

GESTALTTHEORETISCHE BEITRÄGE ZUR FÖRDERUNG VON KREATIVITÄT*

Marianne Soff

1. Kindheitsbegabung und Scheitern

„Doch er hatte stille Abende, Stunden, in denen niemand störte, wenn der Hindernislauf des Tages zurückgelegt war, wenn Üben, Schulaufgaben, Reiten und Mahlzeiten für eine Zeitlang weit hinter ihm lagen. Dann, erst dann fand er zu seinem eigenen Leben zurück. Dann kam er herunter vom dunklen Boden, wohin man ihn verwiesen hatte, und zugleich kamen die Töne. Immer. Er brauchte nur fünf Minuten am Schreibtisch zu sitzen, ohne Ahnung, was er sollte oder wollte. Er saß nur da und sah in die Luft, den Federhalter hinter die Vorderzähne geschoben. Draußen lagen der Garten und dahinter die Felder. Niemals war ein Mensch zu sehen, nur Bäume und Tiere. Und dann – unmöglich zu sagen, woher – kamen die ersten Fetzen, sie waren schwach hörbar für ihn, wie der Hauch eines Tones in seinen Ohren. Nur zwei, drei Töne. Noch schrieb er nichts. Er wartete, bis auch der Takt sich einfand, der Rhythmus, der Atem, der durch ihn und die Wirklichkeit hindurchgehen und ihn mit sich tragen mußte. Dann geschah es. Dann platzte es in seinem Inneren, und binnen eines Augenblicks war alles durchsichtig und durchhörbar geworden. Die Musik war in der Luft, die ihn umgab, und er mußte sie nur auf das Papier niederschreiben. Selbstverständlich war *er* es, der schrieb. Selbstverständlich war *er* es, der formte. Doch er formte aus, was zu ihm kam. Mit sicherer Hand und sicherem Instinkt suchte er unter den tausend Möglichkeiten die richtigen Formen aus. Und dann vergaß er alles.

Wenn er, nachdem er lang so gesessen hatte, für einen Augenblick erwachte, war es ihm heiß, und er hatte einen schweren Kopf. Wenn er sich Wasser aus der Karaffe einschenkte, waren seine Bewegungen träge und wirr. Wenn er aber getrunken hatte, schrieb er weiter, und dann liefen die Hände schnell, mit scharfen, bestimmten Griffen. Und wieder vergaß er, daß er existierte“ (HANSEN 1999, 251).

Dieser Text stammt aus Erik Fosnes HANSENS Roman „Choral am Ende der Reise“. Dort werden die (fiktiven) Lebensgeschichten von sieben Musikern erzählt, die das Bordorchester des legendären Luxusdampfers „Titanic“ bildeten und mit ihrem Schiff nach nur fünftägiger Jungfernfahrt am 14. April 1912 untergingen. Es handelt sich hier um eine Jugenderinnerung des Pianisten *Leo von Lewenhaupt*, der von strengen Eltern als Geige spielendes „Wunderkind“ erzogen wurde und der für sich selbst das Komponieren von Stücken im Stil des Barock und der Klassik entdeckte. Ich habe diese Stelle ausgewählt, weil wir an ihr einiges von dem sehen kön-

*Überarbeitete Fassung des Einführungsvortrags zur 12. wissenschaftlichen Arbeitstagung der GTA vom 8.-11. März 2001 in Darmstadt.

nen, was nach gestalttheoretischer Auffassung „Kreativität“ genannt werden könnte – ich komme später darauf zurück.

In einer weiteren Passage des Romans wird deutlich, was aus dieser Kindheitsbegabung im Lebensverlauf unter dem Druck äußerer Erwartungen und überhöhter eigener Ansprüche wurde. Im Gespräch mit seinem ehemaligen Geigenlehrer, einem sehr berühmten, aber auch zwielichtigen Mann, formuliert Leo erstmals sein Scheitern. Auch diese Stelle wird später noch eingehend besprochen:

„Meister, gestern habe ich Debussys neues Stück gehört.’

„Ja?’

„Ich kann nichts schaffen. Ich besitze nicht das, was dazu nötig ist. Nicht das, was *heute* dazu nötig ist. Es ist, als rinne mir das Talent durch die Finger.’

Der Meister sah ihn lange an.

„Ich nehme an, das meinst Du wirklich, Leo.’

„Ja, ich *höre* keine Musik mehr. Sie ist fort. Ich selbst habe sie abgeschafft. [...] Aber ich muß immer davon träumen! Ich *will* doch sonst nichts. Das ist doch das einzige, was ich mir jemals gewünscht habe. Komponieren. Etwas Großes, Wahres komponieren!’

Der Meister sah ihn an. In seinen dunklen Augen zeigte sich ein tückisches Leuchten. Dann sagte er sanft:

„Viele sind berufen. Aber nur wenige sind auserwählt.’ Er lächelte knapp.

„Und du – bist du einer der Auserwählten?’

„Leo. Kleiner Bruder. Du wärest ein ausgezeichnete Geiger geworden.’

„Aber keiner der Auserwählten, auch unter ihnen nicht?’

„Nein. Vielleicht nicht.’

„Aber ich konnte doch -’

„Ja, Leo. Du *konntest* alles. Du warst sehr tüchtig. Hast die Technik bis in die Fingerspitzen beherrscht. Buchstäblich. So wie Du Technik und Theorie der Komposition beherrscht.’

„Aber worauf kommt es denn dann an?’

Der Meister zuckte zusammen, sah ihn an. Dann lachte er, lachte laut und lang. Anfangs war Leo wütend, dann erstaunt. Zum ersten Mal hörte er ihn lachen.

„Leo, Leo’, lachte der Meister. „Ich bitte um Entschuldigung für mein unpassendes Gelächter in diesem für dich so feierlichen Augenblick der Selbsterforschung. Aber ich bin jetzt über sechzig Jahre alt. Und ich habe nie herausgefunden, worauf es *ankommt*. Was das Echte vom Falschen unterscheidet. Das Originelle vom Oberflächlichen. Und was den einen Menschen zum Künstler und den anderen zum Handwerker macht, zu einem der vielen Handwerker. Um die Wahrheit zu sagen, ich weiß noch nicht einmal, auf welcher Seite dieser Grenze ich mich selbst befinde“ (HANSEN 1999, 317f).

2. Kreativität als gestalttheoretisches Forschungsgebiet

Mit diesen beiden Zitaten ist das Thema unserer Arbeitstagung angerissen. Wir werden im Verlauf der nächsten Tage einige neue Beiträge zur „Kreativität“ hören, nicht nur aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven, sondern vermutlich auch aufgrund verschiedener theoretischer Grundansätze. Deshalb erscheint es mir angemessen, zu Beginn unseres Treffens eine klassisch-gestalttheoretische Position zum Thema Kreativität vorzutragen.

Ich verzichte in meinem Beitrag auf eine systematische wissenschaftshistorische Betrachtung, wer innerhalb und außerhalb der Berliner Schule zuerst und durch wen angeregt sich welcher Frage in diesem Gesamtzusammenhang gewidmet hat, obwohl auch das eine reizvolle Aufgabe wäre¹. Aus der Fülle der Werke, die in der Berliner Schule der Gestaltpsychologie seit 1917 zu den Bedingungen fruchtbaren Denkens und produktiven Handelns publiziert wurden, lege ich im folgenden nur einige wenige Schriften Wolfgang METZGERs zugrunde, und zwar neben der „Urfassung“ der „Schöpferischen Freiheit“ von 1941 solche Arbeiten, in denen eine Auseinandersetzung mit dem „neuen Begriff“ Kreativität zu finden sind. Diese Schriften enthalten auch teilweise sehr konkrete pädagogische und didaktische Hinweise zur Förderung von Kreativität in der Schule, die ich hier allerdings nicht vertiefen werde. Statt dessen soll anhand einer strukturellen Beschreibung der Bedingungen schöpferischer Freiheit schließlich erkundet werden, was wohl bei *Leo Lewenhaupt*, dem ehemaligen „Wunderkind“, „schiefiging“.

Kreativität als schöpferische Freiheit

Lange bevor es den *Begriff* „Kreativität“ in der wissenschaftlichen Diskussion gab, haben sich gestalttheoretische Forscher mit den *Phänomenen* und vor allem mit dem *Prozeß* des „kreativen“ Denkens und Handelns auseinandergesetzt. Sie benutzten allerdings andere Begriffe für die gleichen Sachverhalte. Sie sprachen von „fruchtbarem“, „einsichtigem“ oder „produktivem“, auch von „lebendigem“ Denken, von „freier Zielerreichung“ und von „schöpferischem Handeln“. Und Wolfgang METZGER hat im Jahre 1941, *auch* ohne dies *zunächst* so zu bezeichnen, eine gestaltpsychologische Theorie der Kreativität vorgelegt, die den Kern seines später erschienenen dritten Hauptwerks „Schöpferische Freiheit“ bildet und immer noch aktuell ist. In den 70er Jahren hat er

¹ Wolfgang METZGER hat dies, vor allem in den 70er Jahren, wiederholt abgehandelt (vgl. 1973a und b sowie 1976³ und 1979). Es bliebe die spannende Frage, weshalb im psychologischen *mainstream*, soweit ich ihn überblicke, weiterhin und bis heute die Ergebnisse gestalttheoretischer Forschungsbemühungen kaum zur Kenntnis genommen werden (vgl. HENLE 1986, CSIKSZENTMIHALYI 1999, HELLER 2001).

herausgearbeitet, daß sich in diese Konzeption alle seit dem „Sputnikschock“ in den USA einzeln erforschten „Kreativitätsfaktoren“ stimmig einordnen lassen (vgl. vor allem METZGER 1973b).

Der schöpferische Prozeß in METZGERs Sinn ist ein Vorgang, an dessen Ende etwas *Neues* steht, im Grenzfall etwas Neues für die ganze Menschheit, zumindest aber etwas Neues für den Menschen, der diesen Prozeß durchläuft. Wolfgang METZGER hat ihn beschrieben als einen speziellen, nämlich freien oder *dynamischen*, Fall von *Zielerreichung*. Der *Ausgangspunkt* des Vorgangs wird durch eine Problemlage gebildet, der *Zielpunkt* durch die Lösung des Problems.

Dabei können *Problemlagen* z. B. folgende Fälle umfassen: ein ungestilltes Bedürfnis, eine Unklarheit, eine kognitive Dissonanz, eine unbewiesene Vermutung oder Behauptung oder (bei Gestaltungsvorgängen) ein von außen übernommener Auftrag oder eine mehr oder weniger flüchtige eigene Idee, die zur Aufgabe werden kann.

Die *Lösungen* charakterisiert METZGER als die Art, *wie* durch Entdeckung oder Erfindung das Bedürfnis gestillt, die Not gelindert, die kognitive Dissonanz ausgeglichen, die Unklarheit beseitigt, der Widerspruch aufgehoben, der neue Befund durch Abänderung der bisherigen Anschauungen eingeordnet, die Behauptung bewiesen werden kann; bei Gestaltungsvorgängen bestehen die Lösungen sinngemäß im ausgearbeiteten Werk, in befriedigender Auftragserfüllung, oder in der Verwirklichung der Idee (nach METZGER 1973b, 93).

Lösungsstrategien

METZGER unterscheidet zwischen mechanischen und dynamischen Lösungen.

Bei einer *mechanischen Lösung* eines geistigen Problems müßte man zur Zielerreichung „*feste Bahnen*“ haben, Regeln und Rezepte, die man nur sorgfältig zu beachten und einzuhalten bräuchte, um ans Ziel zu kommen. Tatsächlich gibt es ja auch für sehr viele Aufgaben und Probleme, die etwa Kindern in der Schule gestellt werden, solche festen Verfahrensvorschriften, die ihnen mit mehr oder minder großer Anstrengung beigebracht werden, damit sie in Zukunft „sicher“ ihre Lernziele erreichen.

Freilich wird man *neue Probleme* so nicht lösen können. Wenn sich Hindernisse auf dem Weg von der Problemlage zur Lösung einstellen, für die es noch keine Verfahrensvorschrift gibt, landet der schlichte Anwender in einer Sackgasse („Das haben wir noch nicht gehabt!“). Und die mechanische Aufgabenlösung, sofern sie zum Ziel führt, wird man auf keinen Fall als „schöpferisch“ oder „kreativ“ bezeichnen können. Tatsächlich

ignoriert die mechanische Lösung wesentliche Eigenschaften von Lebewesen, besonders von Menschen. Diese sind nämlich in der Lage, sich nicht nur an feste Regeln zu halten – sie können wahrnehmen und fühlen und unter günstigen Bedingungen sogar *selbständig* denken, handeln und *neue Probleme* lösen.

Die *dynamische Zielerreichung* beruht nun nach der gestalttheoretischen Modellvorstellung auf dem freien Wechselspiel der Kräfte im Sinn der in der Situation enthaltenen Vektoren. Diese auf das Ziel, z. B. auf die Lösung eines geistigen Problems oder die Gestaltung eines Kunstwerkes ausgerichteten Kräfte bilden sich *schon in der Ausgangssituation* aus, sobald das *Problem* hinreichend *erfaßt* wird; und sie sind an *jedem* Punkt im Feld zwischen Ausgangslage und Ziel wirksam. Innerhalb gewisser Grenzen führen sie auch zu einer Korrektur bei aufgezwungenen Abweichungen vom Ziel. Gegenüber der mechanischen Zielerreichung hat die dynamische den Vorteil, daß mit ihrer Hilfe auch *unvorhergesehene Hindernisse* bewältigt werden können und daß für Probleme, für die es noch gar keine Verfahrensvorschriften gibt, *neue Lösungen entdeckt* werden können.

Bedingungen für kreative Problemlösungen

Damit sich in einer Ausgangslage allerdings *Vektoren ausbilden können*, die auf die Lösung gerichtet sind, müssen nach METZGER bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein:

Das gilt zunächst hinsichtlich der *Kräfteverhältnisse*:

Das Ziel selbst muß dafür genügend Anziehungskraft ausüben (sonst bleibt der Mensch unterwegs auf der Strecke!). Ziel und Feld, in dem man sich dem Ziel zu nähern versucht, müssen klar erfaßt sein und ständig im Blick bleiben (egal, ob es ein Ziel im äußeren Wahrnehmungsfeld oder eine zu verwirklichende „Idee“ ist).

Die Anziehungskraft des Zieles darf nicht von ähnlich starken (anziehenden oder abstoßenden) Kräften anderen Ursprungs durchkreuzt werden (vgl. METZGER 1941, 69). Diese letztgenannte Bedingung ist nun nach METZGER *die erste Bedeutung von schöpferischer Freiheit*: nämlich die Unabgelenktheit durch sachfremde Nebenziele wie Ehrgeiz oder den Wunsch, „die eigene Persönlichkeit zum Ausdruck zu bringen“; schöpferische Freiheit bedeutet auch Angstfreiheit vor dem Versagen, vor dem sich Bloßstellen oder davor, getadelt, gescholten, ausgelacht oder einfach nicht beachtet zu werden! Schließlich gehört auch die Unabhängigkeit oder die Absetzung, Ablösung von anderen Menschen im Moment der Beschäftigung mit dem Werk dazu.

Eine weitere Voraussetzung kreativen Problemlösens ist die *Beschaffenheit des Bewegungsraumes*:

Dazu sagt METZGER:

„Der bewegte Gegenstand, d.h. hier der zielverfolgende Mensch als geistig-körperliche Einheit, muß genügend *beweglich* sein, muß sich möglichst hemmungsfrei in das Kräftefeld des Ziels einspielen können“ (METZGER 1941, 69).

Beweglichkeit bei Denkprozessen beruht auf empfänglichen Sinnen, einer unverkrampften Aufmerksamkeit, vor allem aber auf Umstellungs- und Umstrukturierungsfähigkeit und auf leichter Verfügbarkeit der von der Sache her geforderten Gedächtnisinhalte. Bei künstlerischen Gestaltungsprozessen muß noch eine möglichst lockere Verfügbarkeit der Hände, des Werkzeugs und des Werkstoffs hinzukommen. Für beide Bereiche betont METZGER auch die Bedeutung des geduldigen *Abwartenkönnens* im Hinblick auf eine Lösung, nachdem man sich vorher lange genug angestrengt hat. Insgesamt sollte möglichst wenig „toter Gang“ zwischen Einfall und Tätigkeit bestehen, damit der zielverfolgende Mensch sein Tun durch die Forderungen der Lage leiten lassen kann. Dies ist *die zweite Bedeutung von schöpferischer Freiheit*.

Darüber hinaus gibt METZGER ein weiteres Kriterium an: Der Bewegungsraum muß möglichst unverbaut sein von fest vorgezeichneten Wegen, Leitungen, Geleisen und Bahnen, die das Geschehen in bestimmte Richtungen zwingen.

„Das heißt, damit schöpferische Lösungen möglich werden, muß man – beim Denken – frei sein oder loskommen von verfestigten Begriffssystemen, von eingefahrenen Denkgewohnheiten, Arbeitsregeln, Verfahrensvorschriften – beim Gestalten von formalen Rezepten, von Mustern, gängigen Klischees und von Schablonen im eigentlichen und im übertragenen Sinn. *Dies ist der dritte Sinn von schöpferischer Freiheit*“ (METZGER 1973b, 94).

Förderung von Kreativität

Damit sind nun einige wesentliche Punkte genannt, an denen z. B. in der Schule angesetzt werden kann, um fruchtbares Denken und Handeln zu fördern. METZGER betont allerdings an vielen Stellen, daß sich „kreative Einfälle“ *nicht erzwingen* lassen, weder zur fruchtbaren Lösung eines gedanklichen Problems, noch zur Gestaltung eines künstlerischen Werkes. Und er erteilt allen ihm bekannt gewordenen Versuchen eine *Absage*, auf „mechanische“ Weise, also durch Üben, z. B. im „Brainstorming“ oder in Trainingsprogrammen, „*mit Sicherheit*“ zum schöpferischen Tun zu kommen; er hält diese Versuche für *Augenwischerei*. Dahinter steht die Überzeugung, daß es nicht ausreicht, *viele* Einfälle zu haben, sondern daß Einfälle, um als schöpferisch oder kreativ, richtig oder eben *prägnant*

bezeichnet werden zu können, geleitet sein müssen von der „*Gefordertheit der Lage*“. Dies ist für ihn das erste und wesentliche Kriterium für Kreativität. Oder anders ausgedrückt: *Schöpferische Freiheit ist nicht die Freiheit, Beliebiges zu tun, sondern die Freiheit, das Richtige zu tun.*

Kann man aber nun gar nichts tun, um „Kreativität“ zu fördern? Das hieße, das Kind mit dem Bade auszuschütten: METZGER hat seit den 50er Jahren eine Reihe von Aufsätzen dazu verfaßt, wie in der Schule Bedingungen für produktive Denkprozesse, z. B. im Mathematikunterricht und in den musischen Fächern, aber auch in bezug auf politische Bildung, geschaffen werden können. In ihnen sind außer frühen gestalttheoretischen Arbeiten seiner Lehrer und Kollegen der Berliner Schule (z. B. von WERTHEIMER, KÖHLER, DUNCKER und LEWIN, vgl. LEWIN 1982) auch die Ergebnisse einiger von ihm angeregter Forschungsarbeiten (z. B. von BARTMANN 1963 und 1966, PÜTTMANN 1968, WITTOCH 1973) zusammengefaßt, in denen die Gedanken der „Schöpferischen Freiheit“ für den Schulalltag erfolgreich umgesetzt werden konnten.

Um es noch einmal zu sagen: der eigentliche *Einfall*, nicht im Sinne des Beliebigen, sondern im Sinn des genau zu den Forderungen einer Lage Passenden, kann *auch damit* nicht geschaffen, hergestellt, und schon gar nicht erzwungen werden. METZGER bezeichnet (1973d, 119) seine eigene Theorie gerade für den musischen Bereich in dieser Hinsicht ausdrücklich als *unvollständig*: denn sie beantworte *nicht* die Frage, wie *Künstler* zu ihren zahllosen und immer wieder überraschend neuen Eingebungen kommen! „Wir vergeben uns nichts, wenn wir diese vorläufig als ein Wunder hinnehmen, wie die Entstehung der Arten in der Natur“ (METZGER 1973d, 120). Worum es METZGER mit seinen pädagogischen und didaktischen Hinweisen für die Schule geht, ist vielmehr die Vermeidung und Ausschaltung störender Randbedingungen, um eine Zielerreichung *möglich* zu machen.

3. Versuch einer gestalttheoretischen Analyse der Bedingungen kreativen Handelns am Beispiel des Musikers Leo Lewenhaupt

Zur besseren Orientierung fasse ich einige Informationen zur Vorgeschichte zusammen:

Leo wächst in einem kleinen württembergischen Ort auf. HANSEN schildert in seinem Roman eine ländliche Kleinadelsatmosphäre. Der Vater ist ein ehemaliger Kavallerieoffizier, Reiter und Jäger, beseelt von dem Wunsch, dem Fürsten, in dessen Dienst er früher stand hat, zu gefallen; die

Mutter ordnet sich den Wünschen des Vaters unter, sie tritt als Person höchstens über angedeutete Krankheiten in Erscheinung.

Diese Eltern „bieten“ ihrem einzigem Sohn zunächst einmal folgende Umgebung: Er erhält Musik- und Reitunterricht. Er wird als „besonderes Kind, Wunder- und Glückskind“ erzogen, auf das man stolz ist. Er gibt Konzerte, wird beklatscht und von alten Damen als „kleiner Mozart gefeiert“. *Leo Lewenhaupt* wird dem König von Württemberg vorgestellt, von einem Maler portraitiert und erhält sogar vom Fürsten ein eigenes Reitpferd, worauf der Vater besonders stolz ist. *Leo* hat dies alles zum Zeitpunkt der geschilderten ersten Situation schon zu „hassen begonnen“. D. h. wir finden ihn „abgesetzt“ von seiner bisherigen Umgebung. Es besteht Freiheit vom väterlichen Nebenziel, gefallen zu wollen.

Die schöpferische Situation

Nun komme ich zur oben zuerst zitierten Szene:

Beschrieben wird hier eine (wiederkehrende) Situation, in der „die Töne zu ihm kommen“, d. h. er hat musikalische „Einfälle“, um die er sich nicht bemühen muß, er bekommt sie „geschenkt“. Er ist nicht in einem engen Sinn zielorientiert. Wir erfahren, daß er sich ruhig hinsetzen und abwarten kann, bis die „Musik zu ihm kommt“ und er dann ausformen kann, was er hört.

Er hat sich allerdings „vorher“ ausreichend mit Musik beschäftigt, und zwar mit dem Erüben und Vortragen dessen, was andere geschaffen haben. Dadurch ist er vertraut mit der Formensprache, verfügt über die charakteristische leichte Beweglichkeit der Sinne und beherrscht zumindest die Technik des Notierens so weit, daß sie nicht wie ein „toter Gang“ zwischen ihm und der Musik steht.

Hinzu kommt, daß er sich in der geschilderten Situation vorübergehend aus den Zwängen seines streng durchorganisierten Alltags befreit hat. So ist er in METZGERs Sinn „frei“ genug, um schöpferisch zu sein (keine äußeren Bahnen und Regeln beschränken seinen Bewegungsraum).

So vergißt er sich selbst, vergißt, daß er existiert und geht in seinem Tun auf: Nur auf die Sache konzentriert, dabei offen für das, was kommt, und mit genügend „Formverstand“, um aus dem Gehörten auszuwählen und zu formen.

Das Ganze ist zugleich eine „typische“ Jugendsituation, wir finden pubertären Rückzug, selbstgewähltes Alleinsein, und dazu einen zunächst unklaren Drang und Wunsch, selbst etwas zu schaffen – in dem

beschriebenen Moment ist es aber vielleicht noch nicht dominant, etwas „Großes“ hervorzubringen.

Über die Qualität des Hervorgebrachten wissen wir nichts! Wir können festhalten, daß jedenfalls in dieser Jugendsituation eine Begabung vorhanden ist, daß er etwas *entdeckt* hat und zunächst heimlich pflegen kann, wobei er sich selbst, seine Existenz, vergißt.

Zugleich müssen wir feststellen, daß ein wesentliches Kriterium des schöpferischen Vorgangs eben nicht erfüllt ist: *Leo* hat seine musikalischen Einfälle nämlich trotz seines zunächst hinreichend vorhandenen „Formverständes“ nicht so bearbeitet, daß er sie oder Weiterentwicklungen von ihnen in späterer Zeit in eine neue Formensprache „transponieren“ könnte. Er hat das Geschenk dieser Eingebungen früh erhalten, aber er scheitert daran, sie über die Entstehungssituation hinaus fruchtbar zu machen.

Das Scheitern

Leo hat wegen der Strenge seiner Eltern nie versucht, ihnen zu sagen, daß er Komponist werden will; er wäre dort wohl auch wegen der Festgelegtheit der elterlichen Erwartungen auf Ablehnung gestoßen. Allerdings haben sie den „berühmten“ Meister und Geigenlehrer zu seiner weiteren Förderung als ausübender, vortragender Künstler gefunden und sind stolz darauf, daß dieser *Leo* überhaupt annimmt.

Dem Meister hat *Leo* bei der Gelegenheit der „persönlichen Aufnahmeprüfung“ seinen heimlichen Wunsch, das Komponieren zu lernen, in einer dramatischen Situation auch vorgetragen. Der Meister erklärt jedoch, ihn in der Hinsicht nicht fördern zu können. Er bietet ihm statt dessen eine äußerst anspruchsvolle Ausbildung zum Geigenvirtuosen, die ein Schüler jedoch nur dann mit Aussicht auf Erfolg durchstehen kann, wenn er sich ausschließlich der Vervollkommnung des Geigenspiels widmet: 10 Stunden Üben täglich! Da bleibt wohl wenig Zeit für's nächtliche Komponieren.

Die Ausbildung ist andererseits verbunden mit der angst- und hoffnungserfüllten Möglichkeit, das enge Elternhaus zu verlassen.

Leo weiß, daß er sich damit „untreu“ wird, aber er nimmt an. So lernt in den folgenden Jahren viel bei dem Meister und hätte den Abschluß (wie er im Rückblick auf sein Leben meint) wohl schaffen können, erlahmt aber vorher in seinem Bemühen, weil es „*nicht das Eigentliche*“ ist, was er wollte. Es bleibt der Stachel, sich selbst „verraten“ zu haben. Er hat sich – vordergründig – an die neue Lage angepaßt, dadurch die „Fühlung mit dem Gegenstand“ (Komposition) aufgegeben, sein Ziel aus den Augen verloren

und sich mehr und mehr nur mit sich selbst, seiner „Lüge“ und seinem unglücklichen Zerrissensein beschäftigt. Dadurch hat er „die Musik abgeschafft“.

Dabei hätte die Ausbildung zum Vortragskünstler für ihn auch ein fruchtbares Zwischenstadium, ein „zu duldender Umweg“ zum Ziel werden können. Hätte er sein eigentliches Ziel, die Komposition, zugleich zurückstellen und die Ausbildung als Umweg begreifen können, so hätten ihn Vektoren von jeder Stelle des Feldes aus wieder einen Weg dorthin finden lassen. Aber statt dessen hat er sich in der Beschäftigung mit sich selbst isoliert von seinem Ziel und ist auf andere, abwegige Bahnen geraten (in den „Teufelskreis“ der Ichhaftigkeit).

Er hat die Bescheidenheit verloren, die Musik „kommen zu lassen“ und dann an ihr und mit ihr zu arbeiten, statt dessen wollte er *etwas Großes und Wahres* schaffen. An diesem Anspruch muß er scheitern, denn das hat nichts mit der Sache zu tun. Vor allem, ob ein Werk „groß“ wird, ist im Moment der Entstehung ja völlig ungewiß. Ob es „wahr“ ist, kann man eher feststellen, zunächst einmal an der Stimmigkeit des Werkes mit sich selbst. Allerdings hat Leo durch seine Befangenheit im Teufelskreis auch den Kontakt zum aktuellen Musikgeschehen nicht ausreichend gepflegt, keine Anregungen aufgenommen und keine Fertigkeiten entwickelt, die zur Hervorbringung und schöpferischen Weiterentwicklung „modernerer“ Musikformen erforderlich gewesen wären.

Die Erfahrung der „neuen Musik“ (Debussy), die in ganz anderer „Formensprache“ geschrieben ist, trifft ihn dann wie ein Schock. Er läßt sich vollends entmutigen. Wir treffen ihn in dem Moment, wo ihm klar wird, daß „sein Eigentliches“, die Komposition, ihm unerreichbar geworden ist, zumindest nicht in der aktuell geforderten Qualität.

Auch wenn wir hypothetisch annehmen können, daß eine stärker unterstützende Reaktion seines alten Meisters, der ihn an dieser Stelle trifft, wirklich ermutigend auf Leo gewirkt hätte, so daß sich die „Töne“ doch wieder „eingestellt“ hätten (METZGERs „Wunder“), bleibt offen, ob Leo es von seinen Einfällen und musikalisch-kompositorischen Kräften her hätte schaffen können, auch im Stil der „neuen Zeit“ Prägnantes hervorzubringen, d. h. ob er der Gefordertheit der Lage, die vom dann aktuellen Musikgeschehen ausging, hätte gerecht werden können. Vielleicht wären seine Werke dann „wahr geworden“, aber deshalb noch lange nicht „groß“. Vielleicht wäre er ein „berufener“ Kompositionshandwerker geworden und kein „auserwählter“ Künstler.

Aber Leos Selbstzweifel sind im Augenblick der zweiten Szene in die Gewißheit übergegangen, daß er endgültig gescheitert ist! Daher ist sein weiteres Schicksal, das im Roman teils geschildert, teils nur noch

angedeutet wird, die logische Konsequenz. Und daß er mit der Titanic, auf der er als inzwischen kokainabhängiger Salonmusiker angeheuert hat, untergeht, überrascht den Leser nicht: *Leo* verkörpert unter den geschilderten Musikerpersönlichkeiten am deutlichsten „die untergehende Zeitepoche“, für die ja auch die ganze Titanic in diesem Roman symbolisch steht.²

4. Schlußfolgerungen

„Kreativität“ läßt sich nicht erzwingen. Und selbst unter weit günstigeren persönlichen und Umwelt-Bedingungen als denen, die die Romanfigur *Leo Lewenhaupt* vorfand und mitgestaltete, ist sie nicht „ein für alle Mal“ zu verwirklichen. Dennoch lassen sich gerade aus der Gestalttheorie schlüssige Ableitungen zu den Bedingungen schöpferischen Denkens und Handelns gewinnen. Lehrer und Erzieher, Sozialpädagogen und Psychotherapeuten sowie an verantwortlicher Stelle in Unternehmen Tätige haben die Aufgabe, die Bedingungen so zu gestalten, daß sich die Kreativität der ihnen anvertrauten Menschen entfalten kann. Der Rückgriff auf die vor mehreren Jahrzehnten formulierten gestalttheoretischen Grundpositionen, die in einer Zeit schnellebiger und oft kurzschlüssiger „Rezepte“ und „Techniken“ in Vergessenheit zu geraten drohen, lohnt sich – vor allem dann, wenn es nicht darum geht, Beliebiges zu tun, sondern *Prägnantes*, von der Sache her Gefordertes, zu verwirklichen.

Zusammenfassung

Wolfgang METZGER hat bereits 1941 eine gestalttheoretische Theorie der „Kreativität“ vorgelegt, die den Kern seines Werkes „Schöpferische Freiheit“ bildet. Wie er vor allem in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts herausgearbeitet hat, lassen sich in diese Theorie alle inzwischen von Wissenschaftlern anderer Denkrichtungen erforschten einzelnen Kreativitätsfaktoren einordnen. Aus diesem Ansatz sind auch eine Reihe von fruchtbaren pädagogischen und didaktischen Hinweisen zur Förderung von einsichtigem Denken und schöpferischem Handeln ableitbar.

Die Grundzüge der Theorie werden dargestellt und exemplarisch erläutert am Beispiel des Musikers *Leo Lewenhaupt* aus HANSENS Roman „Choral am Ende der Reise“.

Summary

Already in 1941, Wolfgang METZGER has presented a theory of Creativity based on the gestalt-theoretical approach, that forms the center of his latter work „Schöpferische Freiheit“.

²Vgl. ARNHEIM 1996 zur symbolischen Deutung von Umwelterfahrungen in der Kunst.

As he pointed out mainly in the seventies, all factors of creativity which were meanwhile analysed by investigators of other schools can be integrated in his theory. Moreover, his concepts allow the development of pedagogic and didactic hints for the promotion of productive thinking and creative acting.

The main features of the theory are presented and explained by using the example of the musician *Leo Lewenhaupt* which is drawn of HANSEN's novel "Psalm at Journey's End".

Literatur

- ARNHEIM, R. (1996): The Echo of the Mountain. In Ders., *The Split and the Structure. Twenty-Eight Essays* (S. 93-96). Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- BARTMANN, Th. (1963): Der Einfluß von Zeitdruck auf die Leistung und das Denkverhalten bei Volksschülern. *Psychologische Forschung* 27.
- BARTMANN, Th. (1966): *Denkerziehung im programmierten Unterricht*. München.
- CZIKSENTMIHALYI, M. (1999⁴): *Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DUNCKER, K. (1963): *Zur Psychologie des produktiven Denkens*. Berlin: Julius Springer (Erstausgabe 1935).
- HANSEN, E. F. (1999⁸): *Choral am Ende der Reise*. Frankfurt: Fischer.
- HELLER, K. A. (2001): Kreativität. In *Lexikon der Psychologie in fünf Bänden*. Bd. 2 (S. 393-396). Heidelberg, Berlin: Spektrum, Akad. Verlag.
- HENLE, M. (1986): Fishing for Ideas. In Dies., *1879 and All That. Essays in the Theory and History of Psychology* (S. 157-167). New York: Clumbia University Press.
- KÖHLER, W. (1963): *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer (Erstausgabe 1921).
- LEWIN, K. (1953): *Die Lösung sozialer Konflikte*. Bad Nauheim: Christian.
- LEWIN, K. (1982): Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe. In F. E. WEINERT, C. F. GRAUMANN (Hrsg.), *Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 6, Psychologie der Entwicklung und Erziehung* (S. 113-167). Bern, Stuttgart: Huber, Klett-Cotta (Erstveröffentlichung 1931).
- METZGER, W. (1941): Zur Frage der Bildbarkeit schöpferischer Kräfte. *Arbeit und Betrieb* 12, 60-70 und 118-127.
- METZGER, W. (1959): Erziehung zum selbständigen Denken. In K. STRUNZ (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in der höheren Schule* (S. 242-273). München, Basel: Reinhardt.
- METZGER, W. (1962²): *Schöpferische Freiheit*. Frankfurt: Kramer.
- METZGER, W. (1967): Probleme der politischen Bildung. In H. RUPRECHT (Hrsg.), *Erziehung zum produktiven Denken. Festgabe für Arthur Kern zum 65. Geburtstag* (S. 76-104). Freiburg: Herder.
- METZGER, W. (1973a): Kreativität – unbekannt und doch bekannt. *Bayerische Schule* 26, 87-90.
- METZGER, W. (1973b): Was ist Kreativität? Versuch einer Theorie. *Bayerische Schule* 26, 91-94.
- METZGER, W. (1973c): Wie kann man Kreativität im mathematischen Unterricht fördern? *Bayerische Schule* 26, 115-118.
- METZGER, W. (1973d): Kreativität: Was folgt für den Erzieher – vornehmlich im musischen Bereich? *Bayerische Schule* 26, 119-122.

- PÜTTMANN, F. (1968): *Der Einfluß eines vorgegebenen Lösungsverfahrens auf das selbständige Denken bei Berufsschülern*. Essen: Girardet.
- WERTHEIMER, M. (1964): *Produktives Denken*. Frankfurt: Kramer (Erstausgabe 1945).
- WITTOCH, M. (1973): *Neue Methoden im Mathematikunterricht. Vergleichende Untersuchung über Lernerfolg, Kreativität und Leistungsmotivation bei operativ, programmiert und problemzentriert unterrichteten Schülern*. Hannover: Schroedel.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Marianne Soff
Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Fakultät I, Institut für Bildungsforschung
Postfach 11 10 62
D - 76060 Karlsruhe
Marianne.Soff@t-online.de