigkeiten wie das Theaterspielen oder durch das Lesen „anspruchsvoller“ Erzählungen, in

denen psychologische Charaktere differenziert und erlebnisnah beschrieben werden. Hier besteht allerdings noch ein erheblicher Forschungsbedarf, um diese komplexen Wirkungsprozesse aufzuklären und tiefergehend zu verstehen – auch mit Hilfe strukturanalytisch begründeter diagnostischer Instrumente.

Wenn nun nochmals auf den *Lektüre-Empathie-Versuch* geblickt wird, dann kann angenommen werden, dass die Identifikation bestimmter Emotionen im mimischen Ausdruck der dargebotenen Testbild-Physiognomien möglich wurde, weil eine sehr feine Mikroimitation, d.h. ein auch *physisches* Nachvollziehen jener Emotionen auf Seiten der Versuchsteilnehmer stattfand, und zwar besonders nach der Lektüre einer derartige Sachverhalte anspruchsvoll thematisierenden und entsprechende periphere Reaktionen hervorrufenden Erzählung. Es ist interessant, dass die Mehrzahl der Versuchsteilnehmer (es handelt sich insgesamt um einige hundert Personen) berichtete, die Lektüre der anspruchsvollen Literatur eher als anstrengend, die der populären eher als nicht anstrengend erlebt zu haben, auch galten die Sympathien offenbar vorrangig der letztgenannten Literaturform. Dennoch traten diese Wirkungen auf!

Dieses „Mitgehen“ im Hinblick auf die wechselnden seelischen Zustände der literarischen Figuren scheint auch die Möglichkeit zu eröffnen, empathische Fähigkeiten auszubilden – wobei die Differenziertheit des literarisch provozierten „Hereinfindens“ in die psychischen Konstellationen und sozialen Beziehungen der dargestellten Akteure maßgebend für diesen Effekt sein dürfte. So zeigt dieses Beispiel vielleicht, wie wichtig die Inspektion der Test- oder Fragebogenindikatoren für ein der Sache angemessenes Forschungsdesign ist – und wie sehr die Versuchsplanung bzw. „Modellierung“ eingebettet sein sollte in die Kenntnis von Forschungsarbeiten auch aus dem Bereich der *Embodied-Cognition-Untersuchungen*.

Der *Embodied-Cognition-Forschung* zufolge sind beispielsweise Gebärden nicht nur Ausdruck eines seelischen Geschehens, sondern zugleich auch konstitutiv für dasselbe: Die Körperkinetik unterstützt bestimmte Gedanken und erschwert andere. Gerade im Hinblick auf das scheinbar bewegungslose Lesen wird dieser Aspekt häufig übersehen – womit auch die Bedeutung der Körperresonanz-Forschung für die Theorie des Ästhetischen ersichtlich wird, die gleich als weiterer Untersuchungsaspekt zu behandeln ist. So schreibt beispielsweise Maria E. Reicher in ihrer „Einführung in die philosophische Ästhetik“, dass zwar viele ästhetische Erfahrungen zweifellos sinnliche Wahrnehmungen seien (etwa das Hören von Musik), aber für das Lesen belletristischer Literatur gelte das nicht. Beim stillen Lesen eines Romans oder Gedichtes, so die Autorin, kann man intensive ästhetische Erlebnisse haben, aber diese werden nicht durch die Buchstaben oder Buchseiten als sinnliche Reize, sondern von inneren mentalen Prozessen her bestimmt: „Wenn man ein Gedicht schön findet, dann normalerweise nicht deshalb, weil man die Anordnung der Buchstaben schön findet. Ob wir einen Roman spannend finden oder nicht, ist von den Wahrnehmungserlebnissen, die wir beim Lesen haben, völlig unabhängig.“ (Reicher 2010:34ff.). Eben dies ist ein Irrtum, der dadurch zustande kommt, dass die Autorin nur die außengerichteten Sinne beachtet, nicht aber das bei allem Lesen beteiligte System der innengerichteten (propriozeptiven) Sinne. In der Tat zeigen einige neuere Studien, dass wir beim Lesen keine rein geistig-rezeptive „Haltung“ – das Wort ist hier berechtigt – einnehmen, sondern die gelesenen Passagen über periphere Körperresonanzen erst zur *Erfahrung* werden lassen. So zeigen beispielsweise neuere kernspintomographische Beobachtungen von Kindern beim Lesen, dass bei der Lektüre von spannenden Handlungsszenen (etwa mit der Hand einen Angriff abwehren) genau die motorischen Hirnareale aktiv sind, die beim realen Vollzug der Handlung aktiv wären (Speer et al. 2009). Mehr noch: selbst das Verstehen relativ abstrakter Texte scheint erst dadurch möglich zu werden, dass dabei motorische Zentren (also vermutlich durch den Eigenbewegungssinn registrierte, peripher erzeugte

Bewegungsempfindungen sehr feiner Art) aktiviert werden (Glenberg et al. 2008).

Das Beispiel einer philosophischen Fehlinterpretation des Lesens zeigt, dass auch die *Frage nach dem Begriff des Ästhetischen*, die aller Wirkungsforschung im Gebiet der kulturellen Bildung wesentlich sein sollte, nicht jenseits der hier behandelten methodischen Gesichtspunkte erörtert werden kann. Weil sie eine Fülle von Theorien des Ästhetischen (Baumgarten, Kant, Hegel, Goodman, Shusterman – um hier nur einige Autoren zu nennen) aufzurufen hätte, ist sie nicht leicht zu beantworten. Aber es dürfte einleuchten, dass man im Zusammenhang von Forschungen mindestens nach operationalen Definitionen suchen sollte – sonst bleibt gänzlich unbestimmt, was „arts“ in *arts education*, was „künstlerisch“ in *künstlerische Tätigkeit*“, was „ästhetisch“ in *ästhetische Erfahrung* bedeutet. Ich selber neige dazu, diese Frage aus einer *bildungstheoretischen Perspektive* zu beantworten – zwei Vorschläge für eine solche Analyse des Ästhetischen habe ich auf der Wissensplattform kubi-online vorgestellt, darüber wäre allerdings vertiefend und kritisch zu sprechen (siehe Rittelmeyer 2014b „[Kulturelle Bildung ohne Künste?](#)“ und Rittelmeyer 2015 „[Werke und Prozesse künstlerischer Bildung im Blick der Forschung: Über den methodologisch organisierten Verlust der „Objekte“ – und ihre Wiederentdeckung am Beispiel der Musik](#)“, vgl. dazu ausführlich aber auch Rittelmeyer 2016, Kapitel 6).

Wenn früher gesagt wurde, dass die Frage nach dem je individuellen Erleben künstlerischer Tätigkeiten, nach der Art der ästhetischen Erfahrungen beispielsweise von einzelnen Kindern und Jugendlichen, für die Forschung substantiell ist, so muss von diesem Erleben noch eine menschliche Qualität unterschieden werden, die nach meiner Kenntnis bisher noch nicht systematisch in den Blick genommen wurde, gleichwohl aber für die Erklärung ausbleibender oder eintretender Wirkungen künstlerischer Erfahrungen sehr wesentlich ist: *Der volitionale Aspekt ästhetischer Wirkungen*.

Wenn in Goethes Bildungsroman „Wilhelm Meister“ Aurelie dem Theaterliebhaber Wilhelm mit Bewunderung bescheinigt, welches Feingefühl er bei der Charakterisierung der Theaterfiguren, bei der Beschreibung ihrer sozialen Beziehungen und Wechselwirkungen entfaltet, gleichwohl aber mit Befremden feststellt, dass er im realen Umgang mit Menschen nichts mehr von dieser sozialen Sensibilität zeigt, dann wird hier die fundamentale Bedeutung *volitionaler Prozesse* für die Wirkung ästhetischer Erfahrungen betont: Wilhelm gelingt es nicht, die im Theaterzusammenhang entwickelte „soziale Intelligenz“ *willentlich* auch in sein eigenes Leben zu übertragen. Das deutet eine Fragestellung an, die – wie erwähnt – bisher nach meiner Kenntnis in der Wirkungs- und insbesondere der Transferforschung noch nicht systematisch diskutiert wurde.

Sobald man beginnt, dieser Frage in seinem eigenen künstlerischen Erleben nachzugehen, wird die ganze Rätselhaftigkeit des Sachverhaltes erkennbar. Ein persönliches Beispiel mag dies veranschaulichen. In einem Brief an seinen Musikerfreund Zelter schrieb Goethe, dass insbesondere die Quartett- und in einem weiteren Sinne wohl die Kammermusik überhaupt in ihrem harmonischen Gefüge eine Art *Gespräch* ist: „Man hört vier vernünftige Leute sich untereinander unterhalten, glaubt ihren Diskursen etwas abzugewinnen und die Eigentümlichkeiten ihrer Instrumente kennen zu lernen“ (Brief an Zelter vom 9. November 1829. Aus: Gatz 1929:128). Dieses „Gespräch“ kann allerdings darin bestehen, dass der eine den anderen unterdrückt, dass einzelne musikalische Elemente im wechselseitigen Übertönen untergehen – oder aber darin, dass jedes Instrument und jede Stimme, ja letztlich jeder Klang zu seinem eigenen Recht kommt, ohne dabei den Zusammenhang zum jeweils anderen zu verlieren. Meine eigene Faszination

beispielsweise für die Kompositionen Anton Webers hängt wohl damit zusammen, dass diese in der kompositorischen Struktur die letztgenannte „soziale Figur“ zum Ausdruck bringen, nämlich ein Feingefühl für das Recht eines jeden Klanges bei gleichzeitiger Einbindungen in ein soziales Ganzes, das in den häufig äußerst verdichteten, knappen Kompositionen artikuliert wird. Es ist wohl diese „Bildungsfigur“, die meinem eigenen, auf Freiheit und Sozialität gerichteten Bildungsinteresse entspricht. In der Tat kann man durch eine Reaktivierung der in den 1970er Jahren wichtigen *sprachanalytischen Ästhetik*, also insbesondere durch die systematische Auswertung der impliziten Bildungsreferenzen in Texten von Kunst-Experten und Kunst-Expertinnen (beispielsweise in Kunstkritiken) bemerken, dass ästhetische Vorlieben ihr Fundament auch in solchen Bildungs-Idiosynkrasien haben (Rittelmeyer 2015).

Ein Zitat aus Immanuel Kants „Kritik der Urteilskraft“ ist in diesem Zusammenhang aufschlussreich. Obgleich Kant – wie Friedrich Schiller in den „Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen“ – in seinem Grundlagenwerk jedwede *unmittelbare* Erkenntnis und auch moralische Verbesserung durch ästhetische Erfahrungen ausschließt, sind Erkenntnis und Sittlichkeit für ihn *Voraussetzungen* der ästhetischen Urteilskraft. In der *Kritik der Urteilskraft* heißt es im § 60: „Die Propädeutik zu aller schönen Kunst, sofern es auf den höchsten Grad ihrer Vollkommenheit angelegt ist, scheint nicht in Vorschriften, sondern in der Kultur der Gemütskräfte durch diejenigen Vorkenntnisse zu liegen, welche man Humaniora nennt, vermutlich, weil Humanität einerseits das allgemeine Teilnehmungsgefühl, andererseits das Vermögen sich innigst und allgemein mitteilen zu können bedeutet, welche Eigenschaften zusammen verbunden die der Menschheit angemessene Geselligkeit ausmachen, wodurch sie sich von der tierischen Eingeschränktheit unterscheidet.... So leuchtet ein, dass die wahre Propädeutik zur Begründung des Geschmacks die Entwicklung sittlicher Ideen und die Kultur des moralischen Gefühls sei, mit welchem in Einstimmung die Sinnlichkeit gebracht, der echte Geschmack allein eine bestimmte unveränderliche Form annehmen kann.“ (Kant 1968:265). Übersetzt man den Begriff „Sittlichkeit“ mit „Bildung“, so wird deutlich, dass diese ästhetische Freude an Artikulationen der Freiheit im kompositorischen Material einer persönlichen Bildungsvoraussetzung entspricht, wobei das Kunstwerk diese allerdings nicht *dokumentiert*, sondern durch seine Mehrdeutigkeit Einbildungskraft und Verstand in ein produktives „Spiel“ versetzt – so wie dies Friedrich Schiller in seinen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen (1795) entwickelt hat. Aber wenn nun die Frage gestellt wird, in welcher Weise solche ästhetischen Freiheits-Erfahrungen etwa in soziale Beziehungen des Alltagslebens transfiguriert werden, stößt man auf keine Möglichkeit behavioristischer Wirkungsvermutungen mehr, sondern auf die Forderung nach der Entwicklung des eigenen Seelen- und insbesondere Willenslebens – eine für die Wirkungsforschung noch ganz fremdartige Szenerie.

Warum wurde das Thema „Wille“ nicht nur in der Wirkungsforschung, sondern in der Psychologie überhaupt so lange vernachlässigt? Es geht dabei ja nicht um die in der Wirkungsforschung gelegentlich thematisierten kognitiv-emotionalen „intervenierenden“ Prozesse zwischen „Reiz“ (z.B. Tanzunterricht) und „Reaktion“ (z.B. Verbesserung des räumlichen Orientierungsvermögens und des Körperbewusstseins), sondern um eine davon unterscheidbare psychische Qualität. Ihr wurde um 1900 in der empirischen Forschung der gerade entstehenden wissenschaftlichen Psychologie viel Aufmerksamkeit geschenkt, dann war jedoch fast ein Jahrhundert lang kaum noch die Rede davon, wohl auch, weil man meinte, mit dem Begriff der (intrinsischen) *Motivation* eine wissenschaftlich besser geeignete Bezeichnung für Entscheidungsprozesse zu haben. Dass aber ein Motiv (z.B. Hausaufgaben erledigen statt Freunde treffen) noch längst nicht gewährleistet, dieses auch in eine Handlung (Hausaufgaben tatsächlich machen) münden

zu lassen, also diesen „seelischen Rubikon“ zu überschreiten, ist erst in den 1980er Jahren wieder zum Thema der psychologischen Forschung geworden (Heckhausen et al. 1987). Derartigen Prozessen in Zukunft auch im Hinblick auf ästhetische Wirkungen genauer nachzugehen, könnte Aufgabe einer methodisch noch zu entwickelnden experimentellen qualitativen Forschung werden, die versucht, solche bewussten Transferhandlungen im Erleben der Handelnden und in ihren tatsächlichen beobachtbaren Aktivitäten aufzuspüren – und sie in Gestalt einer „Praxisforschung“ auch anzuregen.

Ein Beispiel dafür, worum es hier gehen kann, benennt auch zugleich die letzte und sechste Methode der Wirkungsforschung, die *biografische Analyse*. Ihre doppelte Bedeutung für die Forschung dürfte evident sein: Die bildenden Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten hängen sicher auch entscheidend von den Vorerfahrungen ab, die man auf dem Gebiet des Künstlerischen oder der Künste schon gemacht hat. Und wir finden in zahlreichen biografischen Berichten Beispiele für die oft tiefgreifenden Lern- oder Bildungserlebnisse, die durch eine Konfrontation mit Kunstwerken hervorgerufen wurden (zahlreiche Beispiele in Rittelmeyer 2016, Kapitel 3). In dem hier zu schildernden Bericht geht es indessen um die *Frage nach volitionalen Prozessen* im Zusammenhang biografisch signifikanter ästhetischer Erfahrungen.

Die Schriftstellerin Julia Franck berichtete in einem Essay über ihre Erfahrungen mit Stendhals 1830 publiziertem Roman „Rot und Schwarz“: „Ungefähr 14 Jahre alt war ich..., als mir „Rot und Schwarz“ in die Hände fiel. Ich konnte nicht mehr aufhören, es riss mich hin, nie zuvor war ich so begeistert und berührt wie von diesem bald 19-jährigen Hauslehrer Julien. Mit ihm war ich angewidert von Heuchlern und empfand Scham, wo ich ihnen ähnelte. Das Buch erschien mir wie eine Initiation in mein Leben, alles Pathos und alle Abgeklärtheit meines jugendlichen Empfindens fanden in diesem Buch Resonanz; auch ich würde ringen wollen und müssen, um Bildung, Verdienst und Gehör, von der Liebe nicht zu schweigen. In atemberaubend dichten Szenen zeigt Stendhal die Bedingungen und Spielarten der Macht, zeigt Krieg und Liebe als Kalkül, kaum Zufall, Romantik nur als Strategie. Nicht nur die Schnörkellosigkeit, die Langeweile in den Zeiten der Restauration, sondern die Strategien des Emporkommens wie auch die Ohnmacht Juliens gegenüber seinen Lohngebern und schließlich gegenüber der Verleumdung und dem Verrat, die sind zeitlos, sie ließen sich in jede heutige Abhängigkeit übertragen, und sei ihr Name Liebe...“. (Aus: DER SPIEGEL Nr. 6/2008:127).

Die bemerkbare poetische Stilisierung dieses biografischen Berichts hat sicher ihren Sinn darin, das damalige Erleben, die Begeisterung, Empörung und Reflexion beim Lesen des Romans möglichst authentisch zu vermitteln. Auf eine sehr feine Weise wird damit eine bestimmte volitionale Variante der Vermutung „Kultur macht stark“ thematisiert, die in der kräftigen Stellungnahme zu jenen als Unrecht erlebten Verhältnissen und in deren kritischer Reflexion besteht. Ungewiss bleibt allerdings im Sinne der eben gemachten Bemerkungen zum *eigentätig* hervorgerufenen Transfer, ob und gegebenenfalls in welcher Weise die Autorin diese Erfahrungen und Einsichten in ihr Alltagsleben überträgt. Ist es denkbar, dass sie darüber Auskunft geben könnte?

---

## Verwendete Literatur

- Casasanto, Daniel/Dijkstra, Katinka** (2010): Motor action and emotional memory. In: Cognition 115. 179-185.  
**Foroni, Francesco/Semin, Gün** (2009): Language that puts you in touch with your bodily feelings: The multimodal responsiveness of affective expressions. In: Psychological Science 20. 974-980.  
**Gatz, Felix M.** (1929): Musik-Ästhetik in ihren Hauptrichtungen. Stuttgart: Enke  
**Glenberg, Arthur/Sato, Marc/Cattaneo, Luigi/Raggio, Lucia./Palombo, Daniele/Buccino, Giovanni** (2008): Processing abstract language modulates motor system activity. In: The Quarterly Journal of Experimental Psychology 1. 1-15.

**Guilford, Joy P.** (1974): Persönlichkeit. Weinheim: Beltz, 6. Auflage

**Heckhausen, Heinz/Gollwitzer, Peter M./Weinert, Franz (Hrsg.)** (1987): Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Sozialwissenschaften. Berlin: Springer

**Kant, Immanuel** (1968/1790): Kritik der Urteilskraft. Auf der Grundlage der Kehrbachschen Ausgabe herausgegeben von R. Schmidt. Leipzig: Reclam, 6. Auflage.

**Kidd, David//Castano, Emanuele** (2013): Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. In: Science 342. 377-380.

**Niedenthal, Paula M.** (2007): Embodying Emotion. In: Science 316 (5827). 1002-1005.

**Nummenmaa, Lauri/Gleerean, Enrico/Hari, Ritta/Hietanen, Jari K.** (2013): Bodily Maps of Emotion. In: PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences), 111(2). 646-651.

**Reicher, Maria E.** (2010): Einführung in die philosophische Ästhetik. 2. Auflage Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

**Rittelmeyer, Christian** (2014a): Aisthesis. Zur Bedeutung von Körperresonanzen für die ästhetische Bildung. München: kopaed.

**Rittelmeyer, Christian** (2014b): Kulturelle Bildung ohne Künste? In: Kulturelle Bildung online [www.kubi-online.de](http://www.kubi-online.de).

**Rittelmeyer, Christian** (2014c): Außerfachliche Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Wie sollten wir sie erforschen? In: Kulturelle Bildung online, 2014, [www.kubi-online.de](http://www.kubi-online.de).

**Rittelmeyer, Christian** (2015): Werke und Prozesse künstlerischer Bildung im Blick der Forschung: Über den methodologisch organisierten Verlust der „Objekte“ – und ihre Wiederentdeckung am Beispiel der Musik. In: Internetplattform Kulturelle Bildung [www.kubi-online.de](http://www.kubi-online.de).

**Rittelmeyer, Christian** (2016): Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie. Weinheim: Beltz Juventa.

**Shapiro, Johanna** (2010): Embodied Cognition. New York: Routledge.

**Sheets-Johnstone, Maxine (Hrsg)** (2009): The Corporeal Turn. An Interdisciplinary Reader. Exeter: Imprint Academic.

**Simms, Eva** (2008): The Child in the World. Embodiment, Time, and Language in Early Childhood. Detroit: University Press.

**Speer, Nicole K./Reynolds, Jeremy R./Swallow, Khena M./Zacks, Jeffrey M.** (2009): Reading stories activates neural representations of perceptual and motor experiences. In: Psychological Science 20 (8). 989-999.

**Wigand, Paul** (1899): Der menschliche Körper im Munde des deutschen Volkes. Frankfurt/M.: Alt.

## Anmerkungen

Dieser Beitrag fasst die grundlegenden Orientierungen von Christian Rittelmeyer, ästhetische Bildungsprozesse in einer komplexen Weise zu erforschen, zusammen; erschienen als komprimiertes, 368 Seiten starkes Werk 2016 unter dem Titel: **Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie**. Weinheim: Beltz Juventa. Ausführlich werden sechs Methoden mit zahlreichen Beispielen erläutert: bildungstheoretische Strukturanalysen, Erlebnisanalysen, die Interpretationen biografischer Berichte, die Erforschung von Körperresonanzen, die Analyse volitionaler Prozesse und Begriffsklärungen des Ästhetischen.

## Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Christian Rittelmeyer (2016): Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen: Wie kann man sie erforschen? Eine heuristische Systematik. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/bildende-wirkungen-aesthetischer-erfahrungen-kann-man-erforschen-heuristische-systematik>  
(letzter Zugriff am 14.09.2021)

## Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>