



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences

Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit
Studiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit

IMAGINATIONEN BILDEN

Ästhetische Spielräume zwischen Wahrnehmung und Denken

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 29. August 2014

Betreuende Prüferin: Prof. Dr. Dagmar Bergs-Winkels

Zweiter Prüfer: Prof. Dr. Andreas Voss

vorgelegt von

Heike Schmid

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Über die Notwendigkeit eines Umdenkens in der Bildungsdiskussion	S. 1
2. Bildung und Erziehung	S. 4
2.1 Bildung als „reflexive Selbstbildung“	S. 4
2.2 Bildung kontra Kompetenz	S. 5
3. Ästhetik und ästhetische Bildung	S. 7
3.1 Die „ästhetische Erfahrung“ als Erkenntnisform und die Frage nach ihrer Anwendbarkeit in der Frühpädagogik	S. 7
3.2 <i>Ästhetische Bildung</i> als pädagogisches Leitziel?	S. 10
3.3 Schillers Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“	S. 12
4. Imagination und Imaginationsbildung	S. 15
4.1 Grundlagen	S. 15
4.1.1 <i>Phantasie, Einbildung, Vorstellung, Imagination:</i> Begriffsklärung und -entwicklung	S. 15
4.1.2 Vorstellungen als „interne Modelle“: Kognitionspsychologische Theorien	S. 18
4.1.3 Neurowissenschaftliche und neuromathematische Modelle	S. 21
4.1.4 Die Analogie als zentrales Instrument der Vorstellungsbildung	S. 23
4.2 Imaginationsbildung als (kunst)pädagogische Aufgabe	S. 26
4.2.1 <i>Imaginative Bildung</i> als pädagogisches Leitziel	S. 26
4.2.2 <i>Ästhetische Erziehung</i> als Ausgangspunkt <i>imaginativer Bildung</i>	S. 28
4.2.3 Kunstdidaktische Leitlinien	S. 30
5. „Soviel du brauchst“ – ein Projekt zur Bildung der Imagination im vorschulischen Bereich	S. 35
5.1 Theoretische Grundlegung der Projektziele	S. 35
5.2 Projektbeschreibung	S. 36
5.3 Evaluationsmethoden	S. 39
5.4 Ergebnisse	S. 41
5.5 Fazit	S. 53

6. Praxistransfer:	
Überlegungen für eine Bildung der Imagination in der Frühpädagogik	S. 54
6.1 Kindliches Spiel als „ästhetisches Spiel“	S. 55
6.2 Kunst als „Hauptdisziplin“ ästhetisch-imaginativer Bildung	S. 56
6.3 Sprachlich-narrative Imaginationsbildung	S. 59
6.4 Interdisziplinäre Imaginationsbildung	S. 60
7. Schlussbemerkungen	S. 61
Literatur- und Quellenverzeichnis	S. 69
Abbildungsverzeichnis	S. 78

*„I'm enough of an artist to draw freely upon my imagination,
which I think is more important than knowledge.“¹
„For knowledge is limited, whereas imagination embraces the entire world,
and all there ever will be to know and understand,
stimulating progress, giving birth to evolution.“²*
(Albert Einstein)

1. Einleitung: Über die Notwendigkeit eines Umdenkens in der Bildungsdiskussion

Spätestens seit den nationalen und internationalen Schulleistungsuntersuchungen nimmt das Thema „Bildung“ nicht nur in Politik und Gesellschaft einen breiten Raum ein. Besonders innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses wird seitdem wieder verstärkt darüber nachgedacht, wie (auch frühkindliche) Bildung zu begreifen und zu konzeptualisieren sei.

Dabei geht es immer um die Frage, *welchen Aspekten* von Bildung (und Erziehung) Priorität einzuräumen ist, um dem einzelnen Menschen eine möglichst selbstbestimmte Entfaltung seiner Persönlichkeit im Rahmen seiner sozialen Gemeinschaften³ zu gewährleisten. Diese Überlegungen sind indes keineswegs neu. Ein Blick in die Geistesgeschichte belegt, dass seit der Antike, vor allem aber in den bildungstheoretischen Entwürfen des 18. Jahrhunderts, dem Gedanken nachgegangen wird, wie gelingendes Menschsein zu definieren und zu erwirken sei. Einer besonderen Konzentration auf diese Fragestellung gehen nicht selten gesellschaftliche Veränderungen voraus, die für die Menschen mit einem Verlust an grundlegenden Orientierungsmustern verbunden sind und die vor allem durch ein zweckrationales Denken und Handeln geprägt werden, das den Menschen für ökonomische Absichten zu instrumentalisieren und zu institutionalisieren sucht. Dadurch wird dessen autonome Subjektivität, aber auch der Bezug zu seinen Gemeinschaften bedroht.

Nach diesem Muster vollzogen sich die gesellschaftlichen Umbrüche im Zeitalter der Aufklärung, die durch die aufkommende Industrialisierung, befeuert von bahnbrechenden naturwissenschaftlichen Entdeckungen und technischen Erfindungen, in Gang gesetzt wurden und in der französischen Revolution gipfelten.

Jean-Jacques Rousseau kommt hier das Verdienst zu, erstmalig aus pädagogischer Perspektive eine subjektorientierte Erziehung entworfen zu haben, die, wenngleich in ihren konkreten Umsetzungen noch ziemlich fragwürdig, dem Menschen ein selbstbestimmtes, mit sich selbst kongruentes Leben ermöglichen sollte (vgl. Bolle 2012). Dem rationalistischen Mündigkeitspostulat durch eine Herrschaft des Verstandes setzte Rousseau ein Konzept

¹ Viereck 1929, S. 17

² Einstein 1931, S. 97.

³ Der Begriff steht im Plural, weil nicht nur die Gesellschaft als Ganzes, sondern auch deren kleinere Einheiten wie Familie, Freundeskreise, kommunale Gemeinschaften usw. gemeint sind.

entgegen, das grundlegend auf eine natürliche Selbstentfaltung durch eine umfassende Schulung aller Sinne in praktischen Lebenszusammenhängen angelegt war. Dem radikalen Rückzug aus der Gesellschaft und ihrer „zweckrational ausgerichteten Kultur“, der das Individuum Rousseau gemäß „durch innere Zerrissenheit und umfassende Fremdbestimmtheit ausgeliefert ist“ (Schütze 1993, S. 55), vermochte Friedrich Schiller so nicht zu folgen. Ihm gelang es aber, den Entwurf Rousseaus einer auch die „sinnlich-leiblichen Existenzdimensionen“ berücksichtigenden Bildung mit den moralisch-geistigen Prinzipien Kants zu einem „Menschenbild der aufgeklärten eigentätigen Selbstbestimmung“ (ebd.) zu verbinden: In seiner ästhetischen Theorie entwickelte er „eine emotional-affektive wie auch rational-kognitive Elemente menschlichen Lebens gleichermaßen umgreifende Bildungsvorstellung als Kritik an und Ausweg aus einer gesellschaftlich renommierten Kultur, welche die allseits postulierte Selbstbestimmung des Menschen [...] zunehmend vereitelte. Er suchte damit also nach einem Ausweg aus einer Lebenssituation, die strukturell unserer heutigen gesellschaftlichen Lage entspricht“, konstatierte Thomas Schütze bereits 1993 in seiner Dissertation (a.a.O., S. 56). Denn an die Stelle einer „göttlichen Ordnungsmacht“ ist seit der Aufklärung der Mensch selbst getreten, der durch sein Wissen und Handeln⁴ die Wirklichkeit (zu seinen Gunsten) zu beeinflussen in der Lage ist. Dies lasse „zweitens ein Subjekt entstehen [...], das sich seiner selbst vornehmlich mittels ‚seiner Fähigkeit zur Selbstbehauptung durch Machtsteigerung‘ bewußt“ und damit vom „Erfolg im Konkurrenzkampf“ abhängig sowie „innerlich fremdbestimmt“ werde (a.a.O., S. 52)⁵.

Dieses funktions- und leistungsorientierte Menschenbild, das Schütze bereits vor knapp 20 Jahren monierte, aber auch die Folgen der sich mit ungeahnter Rasanz vollziehenden „digitalen Revolution“ haben sich unter den negativen Vorzeichen von Finanz- und Wirtschaftskrise noch einmal extrem zugespitzt. Die Menschen leiden seitdem noch mehr unter der Entsinnlichung ihrer Lebenszusammenhänge, der immer mehr in Privatsphäre und Freizeit drängenden Erwartung ständiger beruflicher Verfügbarkeit und den ständig wachsenden Leistungsanforderungen. Die stete Zunahme von Burnout- und anderen (psychischen) Erkrankungen muss in direktem Zusammenhang hiermit gesehen werden (vgl. z. B. Haas 2012a). Pädagogik und Bildungssystemen ist es nicht gelungen, dieser Entwicklung etwas entgegenzusetzen; stattdessen müssen sie sich den Vorwurf einer Indienstnahme durch wirtschaftspolitische Interessen gefallen lassen: Der Bedarf an

⁴ inwieweit der bloße Erwerb von „Wissen“ und „Handlungskompetenz“ eben nicht als ausreichend und zielführend in Bildungsprozessen verstanden werden darf, vgl. Kapitel 2.

⁵ Das Binnenzitat stammt aus: Peukert, H.: Über die Zukunft der Bildung. In: Frankfurter Hefte, FH-extra, 6 (1984), S. 130.

produktionstauglichen Individuen erfordert deren gesteigerte Qualifizierung, die inzwischen auf nahezu allen Ebenen mittels straffer und Sachwissen-orientierter Curricula durchgesetzt wurde.⁶ Aber nicht nur aufgrund ihres inhumanen Menschenbildes und der fatalen Folgen für die Lebenszufriedenheit jedes einzelnen ist diese Entwicklung dringend zu korrigieren, sondern ironischerweise gerade auch im Hinblick auf eine effiziente Nutzung der „humanen Ressourcen“. Denn eine komplexe Gesellschaft ist in einer sich immer schneller verändernden Wirklichkeit vor allem auf das Reflexionspotential ihrer Mitglieder angewiesen. Der neue „Drill“ durch Eltern und Bildungsinstitutionen ist da nicht förderlich: „Auf der Strecke bleiben Individualität, Phantasie, Neugier und Nachdenklichkeit“, so Ursula Schütze-Kreilkamp, Vizepräsidentin beim Bundesverband für Personalmanager. Mit einer „exzellenten“ Ausbildung allein sei es nicht getan, „denn Kreativität und Innovation werden zunehmend zum Wachstumstreiber. [...] Man braucht also Menschen, die querdenken, die Alteingefahrenes infrage stellen“ (Haas 2012b).

Dass dieses doppelte Dilemma – nämlich einerseits die nicht angemessene Vorbereitung der Menschen für die Aufgaben, die sich ihnen heute und zukünftig im Hinblick auf Wirtschaft und Gesellschaft stellen, und andererseits die anscheinend stark zunehmende Unmöglichkeit der Individuen, ein glückliches und erfülltes Leben zu führen – sich gegenwärtig verschärft, sollte bis hierher aufgezeigt werden. Beide Symptome bilden zugleich die Pole eines Spannungsbogens (zwischen „Humankapital“⁷ einer- und „Personwerdung“⁸ andererseits), innerhalb derer die Diskussion darüber, „was ‚Bildung‘ eigentlich konkret bedeutet bzw. bedeuten sollte oder auch welche gesellschaftliche Funktion ihr zukommt bzw. zukommen sollte“ (Lederer 2011, S. 7), ihre Begriffsverständnisse zu verifizieren versucht.

Doch nicht nur vor diesem Hintergrund besteht Klärungsbedarf. Denn „Bildung“ – auch wenn sie im Laufe der Geschichte immer wieder anders definiert wurde – stelle, so Detlef Behrmann, einen wichtigen, wenn nicht gar den zentralen und originären Schlüsselbegriff der Pädagogik dar und gerät so zur „Leitkategorie pädagogischen Denkens und Handelns“ überhaupt (Behrmann 2006, S. 7f.).

Insofern ist die Frage, was denn Bildung sei, nicht nur für die Pädagogik im Allgemeinen, sondern speziell auch für diese Arbeit wesentlich und bildet gleichermaßen ihren Ausgangs- wie auch ihren Zielpunkt. Ob und wie den oben skizzierten Problemen, die sich auf

⁶ Auf Hochschulebene wurden die zeitlich und inhaltlich gestrafften Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt; die Dauer der gymnasialen Ausbildung ist auf zwölf Jahre reduziert worden, und selbst Kitas werden zunehmend dem Zwang zur Steigerung kognitiver Ansprüche unterworfen.

⁷ „Bildung und damit Humankapital ist die Voraussetzung für Innovation, Wachstum und Wohlstand“, so McKinsey-Deutschlandchef Jürgen Kluge 2005 auf einem „Bildungs“-Kongress in Berlin (vgl. Braun 2006).

⁸ Dietmar Langer deutet „Bildung als Personwerdung“ und plädiert für eine Erziehung zur „freiwilligen Vernunftanwendung“ (Langer 2011).

individueller und gesellschaftlicher Ebene vollziehen, mit Hilfe von „Bildung und Erziehung“ zu begegnen sein könnte, soll im Folgenden erörtert werden.

Dafür ist es elementar, vorab den (auch dieser Arbeit zugrundeliegenden) Bildungsbegriff genauer zu fassen und ihn zu dem derzeit gerne und ähnlich verwendeten Terminus der „Kompetenz“ hin abzugrenzen. Wie sich aus dem so erwachsenen Bildungsverständnis zunächst die Forderung nach einer *ästhetischen* Bildung ergibt, wird im Anschluss daran zu zeigen sein. Hier gilt es als erstes zu klären, was unter Ästhetik zu verstehen ist und ob eine „ästhetische Erziehung“, wie sie von der Philosophie gemeint ist, denn überhaupt im Bereich der Frühpädagogik Anwendung finden kann (oder ob eine *kunstdidaktische* Auffassung dafür ausreichend wäre). Dass es sich lohnt, zwischen heutigen und historischen Verhältnissen Analogien aufzudecken (und daraus resultierende Erkenntnisse, z. B. pädagogische Ideen, aktuell nutzbar zu machen), dass einigen der historischen Texte ein überraschender Gegenwartsbezug zu entnehmen ist, soll anhand von Schillers 1795 veröffentlichten Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ veranschaulicht werden. Sie offenbaren die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf eine humanistische Haltung, die sich „sowohl der Autonomie des Einzelnen als auch dessen Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und der Menschheit insgesamt verpflichtet weiß“ (Schütze 1993, S. 7).

Inwieweit Schillers Ästhetik in einer sich neuerdings begründenden Theorie zur „Bildung der Imagination“ auffindbar ist und damit in die Gegenwart zu transformieren wäre, weil hier wie dort auf ihr bildungskonstituierendes Kernelement – die Einbildungskraft – fokussiert wird, soll dann zum einen theoretisch dargestellt, zum anderen in der vorschulischen Praxis nachgewiesen werden. Ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen, soll ein zeitgemäßes pädagogisches Leitziel formuliert und dessen praktische Umsetzbarkeit umrissen werden. Abschließend wird auf die Konsequenzen für ein daraus resultierendes Bildungsverständnis rekurriert.

2. Bildung und Erziehung

2.1 Bildung als „reflexive Selbstbildung“

Das Thema „Bildung“ hat Hochkonjunktur. Und obwohl der Bildungsbegriff im Verlauf seiner Geschichte mit einer nahezu unüberschaubaren Bedeutungsvielfalt aufgeladen wurde (vgl. Textor 1999), gibt es keinen „pädagogisch allgemeingültigen Begriff von Bildung [...]“. In der Regel wird mit ihm aber die Verschränkung von Individualität und Kultur, von

Eigenheit und Humanität, von Selbst und Welt verstanden, wobei Kultur, Humanität und Welt als objektive Seite, Individualität, Eigenheit und Selbst als subjektive Seite der Bildung gelten“ (Zirfas et al. 2009, S. 12). Diese Definition entspricht dem Begriff Wilhelm von Humboldts vom Bildungsprozess als einem „dialektischen Selbst- und Weltgestaltungsprozeß des selbsttätigen Subjekts“ (Schütze 1993, S. 50). Bereits die Antike bestimmte Bildung „nicht durch bloßes Wachsen oder die Entwicklung von Neuem [...], sondern durch die regelorientierte individuelle Gestaltung des Vorgegebenen“ und hebt damit nicht in erster Linie auf die „äußeren“ Vermögen als vielmehr auf die „(inneren) Selbstbildungsformen“ ab (Zirfas u. a. 2009, S. 13). Diese „reflexive Selbstbildung“ der Individuen bedarf zu ihrer Realisierung möglichst vielfältiger Anregung, aufmerksamer Leitung und unterstützender Förderung, die mittels *Erziehung* zu leisten wäre.⁹ Die heute nicht selten anzutreffende sinnverfälschende Verwendung der so verstandenen Begriffe von Bildung und Erziehung oder sogar deren direkte Ersetzung durch Bezeichnungen wie „Lernen“, „Sozialisation“ oder „Rollenübernahme“ (vgl. Textor 1999) lässt auf jene eingangs geschilderte Vereinnahmung der Pädagogik durch wirtschaftspolitische Interessen schließen, deren Bildungsverständnis eben diesen dienstbar zu sein hat.

2.2 Bildung kontra Kompetenz

Ebenfalls zu hinterfragen ist in diesem Zusammenhang die Nutzung des Terminus „Kompetenz“¹⁰. Bildung sei „nicht nur etwas anderes als Kompetenz, sondern deren Gegenteil. Denn wer gebildet ist, der kann etwas, wer aber Kompetenzen zu besitzen behauptet, der verfügt nur über leere Hüllen“, so etwas provokant der Philosoph Christoph Türcke (2012, S. 12). Er legt dar, wie der Kompetenzbegriff zunächst „zu einem allgemeinen Synonym für ‚Fähigkeit‘ absank, was umgekehrt dazu führte, dass jede überhaupt nur registrierbare Fähigkeit in den Rang einer Kompetenz aufstieg“ (ebd.). Auf diese Weise würden schon früh Muster zur möglichst effektiven Selbstvermarktung aufgezeigt: Anhand umfassender (meist beschönigender) „Kompetenzkataloge“ werden die Beurteilungen für

⁹ Während *Bildung* also eher *intrasubjektiv* abläuft, könnte man *Erziehung* als einen *intersubjektiven* Prozess (früher auch gerne als ein Verhältnis von Subjekt zu Objekt!) beschreiben. *Erziehung* deutet also eher „den intentionalen Akt, das planmäßige Einwirken durch Personen und Institutionen“ an, wohingegen *Bildung* einerseits die selbstbildende „Entfaltung“, aber auch den „Gesamtprozess geistiger Formung“ meint. (vgl. Franke 2007, S. 24). Tatsächlich werden beide Begriffe aber häufig nicht eindeutig voneinander unterschieden und oftmals synonym verwendet.

¹⁰ Der Kompetenzbegriff, ursprünglich von Sprachwissenschaftlern in Bezug auf die besondere Prädestination von Muttersprachlern gegenüber Nicht-Muttersprachlern verwendet, muss deshalb auch im weiteren Sinne immer eine *besondere Zuständigkeit* meinen, die sich nur auf einzelnen Gebieten zeigen kann. Insofern ist der inflationäre plurale Gebrauch des Begriffs in der aktuellen Bildungsdiskussion nicht angemessen.

Grundschüler erstellt – und selbst Säuglingen werden schon umfassende „Kompetenzen“ attestiert.¹¹ Das „Herunterbrechen von Bildung auf vorzeigbares Können“ lässt weder Raum noch dringend benötigte Zeit für die Pflege und (reflektierte) Vertiefung echter Interessen an individuellen Inhalten. Was nicht einer (vorzugsweise messbaren) Kompetenzsteigerung dient, hat keine Berechtigung mehr, wenn die bildungspolitische Zielsetzung besteht, wirtschaftliche Erwartungen an der Produktion funktional verwertbarer Subjekte zu bedienen. Wo Bildung aber zum pausenlosen Kontrollieren und Testen messbarer Kompetenzen verkommt, gehen Individuen ihrer naturgemäßen Neugier und Freude an Wissen, Denken, Erkenntnis – und letztlich am Leben selbst – irgendwann verlustig. Eine bewusstere Verwendung des Kompetenzbegriffs und eine Rückbesinnung auf einen Bildungsbegriff im (neu)humanistischen Verständnis, der eine Selbstbestimmungsfähigkeit des Menschen hinsichtlich seiner Persönlichkeitsentfaltung respektiert und fördert, scheint dringend geboten. Das soll keinesfalls die Bedeutsamkeit des Erwerbs von Sach- und Fachkenntnissen in Abrede stellen; aber die immer konzentriertere und dabei mittlerweile auch auf Hochschulen und Kitas ausgedehnte Verschulung der Bildungsinstitutionen arbeitet einer Entwicklung des kreativen Potentials der Gesellschaft entgegen. Diese Einschätzung wird mittlerweile auch von der Hirnforschung bestätigt: „Nach wie vor stellen wir die analytisch-kognitiven Fähigkeiten in den Mittelpunkt. Der eigentliche Schatz, den wir fördern müssten, ist die Begeisterung am eigenen Entdecken und Gestalten, das Tüftlertum, die Leidenschaft, sich mit etwas Bestimmten zu beschäftigen“ (Hüther 2012). Während in der Kita *Voraussetzungen* für die nachfolgend in der Schule (auch) zu vermittelnden Sachkenntnisse geschaffen werden sollten, die eben *nicht* in vorzeitigem *Wissenserwerb*, sondern in der Unterstützung der persönlichen Interessen, dem Erhalt der kindlichen *Wissbegierde* und der Förderung einer kreativen und flexiblen geistigen Entwicklung liegen, gälte es im Hochschulbereich, die strikten Reglementierungen der Bologna-Reform zu Gunsten einer Rückkehr lebendiger Diskurse aufzubrechen¹².

Kreativität stünde somit am Anfang und am Ende der institutionellen Ausbildung, wäre Basis und Ziel eines gelungenen Bildungsprozesses zugleich und darüber hinaus ein langfristiger, da bewährter Begleiter für sowohl private als auch berufliche und gesellschaftliche (Selbst-)Verwirklichungen. Wenn aber dieser (ja auch nicht neuen) Forderung nach möglichst

¹¹ vgl. Dornes, M.: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt a. M.: Fischer 1993.

¹² vgl. hierzu: Hierdeis, H.: Über den „Cultural lag“ universitärer Bildung. In: Lederer, B. (Hg.): „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011, S. 97 – 114; Krautz, J.: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München: Diederichs-Verlag 2007.

früher, da dann besonders wirksamer Förderung der kindlichen Kreativität mit einer demonstrativ „ästhetisch“ genannten „Bildung“ Genüge getan zu werden scheint – z. B. in hastig eingerichteten „Kita-Kunstateliers“¹³, wo die Kinder entweder mit Farbe hantierend sich selbst überlassen bleiben oder mittels Schablonen Abbilder von Abbildern kopieren – so gilt es auch hier, vielleicht noch einmal in einem historischen und theoretischen Rückbezug zu verdeutlichen, was denn eigentlich mit „Ästhetik“ und „ästhetischer Bildung“ gemeint war und sein kann.

3. Ästhetik und ästhetische Bildung

3.1 Die „ästhetische Erfahrung“ als Erkenntnisform und die Frage nach ihrer Anwendbarkeit in der Frühpädagogik

Vordergründig scheint eine Gleichsetzung von Ästhetik, Schönheit und damit den Produkten wie dem Produzieren von (bildender) „Kunst“ legitim zu sein. In der Tat war gerade bei Friedrich Schiller (1759–1805) der Begriff des Ästhetischen eng mit dem der Schönheit verknüpft – allerdings nicht in dem heute zumeist alltagssprachlichen Verständnis eines oberflächlich ansprechenden Äußeren, das beiden Begriffen z. B. auch in gestalterischen Bereichen wie Design oder Werbung Verwendung zu finden ermöglicht hat. Dass in dem *sinnlich* (wahrnehmbaren) Schönen sich immer auch *übersinnliche* Schönheit („das göttliche Prinzip“) offenbaren will, ist bereits in der Antike ein gängiges Vorstellungsmuster. Dem eigentlich Sichtbaren einen unsichtbaren, gleichsam dahinter verborgenen zweiten „Sinn“ zu unterstellen bzw. diesen aus ihm heraus zu lesen, ist vielleicht als eigentlicher, genuin *ästhetischer* Erkenntnis-Prozess zu begreifen (dessen Objekte seit Aristoteles dann auch nicht mehr nur „schön“, sondern auch „hässlich“ sein können) und wird von der reinen Wahrnehmung des lediglich sinnlich Erfassbaren (*aisthesis*) oft auch begrifflich unterschieden. Wolfgang Iser hingegen hat beide Phänomene zu Beginn der 90er-Jahre des letzten Jahrhunderts unter dem Begriff der *Aisthesis* reunit und stellt ihnen als gemeinsamen Antipoden eine „Anästhetik“ gegenüber, die eine gänzliche Empfindungslosigkeit – und damit auch Erkenntnislosigkeit – thematisiert (vgl. Iser 1990, S. 10). Ganz in diesem Sinne kommt gut 20 Jahre später auch Ursula Brandstätter zu dem Schluss, dass bereits die „Wahrnehmung eine Form der Erkenntnis“ sei (Brandstätter 2008, S. 14) und kann ihre Argumentation inzwischen mit Ergebnissen aus der Kognitionsforschung

¹³ Das gleiche gilt für die vermeintliche Förderung eines „kindlichen Forschergeistes“ durch pseudo-naturwissenschaftliche Programme in artifiziellen (weil nicht vom Kind initiierten) Settings.

stützen: Insofern „Wahrnehmung nicht ein einfaches, ‚naturgetreues‘ Abbild“ (ebd.), sondern „lediglich ein durch die Funktionsweise der Sinnesorgane und der nachfolgenden neuronalen Verarbeitung gefiltertes ‚Bild‘ der Wirklichkeit liefert“ (a.a.O., S. 15), kann man sie als „aktive Konstruktionsleistung“ betrachten, „in der das komplexe Reizmaterial analysiert wird, Merkmale abstrahiert und schließlich miteinander zu einer Gesamtwahrnehmung verknüpft werden“ (ebd.). Für Brandstätter beginnt hier die Grenze zwischen Wahrnehmen und Erkennen zu verschwimmen, denn allein „etwas als etwas wahrnehmen bedeutet: etwas erkennen“. Sie weist auf die unauflösliche „Verschränkung von Wahrnehmen und Erkennen“ hin, „denn jeder Akt der Wahrnehmung impliziert Momente des Erkennens, so wie jede Erkenntnis in irgendeiner Weise auch auf Wahrnehmungserfahrungen beruht“ (a.a.O., S. 16).

Indes scheint sich genau zwischen diesem (primär sinnlich) erkennenden Wahrnehmen und dem (eher kognitiv) wahrnehmenden Erkennen eine Erscheinung anzusiedeln, die weder inhaltlich noch mit einheitlichem Terminus eindeutig zu fassen ist: Die „freie Stimmung“ (Schiller), die „schöne Lust“ (Kern 2000) oder die „ästhetische Erfahrung“, wie Michael Parmentier (2004) sich dem Phänomen begrifflich anzunähern versucht. In seinem spannenden, da provokanten Beitrag anlässlich der Tagung „Ästhetische Erfahrung in der Kindheit“ im März 2002 spricht er Kindern diese nämlich grundsätzlich ab und billigt ihnen allenfalls Erlebnisse im „Bereich der Protoästhetik“ zu. Seine Begründungen lesen sich allerdings – offensichtlich entgegen seiner Absicht – eben gerade als Plädoyer dafür, dass bereits Kinder ästhetische Zustände zu erleben in der Lage sind. Zunächst aber widerspricht er zurecht grundsätzlich einem Zusammenhang zwischen einer ästhetischen Wirkung und dem „Wohlgefallen am Sinnlich-Angenehmen“ und beruft sich hierbei auf Kant (vgl. a.a.O., S. 100). Er unterstellt insbesondere der Kunstdidaktik ein Missverstehen von „ästhetischer Lust“ als „Sinneslust“ im Anschluss an eben jene falsche „Wiederbelebung des ursprünglichen Wortsinnes von *aisthesis*“ im Sinne Welschs. Parmentier verweigert sich auch der Annahme, die ästhetische Erfahrung sei – im Sinne John Deweys¹⁴ – als eine Art „Abschlusszufriedenheit“ im Kontext gewöhnlicher Lebensprozesse zu sehen (vgl. a.a.O., S. 101): „Die ästhetische Lust wird am Ende um ihre schwer errungene Autonomie gebracht und damit der Möglichkeit beraubt, allen – wie Schiller formulierte – ‚menschlichen Konventionen‘ und dem ‚Geist des Zeitalters‘ Paroli zu bieten“ (a.a.O., S. 102)¹⁵. Die

¹⁴ in dessen Nachfolge kindliches Gestalten vor allem auf „Spaß“ erzeugende „Material-Erfahrungen“ und sinnliches (aber bedeutungsloses) Experimentieren reduziert wird (so bei Dietrich et al. (2012), aber auch Rother (2013) vgl. Kap.7 dieser Arbeit)

¹⁵ Binnenzitate aus: Schiller, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart: Reclam 1965, S. 32.

ästhetische Empfindung könne sich somit nur jenseits der alltäglichen Handlungsprozesse „in der ganz anderen Sphäre des Spiels und der Imagination entfalten“ (ebd.), die Alltagsidentität scheint sich dabei aufzulösen: Während das „Rollen-Ich“ des Alltags „gefangen bleibt in den Zwängen der Selbsterhaltung, besitzt das neue, das ästhetische Subjekt die Freiheit, aus sich zu machen, was es will. [...] Im ästhetischen Zustand ist ihm die Freiheit zur Selbstbestimmung, das ‚Vermögen zur Menschheit‘, wie es bei Schiller heißt, zurückgegeben“ (a.a.O., S. 103).¹⁶ Während Parmentier alltäglichen Anlässen zwar durchaus Auslösefunktion für ästhetische Wirkungen zuerkennt, die dann allerdings „unerwartet und ohne eigenes Zutun“ eintreten (a.a.O., S. 99), sei die Kunst hingegen „die ‚Gemütsregungsmaschine‘, die dem interessierten Subjekt helfen kann, den ästhetischen Zustand willkürlich herbeizuführen“. Sie ist das Medium, das Schiller zur Realisation seines „ästhetischen Spiels“ gemeint hat. Zwei Bedingungen habe sie dabei laut Parmentier zu erfüllen: Zum einen müsse sie „imaginär“, zum anderen „immer auch *ironisch*, genauer *selbstironisch*“ (a.a.O., S. 105f.) sein. Parmentier gesteht nun den „symbolischen Ausdrucksgestalten der Kinder, ihren Erzählungen und Bildern, ihren Rollenspielen und Knetfiguren insgesamt“ zwar einen *imaginären* Charakter zu, hält sie aber nicht für fähig, die zweite Bedingung zu erfüllen (vgl. a.a.O., S. 108). Weil Kunst oder Ästhetik immer die Grenzlinie zwischen Schein und Sein, zwischen der Welt der Imagination und der Wirklichkeit des Alltags aufrecht erhalten muss (da es sie ja als solche sonst nicht mehr gäbe), gleichzeitig aber das Verlangen hat, diese Grenze im „Als-ob“ zu übersteigen, bietet sich nur eine Akzeptanz dieser Linie an, um sich dann erst recht über sie zu erheben. Genau diesen „selbstironischen“ Abstand nicht nur „von der prosaischen Welt der Zwecke, sondern auch den Abstand von der poetischen Welt der Imagination“ (a.a.O., S. 106f.) kennen Kinder im Prinzip aber ganz genau. Sicherlich zeigt er sich nicht in den von Erziehern oder Lehrern nach maßgebenden Vorlagen produzierten Artefakten. Aber wo immer Kinder die Gelegenheit haben (z. B. im freien darstellenden Spiel), sich selbst zu inszenieren oder zu erproben, kann man ihr Bewusstsein dafür beobachten, die Grenze im Schein zu überschreiten. Spricht man nämlich die Kinder auf ihr Spiel an, weil es in irgendeiner Weise nicht alltagsgerecht zu sein scheint, bekommt man nicht selten kichernd zur Antwort: „Ist doch bloß Spiel“: „Das Imaginäre am Spiel mit den weltlichen Stoffen im entrückten Möglichkeitsraum der Kunst wird ironisch selber noch einmal auf Distanz gerückt“, schreibt Parmentier als Voraussetzung für eine ästhetische Wirkung vor (ebd.) – und genau das ist es,

¹⁶ Binnenzitat aus Schiller 1965, S. 87

was die Kinder tun¹⁷. Aus diesem Grund wird das ästhetische Spielen auch häufig abgebrochen, bevor es zu einem Abschluss kommt. Durch das Bewusstsein, dass sie die Imagination nicht einlösen kann, und die Distanz gegenüber „der Hinfälligkeit und Relativität ihrer eigenen Darstellungskraft“ bleibt Kunst häufig Fragment, ganz im Sinne Adornos, demzufolge ein Werk „seinen konstitutiven Widerspruch zwischen Fiktionszwang und Realitätsverlangen nur noch in dem Maße gestalten [kann], wie es daran zerbricht“ (ebd.). Das alles kann man im Kinder-Spiel gut erkennen – zum Teil mehr als in manchen als „Kunst“ deklarierten Werken Erwachsener.

Festzuhalten bleibt zum einen, dass *ästhetische Bildung* nicht mit einer rein oberflächlichen Materialerfahrung oder -bearbeitung gleichzusetzen ist, sondern dass *Kunst* vielmehr (unter anderen ein mögliches) Mittel zu einem „höheren Zweck“ ist: etwas eigentlich *nicht* Sichtbares, nämlich die Selbst- und Weltbilder, die wir im Kopf haben, zu formen und zur Anschauung zu bringen, dabei Erkenntnis zu generieren – und mindestens insofern einen anderen Sinn hat, als nur um des Gestaltens willen Gestaltetes zu sein. Zum anderen wurde deutlich, dass so verstandene ästhetische Bildung auch – um nicht zu sagen: *gerade* – bei Kindern im Vorschulalter ein ausgezeichnetes Instrument für Erkenntnisgewinne darstellt, indem es vor allem die *Voraussetzungen* dafür einübt: wahrnehmendes, vorstellendes und darstellendes Denken.

3.2 *Ästhetische Bildung* als pädagogisches Leitziel?

Wenn Johannes Bilstein und Jörg Zirfas Bildung (auch im Sinne Pestalozzis) als Prozess selbsttätigen Tuns in Bezug auf Wissen („Kopf“), Handeln bzw. Verhalten („Herz“) und „poietischem“ Schaffen („Hand“) verstehen, dann „ergibt sich eine quasi genuine Nähe des Bildungsbegriffes zu dem Wechselverhältnis von Wahrnehmung und Gestaltung“ (Zirfas et al. 2009, S. 12), dann könnte man alle Bildung als einen quasi-künstlerischen Schaffensprozess begreifen.¹⁸ Gert Mattenklott beispielsweise vertritt diese Position „einer Unauflöslichkeit von Ästhetik und Leben, die ebenso zu einer Unauflöslichkeit von Ästhetik und Bildung führt“ (Franke 2007, S. 12).

Dabei sollte „ästhetische Bildung“ weder als an der Lebenswirklichkeit ausgerichtete Sinnenschule noch als eine auf den fachdidaktischen Unterricht beschränkte Förderung

¹⁷ Kap. 5 dieser Arbeit wird das am Beispiel eines Praxis-Projekts im Kindergarten nachweisen.

¹⁸ vgl. die etymologische Herkunft des Wortes „bilden“ aus dem Althochdeutschen: *bilidón*, wo es zunächst für „gestalten, Form geben“, dann aber auch im Sinne von „abbilden, nacheifern“ in Gebrauch ist. Das zugehörige Substantiv *bildunga* (ahd.) bezeichnet neben dem „Abbild“ auch „Schöpfung“ (Kluge 1989, S. 84f.)

sinnlicher Erfahrungen als Gegengewicht zu einem ansonsten kognitions-lastigen Fächerkanon missverstanden werden, sondern quasi als Prinzip, das *allen* Bildungsbereichen übergeordnet sein kann: Eine anzustrebende ganzheitliche Auffassung von Bildung sollte nämlich sowohl in ihrer theoretischen Fassung als auch in ihrer praktischen Umsetzung immer **„ein ästhetisches Geschehen im Sinne eines Gestaltungsprozesses“** sein, das **„notwendig aus einem dialektischen Zusammenspiel von Sinnlichkeit und Vernunft resultiert“**, d. h. das nicht auf (schulischen) Kunstunterricht beschränkt bleibt, sondern überall **„die sinnliche und die intellektuelle Existenz des Menschen gleichermaßen einbeziehen muss“** (Schütze 1993, S. 6)¹⁹. Die ästhetische Erfahrung wäre damit – auch im Sinne Parmentiers – nicht bloße Lust am *Schönen*, sondern Lust an der eigenen *Erkenntnis(fähigkeit)*. Gleichgültig, ob nun unwillkürlich durch ein passives „Widerfahrnis“ (in Natur oder Alltag) ausgelöst oder durch aktive Anregung (beispielsweise durch Konfrontation mit Künstlerischem) herbeigeführt, ist sie „in der Spannung zwischen sinnlichem Angerührtsein und schöpferischem Leisten zu identifizieren“ (Bubner 1989, S. 38). Als solche steht sie, das wird hier noch einmal deutlich, jedem wahrnehmungs- und erkenntnisfähigen Individuum offen und ist – ganz entgegen Parmentiers Behauptung – gerade *Kindern* in besonderer Intensität zugänglich, insofern deren Wahrnehmungskraft und Neugierde (im Gegensatz zu der Erwachsener) noch nicht durch Gewohnheit abgenutzt ist. Auch Zirfas und Bilstein machen deutlich, dass sie mit „kulturellen Aktivitäten“, die „in ästhetischer Absicht“ zu bilden sind, durchaus Sachverhalte meinen, die über rein künstlerische Aspekte hinausgehen. Das sind zum Beispiel

„generell die Bildung der Empfindsamkeit gegenüber Mensch und Natur [...], die Befähigung zu Spiel und Geselligkeit, zur ästhetischen Urteilskraft und Kritik, die Erschließung von (neuen) Ausdrucksformen und Handlungsperspektiven, die Vermittlung von Verstand und Gemüt, Expressivität und Regelgeleitetheit oder auch die Idee einer (utopischen) Zivilisierung des Lebens“ (Zirfas et al. 2009, S. 15).

Das liest sich wie ein Entwurf zu einem (früh)pädagogischen Bildungsprogramm. Zu überlegen wäre, wie derartige Grundideen in geeignete Handlungskonzepte übertragbar wären, ohne im Vordergründigen verhaftet zu bleiben. Inwieweit die Umsetzung gelänge, hinge dabei sicherlich auch von den Fähigkeiten bzw. Persönlichkeiten der vorzugsweise selbst „ästhetisch“ gebildeten Betreuer²⁰ und den einrichtungsabhängigen Ressourcen ab.

Zunächst allerdings ist zu fragen, wo die Ursprünge eines solchen „ästhetischen Bildungsverständnisses“ liegen und vor allem, was das konstituierende Moment ist, das

¹⁹ Hervorhebungen, auch die in den nachfolgenden Zitaten dieser Arbeit, entsprechen dem jeweiligen Original.

²⁰ vgl. hierzu Jüdt (2014)

Sinnlichkeit einerseits und Vernunft andererseits gewinnbringend, weil erkenntnisbildend zusammenbringt.

Friedrich Schillers Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ scheinen hier der Schlüssel zu sein, um den idealistischen Bildungsbegriff mit dem ästhetischen zusammenzuführen.

3.3 Schillers Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“

Mit Schillers Anthropologie liegt ein wirkungsreiches Beispiel neuhumanistischen Denkens vor, das ethisches Handeln aus ästhetischem Bewusstsein ableitet und das die für Pädagogik (und Politik) grundlegende Idee einer eigenverantwortlichen Selbstbestimmung des Menschen innerhalb seiner sozialen Gemeinschaften gleichermaßen an die Entfaltung seines *sinnlichen* wie *geistigen* Potentials knüpft. Rüdiger Safranski sieht deshalb in den Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ nicht weniger als das „Gründungsdokument einer Theorie der Moderne“ (Safranski 2004, S. 409).

Auslöser für Schillers Überlegungen waren unter anderem²¹ die Ereignisse der französischen Revolution, in deren Verlauf die einer aufgeklärten Vernunft entsprungenen Ideale von „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“ durch die jakobinische Schreckensherrschaft in ihr Gegenteil verkehrt wurden. Schiller mutierte vom glühenden Verehrer zum fassungslosen Verächter der Vorgänge in Frankreich und fand in den „Briefen“²² zu einer Erklärung für den vehementen Umschlag in eine Realität bar jeder Moral. Sie lautete: „Die Vernunft hatte sich *an die Stelle* der triebhaft-sinnlichen Natur der Menschen gesetzt, die sich, unversöhnt mit jener, schließlich wieder vehement durchsetzte. Daher müsse die *Vernunft ihre Grundlagen schon innerhalb und mit der Sinnlichkeit* finden, was wiederum im ästhetischen Zustand möglich werde“ (Rittelmeyer 2005, S. 16f.). In diesem Sinne ist auch Schillers bekanntes Diktum zu verstehen, dass es „keinen anderen Weg [gibt], den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als daß man denselben zuvor ästhetisch macht“ (Schiller 1965, S. 93). „Wilde“ und „Verstandesmenschen“ unterscheiden sich nämlich in einem wesentlichen Punkt kaum voneinander:

„Die höchste Stupidität und der höchste Verstand haben darin eine gewisse Affinität mit einander, daß beide nur das *Reelle* suchen und für den bloßen Schein gänzlich unempfindlich sind. Nur durch die unmittelbare Gegenwart eines Objekts in den Sinnen wird jene aus ihrer Ruhe gerissen, und nur durch Zurückführung seiner Begriffe auf Tatsachen der Erfahrung wird der letztere zur Ruhe gebracht; mit einem Wort, die

²¹ etwa eine Kritik an Kants moralphilosophischer Trennung von Sinnlichkeit und Vernunft

²² gemeint sind mit dieser Kurzform die Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“

Dummheit kann sich nicht über die Wirklichkeit erheben und der Verstand nicht unter der Wahrheit stehen bleiben“ (a.a.O., S.112).

Genau in diesem „Zwischenreich“ von purer sinnlicher Wahrnehmung und reiner rationaler Vernunft²³ ist aber jene „ästhetische Erfahrung“ anzusiedeln, die den Menschen zu einem nicht nur theoretisch sittlich gedachten, sondern auch zu einem praktisch moralisch handelnden Individuum bilden soll. Indem die Vernunftprinzipien möglichst sinnlich *erscheinen* und die Sinne befriedigen, weil sie *schön* sind (im Sinne von wahr, gut oder moralisch richtig), ist der Sinn von Vernunft bereits in der Sinnlichkeit zu entdecken (vgl. Rittelmeyer 2005, S. 103). Empfangendes Gefühls- und hervorbringendes Denkvermögen gilt es deshalb *gleichermaßen* anzuregen, um in jenem Wechselspiel zwischen „Einbildungskraft und Verstand“ (Kant), im „ästhetischen Spiel“ (Schiller), den *sinnlichen* Trieb mit dem *vernünftigen* harmonisch zu vereinen.

Weil beide, sinnlicher „Stoff“- und vernünftiger „Form-Trieb“, grundlegend im Menschen angelegt und aufeinander bezogen sind, muss durch die Kultur *beiden* zu Geltung verholfen werden. Wenn beide Triebe „sich wechselseitig zugleich begründen und begrenzen, entsteht daraus ein dritter Trieb: der „ästhetische Trieb“ oder *Spieltrieb*“ (vgl. a.a.O., S. 13). Schiller setzt die drei wie folgt in Beziehung:

„Der sinnliche Trieb will bestimmt *werden*, er will sein Objekt empfangen; der Formtrieb will *selbst* bestimmen, er will sein Objekt hervorbringen; der Spieltrieb wird also bestrebt sein, so zu empfangen, wie er selbst hervorgebracht hätte, und so hervorzubringen, wie der Sinn zu empfangen trachtet.“ (Schiller 1965, S. 57)

Sobald die zwei Grundtriebe in entgegengesetzter Richtung im Menschen wirken, verlieren sie gewissermaßen ihren *triebhaften* Charakter, und „die Entgegensetzung zweier Notwendigkeiten gibt der *Freiheit* den Ursprung“ (a.a.O., S. 80). Im 20. Brief verdeutlicht Schiller noch einmal, warum der „ästhetische Zustand“ auch als „freie Stimmung“ bezeichnet werden kann:

„Das Gemüt geht also von der Empfindung zum Gedanken durch eine mittlere Stimmung über, in welcher Sinnlichkeit und Vernunft *zugleich* tätig sind, eben deswegen aber ihre bestimmende Gewalt gegenseitig aufheben und durch eine Entgegensetzung eine Negation bewirken. Diese mittlere Stimmung, in welcher das Gemüt weder physisch noch moralisch genötigt und doch auf beide Art tätig ist, verdient vorzugsweise eine freie Stimmung zu heißen, und wenn man den Zustand sinnlicher Bestimmung den physischen, den Zustand vernünftiger Bestimmung aber den logischen oder moralischen nennt, so muß man diesen Zustand der realen und aktiven Bestimmbarkeit den *ästhetischen* heißen.“ (a.a.O., S. 83)

²³ Schiller spricht vom „Stoff“- und vom „Formtrieb“ des Menschen, überträgt die Denkfigur auf gesellschaftlicher Ebene auch auf „Naturstaat“ und „Vernunftstaat“.

In diesem Zustand, im *ästhetischen* Spiel, erfährt sich der Mensch in seiner (möglichen) „vollendeten Menschheit“, kann er, physischen und moralischen Zwängen enthoben, „eine Anschauung seines sinnlich-geistigen Reichtums“ erhalten (Rittelmeyer 2005, S. 13). Die (im freien Spiel von Empfindung, Einbildungskraft und Verstand erworbene) *ästhetische* Freiheit ist gewissermaßen als eine Vorübung für *reale* freie Handlungen zu verstehen, im wahren Wortsinne als eine Charakter-„Bildung“, über deren lebenswirkliche Ausgestaltung das Individuum kraft seines freien Willens selbst bestimmen kann. Auch wenn der ästhetische Zustand keine *praktischen* Resultate in Bezug auf „Erkenntnis und Gesinnung“ liefert, vollbringt er, so Schiller in seinem 21. Brief, etwas unendlich Größeres: Er bildet das *Vermögen* dazu aus. (Entsprechend sollte eine „ästhetische Erziehung“ auch nicht mit – z. B. moralischen – Inhalten instrumentalisiert werden, da dann aus dem freien Spiel eine zweckgerichtete, also nicht-ästhetische Unterrichtung wird. Die Aufgabe der Erziehung sollte allein die Ausbildung einer ästhetischen Urteilsfähigkeit sein.)

Eine wichtige Frage scheint noch zu sein, ab wann denn nun der Mensch überhaupt zu einer „ästhetischen Erfahrung“ und damit zur „Freiheit“ in der Lage ist. Schiller selbst gibt die Antwort darauf in seinem 20. Brief: „Sie [die Freiheit, Anm. d. Verf.] nimmt ihren Anfang erst, wenn der Mensch *vollständig* ist und seine *beiden* Grundtriebe sich entwickelt haben“, wobei „der sinnliche Trieb [...] früher als der vernünftige zur Wirkung [kommt], weil die Empfindung dem Bewußtsein vorhergeht“ (Schiller 1965, S. 81). Onto- wie phylogenetisch entwickelt sich der Mensch also von einem Individuum der „passiven Bestimmbarkeit“ (vgl. 20. Brief) durch Sozialisation resp. Zivilisation zu einem durch ein (vorgegebenes) *Realitätsbewusstsein* geschulten Menschen. „*Frei* kann es sich zu dieser Realität aber erst im Zustand einer neuen, nun *aktiven* (d. h. selbst gewählten) Bestimmbarkeit verhalten“ – die in der ästhetischen Erfahrung zu realisieren sei (Rittelmeyer 2005, S. 13). Ab welchem Alter dies möglich ist, bleibt indes nur zu vermuten. Wo die Grenze von lediglich empfangender sinnlicher Beeindruckung zu beginnendem produktivem „ästhetischen Spiel“ liegt, ist von außen nicht einsehbar. Schiller selbst meint: „Die Realität der Dinge ist ihr (der Dinge) Werk; der Schein der Dinge ist des Menschen Werk, und ein Gemüt, das sich am [ästhetischen] Scheine weidet, ergötzt sich schon nicht mehr an dem, was es empfängt, sondern an dem, was es tut“ (Schiller 1965, S. 112). Ganz sicher wäre es ein Fehler, Kinder in dieser Hinsicht zu unterschätzen.

Dennoch: Sinnes-Schulung allein oder die Vermittlung von Handlungskompetenzen, Wissen und kognitivem Vermögen für sich genommen können somit zwar durchaus sinnvolle pädagogische Inhalte sein – einer „ästhetischen Bildung“ im Schillerschen Verständnis

entsprechen sie jedoch nicht und verfehlen damit in ihrer Einseitigkeit auch das oben dargelegte „Wesen“ von Bildung im Allgemeinen. Merkwürdigerweise aber zielen pädagogische Konzepte bislang vorzugsweise auf *diese* beiden Dimensionen – wohl, weil sich „Bildungs“-Erfolge hier als sichtbar, als nachweisbar, als messbar erweisen. Das Schillers ästhetischer Bildung wesentliche, diese überhaupt erst konstituierende Moment aber droht immer wieder dazwischen zerrieben zu werden: Es ist die für sein „ästhetisches Spiel“ unabdingbare „Kraft der Einbildung“, die unter diesem Begriff eine lange philosophische Geschichte hat, im erziehungswissenschaftlichen Kontext hingegen notorisch vernachlässigt wurde. Neuerdings jedoch scheint sie allmählich an pädagogischer Aufmerksamkeit zu gewinnen; bereits um die Jahrtausendwende wurde sie unter der Ägide von Peter Fauser unter dem Terminus der „Vorstellungsbildung“ in den Fokus gerückt. Seit 2012 arbeiten Hubert Sowa et al. an einer Theorie zur „Bildung der Imagination“.

*„Das Leben und Verhalten aller Lebewesen
wird weitgehend von Vorstellungen geleitet.“
(Gianfrancesco Pico della Mirandola)²⁴*

4. Imagination und Imaginationsbildung

4.1 Grundlagen

4.1.1 *Phantasie, Einbildung, Vorstellung, Imagination*: Begriffsklärung und -entwicklung

Innerhalb von Pädagogik und Bildung (als deren zentraler Leitnorm²⁵) spielt die Erkenntnistheorie verständlicherweise eine wichtige Rolle. Ihre lange Tradition in der abendländischen Philosophiegeschichte ist allerdings „fixiert auf den Antagonismus der sinnlichen und der rationalen Vermögen des menschlichen Bewusstseins“ (Ränsch-Trill 1996, S. 16), der vor allem seit Beginn der Neuzeit der *rationalen* Verstandes- und Vernunftkenntnis gegenüber der *irrationalen* Erkenntnis durch sinnliche Wahrnehmung und „Phantasie“ Priorität einräumt. Denn der „Phantasietätigkeit“ haftet immer der Vorwurf an, „vernunftfremd“ zu sein, so dass sie zunehmend in den Bereich der empirischen Psycho(patho)logie und -therapie verwiesen wurde (a.a.O., S. 18). Obwohl Barbara Ränsch-Trill in ihrer Habilitationsschrift (a.a.O.) die Phantasie begrifflich zu rehabilitieren versucht, haftet dem Phantasierten alltagssprachlich immer an, „völlig von der Wirklichkeit losgelöst zu

²⁴ (Mirandola, G. P.: *De imaginatione. Über die Vorstellung*. Lateinisch-deutsche Ausgabe, hg. von Eckhard Keßler. München: Fink Verlag 1501/1997³.) Mirandola war ein italienischer Renaissance-Philosoph. Nicht nur seine Ausführungen über die „Vorstellung“, sondern auch seine Überlegungen bezüglich „Würde“ und „Willensfreiheit“ lassen Mirandola in eine Linie mit Friedrich Schiller treten.

²⁵ vgl. Behrmann 2006, S. 7f., s. Einleitungskapitel dieser Arbeit)

sein“ (ebd.). Wegen dieser Zweischneidigkeit des Begriffs *Phantasie* – der zum einen zwar seiner Etymologie gemäß (grch. *phantasiā*) mit „Vorstellung“, „Einbildung“ (Kluge 1989, S. 543), „Schöpfertum“ oder auch der „Fähigkeit, Gedächtnisinhalte zu neuen Vorstellungen zu verknüpfen“²⁶, gleichzusetzen ist, zum anderen aber auch in seinen Bedeutungen als „Illusion“, „Wunschtraum“ oder „Schimäre“ Abwertung erfährt, weil hier das, was eigentlich nur gedacht werden kann, für gegeben gehalten wird²⁷ – soll in dieser Arbeit den synonym verstandenen Begriffen *Einbildung*, *Vorstellung* oder eben *Imagination* der Vorzug gewährt werden, wenn es darum geht, bildungsrelevante Zusammenhänge zu verdeutlichen. Denn es geht ja – in Schillers Sinn – um eine imaginative Fähigkeit, die den Realitätsbezug immer aufrecht erhält, indem sich das Subjekt des Grenzverlaufs beider „Welten“²⁸ stets bewusst bleibt und einerseits für neue Ideen und Möglichkeiten aus der Realität schöpft und andererseits die imaginierten Vorstellungen in seine Wirklichkeit und die seiner (es umgebenden) Objekte einfließen lässt.

Im Rückbezug auf Kant wird deswegen hier dessen Verständnis einer Einbildungskraft als grundlegend erachtet, die sich als „Statthalterin *sowohl* rein sinnlicher als auch rein intellektueller Eigenschaften“ (Feger 1995, S. 10) versteht und zugleich das „immediate Zentrum“ ist, welches „das Mögliche an das Wirkliche bindet“ (a.a.O., S. 9): Auch Kant grenzt somit das mittels der Einbildungskraft Imaginierte „sorgsam gegenüber der Täuschung, der Illusion“, aber auch von „den Trugbildern der Vernunft“ ab (a.a.O., S. 11).

Die Einbildungskraft als „reflektierte Wahrnehmung“, durch die sich das Subjekt auch seiner selbst bewusst wird, ist bei Kant für das Gefühl eines „inneren Sinns“ (vgl. a.a.O., S. 311) und damit letztlich für die Bewusstseinsgenese des Individuums verantwortlich. Dieses „Zu-sich-selbst-kommen“ aber wurde (neben dem Weltbegreifen) bereits als der wesentliche Aspekt von Bildung konstatiert (Lederer 2011, S. 12). Es stellt eine rein private Wahrheit dar, die in der allen Menschen eigenen, ursprünglichen Vertrautheit des Subjekts mit sich selbst wurzelt²⁹ (vgl. Feger 1995, S. 311).

²⁶ Duden online unter http://www.duden.de/rechtschreibung/Fantasie_Einbildung_Traum_Musik [7.6.2014]

²⁷ vgl. auch die Konnotationen bei morphologisch und etymologisch verwandten Wortbildungen wie z.B. *Phantast* (=Schwärmer, Schwindler, Träumer), *Phantasma* (=Halluzination, Hirngespinnst, Wahn) oder auch *Phantom* (=Trugbild, Sinnestäuschung), die im Alltagsverständnis eben nicht (mehr) Wirklichkeits- oder Bewusstseinsgebundenheit einbegreifen

²⁸ gemeint ist: der realen und der imaginierten; s. auch Kap. 3.3)

²⁹ vgl. zu der Thematik eines alle Sinne bündelnden, diesen übergeordneten, und so überhaupt erst Bewusstsein und Lebendigkeit konstituierenden „Gemeinsinns“ Heller-Roazen, D.: *Der innere Sinn. Archäologie eines Gefühls*. Frankfurt a. M.: Fischer 2012: Der Philosoph und Professor für Komparatistik erwähnt hier den mittelalterlichen Arzt und Philosophen Isaac ben Solomon Israeli (ca. 850-932 n. Chr.), der in seinem „Buch über die Elemente“ mit einer Lokalisierung der Einbildungskraft in einem Bereich des Gehirns verblüfft, die wir heute als präfrontalen Cortex identifizieren und der auch als „Supervisory Attentional System“ bezeichnet wird, weil er „sensorische Signale“ empfängt und „in korrelativem Zusammenhang mit der Integration von Gedächtnisinhalten und emotionalen Bewertungen“ steht

Schiller radikalisiert die prinzipiell schon bei Kant vorhandene Doppelrolle der Einbildungskraft (als „menschliches Grundvermögen“ einerseits, bezüglich einer Subjektkonstituierung andererseits): Gerade *weil* eine *ungezügelt* „Phantasie“ für den Menschen die Bedrohung birgt, sich selbst zu verlieren, bedarf es der Einbildungskraft als „Vermittlungsinstanz [...], die ihn zu sich zurückführt. Jede Art von Fortschritt und Erfolg, die der Vernunft zugeschrieben wird, ist eben auch das Werk eines seiner Bedrohung entfliehenden Menschen“ (a.a.O., S. 290), die im „ästhetischen Zustand“ Läuterung zu erfahren vermag.

Sowohl Kant als auch Schiller unterscheiden zwischen reproduktiver und assoziativer („produktiver“) Einbildungskraft. Während die reproduktive Einbildungskraft bei beiden darauf beschränkt bleibt, Wirklichkeit (aus der Erinnerung heraus) abzubilden, verbindet Schiller die schöpferische, produktive Einbildungskraft mit einem Freiheitstrieb, der nach der vollständigen Entwicklung der beiden Grundtriebe im Menschen („Stoff“- und „Formtrieb“, vgl. Kap. 3.3) im ästhetischen Spiel realisiert werden kann. Die Sinnlichkeit müsse dabei mit der Vernunft „ausgesöhnt“ und in ein Gleichgewicht gebracht werden, „denn beide bilden erst den ganzen Menschen“ (Rittelmeyer 2005, S. 25). Auf diese Weise ist es dem Individuum möglich, seine „Bestimmung“ (also sich selbst) zu erfahren, wobei die schöpferische Einbildungskraft, die mittels des ästhetischen „Spieltriebs“ realisiert wird, zum verbindenden Element wird. Im ästhetischen Spiel, dessen Objekt die Kunst ist, erlebt sich der Mensch als wahrhaft frei (von Zweck und Zwängen) und wird befähigt, nach dem „physischen“ und dem (mittleren) „ästhetischen“ in den dritten, „moralischen“ Zustand der menschlichen Entwicklung zu gelangen (vgl. Schiller 1965, S. 98–105).

Die Bedeutung der Einbildungskraft für den Gewinn von Erkenntnis zeigt sich auch in ihrer Vermittlerfunktion zwischen den „Vermögen der *Anschauung* und der *Darstellung*“ (vgl. Feger 1995, S. 9). Gerade im Zusammenhang mit ästhetischen Bildungsprozessen, wie sie in Kap. 5 beispielhaft präsentiert werden, wird die zentrale Lokalisierung der Einbildungskraft als „Distanzraum“ deutlich, innerhalb dessen ein kreativer Austausch auch zwischen Wahrnehmung und Gestaltung möglich wird.

(vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%A4frontaler_Cortex [28.6.2014]): „Der Gemeinsinn“, schrieb er [Israeli, Anm. d. Verf.], vermittelt zwischen dem körperlichen Sinn des Sehens und dem unkörperlichen, der in der vorderen Kammer des Gehirns angesiedelt ist und *phantasia* heißt. [...] Aus diesem Grunde, so Isaac, werde er ‚Gemeinsinn‘ genannt, ‚denn er empfängt von einem körperlichen Sinn, das heißt dem Gesichtssinn, die körperlichen Aspekte der Dinge und überträgt sie an den vorerwähnten inneren Sinn, das heißt die Einbildungskraft“ (Heller-Roazen 2012, S. 184). Hier wird also der die sinnliche Wahrnehmung bindende Gemeinsinn mit der Einbildungskraft identisch gesetzt.

In diesem „Distanzraum“ wird nun aber, dem Wortsinne aller drei Begriffe nach: ein *Bild* (lat. *imago* = Bild, Abbild) „in die Seele geprägt“³⁰, gleichsam *vor sich gestellt*. Das „Bild“ fungiert hier allerdings selbst immer nur als *Vorstellung*, wie im Folgenden zu sehen sein wird.

„Wir haben subjektiv das Gefühl, wir müssen einfach nur hinschauen,
und dann sehen wir die Wirklichkeit, so wie sie ist.
Sie erscheint einfach in unserem bewussten Geist.
Und sehr viele neuere Erkenntnisse aus der Philosophie des Geistes,
aber auch aus der Hirnforschung und der Kognitionswissenschaft
zeigen jetzt ganz deutlich, dass das, was wir erleben,
immer nur der Inhalt eines inneren Modells ist.“
(Thomas Metzinger, Neuro-Philosoph, Universität Mainz)³¹

4.1.2 Vorstellungen als „interne Modelle“³²: Kognitionspsychologische Theorien

Auch bei Hegel wird dieses „Hervorgehen der Bilder aus der eigenen Innerlichkeit“ (Hegel 1979, S. 262) als – zunächst *reproduktive* – Einbildungskraft verstanden, die aber dadurch, dass die erinnerten Bilder immer mit anderen abgeglichen, geordnet, kombiniert oder erweitert werden, mit der *produktiven* eng verknüpft ist. Durch diese „Abstraktion [...] in der vorstellenden Tätigkeit“ werden „*allgemeine Vorstellungen* produziert“; diese Assoziations- und Abstraktionskraft aber ist „die Intelligenz selbst, das mit sich identische Ich, welches durch seine Erinnerung ihnen [den Bildern, Anm. d. Verf.] unmittelbar Allgemeinheit gibt und die einzelne Anschauung unter das bereits innerlich gemachte Bild subsumiert“ (a.a.O., S. 263f.). In diesem Sinne ist auch Kant der Auffassung, dass wir nicht *die Dinge an sich* erkennen, sondern nur deren *Erscheinungen* sinnlich wahrnehmen, welche durch das Subjekt, in Dependenz von seinen Empfindungen und seinem Verstand, geformt werden, also immer von diesem abhängig und deshalb niemals objektiv sind. Weil das Gehirn in der Lage ist, sich

³⁰ gemäß der ursprünglichen Bedeutung bei den Mystikern, vgl. Kluge 1989, S. 170.

³¹ Quelle: Wildermuth, V.: „Die Welt, wie sie scheint.“ Radio-Beitrag für den Deutschlandfunk vom 29.5.2014, online unter:

http://www.deutschlandfunk.de/sendereihe-philosophie-im-hirnsan-manuskript-die-welt-wie.740.de.html?dram:article_id=287724 [11.7.2014]. Das „Verblüffende“ dabei: „sich selbst kann das Gehirn nicht beobachten. Der eigene Beitrag zur Wahrnehmung ist sozusagen sein blinder Fleck.“ Philosophen von Aristoteles bis Heller-Roazen versuchen diesem Phänomen, also „wahrzunehmen, dass man wahrnimmt“ (und allein daraus kann Bewusst-sein resultieren), auf die Spur zu kommen. Es ist der allen Sinnen zugrundeliegende „Gemeinsinn“ (vgl. Anm.²⁹).

Als Trugschluss erweist sich da Descartes „cogito“: „Weil wir aber solche Wesen sind, die dieses [innere, Anm. d. Verf.] Modell nicht als ein Modell erleben können, haben wir dieses ganz robuste Empfinden, direkt mit der Wirklichkeit in Kontakt zu sein“, so Thomas Metzinger (ebd.). „Klares Denken“ (Dobelli 2011) wäre somit immer erstens: subjektiv, zweitens: virtuell.

³² der Begriff findet sich zuerst bei Georges-Henri Luquet (1927) im Zusammenhang mit seinem Entwurf einer stufenförmigen Entwicklung (in Bezug auf „le dessin enfantin“) und wurde von Jean Piaget für seine strukturgenetische Theorie (in Bezug auf die generelle kindliche Kognition) übernommen.

auch von unvollständigen Wahrnehmungen ein ganzes „Bild“ zu machen, gewissermaßen fehlende Bildteile also einfach ergänzt, ist auch der britische Neurowissenschaftler Chris Frith (2010) überzeugt, dass tatsächliche Realität ein Trugschluss sei und unser Gehirn nicht nur unsere Wirklichkeiten zur Gänze konstruiert, sondern sogar unser jeweiliges „Ich“, das sich in die soziale Welt einfügt. Dabei seien ähnlich der neuronalen Verschaltung *innerhalb* des Gehirns jedes *einzelnen* alle Individuen durch die Möglichkeit, miteinander zu kommunizieren und ihre Vorstellungen auszutauschen, miteinander vernetzt. Frith bestätigt Kant insofern, als bereits das, was wir sehen, nicht „Realität“, sondern letztlich nur *Vorstellung* sein kann. Außerdem weist er auf die enorme Bedeutung hin, die in diesem Zusammenhang der (sprachlichen) Mitteilungsfähigkeit³³ zukommt, indem sie es nämlich schafft, auf höherer Ebene, quasi auf der eines „Superorganismus“, „synaptische“ Verknüpfungen herzustellen – wodurch mittels Verbundenheit unserer Gedankenwelten eine immense Vervielfachung unserer kognitiven Leistungsfähigkeit entstehen kann³⁴.

Innerhalb jedes einzelnen Wahrnehmungsprozesses auf *individueller* Ebene müssen dafür zunächst mithilfe der *Urteilkraft* (Kant) die Erscheinungen (also das Wahrgenommene) unter bestimmte Regeln subsumiert, d. h. abstrahiert und verallgemeinert werden. Diese Kategorisierung oder Schemabildung entspricht insofern dem „Verfahren der Einbildungskraft, einem Begriff sein Bild zu verschaffen“ (Kant 1781; zit. n. Rentschler et al. 2003, S. 14) – und, so wäre hinzuzufügen: auch jedem Bild seinen Begriff.

Das Konstrukt der „Schemabildung“ wurde auch von Jean Piaget für die Entwicklung des kindlichen Denkens angewandt. Um ein organisiertes Wissens- und Verhaltensrepertoire aufzubauen, werden einzelne Schemata gebildet; das sind persönliche Kategorien oder Schablonen, nach denen Objekte oder Ereignisse gemäß bestimmter Regeln eingeordnet und untereinander vernetzt werden können. Durch neue Erfahrungen und Eindrücke werden sie immer komplexer und differenzierter. Die Adaption der vorhandenen Schemata erfolgt durch *Assimilation*, wenn das (neu) Wahrgenommene in die bereits vorhandenen Strukturen eingepasst werden kann, oder durch *Akkommodation*, wenn die Schemata verändert werden müssen, um sie den neuen Gegebenheiten anzupassen. Sie dienen als Vorlage für

³³ Dieses in einer „bildhaften Sprache“ zu tun, liegt dabei nahe, um zu einem raschen Abgleich und Austausch der Vorstellungen verschiedener Individuen zu kommen. Bereits Platon bediente sich beim Lehren einer bildhaften Sprache in Gleichnissen. Denn die dabei verwendeten Bilder werden unmittelbar zu mentalen Repräsentationen und wirken im Kopf weiter und beschäftigen so den Geist mehr als bloße Erklärungen.

³⁴ „Die großen Errungenschaften des Geistes übersteigen sämtlich die Kräfte einzelner Individuen“ (Charles S. Peirce, zit. n. Stenger 2010, S. 50); vgl. auch den Begriff der Schwarmintelligenz; der Gedanke einer „kollektiven Intelligenz“ findet sich bereits bei Aristoteles, vgl. dessen „Summierungsthese“ (Aristoteles 1998): Ziel ist es ihm zufolge, durch den Vollzug der Tugenden, auf die man sich gemeinsam *verständigt*, ein glückliches Leben zu führen (vgl. Schillers anzustrebenden „moralischen Zustand“). Politik besteht im Miteinander-Reden und Miteinander-Handeln. Deshalb ist es auch politisch bedeutsam, dass der Mensch von seinem Wesen her ein sprachbegabtes Sinnenwesen (zoon logon echon) ist.

Wahrnehmungen und Handlungen, die man so nicht immer wieder neu begreifen muss. Nichts anderes aber als der grundsätzliche Ablauf menschlicher Lern- bzw. *Bildungsprozesse* wird hier veranschaulicht (vgl. Piaget / Inhelder 1979; Kienbaum / Schuhrke 2010, S. 146–162).

In der neueren Kognitionspsychologie wurde der Begriff des Schemas unter der Terminologie des „internen“ oder „mental Modells“ weitergeführt (vgl. Beller / Bender 2010, S. 62f.). Solche geistigen Repräsentationen sind an sich weder verbal noch visuell dingfest zu machen, werden aber entweder als „Bilder im Kopf“ (Rentschler et al. 2003) oder aber als „begriffliches Denken“ zu fassen versucht. Wenn Klix (1971) *Begriff* dabei als „Zusammenfassung von Objekten und Ereignissen zu Klassen auf Grund von Merkmalen“ definiert, ist diese mentale „Zusammenfassung“ weder-noch oder aber sowohl-als-auch sprachlich und / oder bildlich zu deuten. Auch wenn Begriffe, obgleich oft mit Benennungen verbunden, nicht mit Wörtern verwechselt werden dürfen, existiert hier allerdings nachweislich ein „linguistic bias“, „d. h. die Begriffsorganisation orientiert sich an grammatikalisch-sprachlichen Merkmalen und wird durch diese unterstützt“ (Kienbaum / Schuhrke 2010, S. 170). Dennoch: „[E]in System von Begriffen kann auch von Menschen aufgebaut werden, die nicht über gesprochene Sprache verfügen“ (ebd.).

Das trifft z. B. auf sehr kleine Kinder zu (oder auch etwas größere, mit noch nicht abgeschlossener Sprachentwicklung). Dass sie sich beim *Darstellen* ihrer Vorstellungen von vielen möglichen „Sprachen“³⁵ gerne einer bildhaften bedienen, bedarf wohl keiner besonderen Erwähnung. Es scheint aber Belege dafür zu geben, dass diese Abbildungen ihren Vorlagen, den geistigen Vorstellungsgehalten, auch *formal* entsprechen, dass Kinder also tendenziell eher „in Bildern“ *denken*³⁶. Denn entwicklungspsychologisch kann man frühe, stark anschauungsgebundene von späteren, abstrakteres Wissen umfassenden Formen von Begriffen differenzieren: „Mandler (2000) unterscheidet in diesem Sinne *perzeptuelle Schemas*, die vorgeben, wie ein Ding aussieht, die aber noch keine Information über seine Bedeutung enthalten, von *Image-Schemas*, die die Vorläufer von Konzepten sind und bereits weniger offensichtliche Informationen enthalten“ (Kienbaum / Schuhrke 2010, S. 172), also z. B. Charaktereigenschaften oder abstrakte Merkmalszuschreibungen. „Beide Prozesse laufen parallel ab und führen schließlich zur Bildung reifer bedeutungshaltiger Konzepte“ (ebd.). Tatsächlich scheint sich also erstens der *Input* sowohl „aus eigenen sinnlichen

³⁵ vgl. hierzu das Credo des Begründers der „Reggio-Pädagogik“, s. z. B.: Loris Malaguzzi: Die 100 Sprachen des Kindes. In: Brockschnieder (2010), S. 50-52.

³⁶ vgl. Daucher, H. (Hg.): Kinder denken in Bildern. München, Zürich: Piper 1990. Der Autor unterstellt Kindern eine besondere eidetische Begabung: „Kinder können mitunter ein Bild so deutlich vor ihr geistiges Auge treten lassen, daß es als Zeichenvorlage dienen kann“ (Daucher 1990, S. 106).

Wahrnehmungen“ (vermutlich vorrangig optischen)³⁷ als auch „aus sprachlich vermittelter Information“ zu speisen (vgl. ebd.). Zweitens werden *Vorstellungen selbst* offenbar irgendwie bildlich *und* begriffslogisch mental repräsentiert. Und drittens fungieren vorzugsweise zuerst bildliche, mit zunehmender Sprachfähigkeit auch narrative Darstellungsformen als „Ausgabemedien“ von Imaginationen.

Ob und inwieweit es hier Korrespondenzen in Bezug auf die Qualität der bildnerischen und der verbalen Darstellungsfähigkeiten von Kindern gibt, wäre eine eingehendere Untersuchung wert, als sie im Rahmen des für diese Arbeit durchgeführten Praxisprojekts zu leisten gewesen ist; Indizien dafür finden sich allerdings bereits hier (s. Kap. 5). Deutlichere Hinweise liefert die Hirnforschung, weil eben auch die auf der geistigen Ebene stattfindenden Denkprozesse offenbar nicht nur eindimensional sprachlogisch stattfinden, sondern mindestens gleichberechtigt auf eine bildlich-assoziative Weise erfolgen. Dies soll im Folgenden gezeigt werden.

4.1.3. Neurowissenschaftliche und neuromathematische Modelle

Auch wenn Roger Sperrys „Hemisphärentheorie“ (aus den 1960er-Jahren) ebenso wie das „Vier-Quadranten-Modell“ des Gehirns von Ned Herrmann (1989)³⁸ mittlerweile als überholt gelten, weil sich die einzelnen Hirnfunktionen wohl doch nicht mit der vermuteten Zuverlässigkeit bestimmten Hirnarealen zuordnen lassen, hatte immerhin die Unterteilung in „zwei Arten zu denken“ stets Bestand. In seiner „Dual-Code-Theorie“ geht der amerikanische Psychologe Allan Paivio (1986) – ohne deren konkrete physische Lokalisation – von zwei unterschiedlichen mentalen *Systemen* aus, die sich vor allem bezüglich ihrer Art und Weise, Inhalte zu codieren und zu repräsentieren, unterscheiden. Er differenziert zwischen einer *verbalen Codierung*, die für sprachliche Informationen zuständig ist, und einer *imaginalen Codierung*, verantwortlich für bildhafte Informationen und Sinnesreizungen. Das verbale System arbeitet, so Paivios Überzeugung, sequentiell, also die Informationen nacheinander

³⁷ Bei Blinden kommt vor allem dem Tastsinn eine den Sehsinn ersetzende Rolle zu, der auch gegenständliche Vorstellungen ermöglichen kann. Bei später Erblindeten gibt es offenbar zwei unterschiedliche Entwicklungswege: dass sich entweder die erinnerten realen Bilder nach der Erblindung intensivieren oder aber dass sie trotz des Bemühens durch inneres „Vor-Augen-Führen“ verblassen und ganz verschwinden – was aber nicht als Verlust, sondern im wahren Wortsinn als *Bewusstseinsweiterung* empfunden werden kann (vgl. Sacks 2011).

³⁸ Herrmanns Modell erweitert Sperrys Theorie: Er kategorisiert jeweils zwei rational-„denkende“, sequentiell-ordentlich-(sprach)logische Hirnareale (neben der linken Hemisphäre den cerebralen Bereich) und zwei emotional-„fühlende“, parallel-chaotisch-bildsprachliche (den limbischen Bereich und die rechte Hemisphäre). Den Dualismus von rational-logisch und sinnlich-analog behält er damit trotzdem bei.

ab, das imaginale hingegen analogisch, indem ähnliche Strukturen oder Sachverhalte in einen Zusammenhang gestellt werden.

„Dabei ist die Aktivierung der Systeme von der Art des Reizes abhängig. Es ist auch nicht ausgeschlossen, dass das jeweils andere System ebenfalls aktiviert wird. So aktiviert beispielsweise das Lesen des Wortes „Hund“ zunächst das verbale System, löst aber gleichzeitig eine bildhafte Vorstellung im Kopf des Lesers aus. Umgekehrt löst ein Foto von einem Hund zunächst eine non-verbale Codierung aus, aktiviert aber auch das Wort „Hund“ im verbalen System. Zudem können noch weitere Assoziationen (Erfahrung mit dem Nachbarhund, Erinnerungen an den verstorbenen Familienhund etc.) ausgelöst werden. Laut Paivio erhöht eine solche doppelte Codierung die Behaltenswahrscheinlichkeit eines Lernstoffs [...]. Außerdem werden Bilder in der Regel per se besser erinnert als Wörter, da Bilder häufiger in beiden Systemen gespeichert werden und der Zugang beim Erinnerungsprozess leichter fällt. Dies erklärt nach Paivio den *Bildüberlegenheitseffekt*, bei dem Bilder meistens besser erinnert werden können“ (Rüter 2013).

Der Psychologe Daniel Kahneman (2012) postuliert ebenfalls ein dualistisches Prinzip unseres Gehirns. Er unterscheidet, fast identisch mit Paivio, zwischen zwei Systemen, die sich sowohl in ihrem jeweiligen Prozess als auch bezüglich ihrer Ergebnisse prinzipiell antagonistisch gegenüberstehen: System 1 charakterisiert Kahneman als schnell, automatisch und instinktiv, von ständiger Präsenz, emotional-intuitiv; System 2 als langsam (und anstrengend), absichtlich und bewusst, zielgerichtet, rational-logisch. Die Parallele zur philosophiegeschichtlichen Leib-Geist-Dualität – oder der von *ratio* und *ingenio* – von Platon bis Schiller ist dabei evident. Auch Kahneman macht deutlich, dass nicht – wie wir vielleicht selber glauben wollen oder glaubend gemacht werden – das rationale, willentlich steuerbare System 2 den gewichtigeren und nachhaltigeren Einfluss auf uns ausübt, sondern das allzeit präsente und schnellere, „unlogische“ System 1, das auf bereits gemachte Erfahrungen, abgespeichertes Wissen, kurz: die „Bilder im Kopf“ zurückgreift. Es stützt sich auf unsere impliziten heuristischen Erfahrungssysteme (Eindrücke und Emotionen), die die Hauptquellen unserer Überzeugungen und bewussten Entscheidungen sind, entwickelt automatisch kohärente „Geschichten“ zu sprachlichen und bildlichen Fragmenten, arbeitet parallel und assoziativ. Die automatischen Operationen von System 1 erzeugen komplexe Muster von Vorstellungen, die System 2 als Grundlage seiner in einer geordneten Folge von Schritten konstruierten Gedanken übernimmt. Die Figur vom Gehirn als in der Hauptsache einem Computer vergleichbaren sequentiell und analytisch tätigen Organ muss damit einmal mehr in Frage gestellt und die beständige Debatte über den Menschen als *homo rationale* oder *homo irrationale* eigentlich zugunsten des letzteren verschoben werden.

Mittlerweile gibt es sogar in der Computertechnologie eine Entwicklung, die sich die Funktionsweise des biologischen Nervensystems nach Art des Systems 1 zum Vorbild nimmt:

In Hildesheim entwickeln Wissenschaftler um den Informatiker Hans-Joachim Bentz (2013) derzeit eine sogenannte „Assoziativmaschine“ (AM) – ein „Elektronengehirn“, das nicht bloß rechnet wie ein Computer, sondern *assoziiert* wie ein menschliches Gehirn.³⁹ Statt Aufgaben also streng logisch und nacheinander mit einer zählenden Arbeitsweise zu erledigen, versteht es sich darauf, gleichzeitig auf verschiedenen Wegen „Gelerntes“ aufzurufen – wie ein „Bild“, das schnell und einfach sofort da ist. So wie im Gehirn der Informationsaustausch der Nervenzellen über Synapsen erfolgt, die sich bei Bedarf blitzschnell zusammenschließen, um alle Informationen aus den zum Teil weit verstreuten Neuronen zusammen zu bringen, sucht die Assoziativmaschine (mittels Vektoren und Matrizen) auf bestimmte „Eingaben“ hin passende „Ausgaben“. Sensoren sammeln Daten über die Umwelt, das spezielle Programm reagiert auf diese Inputs und erkennt anhand der Informationen bestimmte Muster. So kann sich eine Assoziativmaschine an Bekanntes erinnern und entweder einen bereits angelegten Weg rekonstruieren – oder aber auch einen ganz neuen einschlagen, weil das System lernfähig ist und bereits erworbenes Wissen verwenden und zielgerichtet einsetzen kann.⁴⁰ Dabei muss ihm sogar eine gewisse Form der „Einbildungskraft“ zugestanden werden: Für die „Muster“-Erkennung reichen sogar unvollständige oder unkorrekte Informationen, um richtige Ergebnisse zu erzielen. Wenn z. B. eine Sprach- oder Bildeingabe nur fragmentarisch erfolgt, ist die AM in der Lage, die Lücken zu schließen – ganz ähnlich, wie es auch das menschliche Gehirn zu leisten vermag.

*„Gebildet ist,
wer Parallelen sieht,
wo andere völlig Neues erblicken.“*
(Anton Graff (1736–1813), schweizerischer Maler)

4.1.4 Die Analogie als zentrales Instrument der Vorstellungsbildung

Das Rekonstruieren wie das Konstruieren basiert dabei – wie das Einordnen in Schemata – primär auf einer Suche nach Vergleichbarem, nach Ähnlichkeiten, nach Analogien.⁴¹ Das

³⁹ „Eine **Assoziativmaschine** ist eine aus Assoziativspeichern zusammengesetzte, frei programmierbare Maschine. Im Unterschied zu einem Von-Neumann-Rechner wird eine Assoziativmaschine nicht um ein Rechenwerk herum aufgebaut, sondern besteht im Kern aus Assoziierwerken. Diese Assoziierwerke sorgen unter anderem dafür, dass eine Programmzelle mit ihrer Nachfolgerin assoziiert wird, dass eine Steuerung von Abläufen mit Assoziationsketten gelingt und dass Daten fehlertolerant abgefragt werden können“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Assoziativmaschine> [29.6.2014]).

⁴⁰ vgl. Spike Jonzes Kinofilm „Her“: Der Protagonist verliebt sich in die erste intuitive Sprachsteuerungs-Software, die auf künstlicher Intelligenz basiert: "It's not just an operating system, it's a consciousness", lautet die Werbung. Mit ihrem immer komplexer vernetzten Denken lässt sie menschliche Intelligenz am Ende weit hinter sich.

⁴¹ „Eine Analogie ist definiert als eine Ähnlichkeit zwischen zwei Situationen. Dabei erfolgt eine Abbildung von einer *Quellsituation* auf eine *Zielsituation*, so dass Beziehungen zwischen Elementen der Quellsituation auch

kann (über)lebenswichtig sein und gibt uns Orientierung im Alltag, insofern es uns in die Lage versetzt, aktuelle, neue Erfahrungen blitzschnell mit bereits gemachten abzugleichen und entsprechend zu handeln. Unablässiges Kategorisieren ist für das Denken zentral, denn sonst „würden wir nichts von dem verstehen, was um uns herum vorgeht, wir könnten keine Schlüsse ziehen, könnten mit niemandem kommunizieren und hätten keine Grundlage für unser eigenes Handeln“ (Hofstadter / Sander 2014, S. 31). Wir wären, um es mit einer Analogie auszudrücken, jeden Tag aufs Neue auf dem Wissensstand eines Neugeborenen.

Indem das Gehirn pausenlos bemüht ist, Ähnlichkeiten zwischen Phänomenen aufzuspüren und auf diese Weise Zusammenhänge herzustellen – auch zwischen Gelerntem und Erlebtem, das möglicherweise (thematisch oder neuronal) weit auseinander liegt – erweisen sich Assoziations- und Analogiefähigkeit als „Herz“, als „Treibstoff und das Feuer des Denkens“ (a.a.O., S. 17); denn „ohne Analogien gibt es keine Begriffe“ und „ohne Begriffe kann es kein Denken geben“ (ebd.):

„Jeder Begriff in unserem Denken verdankt seine Existenz einer langen Abfolge von Analogien, die im Laufe der Jahre unbewusst entstanden sind, die bereits dazu geführt haben, dass der Begriff entstanden ist, und die ihn im Lauf unseres Lebens fortwährend bereichern. Außerdem erhalten in jedem Augenblick unseres Lebens unsere Begriffe Anstöße von Analogien, die das Gehirn – indem es sich bemüht, sich mithilfe des Alten und Bekannten das Neue und Unbekannte zu erschließen – pausenlos herstellt“ (ebd.).

Auch Beller und Bender (2010) bezeichnen Analogien als „entscheidendes Element des kreativen Denkens“ (S. 123); sie bilden damit eine Brücke nicht nur zwischen Wort und Bild, sondern auch zwischen Kunst und Wissenschaft und überall dort, wo es darum geht, Welt zu begreifen oder zu gestalten. Im Kontext dieser Arbeit ist es besonders interessant, dass Analogien bereits Kindern ab einem Alter von ein bis zwei Jahren nachweislich beim Erwerb und bei der Restrukturierung neuen Wissens behilflich sind. Sie verstehen, dass eine Analogie strukturelle Ähnlichkeit erfordert und können mit zunehmendem Wissen immer komplexere Analogien bilden (vgl. a.a.O., S. 124).

Kategorisierung (= Schematisierung) und Analogiebildung, so Hofstadter, seien dabei, „auch wenn die beiden Prozesse zunächst einen unterschiedlichen Eindruck machten“ (Hofstadter / Sander 2014, S. 54), ein und dasselbe, denn alle geistigen und kreativen Prozesse sind immer nur Kombinationen der „Begriffsbausteine unserer Erfahrungen“ und bereits angelegten

zwischen Elementen der Zielsituation gelten. Man unterscheidet dabei zwischen *oberflächlichen* und *strukturellen* Ähnlichkeiten“ (Beller / Bender 2010, S. 121). Interessant auch die Etymologie des Wortes, aus grch.: *análogos* = einem (mathematischen)Verhältnis, der Vernunft gemäß (vgl. Kluge 1989, S. 27).

mentalen Repräsentationen; Neues resultiert aus dem Verknüpfen von zuvor Kategorisiertem und Angeeignetem.⁴²

Analogien und Assoziationen sind somit der Schlüssel zu Vergangenheit und Erinnerung; sie erwirken ein gutes Gedächtnis⁴³, und ein gutes Gedächtnis bewirkt wiederum eine gute Assoziationsfähigkeit, die für zukunftsweisende Ideen obligat ist. Sie sind die tatsächliche Basis für lebenslanges Lernen, für soziale Kompetenz und unerlässlich für Bildungsprozesse mit komplexen Ansprüchen. Hier stößt man auf den künstlerischen Kern, der jeden Forschungsbereich letztlich zu seinem geisteswissenschaftlichen Urgrund führt.

Dass kausal-logisches und assoziativ-analogisches Denken dabei nicht strikt zu trennen sind, lässt sich an der gleichwohl bildhaften wie sprachlichen Verwendbarkeit der Analogie festmachen: Rhetorisch meint sie das kreative Umschreiben einer Sache (oder Tätigkeit) mit Worten, die aus einem anderen Bereich stammen; visuell ist jede Wahrnehmung, insofern keine der anderen gleicht, immer als Abbild von etwas Ähnlichem zu verstehen. Sprache ist also nicht per se auf die Seite der *ratio* zu stellen, weil ihr in ihren metaphorischen, allegorischen und (ana)logischen Möglichkeiten auch Mittel zur assoziativen Welterfassung gegeben ist⁴⁴. Während es im *logischen* Denken aber immer um begriffliche Grenzziehungen geht, ist das *analogische* bestrebt, die begrifflichen Grenzen durchlässig zu halten, „Kohärenz bei gleichzeitiger Offenheit herzustellen“ (Brandstätter 2013, S. 22); insofern wird ersteres von letzterem immer inkludiert.

Unser Denken mittels *Begriffen*, also „*abstrakten* Mustern im Gehirn, die jeweils für einen regelmäßig wiederkehrenden Aspekt der Welt stehen“, nach denen wir permanent die Welt (logisch) ordnen und werten, ist aber zu großen Anteilen ein analoges, „schnelles“ Denken, weil es maßgeblich von unseren „inneren Bildern“, von unseren eigenen Deutungen und Erfahrungen geprägt ist, die unsere Welterfassung und unser Selbstverständnis beeinflussen, kurzum: unsere Bildung ausmachen. Analogien erkennen bedeutet, einen zweiten Sinn hinter dem Vordergründigen, dem Augenscheinlichen ausmachen zu können; eine „geglückte Analogie“ führt also immer zu einem „glücklichen Moment der Erkenntnis“ (Hofstadter / Sander 2014, S. 34). Das aber ist die treibende Kraft allen menschlichen Bemühens: in der

⁴² Insofern erweist sich auch der analoge Grundcharakter von Sprache: Sie ist „*generativ*, erlaubt es also, aus Grundbausteinen beliebig viele und neue Sätze zu bilden“ (Beller / Bender 2010, S. 16). Auch in der Kunstgeschichte lässt sich gut nachvollziehen, wie „neue Bilder“ stets Transformationen oder Synthesen von Vorherigem sind.

⁴³ vgl. die mittels Analogiebildung hergestellten außergewöhnlichen Leistungen sogenannter „Gedächtniskünstler“

⁴⁴ während Bilder in unmissverständlicher Eindimensionalität und apodiktischer Zuordenbarkeit auch einen völlig sachlich-rationalen Charakter haben können – als „Logo“ (!), Zeichen oder Sprachersatz (z. B. in Gebrauchsanweisungen), aber auch in großem Maße in den digitalen Bilderfluten, die eben oftmals überhaupt keinen Assoziations(spiel)raum mehr ermöglichen

Wissenschaft, in der Kunst und letztlich bei der Suche nach einem Sinn des (eigenen) Lebens jenseits vordergründiger Daseinshaftigkeit, wie sie seit jeher in Philosophie und Religion beheimatet ist. Die Analogie baut eine Brücke zwischen Wissenschaft, Kunst und Philosophie (respektive Religion): Sie ist das Mittel, „das Existierende in eine stimmige, höhere Ordnung“ (Lehmann-Scherf 2010) zu setzen. Kunst und Literatur, insofern sie symbolhaft auf etwas anderes verweisen, können so auch auf *kollektiver* Ebene als „Ausgabemedien“ von Vorstellungen und Ideen, nämlich *geisteswissenschaftlicher* Disziplinen gesehen werden. Symbolfähigkeit als ureigenes anthropogenes Merkmal zeigt sich aber nicht nur phylogenetisch, zum Beispiel in prähistorischen Höhlenmalereien, sondern auch ontogenetisch bereits im frühkindlichen Spielen und Zeichnen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich unser Gehirn aufgrund der Übermacht von System 1 in der Hauptsache wie eine Assoziativmaschine verhält: Wirklichkeit wird durch ein komplexes Muster von Verknüpfungen repräsentiert, die wie Piagets Schemata funktionieren und wohl nichts anderes als die von Fauser beschriebenen „Bilder im Kopf“ sind, also unsere Vorstellungen, Imaginationen, Weltentwürfe. Die Aktivierungsausbreitung dieser „Muster“ läuft in Analogien und automatisch ab, aber mit System 2 besitzen wir zugleich die Voraussetzung, die Gedächtnissuche zu steuern und unsere Aufmerksamkeit zu fokussieren. Beide Denk- und Erkenntnisformen greifen dabei auch in die Funktionsbereiche des anderen ein und stehen nicht in einem Verhältnis der Konkurrenz, sondern der Komplementarität, in einer Interaktion, die sie einer eindeutigen Zuordnung entzieht. Kognitionspsychologen und Neurowissenschaftler vermögen wie Schiller hier nur einen theoretischen Dualismus auszumachen. Mittels einer „produktiven Einbildungskraft“, einer „reflexiven Wahrnehmung“, im „ästhetischen Spiel“ scheint sich dieser (letztlich nur vorgestellte) Antagonismus allerdings in der imaginativen Begriffsbildung aufzulösen. Nach linguistischer und ikonischer Wende lässt sich demzufolge zu Recht eine – beide Strömungen synthetisierende – *imaginative Wende* postulieren.

4.2 Imaginationsbildung als (kunst)pädagogische Aufgabe

4.2.1 *Imaginative Bildung* als pädagogisches Leitziel

Zur Theorieentwicklung einer „Bildung der Imagination“ war es nötig, zunächst die tragende Rolle der Einbildungskraft – in Abgrenzung zu einem Bereich des freien Phantasierens – zu verdeutlichen und dabei darzulegen, wie bedeutsam in diesem Prozess analogiebildende, assoziative und kategorisierende Methoden sind. Dabei zeigte sich, dass sich der

Antagonismus und auch die notwendige Synthese von sinnlich-bildhaften und rational-sprachlogischen Systemen selbst als eine große Analogie zwischen philosophischen (z. B. Schillers Ästhetik) und kognitions- und neurowissenschaftlichen Konstrukten (z. B. Paivios Dual-Code-Theorie) begreifen lässt. Nicht nur Sprache, auch Bilder sind dabei keine transparenten Medien, um Wirklichkeit zu objektivieren oder objektiv zu kommunizieren, sondern beide sind immer subjektive Bedingungen des Denkens, und menschliche Erkenntnis ist weder nur durch das eine noch das andere, sondern durch beides, durch Sprache *und* Bilder strukturiert. Dahinter stehen aber *imaginative* Inhalte, die den eigentlichen Stoff unseres Denkens, unserer Bildung ausmachen, wobei Wort und Bild dabei als Medien fungieren, in denen wir diese geistigen Gehalte fass- und mitteilbar zu machen versuchen. Imagination ist auch nicht nur als „Vorbedingung“ von Bildung zu verstehen, sondern besitzt (im Sinne Schillers) eine ethische Dimension, die weit über das zweckfreie Gestalten von „Kunst“ hinausgeht und soziale und gesellschaftsgestaltende Verantwortlichkeit zu ihrem eigentlichen Ziel erhebt und sie damit zum zentralen Begriff von Bildung überhaupt avancieren lässt.

Einbildungskraft bzw. Imagination als „kohärenzbildende Sehekraft“ lässt sich in der Nachfolge Schillers in der (sich Ende des 18. Jahrhunderts als eigenständige Disziplin entwickelnden) Pädagogik in zahlreichen Konzepten von Hegel bis Dilthey nachweisen (vgl. Sowa 2012a, S. 52). Hervorgehoben sei an dieser Stelle nur Johann Friedrich Herbarth, der in seiner Pädagogik die „Idee der ‚gebildeten Anschauung‘ in den Mittelpunkt“ (ebd.) stellt. Durch Aufmerksamkeit und Interesse seien die der Wahrnehmung erwachsenden, sonst im Chaotischen verbleibenden Vorstellungen zu bilden, indem „durch ‚apperzipierendes oder aneignendes Merken‘ eine *Kohärenz* der Vorstellungen“ zu erzeugen ist, „wie es paradigmatisch in der Geometrie geschieht – in enger Durchdringung von Wahrnehmung und Vorstellung“ (a.a.O., S. 53)⁴⁵.

Sowa konstatiert allerdings, dass diese „fruchtbare Tradition vernünftiger Sinnlichkeit und systematischer Vorstellung“ im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts „von modernen und postmodernen Dekonstruktionen, die das Verständnis der Imagination zunehmend aus der Balance bringen und verstellen“, stetig unterlaufen wurde (vgl. ebd., auch S. 53ff.). Es sei

„merkwürdig, dass ein ‚mentales‘ Vermögen, dessen differente Leistungen in der Geschichte der Philosophie wie in der modernen Psychologie und Neurowissenschaft so unübersehbar klar herausgestellt wurden, sich dennoch in mancher Hinsicht in einem blinden Fleck der pädagogischen Theoriebildung befand und in der Gegenwart weiter befindet. Im Horizont ‚ästhetischer‘ Erziehung kommt das Vorstellen zwar vor, doch stets nur in der merkwürdigen Unschärfe des offenen Spiels, nicht in der Bestimmtheit einer ‚Bildung‘, die von anthropologisch basalen Stufen und Typen bis

⁴⁵ vgl. hier wieder den Rückbezug auf Platon und die Geometrie als Vorbild für die Herstellung von *Analogien*, s. Anmerkung 41 dieser Arbeit

in den geistigen Bereich der Welt-, Selbst- und Bedeutungsvorstellung reicht“ (a.a.O., S. 58).

Er hält fest, dass innerhalb einzelner Fachdidaktiken zwar vorstellungsbezogene Lernmethoden Anwendung finden, dass es aber keine – fächerübergreifende – Einsicht gebe, „dass ‚Vorstellungsbildung‘ nicht nur eine verschwindende Stufe auf dem Weg der Bildung ist, sondern dass sie der eigentliche Zweck der Bildung und die dynamische Mitte geistiger Tätigkeit ist“ (a.a.O., S. 59).

Sowa fordert eine Korrektur dieser pädagogischen Fehlentwicklung und eine Rückbesinnung auf die Ideen einer „vernünftigen Sinnlichkeit“, eines „intelligenten Wahrnehmens“ und „kohärenten Vorstellens“, nicht nur zum Aufbau eines differenzierten Weltbildes, sondern – im Sinne Schillers und Herbarths – „zum Zwecke einer in einem klar geordneten *Gedankenkreis* orientierten *Willensbildung*“ (ebd.).

Nicht nur die curricularen und didaktischen Konzepte, die „Pädagogik“ als Ganzes bedarf daher dringend einer „imaginativen Wende“, weg von einer „ästhetischen Orientierung“ einerseits, einem ökonomisch und politisch geforderten Interesse an „abstrakten“ Wissensbeständen“ andererseits hin zur Mitte aller mentalen Vermögen: der Einbildungskraft (vgl. ebd.). *Ästhetische Bildung* und *imaginative Bildung* sind dabei, wie gezeigt werden konnte, in ihrer „die ganze Welt umfassenden“ (Einstein) Intention als annähernd identisch anzusehen; weil aber der Terminus der *ästhetischen Bildung* im konventionellen Gebrauch (wenngleich unberechtigterweise) größtenteils nur mit *sinnlichem*⁴⁶, nicht aber dem damit obligaten *sinnhaften* künstlerischen Schaffen in Verbindung gebracht wird, wäre mit der Reformierung der Inhalte auch eine begriffliche Neufassung opportun.

4.2.2 *Ästhetische Erziehung* als Ausgangspunkt *imaginativer Bildung*

Dass die vorbereitenden Grundlagen für eine Theorie der Imaginationsbildung dabei von der Kunstdidaktik ausgehen, lässt hoffen: Nicht nur, weil damit einer Disziplin, die sich im Zuge des „iconic turn“ zunehmend auf die basalen Formen der Aisthesis verengt zu haben schien, offensichtlich selbst eine Fähigkeit zu reflektierender (Eigen-)Wahrnehmung beizumessen wäre, sondern auch, weil eine *Imaginations-Bildung* sinnvollerweise in einer *ästhetischen Erziehung* ihren (historischen und pädagogischen) Ausgangspunkt zu suchen hat. Dass dabei – vor allem im vorschulischen Bereich – *bild*-didaktischen Projekten der Vorzug zu geben ist, lässt sich mit der besonderen Affinität von Kindern zu bildlichen Darstellungen (sowohl beim

⁴⁶ z. B. bei Rother 2013

Rezipieren, z. B. von Bilder(!)-Büchern, als auch beim Produzieren) einleuchtend nachvollziehen und auch damit begründen, dass sich hier Symbol- und Imaginationsfähigkeit besonders anschaulich (!) und nachhaltig präsentieren lassen.

Noch einmal sei an dieser Stelle betont, dass die Fokussierung auf eine imaginative Bildung weder die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten als solche kleinreden will, sondern dass jene vielmehr auch hier, wie bei allen Bildungs- und Lernprozessen, als konstitutiv anzusehen ist. Ausgehend von der Kunstpädagogik bedeutet die Rückbesinnung auf *imaginatio, sensus communis* oder die *Einbildungskraft* als menschlicher Denkstruktur eine Revision der bisherigen Bereiche didaktischen Handelns:

„Nicht, wie es in Orientierung an der Kunst der euro-amerikanischen Avantgarden oft modisch heißt, die ‚Irritation und Destabilisierung von Wahrnehmungs- und Sinnstrukturen‘ kann das Leitziel einer solchen anthropologisch-hermeneutischen Kunstpädagogik sein, sondern das Gegenteil: Die in der Mitte der Person zentrierte Bildung von Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung mit Hilfe gebildeter Einbildungskraft und verantwortlicher Realität“ (Sowa 2012, S. 16).

Es gilt also, erst einmal überhaupt etwas „aufzubauen“ und Orientierung zu geben, von wo aus zu einem späteren Zeitpunkt abstrahiert oder auch dekonstruiert werden kann.

Kunstpädagogik kann mit ihrem Selbstverständnis, eine „Lehrkunst“ zu sein, Kindern „mit geeigneten fordernden Aufgabenstellungen zum Verstehen und Gestalten so entgegenzukommen, dass sie bewegt von ihren eigenen Interessen zur antwortfähigen Teilhabe an der [...] Kultur herangeführt werden“ (a.a.O., S. 15) als richtungsweisend für eine allgemeine Bildung verstanden werden, die „philosophisch-ethischen Grundentscheidungen“ unterliegt, „von denen die vorderste die für ein personales Menschenbild ist“ (ebd.). Nicht nur Lernende, auch Lehrende müssen sich die Vorstellungen ihrer Schüler bewusst machen und versuchen, sie gemeinsam mit ihnen weiterzuentwickeln.⁴⁷

Besonders für Kinder kann sich in der ästhetischen Erfahrung in Form des Zeichnens nicht nur die bloße Lust am Schönen (oder einfach nur am Abbilden), sondern die an der eigenen Erkenntnisfähigkeit manifestieren (vgl. Kap. 3.2 dieser Arbeit). Auch *ihre* Zeichnungen sind „zur gestalthaften Darstellung gekommenes Wahrnehmen, Vorstellen und Urteilen“. Denn „[i]m Spielraum zwischen ‚Sehen‘ und ‚Gestalten‘ finden geistige Prozesse des Erkennens,

⁴⁷ Für die sich immer mehr durchsetzende Forderung nach individualisiertem Lernen, besonders für die Umsetzung von Inklusion, wäre das als Erfolgsgarant zu sehen: Wenn John Hattie (2013) oder Michael Felten (2010) die Bedeutung des Lehrers im Zusammenhang mit schulischen Bildungsprozessen herausstellen (wo es eben *nicht* nur um eine Selbstbildung seitens der Schüler, sondern in der Hauptsache um das Vermitteln von Sach- und Fachwissen durch die Lehrer gehen muss), dann wäre wohl in ihrem Vermögen, sich einführend und vorstellend nicht nur auf den jeweiligen Wissensstand, sondern auf die ganze Persönlichkeit ihrer Schüler einzustellen, das essenzielle Charakteristikum zu sehen, um individuell für jeden Schüler inhaltlich (gemäß seiner „Zone der nächsten Entwicklung, s. Wygotski 1987, S. 83) und methodisch (durch Wahl einer passenden Analogie beispielsweise) den „Schlüssel zu guter Bildung“ (Viernickel) zu finden.

Bedeutens, Beurteilens [...] statt“. (Sowa 2010, S. 15). Die von Beller und Bender (2010, S. 124) bereits Kindern im Alter von ein bis zwei Jahren attestierte Analogiefähigkeit (zur Erinnerung: gemeint ist das Vermögen, *einen* Sachverhalt auf einen strukturell oder bezüglich seiner Merkmale ähnlichen *anderen* zu beziehen) lässt sich in einen Zusammenhang stellen mit der im Anschluss daran zu beobachtenden Symbolfähigkeit der Kinder. Sie gipfelt in der „magischen Phase“, in der die „phantasmatische Verarbeitung“ von Wirklichkeit die Funktion hat, Eindrücke und Erfahrungen in eine innere Ordnung zu setzen, in der die Kinder Welt und Selbst als stimmig und Realität als kontrollierbar erleben (vgl. Lehmann-Scherf 2010). Insofern Kinder in ihrem *Spiel* also *ästhetisch* tätig werden, wäre Imagination als Basalfähigkeit bereits im Kindergarten stärker in den Blick zu nehmen und entsprechend zu fördern, bevor sie ihrer im weiteren Entwicklungsverlauf im Zuge einer sich in den Vordergrund drängenden Ratio verlustig gehen könnten. Von dieser bzw. vom (rationalen) Weltbezug ist aber die Imagination im kindlichen (ästhetischen) Spiel nicht „befreit“, das „In-der-Welt-Sein“ (Sartre 1980², S. 291) ist für das Imaginäre unabdingbar, denn dieses repräsentiert „in jedem Augenblick den impliziten Sinn des Realen“ (ebd.): Im „Als-ob“ zeigt sich die wechselseitige Bedingtheit von Welt und Imagination; Kinder wissen in ihrem Spiel um die realen Verhältnisse und vermögen sie *zugleich* mit ihrer Phantasie zu übersteigen. Die imaginären Verwandlungen im Symbolspiel (wenn der Stock oder auch der gemalte Kreis mit Strichen zur Figur wird) ist nur möglich, wenn man die Figur *kennt*. Die Kenntnis von den Dingen aber wird durch die Wahrnehmung vermittelt, die als solche quasi korrigierend in eine allzu freie Phantasie einzugreifen vermag und insofern neben die Vernunft als „Führer“ der Einbildungskraft tritt (vgl. Krautz 2012, S. 81). Kinderbilder als bloße Auswüchse wilder Phantasie zu verstehen hieße, ihren Wirklichkeitsbezug zu unterschlagen und dem impliziten „Sinn“ ungerechtfertigt den Boden zu entziehen.

Kunstpädagogik, die auf eine Ordnung und Erweiterung der bildhaften Vorstellungswelt zielt, muss den Menschen als „Ort der Bilder“ (Belting 2001, S. 12) bilden, damit er aus erinnerten wie imaginierten Vorstellungen Welt und Leben verstehen und sinn- und geistvoll gestalten kann.

4.2.3 Kunstdidaktische Leitlinien

Wie aber kann nun dieses Wechselspiel zwischen Weltbezug und Imagination in ästhetisch-gestalterischen Bildungsprozessen realisiert und gefördert werden?

Deutlich wurde bereits, dass sowohl Schillers Stoff-, Form- und (ästhetischer) Spieltrieb als auch die Elemente des Dreigestirns aus Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung jeweils in Abhängigkeit voneinander wirken. Dabei können die einzelnen Faktoren *ästhetischer* und *imaginativer* Bildung einander zugeordnet werden (vgl. Abb.1):

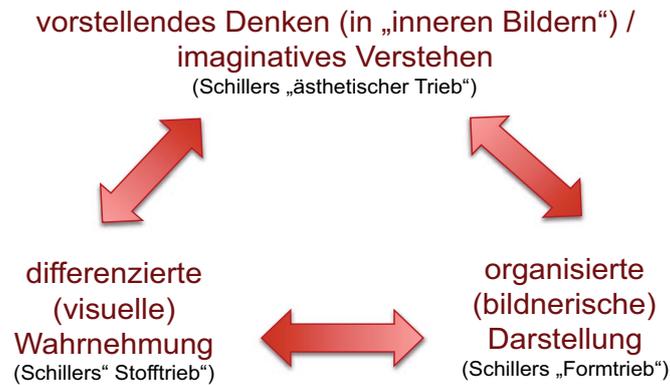


Abb.1: Synergieeffekte ästhetischer Bildung

Wie bei Schiller der *ästhetische* Trieb aus Stoff- und Formtrieb erwächst, werden auch *Imaginationen* durch ihre weltbezogenen Konstituenten bedingt. Sowohl die um Organisation bemühte *Ratio* als auch – wie zuletzt mit Sartre deutlich wurde – die dieser eigentlich entgegengesetzte *Wahrnehmung* wirken dabei überarbeitend auf die Imagination ein. Deshalb darf der Bezug der Imagination zur sichtbaren Welt nicht aus dem Blick verloren werden. Das bedeutet, dass weder weltverlorenes Phantasieren noch Schablonieren, sondern primär das „Zeichnen und Gestalten nach sichtbarer Wirklichkeit“ (Krautz 2012, S. 83), also differenzierendes *Wahrnehmen* für eine Imaginationsbildung grundlegend ist. Die Effekte sind dabei reziprok, denn „einerseits wird die Vorstellung durch genaue Wahrnehmung geklärt, geübt und angereichert [denn „nichts ist im Verstand, was nicht vorher in den Sinnen war“⁴⁸, Anm. d. Verf.], andererseits hängt auch die Wahrnehmung ‚vom Niveau und Umfang des jeweiligen bestimmten Vorstellungsbesitzes‘⁴⁹ ab“ (ebd.), denn, so könnte man mit Goethe kontern: *Man sieht eben nur, was man weiß*. „Die bildhafte Vorstellung legt beständig Welt aus und wird von dieser korrigiert“ (ebd.). Das „Welt-Auslegen“ aber ist der eigentliche imaginative Akt, der sich in der *Darstellung* manifestiert. Dabei wird zugleich geordnet,

⁴⁸ John Locke (1632-1704), englischer Philosoph der Frühaufklärung, Vertreter des Empirismus, nimmt Kant vorweg mit seiner Auffassung, nicht das reine *Denken* (Descartes) sondern *Erfahrungen* seien der Ursprung für Ideen und Erkenntnis, die durch Vergleichen, Synthetisieren und Abstrahieren (seitens des aktiven Verstandes) aus jenen hervorgehen.

⁴⁹ Das Binnenzitat entstammt Berger, G.: *Gestaltendes Naturstudium. Zur Theorie und Methodik des Naturstudiums im Kunstunterricht der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen*. Berlin: Volk und Wissen 1966, S. 35.

werden Begriffsklärungen vorgenommen und – in Rückbezug auf die Wahrnehmung (nämlich aktuell vorhandener oder aus der Erinnerung abgerufener Bilder, Eindrücke, Emotionen) – mit der Wirklichkeit abgeglichen, also ein Realitätsbezug wieder hergestellt. Am Ende hat man sich schlichtweg: *gebildet*.

Krautz beschreibt diesen Vorgang als einen „hermeneutische[n], spiralförmig sich entwickelnde[n], sinnlich-leibliche[n] Erkenntnisprozess, der eben nicht [wie bei *Phantasien*, Anm. d. Verf.] in geschlossenen Bahnen um sich selbst kreist, sondern über sich hinausweist“. Imaginationen vollziehen sich somit in einem Austausch zwischen Sinnlichkeit und *Sinngebung*: „Das Sichtbare kann dann Sinn entfalten, wenn die Imagination über die Wahrnehmung mit ihm in einen Dialog tritt“ (ebd.). Die Darstellung der Imagination ist damit allerdings auch an ein angemessenes Gestaltungsvermögen gebunden:⁵⁰ Da der „imaginative Bilderfindungsprozeß“ ein Repertoire visueller Muster voraussetzt, muss dieses *Repertoire an Bildformeln* eingeübt werden: „Ohne variable differenzierte, reiche, bildhafte Vorstellungen ist schöpferisch-produktive bildkünstlerische Aneignung nicht denkbar“⁵¹ (a.a.O., S. 84).

Es lässt sich schlussfolgern, dass in dem „spiralförmigen“ Erkenntnisprozess die Verbesserung der einen Komponente eine qualitative Steigerung der anderen nach sich zieht. Denn wer in der Lage ist, gut und differenziert zu beobachten (also: flexibel mit vorhandenen Schemata umzugehen), hat auch differenziertere „Bilder im Kopf“, die sich als solche in der Darstellung niederschlagen können (eine entwicklungsgemäße Formensprache vorausgesetzt) und im Abgleich mit der Wirklichkeit zu genauerem Hinsehen / Wahrnehmen animieren. Das Ganze funktioniert auch anders herum: Eine gute Wahrnehmungsfähigkeit ist Voraussetzung für ein gutes Darstellungsvermögen; dieses führt aber wiederum zu einem Zuwachs an Imaginationen. Denn ein ständiges Zeichnenüben, das wusste schon der italienische Maler Cennino Cennini (ca. 1360–1430), führe auch zu „vielen Zeichnungen im Kopf“ (vgl. Burioni 2006, S. 10).

Das Modell ließe sich auch auf sprachlich repräsentierte Imaginationen übertragen. *Wahrnehmung* erfolgte hier in der Hauptsache *akustisch* (ausgenommen beim Lesen, was aber sowohl onto- als auch phylogenetisch sekundär ist; Sprache gründet sich primär in der

⁵⁰ In anderen künstlerischen Disziplinen (Musik, Tanz, darstellendes Spiel) ist das selbstverständlich, sogar unabdingbar. Sicherlich ist die Vernachlässigung eines „gestaltenden Naturstudiums“ auf individueller Ebene im Zusammenhang mit der kunstgeschichtlichen Entwicklung zu sehen: Nach Verfügbarwerden realistischerer Abbildungsverfahren (wie Film und Fotografie) konnten Malerei und Graphik Wirklichkeit nur noch sur-real oder dekonstruktiv auffassen. Parallel dazu schritt der Prozess der Rationalisierung weiter voran; bis zum „iconic turn“ ab Mitte des 20. Jahrhunderts spielten Bilder erkenntnistheoretisch nur eine marginale Rolle. Analog dazu wird in der Individualentwicklung der Verlust des Interesses am Zeichnen in der mittleren Kindheit mehrfach mit der „Unzufriedenheit über die eigenen graphischen Fähigkeiten“ erklärt (Koepe-Lokai 1996, S. 41) – was sich wiederum auf mangelhafte Unterweisung und Übung zurückführen lässt.

⁵¹ das Binnenzitat ist nachzulesen bei Berger 1966, S. 35; s. Anm. 48.

Oralität); *vorstellendes Denken und imaginatives Verstehen* wären hier nicht bildhaft, sondern in Form innerer Gedanken, also *sprachlich*-begriffslogisch organisiert, und die *Darstellung* erfolgte natürlich auch mit *verbalen* Mitteln.⁵²

Die Parallelität der beiden Zyklen und der ihnen im imaginativen Denken gemeinsame Schnittpunkt stiftet zu der Vermutung an, dass nicht nur analog zum *bildlichen* auch in der *sprachlichen* Dreierbeziehung mit der Verbesserung der einen eine Niveauerhöhung der beiden übrigen Kategorien zu erwarten steht, sondern dass sich beide Vorgänge chiastisch miteinander verschränken, mit der Folge, dass, grob gesagt, eine *bildliche* Intelligenz mit einer *sprachlichen* korreliert, folglich eine *grundsätzliche* Fähigkeit zu „Differenzierung und Strukturierung als Vorstellungs- und Wahrnehmungsleistungen“ (Königer 2012) anzunehmen wäre.⁵³

Rita Balakrishnan et al. verdeutlichen in ihrer Studie über die „Rekonstruktion der kommunikativen Bedeutung von Kinderzeichnungen“ (2012) das „Zusammenspiel von Visualisierung und Verbalisierung“: die Funktion von sprachlichen Äußerungen bezüglich einer Begleitung und Ergänzung der Zeichnung – und die der Darstellung selbst, um damit im Sinne einer *Bildsprache* „Wissen und Vorstellungsgehalte angemessen zum Ausdruck zu bringen“. Dabei sei eine „gegenseitige Stimulation von visueller und verbaler Darstellung zu beobachten“. Dies gehe sogar über die „direkte Bildproduktion hinaus – Kommunikation, gestalterisch-spielerische Tätigkeit und interaktives Spiel scheinen mitunter ineinander überzugehen“. Die Autorinnen konstatieren: „Zeichnung und Erzählung unterstützen sich [...] gegenseitig in der kindlichen, zeichnerisch-bildlichen Mitteilung“ (alle Zitate: ebd.). Balakrishnans Verweis auf weitere – spielerische – Mitteilungsoptionen lässt nicht nur auf *formale* transformative Prozesse innerhalb der „hundert Sprachen“ des Kindes schließen, sondern auch auf ein *inhaltliches* Interesse an einem möglichst ganzheitlichen Welterfassen:

⁵² Noch einmal sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es sich bei der Idee, „Vorstellungen“ als verbales oder visuelles Konstrukt anzunehmen, selbst um eine Vorstellung handelt. Tatsächlich scheinen Imaginationen zwar die Tendenz zu zeigen, vor allem als „Bilder im Kopf“ (oder eben „gedanklich“) präsent zu bleiben; das muss aber nicht so sein, wie die Fallgeschichten des amerikanischen Neurologen Oliver Sacks über den Theologen John Hull und den Hirnforscher Zoltan Torey (beide als Erwachsene erblindet) belegen: Während bei ersterem die Erblindung nach und nach mit dem völligen Verlust visueller Vorstellungskraft einhergeht, gelingt es dem anderen, sein bildliches Vorstellungsvermögen derart zu steigern, dass die imaginierte Welt zum Teil konkreter als die wirkliche zu sein scheint (vgl. Sacks 2011). Obwohl Hull aber die visuelle Dimension einbüßen muss, hat er nichtsdestotrotz eine (ihm) eigene Vorstellungswelt, die sich aus seinen ureigenen Sinneseindrücken und Erfahrungen (*Qualia*) speist und die, weil sie sich völlig subjektiver repräsentationaler Strategien bedient, auch eine ganz eigene Qualität besitzt.

⁵³ Dass es einen Zusammenhang zwischen sprachlichen und bildlichen Darstellungsfähigkeiten gibt, wird zum Beispiel an den zahlreichen künstlerischen Doppelbegabungen deutlich (vgl. z. B. Donald Friedman: „Malende Dichter“ (2008) und den ausstellungsbegleitenden Katalog von Ulrich Luckhardt (2013): „Wortkünstler / Bildkünstler“). Viele von ihnen denken und empfinden nicht nur synästhetisch, sie gestalten auch so. Die Verflechtung beider Bereiche zeigt sich gleichwohl in der „Sprachlichkeit von Bildern“ (Wedewer 1985) wie der Bildhaftigkeit von Sprache in Kunst bzw. Literatur. Wort und Bild erweisen sich damit einmal mehr als Darstellungsmedien einer dahinter agierenden und zu adäquatem Ausdruck drängenden Imaginationstätigkeit.

Bilder, Geschichten und „Als-ob“-Spiele können symbolhaften Charakter haben und vielfältig für Verständnis und Verarbeitung eigener Erfahrungen eingesetzt werden.

Petra Königer kommt in ihrer „Untersuchung zum sprachlichen und zeichnerischen Wirklichkeitsverständnis von Migrantenkindern“ zwar zu dem Schluss, dass eine differenzierte Zeichnung hier noch lange keine Rückschlüsse auf eine ebensolche Sprache zulässt, verweist aber auf die Möglichkeit, anhand der Zeichnung „bildnerisches und sprachliches Gestalten in einer Weise zu verzahnen, die Wege zu sprachlicher Bildung bahnen“ (Königer 2012, S. 279). „Gerade da, wo Sprache und Bild weit auseinander klaffen, kann, ausgehend vom zeichnerisch Wahrgenommenen und Gezeigten, Begriffsbildung und damit sprachliches Bewusstsein gewonnen werden“ (ebd.). Das entspräche der in der Folge der Dual-Code-Theorie entstandenen Lehrmeinung, eine eben „duale“, also verbale *und* bildhafte Vermittlung eines Lernstoffs führe zu einer größeren Behaltenswahrscheinlichkeit. Zu Königings Studie ist noch anzumerken, dass den Migrantenkindern auf sprachlicher Ebene gewissermaßen das Handwerkszeug fehlte, um ihre Imaginationen adäquat darstellen zu können; das ist auch bei einer Vielzahl von Kindern der Fall, bei denen umgekehrt die *zeichnerische* Entwicklung mangels Übung und Unterweisung hinter der *sprachlichen* zurückbleiben muss. Deshalb ist eine Klärung der Frage, ob sprachlicher und zeichnerischer Ausdruck in einer Korrelation stehen, weil sie ja eigentlich gleichwertig die (beiden gemeinsame) „interne Referenzebene“ (a.a.O., S. 280) der Imaginationsfähigkeit repräsentieren müssten, hier nicht überzeugend möglich. Die These wäre deshalb in einem anderen Untersuchungssetting zu überprüfen, z. B. bei muttersprachlichen Kindern im vorschulischen Alter, wo nicht zu befürchten steht, dass Imaginationen hinter den durch gravierende didaktische Versäumnisse defizitären Darstellungsfähigkeiten zurückbleiben müssen. Als richtungsweisend bleibt festzuhalten, dass Imagination primär die Schnittstelle von Sprach- und Bildpädagogik bildet und eine Schulung bzw. Förderung auf visueller und verbaler Ebene jeweils in allen drei Dimensionen imaginationsbildend wirkt, weil Wahrnehmen, Darstellen und Imaginieren eng zusammengehören.

Dreierlei stand somit im Blickfeld für das in einer Kita durchgeführte Praxisprojekt: Neben der Bestätigung der These, dass sich (entgegen Parmentiers Behauptung) ästhetische Erfahrungen (resp. in bildlicher Darstellung repräsentierte Imaginationen) bereits bei Kindern im vorschulischen Alter nachweisen lassen und inwieweit sie entsprechend grundlegend – als übergreifendes Bildungsprinzip – in elementarpädagogischen Konzepten zu verankern wären, sollte zweitens ein Beispiel erprobt werden für eine verzahnte Förderung wahrnehmender, darstellender und imaginativer Fähigkeiten auf sprachlicher und gleichzeitig bildnerischer

Ebene, wobei drittens Ausschau nach Belegen für eventuelle Korrelationen zwischen deren jeweiligen Qualitäten gehalten werden sollte.

5. „Soviel du brauchst“ – ein Projekt zur Bildung der Imagination im vorschulischen Bereich

5.1 Theoretische Grundlegung der Projektziele

Anhand von Schillers ästhetischer Theorie wurde die Unauflöslichkeit von Ästhetik, Bildung und Leben, der Zusammenhang zwischen individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungen und der Notwendigkeit pädagogischer Einflussnahme deutlich. Als zentral hat sich dabei ein Verständnis von Bildung erwiesen, das dem Menschen eine „reflexive Selbstbildung“ erlaubt, innerhalb derer sich die Imagination in ihrer Schlüsselposition zwischen Wahrnehmen und Denken als prinzipiell für alle weiteren Bildungsbereiche bedeutsam erweist, insofern sie als ästhetische Betrachtung das daraus hervorgehende begreifende Denken und entsprechend bedachtsames Handeln erst möglich macht. Die Rückkoppelung der Imaginationsbildung an künstlerische Prozesse erwies sich als notwendig, um den Menschen als bildmächtige Instanz zu bilden, „damit er aus und mit der Imaginationsfähigkeit Bilder verstehen und Bilder gestalten kann“ (Krautz 2012, S. 82). Es geht also um den Austausch äußerer und innerer „Bilder“, wie er sich (zum Beispiel) beim Malen und Zeichnen entwickeln kann. Denn hier öffnet sich ein „Spielraum“ zwischen Sehen und Gestalten, in dem „vielfältige Prozesse des Klärens und Ordners stattfinden“ (Köninger 2012, S. 280):

„Unter der Hand des Zeichners, mit Hilfe seiner Sinn und Zusammenhänge suchenden Augen und auch mit Hilfe von leitenden Begriffen entsteht ein geordnetes Bild, dem auf der internen Ebene ein ebenso geordnetes Vorstellungsbild als mentale Repräsentation entspricht, das sich ebenfalls sukzessive kohärent organisiert. Das händisch gestaltende Tun als aktive Handlung [...] verbindet subjektive Wahrnehmung mit der Entwicklung dieser Vorstellung. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich während der vertieften Auseinandersetzung im Vorgang des Zeichnens zu einer modifizierten Variante schon bestehender Vorstellungen verändert. Damit wird die Basis für ein weiterentwickeltes Imaginationsvermögen gelegt bzw. es entsteht ein Repertoire an Vorstellungen, die sich auf der Grundlage des handelnden Umgangs ausformen und präzisieren. Aus der Anschauung und der Erfahrung heraus entstehen dann sinnlich gefüllte und kategorial geordnete Vorstellungen, die wiederum über Sprache bewusst gemacht werden können. [...] Das entstehende Netzwerk an bildhaften Vorstellungen wird gespiegelt in ein Netzwerk an zugehörigen Wörtern, die im mentalen Lexikon des einzelnen gespeichert werden.“ (a.a.O. S. 280f.)⁵⁴

⁵⁴ vgl. Kap. 4.2.3: Krautz’ „spiralförmiger“ Erkenntnisprozess

Zum einen legt Köninger hier überzeugend dar, dass imaginative Inhalte besonders im zeichnerischen Gestalten ein anschauliches Medium finden, dass Bilder die „fundamentale Schicht der Kognition ausmachen“ (Fellmann 1995, S. 22); des Weiteren deutet sie noch einmal den „bewusstseinsweiternden“ Aspekt durch die Verknüpfung der visuellen mit der verbalen Dimension an. Bereits Rita Balakrishnan et al. hatten in ihrer Studie beobachtet, dass Kinder zwischen verschiedenen Darstellungsoptionen hin- und herwechseln (vgl. Kap. 4.2.3), also selbst transformativ vorgehen, indem sie beispielsweise ihren Mal-Akt sprachlich begleiten. Ursula Brandstätter weist in ihrer Theorie der ästhetischen Transformation (2012) nach, dass die „Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Medien [...] verschiedene Verstehensweisen“ anregen, durch die das erkennende Subjekt „nicht nur in intensiven Kontakt mit der aus vielfältigen Perspektiven zu erkennenden Wirklichkeit“ tritt, sondern sich zudem „dabei selbst als vielfältiges und komplexes Subjekt“ erfährt und erkennt (S. 192). Eine Zeichnung ist also – genau wie sprachlich Mitgeteiltes – immer als Äußerung einer subjektiven Introspektion zu verstehen. Und: Je jünger die Kinder sind, je weniger wortmächtig sie sind, desto gleichberechtigter erscheint der nonverbale Ausdruck als Ausgabemedium der Imagination.⁵⁵

Für das Projekt ist es damit nur folgerichtig gewesen, zum einen die Imaginationsfähigkeit von Kindern in ihren *bildlichen* Darstellungen nachzuweisen, zum anderen, transformative Prozesse dabei mit zu berücksichtigen, die sich nicht nur auf das Produzieren, sondern auch auf das Rezipieren bildlicher und sprachlicher Äußerungen beziehen können. Denn transformative Prozesse – z. B. das Visualisieren von Gehörtem und das Versprachlichen von Bildern – scheinen nicht nur die Fähigkeiten in den jeweiligen Darstellungsmedien zu verbessern, sondern lassen eben eventuell auch Rückschlüsse auf die vermuteten Korrelationen von bildlichem und sprachlichem Vermögen vor dem Hintergrund ihrer gemeinsamen internen Referenzebene zu: der Imaginationsfähigkeit.

5.2 Projektbeschreibung

Im Rahmen eines Seminars an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg wurde im Sommer 2013 ein Projekt zur Förderung ästhetisch-imaginativer Bildung durchgeführt. Anhand der biblischen Geschichte des „Manna-Wunders“ (2. Mose, 16), auf die sich das Motto („Soviel du brauchst“) des evangelischen Kirchentages in Hamburg vom 1. bis 5. Mai 2013 bezog, sollten die Kinder der evangelischen Kindertagesstätte der

⁵⁵ „Bevor Menschen schreiben, malen sie. Bildnerische Äußerungen gehören augenscheinlich zu den elementaren Selbstdarstellungen des nach sich selbst suchenden Subjekts.“ (Lämmermann 1993², S. 7)

Bethlehemkirche in Hamburg-Eimsbüttel zu abbildenden Gestaltungsprozessen motiviert werden. Dafür standen ihnen großformatige Bögen schwarzen Tonkartons (DIN A 1) und farbige Pastell- und Ölkreiden zur Verfügung. Zuvor wurden die Kinder in mehreren religionspädagogischen Einheiten mit der narrativ vermittelten Geschichte über Mose und das Volk Israel bekannt gemacht, die in einer nachfolgenden Vorschulsitzung von den meisten bemerkenswert detailnah erinnert und nacherzählt werden konnte. Sogar der naturwissenschaftliche Erklärungsversuch, dass es sich bei dem „Himmelsbrot“ um das Harz einer Wüstenpflanze (Tamariske) gehandelt haben könnte, hat sich einigen Kindern gut eingepägt. Es wurde aber auch über die Bedeutung der Kernaussage des Textes nachgedacht: Gott sorgt für dich, es ist soviel da, wie du brauchst.

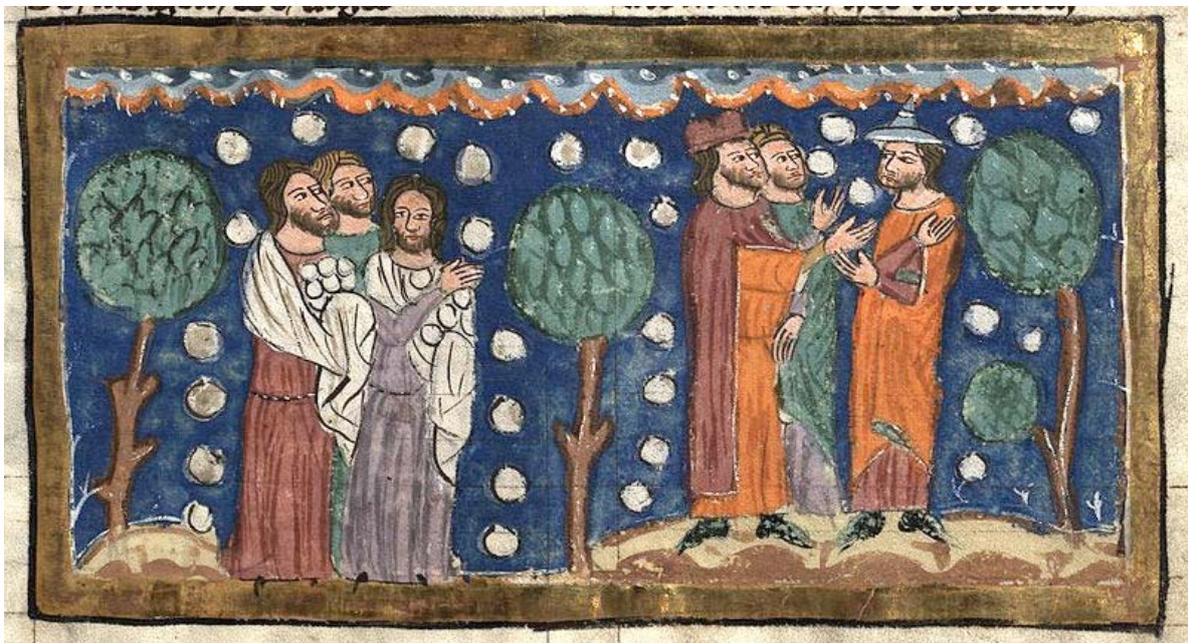


Abb. 2: Anonym: Mannalese (Buchmalerei). In: Rudolf von Ems: Weltchronik. Böhmen (Prag), ca.1350-75.

In einem kleinen „Exkurs“ wurde mit den Kindern thematisiert, dass sich die Kita ja in einem (umgebauten) Kirchengebäude befindet. Die Kinder wussten von Besuchen in anderen Kirchen zu berichten, in denen Bilder und bunte Glasfenster die Geschichten der Bibel anschaulich machen – wie in einem Bilderbuch: Damit auch diejenigen, die (noch) nicht lesen können, die Geschichten „vor Augen haben“. Das Fehlen solcher Bilder im Innenraum der Bethlehemkirche zu korrigieren wurde so zu einem Aspekt des Projekts: Am Ende sollten die Werke der Kinder hier in einer kirchentagsbegleitenden Ausstellung präsentiert werden. Zu Beginn des gestalterischen Teils wurden verschiedene Beispiele aus der Kunstgeschichte (siehe Abb. 2-4) zum Thema der Mannalese angesehen: Buchmalereien, Gemälde und bunte Kirchenfenster.

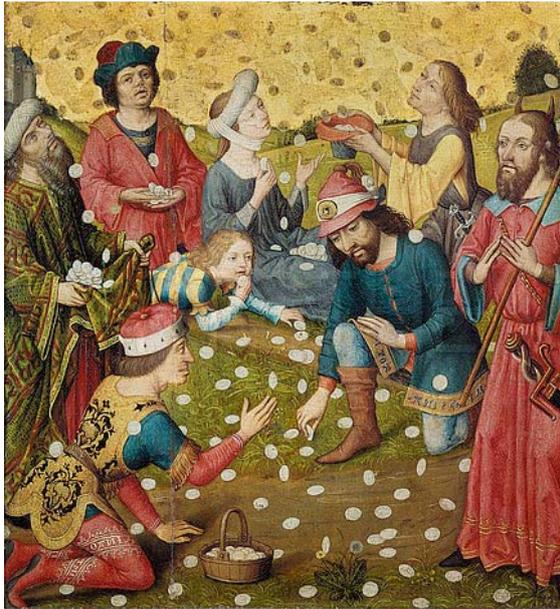


Abb. 3: Dieric Bouts d. Ä. (1415-1475):
Die Mannalese. (Öl auf Leinwand,
Kunstmuseum Basel).



Abb. 4: Pfarrkirche St. Peter und Paul,
Andelsbuch (Österreich): Mannalese (1880).
Buntglasfenster im Altarraum.

Besonders letztere haben die Kinder offenbar so fasziniert, dass in den danach von ihnen erarbeiteten Bildern (der Auftrag lautete eigentlich: Male das *Mannawunder!*) z.T. riesige Kirchen mit kunterbunten „Glasmalereien“ dem Wüstensand entwachsen – und sich mit den Ereignissen des Auszugs aus Ägypten verbanden (vgl. Abb. 6 und 7).



Abb. 5:
Bethlehemkirche in
Hamburg-Eimsbüttel



Abb. 6: Mannalese
(Lorenza, 6;2)



Abb. 7: Mannalese
(Johanna, 6;0)

Ein eindrucksmächtiger Beleg, wie Kinder ihre Bildinhalte nicht nach formal-rationalen Kriterien zusammenstellen, sondern zu einer Artikulation von persönlich als bedeutsam empfundenen Inhalten gelangen. Es geht hier eben nicht „um den Gegenstand als unabhängiges Objekt, sondern um die Sache in ihrer Beziehung zum Kind“ (Schäfer 2006, S. 43). Entsprechend unterschiedlich sind die Ergebnisse ausgefallen.

5.3 Evaluationsmethoden

Gegenstand der Evaluation sind Darstellungen und Darstellungsprozesse der Vorschulkinder zum Thema der biblischen Geschichte der Mannalese, die hinsichtlich ihrer imaginativen Anteile untersucht werden sollen. Das erfordert eine hermeneutisch geleitete empirische Auseinandersetzung mit den Bildern und Bildentstehungsakten, in der gleichermaßen geistes- wie auch sozialwissenschaftliche Forschungsansätze Anwendung finden. Die Untersuchungen beziehen sich in methodisch bewusster Entscheidung auf die Ebene von Bildlichkeit, die beobachtet, analysiert und intersubjektiv verstanden und bewertet werden kann. Vier Forschungsmethoden können hierfür (nach Sowa 2012c) konkretisiert werden:

Teilnehmende Beobachtung

Innerhalb einer klaren Aufgabenstellung (die Mannalese nach 2. Mose 16 bildhaft zu gestalten) bleibt den Kindern genügend Spielraum für eine eigenständige Artikulation von Inhalten, der von der Projektleiterin angestoßen und im pädagogischen Dialog begleitet wird. Dabei stehen sowohl der Prozess als auch das vom Kind angestrebte und gestaltete Produkt im Blick. Gerade die Erfassung aller Phasen des Bildentstehungsprozesses von der anfänglichen Bildintention bis zu deren modifizierter oder präzisierter Realisierung (auch mit Hilfe einer filmischen Dokumentation) ermöglicht eine vielschichtigere Beobachtung der sich zeichnend offenbarenden Vorstellungswelt, als dies in der alleinigen Untersuchung des Ergebnisses möglich wäre.

Bilduntersuchung

Nichtsdestotrotz steht das fertige Bild als bleibendes Resultat im Zentrum der Aktion. Weil sich auch die Analyse von imaginativen Bildleistungen an die beobacht- und beschreibbaren Bildfakten zu halten hat, ist es notwendig, dass die bildwissenschaftlichen Standards genauer Gegenstandssicherung angewandt werden. Angemessene Beschreibungen der Bilder können dabei allerdings keinem rein positivistischen Methodenideal folgen, sondern sind stets mit bestimmten Auslegungsprozessen verwoben, die auf ein „Woraufhin“ zielen, hier: die Verdeutlichung der imaginativen Inhalte innerhalb der Möglichkeiten der bildhaften Darstellbarkeit.

Grundsätzlich muss hier zwischen einer inhaltlichen (dem „Was“) und einer formalen Perspektive (dem „Wie“) der Darstellung unterschieden werden. Nach einem „ersten Blick“ konzentriert sich die *inhaltliche* Untersuchung auf eine differenzierte Motivanalyse in bildlichen Sinneinheiten, bevor sie das Zusammenwirken der einzelnen Elemente zu einem sinnstiftenden Ganzen darzustellen versucht. Dieses zusammenfassende Verstehen reflektiert

die in den beiden vorangegangenen Stufen beobachteten Fakten und kommt schließlich zu einer Auslegung des Bildinhalts.

Die *formale* Analyse hat vor allem das Problem zu berücksichtigen, dass anders als bei professionellen Kunstschaffenden bei Kindern die Darstellungs*absicht* nicht immer mit den Darstellungs*fähigkeiten* kongruent ist. Mitunter muss damit gerechnet werden, dass bestimmte Bildabsichten deswegen keine Berücksichtigung finden. Dies gilt es auch bei der Bewertung kompositioneller oder perspektivischer Beurteilungen zu beachten. Ein wichtiger Aspekt für das Verstehen der Bildform ist die Klärung, welche Bildanteile jeweils abgebildet, zitiert bzw. kopiert und imaginiert sind. Des Weiteren müssen detailanalytisch sowohl im Hinblick auf allgemeine bildsprachliche Regeln sowie auf den Entwicklungs- und Bildungsstand des Kindes handwerkliche und gestalterische Aspekte genauer betrachtet werden: Raumordnung, Aufbau und Differenzierung der Darstellung, ggf. Abbildgenauigkeit, Verwendung von Darstellungsformeln (das sind schematische, nicht eigenständig entwickelte Abbildungsformen, z.B. einen Vogel durch einen geschweiften Bogen wiederzugeben), das Erfassen gegenständlicher und szenischer Zusammenhänge sowie Übermalungen, Korrekturen und Verstärkungen. Wie bei der inhaltlichen Perspektive gilt es auch hier, abschließend zu einer Bewertung der formalen Qualitäten zu kommen, welche die Haltung des Bildautors zum Bild und seinem Gestaltungsprozess wiedergeben (z.B. Komplexität, Intensität und Sorgfalt, Stil, Stimmung, Realitätscharakter).

Triangulation

Die im Zusammenhang mit der teilnehmenden Beobachtung dokumentierten sprachlichen Äußerungen der Bildautoren können sich im Rahmen bildhermeneutischer Analysen als wichtiges Korrektiv erweisen (z.B. mündliche Ergänzungen oder auch Erklärungen, warum bestimmte Dinge / Personen *nicht* in die Darstellung aufgenommen werden). Die zwischen den bildlichen Formulierungen und den sprachlichen Begründungen herstellbaren Bezüge können wichtige Erkenntnisse bezüglich der „hinter“ den Darstellungen liegenden imaginativen Vorstellungen der Kinder ermöglichen.

Horizontaler Vergleich

Der horizontale Vergleich, d.h.: der Bilder untereinander, ermöglicht eine Kategorienbildung zwischen *allgemeinen* („normalen“), *typischen* und *singulären* Inhalten und Formen und lässt so den Spielraum möglicher Imaginationsleistungen noch besser erkennen:

Denn nur in der hermeneutischen Reflexion dieses Spielraums des „Normalen“ und seiner Abweichungen kann die einzelne Verbildlichungsleistung adäquat verstanden werden.

5.4 Ergebnisse

Im horizontalen Vergleich wird schnell deutlich, dass alle Kinder das Manna als zentrales Motiv der Geschichte erkannt und abgebildet haben; in der Darstellungsweise allerdings gibt es eine immense Variationsbreite: mal fällt es spärlich (Abb. 15), mal in großer Dichte (Abb. 14), mal in kleinen Körnern (Abb. 16), mal als riesige Fladen vom Himmel (Abb. 10, 14). Sogar die Farbe variiert: Außer weißem Manna (wie in der biblischen Erzählung) findet sich einmal ein Changieren ins Türkise (Abb. 13), ein anderes Kind lässt es gar konfettibunt vom Himmel regnen (Abb. 9) – mit der Begründung, dass „weiße Sachen bei bestimmtem Licht manchmal ganz andere Farben haben“.

Auf allen Bildern werden Menschen dargestellt; hier reicht die Spannweite der Differenzierung vom einfachen „Kopffüßler“ (Abb. 10) bis zur mimisch und gestisch agierenden Figur (Abb. 13, 15); alle Kinder bezeichneten wenigstens eine der abgebildeten Gestalten namentlich (meistens Mose), oft auch Miryam (seine Schwester), seltener den Bruder (Aaron). Auf einem Großteil der Bilder ist der untere Rand durch gelbe „Hiebkritzel“ als Wüstensand markiert. Bis auf eine Ausnahme entschieden sich die Kinder für das Querformat. Hier wurde die Breite des Bildraums in der Regel für die Abbildung einer größeren Anzahl menschlicher Figuren genutzt. In überraschend viele Bilder haben, wie bereits erwähnt, große (Kirchen-)Gebäude mit bunten Fenstern Eingang gefunden.

Damit erschöpfen sich allerdings die Gemeinsamkeiten. Die vergleichende Betrachtung, die während der Ausstellung der Bilder zur Zeit des Kirchentages im Kirchenschiff (vom 29.4. bis 8.5.2013) auch der Öffentlichkeit möglich war, legt vor allem die großen individuellen Unterschiede zwischen den Darstellungen offen. Triangulation, Bildanalyse und die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung fanden Eingang in die für jedes Werk erstellte „Bildgeschichte“. Die so interpretierten Bilder der Kinder verdeutlichen, in welchem Ausmaß die jeweiligen Darstellungen von den einfließenden individuellen Vorstellungen und Wahrnehmungsmustern der Kinder – aber auch des Rezipienten - abhängig sind, wie sich im „ästhetischen Spiel“ ein Austausch „äußerer“ und „innerer“ Bilder ereignet. Imagination erweist sich hier als ein komplexes System, in dem wahrgenommene und vorgestellte (visuelle) Elemente mit biografischen und fiktiven (narrativen) Inhalten miteinander verknüpft werden. Es lässt sich deutlich erkennen, wie stark eigene Vorstellungen durch Wahrgenommenes beeinflusst werden, und wie eigene Vorstellungen wiederum Wahrnehmung und Darstellung bedingen. Teilweise sind die „Abweichungen“ vom Thema so stark, dass es auf den ersten Blick keine sichtbaren Bezüge mehr zu geben scheint, wie z. B.

in Abbildung 17: Gerade hier verblüfften die verbalen Beiträge des Zeichners, der sehr wohl Zusammenhänge zwischen der narrativen Vorlage und seiner bildlichen Umsetzung deutlich zu machen verstand (z.B. mit der Aussage: „Ich hab’ die Wüste grün gemalt!“).

Eine Woche später in der Vorschulstunde wurden die Werke der Kinder noch einmal gemeinsam betrachtet, und jedes Kind hatte Gelegenheit, sein Bild zu erläutern. Diese Kommentierungen deckten sich weitgehend mit den während des Malens gemachten Äußerungen – ein sicheres Indiz für das bewusste und absichtsvolle Vorgehen der Kinder beim Entwickeln ihrer Bildideen. Die Methode, die zuvor in Bilder transformierte Erzählung anschließend noch einmal verbal zu reflektieren, hat dabei sprachliche und bildnerische, wahrnehmende und darstellende Fähigkeiten eng miteinander verknüpft. Hier ließ sich die Vermutung von Köninger, Balakrishnan und Brandstätter bestätigen, dass es eine Korrelation zwischen sprachlichem und bildnerischem Wahrnehmungs-, Imaginations- und Darstellungspotential gibt. So war beispielsweise bei Kindern, die detailreich und differenziert zeichnen können, zu beobachten, dass diese offensichtlich die Geschichte des Manna-Wunders nicht nur besser „verstanden“ hatten, sondern sie sowohl in ihrem Bild als auch in ihren Kommentierungen besser anschaulich machen konnten. Sowohl das Entwickeln eigener Vorstellungswelten aus verbal vermittelten Inhalten als auch das sprachliche Kommunizieren visueller Bildinhalte sind wichtige Leistungen des Verstehens und kulturelle Techniken, die „nicht einfach da“, sondern durch Übung auszubilden und zu fördern sind. Bildbetrachtung an sich ist passives Konsumieren; gerade in Zeiten eines bildmedialen Überangebots erscheint es daher wichtig, zu einem kritischen Urteil (gegenüber den Bildern aber auch den eigenen Wahrnehmungsmustern) fähig zu sein, und diese (und sich selbst!) „zur Sprache bringen zu können“, denn Vorstellungen müssen kommuniziert werden, sonst können sie nicht nutzbar gemacht werden.

Künstlerische Prozesse können als Ausgangspunkt „ästhetischer Erfahrungen“ dienen; eine (weltbezogene) Einbildungskraft, die im „freien Spiel“ die Lust an einer generellen Erkenntnisfähigkeit befördert, steht in der Mitte *aller* mentalen Vermögen und hat eine zentrale Funktion für Wahrnehmen und Denken, für Erkennen und Handeln, sowie für Welt- und Selbstbild (vgl. Sowa 2012a, S. 65). Ihre Förderung ist, so Sowa, „eine zentrale pädagogische Aufgabe, die in ihrer perspektivischen Leitfunktion“ nicht nur alle schulischen Fächer betrifft (ebd.) sondern, wie hier belegt, auch oder vielmehr gerade im vorschulischen Bereich als zentrales Bildungsziel zu etablieren wäre.

Die nachfolgend präsentierten „Bildgeschichten“ legen ein beredtes Zeugnis dafür ab:



Abb. 8: Linnea I (5;4)

Linnea (5;4)

Fast die Hälfte des Bildes nimmt der gelbe Wüstensand ein. Ihn hat Linnea von links nach rechts zuerst gemalt. Dabei hat sie „unterwegs“ die Malrichtung geändert; an dieser (unabsichtlich) die Wüste in zwei Hälften teilenden Stelle hat sie die (zentrale) Figur des Mose positioniert, deutlich zu erkennen an dem Stab in der Hand und dem „Judenhut“ auf dem Kopf – ein ikonografisches Detail, das sie von einem kunsthistorischen Bildbeispiel (vgl. Abb. 2: Figur am rechten Bildrand) übernommen hat. Beim Malen hat Linnea nahezu lückenlos das Buch Exodus (von der Geburt Mose bis zur Rettung der Israeliten in der Wüste) nacherzählt. Bemerkenswert war ihre Vorgehensweise bei der Darstellung der Personen: Erst nachdem ein Körper hautfarben vorgemalt wurde, begann sie, diesen zu „bekleiden“. Hierbei zeigte sich nicht nur ihre Fähigkeit, bereits einzelne Körperteile differenziert wiederzugeben, sondern auch das Vermögen, Personen schon sehr individualisiert darstellen zu können: Links von Mose steht seine Schwester Miryam: im gelben Kleid und mit einer eigentümlichen Frisur („Haare kann ich nicht so gut“); rechts neben ihm Bruder Aaron. Am wenigsten ausdifferenziert ist die Person ganz links, gewissermaßen ein Stellvertreter für die Gesamtheit des Volkes Israel. Am rechten Bildrand erscheint der brennende Dornbusch, durch den Gott zu Mose gesprochen hat. (In einem zweiten Bild hat Linnea dieses Thema der Kommunikation zwischen Gott und Mensch noch einmal aufgegriffen.) Das Manna schiebt sich von links oben wie eine Textzeile ins Bild, rechts ist es bereits zum Greifen nah. Auch am fertigen Bild ist ihr Konzept nach chronologischer Richtigkeit und ikonografischer Wichtigkeit noch nachvollziehbar.



Abb. 9: Linnea II (5;4)

Linnea (5;4)

Bei ihrer zweiten Version der Mannalese erfasst Linnea die Protagonisten ihrer ersten Darstellung wie mit einem Zoom, so dass sie hier fast die gesamte Bildhöhe einnehmen. An der Frisur (Miryam) und dem Hut (Mose) kann man sie leicht identifizieren. Miryam ist in die Bildmitte, Mose an den Bildrand gerückt. An ihm fallen vor allem seine überdimensionalen Ohren auf, „damit er Gott besser hören kann“, so Linnea. Damit verweist sie auf ein Detail, das sie in ihrer ersten Fassung unbedingt mit aufnehmen wollte: Den Dornbusch, „der im Feuer brannte und doch nicht verzehrt wurde“ (2. Mose 3, 2) - obwohl er nicht unmittelbar in den Kontext des Mannawunders gehört. Beim ersten Bild findet sich der durch den Busch sprechende Gott am rechten Bildrand, beim zweiten findet sich an dieser Stelle - wie in Korrespondenz - der ganz auf Empfang eingestellte, hörende Mose, der sich damit aus dem Hauptgeschehen zurückzieht: Denn da fällt groß und in „lauten“ Farben das Manna vom Himmel, das die Israeliten - wie Kinder am Ostermorgen ihre bunten Eier - auffinden und einsammeln.



Abb. 10: Bjarne (6;3)

Bjarne (6;3)

Geradezu schwebend scheinen sich Bjarne's Figuren durch die Wüste zu bewegen. Und auch das Manna kommt luftig und unreal wie Seifenblasen daher, gleich einer Fata Morgana muss man sein augenblickliches Verschwinden fürchten - und aus wäre der Traum. Aber Bjarne gibt uns eine handfeste Erklärung für das Himmelsbrot: Am linken Bildrand, irgendwo „zwischen Himmel und Erde“ allerdings, erkennen wir eine palmenartige Pflanze: eine Tamariske, deren harzartige Absonderungen vermutlich von den Israeliten gefunden und gegessen worden sind. Solange sie noch genügend Vorräte hatten, waren sie blind dafür. Erst die Not und die unerschütterliche Suche nach etwas Essbarem mag ihnen schließlich die Augen dafür geöffnet haben.

Bei der Benennung seiner dargestellten Figuren variierte Bjarne Mose zu Josef und Miryam mit Maria. Und das ist gar nicht so abwegig; außer den phonetischen gibt es noch mehr Ähnlichkeiten: Auch diese beiden flohen aus Ägypten, auch hier gab es eine drohende Kindstötung und der eucharistische Verweis des Mannawunders auf Christus als „Brot des Lebens“ ist theologischer Allgemeinplatz. Endgültige Unklarheit entsteht, wenn man im Koran nachliest: „Die Gestalt der Mirjam (arabisch *Maryam*) wird im Koran ohne Berücksichtigung der erzählerischen und überlieferungsgeschichtlichen Unterschiede zwischen den alt- und neutestamentlichen Traditionen dargestellt als Tochter Amrams („Imran“, Sure 3,35), die jedoch einen Pflegevater mit Namen „Zacharias“ erhält und als Mutter Jesu gilt (Sure 3,45). Ähnlich wird dieser Zusammenhang auch in Sure 19 hergestellt, die den Titel „Maryam“ trägt. Dort ist die Mutter Jesu gleichzeitig die Schwester Aarons (19,28-34).“ http://de.wikipedia.org/wiki/Mirjam_%28Prophetin%29.



Abb. 11: Finn (5;11)

Finn (5;11)

Während alle übrigen Kinder sich für ein Querformat entschieden haben, hat Finn eine vertikale Ausrichtung seines Bildes gewählt. Das lässt einerseits Platz für „mehr Himmel“, dem Finn so viel Raum zugesteht, dass sogar die Sonne ein bisschen zur Seite rücken musste. Als Erklärung für das Manna-Wunder allein scheint er ihn jedoch nicht gelten zu lassen: Minutiös hat er sich zunächst der Darstellung der Tamariske gewidmet, die für die kleinen, *wie weißer Koriandersamen* (2. Mose 16, 31) daherkommenden Mannakörner verantwortlich zu sein scheint:

„Die Einheitsübersetzung der Bibel verweist auf das Harz der Manna-Tamarisken, macht aber gleichzeitig deutlich, dass dieses in zu geringen Mengen vorkommt, um der Speisung einer größeren wandernden Gruppe zu dienen. In Wirklichkeit ist Manna ein Ausscheidungssekret von im Sinai auf Tamarisken lebenden Schildläusen, eine Flüssigkeit, die meist nachts in Form von glasartig durchsichtigen, zuckerreichen Wassertröpfchen ausgeschieden wird und infolge Kristallisation nach wenigen Tagen eine milchigweiße bis hellgelb bräunliche Färbung annimmt. Bei den in Frage kommenden Schildläusen handelt es sich vorwiegend um die Arten *Najococcus serpentinus* und *Trabutina mannipura*. Manna ist also eine besondere Art von Honigtau.“ (http://de.wikipedia.org/wiki/Manna_%28Himmelspeise%29)

Der violettfarbige Judenhut, den Finn sich als markiges Erkennungszeichen für Mose aus historischen Darstellungen entlehnt hat, lässt seinen Träger durch Form und Farbe wie einen Magier erscheinen. Und dass letztlich Moses Draht zu „wunderbaren Mächten“ das mit irdischen Fakten allein eben nicht aufklärbare Mannawunder in Gang zu setzen vermochte, scheint dadurch wieder wahrscheinlicher. Die Tamariske blieb jedenfalls unvollendet. Das Manna fällt nicht (nur) unterhalb des Baumes zu Boden. Es scheint doch mehr Dinge zwischen Himmel und Erde zu geben, als unsere Kindergartenweisheit uns träumen lässt.



Abb. 12: Lorenza (6;2)

Lorenza (6;2)

Lorenzas Bild wird dominiert von dem das Blatt fast vollständig einnehmenden Gebäude, das in seiner Form auffallende Ähnlichkeit zur Bethlehemkirche aufweist. Das Bild könnte, nüchtern betrachtet, eher als Weihnachtsmotiv durchgehen. Wie kommt die Kirche in die Wüste? fragt man sich sogleich, denn aus unserer Perspektive hat die ja nun gar nichts auf einer Darstellung zum Mannawunder zu suchen. „Thema verfehlt“ hätte wohl das Urteil unserer alten Kunstlehrer gelautet – mit der entsprechenden Note dazu.

Dass Lorenza der Kirche soviel Raum gibt, hat aber einen guten Grund. Denn bevor die Kinder zu malen begannen, ließen sie nicht nur die Geschichte von der Mannalese noch einmal Revue passieren, sondern es wurde erinnert, dass sich ihre Kita ja in einem Kirchengebäude befindet, das, im Gegensatz zu anderen Gotteshäusern, nicht mit prächtigen Gemälden oder bunten Glasfenstern ausgestattet ist, auf denen (üblicherweise) die biblischen Geschichten nacherzählt werden. Die Kinder wurden gefragt, ob sie solche Kirchen denn aus eigener Anschauung kennen würden, was bei allen offenbar sofort Erinnerungen evozierte – mindestens an die bunten Fenster der benachbarten Christuskirche, in der die Kinder regelmäßig zu Gast sind. Diese vor ihr „geistiges Auge“ geführten Bilder waren bei Lorenza offenbar so wirkmächtig, dass die Manna-Thematik buchstäblich an den Rand gedrängt wird: Mose (links) und Miryam finden gerade noch so eben auf der rechten Seite Platz. Bestaunen sie die bunten Glasfenster, die es in der Bethlehemkirche ja gar nicht gibt? Oder geht ihr Blick hinauf zum Himmel, aus dem es tatsächlich Brot regnet? Wenn so etwas möglich ist, warum sollte dann nicht bereits zu biblischen Zeiten die Bethlehemkirche mit bunten Glasfenstern in der Wüste aufgetaucht sein.



Abb. 13: Tessa (5;10)

Tessa (5;10)

Mit Verve und Mut zur Größe hat Tessa die Protagonisten der Geschichte der Mannalese gemalt. Fast formatfüllend bewegen sie sich zwischen Himmel und Erde, das Manna könnten sie fast direkt aus dem Himmel pflücken, so zum Greifen nah scheint dieser zu sein. Die Figuren und deren individuelle Darstellung stehen ganz klar im Mittelpunkt von Tessas Bild. Die drei unterscheiden sich deutlich in ihrer fröhlichen Farbigkeit, ihrer Körperhaltung und -ausgestaltung sowie ihrem gestischen Ausdruck. Aaron, (ganz rechts), ist in gelungener Dreiviertelansicht zu sehen, sein ausgreifender Gestus scheint (wie bei Esther, Abb. 15) der zuvor betrachteten Abbildung aus der böhmischen Weltchronik (Abb. 2) entnommen. Hier wendet er sich aber der neben ihm stehenden Miryam zu. Dazu kommentierte Tessa: „Die reden über etwas Bestimmtes, die Gesundheit und den Menschen, und wie sie etwas zu essen kriegen.“ Aarons und Miryams Köpfe sind beide vollfarbig ausgemalt; während Aarons Körper im Gesicht oben am Himmelssaum eine Fusion mit der Sonne eingegangen zu sein und deshalb im doppelten Wortsinn zu strahlen scheint, wendet Miryam ihren Blick – und damit auch unseren – dem auf der linken Seite abgebildeten Mose zu, der mit erhobenen Händen Mannaregen wie Segen empfängt und damit auf die Lösung des von Aaron und Miryam erörterten Problems verweist. Tessas Wahl, die (Prophetin!) Miryam mit einem violettfarbenen Teint auszustatten, der ihr (wie Finns lila „Zauberhut“ dem Mose) etwas Geheimnisvolles verleiht, lässt uns nicht ganz sicher sein, ob Miryam uns hier lediglich an ihrer (imaginativen) „Vorhersehung“ teilhaben lässt, oder ob das Manna-Wunder wirklich (möglich) ist. Die drei Geschwister auf Tessas Bild scheinen dabei im wahrsten Sinne des Wortes über jeden Zweifel „erhaben“.



Abb. 14: Johanna (6;0)

Johanna (6;0)

„Soviel du brauchst“ sollte jeder Israelit von dem Gottesbrot sammeln, nicht weniger – aber auch nicht mehr. Um allerdings das ganze Volk Israel satt zu bekommen – da darf es lieber ein bisschen mehr sein: Dicht an dicht und in dicken Brocken lässt Johanna deshalb das Manna vom Himmel fallen. Gut, dass sie die Menschen in eine Kirche gestellt hat, die ihnen Schutz vor dem Brot-Hagel bietet! Fest und mächtig wurzelt sie auf dem Wüstenboden. Johanna malt sie mit großen Fenstern, in die sie kugelrunde, kunterbunte „Glasmalereien“ setzt, ganz so, wie sich die Kinder zu Beginn der Vorschulstunde ihre persönlichen Vorstellungen einer Kirche ins Gedächtnis gerufen haben mögen. Diese „inneren Bilder“ mischt Johanna allerdings mit der kastenartigen Form und der ziegelroten Farbe der realen Bethlehemkirche (vgl. Abb 5). Damit nimmt sie im Bild selbst bereits vorweg, wie die Darstellungen der Kinder die Wände des ehemaligen Gotteshauses schmücken könnten: Mutet doch durch die verwendete Technik (Pastellkreide auf schwarzem Tonkarton) und den großflächigen Farbauftrag, der nur relativ schmale schwarze Grate des Untergrundes stehen lässt, gerade Johannas Werk an wie ein bleigefasstes Kirchenfenster. Die ihr gesamtes Bild (als Manna, als Gesichter, als Hände und Bäuche der Figuren) dominierenden bunten Farbkreise finden sich eben auch in den von ihr gemalten Fenstern, so dass in ihnen ihr eigenes Bild in gewisser Weise einen imaginierten Wiedergänger findet.



Abb. 15: Esther (6;1)

Esther (6;1)

Esther hat nicht nur verschiedene zuvor thematisierte Aspekte in ihr Bild aufgenommen (neben der Mannalese die eindeutig identifizierbare Bethlehemkirche mit ihrem frei stehenden Glockenturm und den – hinzuerfundenen - bunten Glasfenstern), sondern sich offenbar eins der vorab betrachteten Bildbeispiele besonders gut eingeprägt. Wie auf dem „Original“ – einer Buchmalerei aus dem 14. Jahrhundert – hat sie zwei nacheinander ablaufende Ereignisse simultan dargestellt. Die „Leserichtung“ verläuft hier wie dort von rechts nach links (wie in östlichen Schriftkulturen üblich). Das aufgeregte Gestikulieren der drei Männer in der böhmischen Weltchronik (Abb. 2) hat Esther in ihrem Bild auf die rotgekleidete Figur reduziert. Diese bemüht sich, so Esther, Mose (in grün) in eindringlicher Form auf die Hungersnot hinzuweisen: So „tu doch endlich etwas!“ Weiter links finden wir dann den Ausgang der Geschichte dargestellt: Eine lichtgelbe Gestalt hat bereits die Arme voll mit gesammeltem Manna. Auch diese Bildidee stand ganz sicherlich unter dem Einfluss der „Vorlage“, die allerdings während des Malens nicht mehr zur Verfügung stand. Die offensichtlich überdurchschnittliche Wahrnehmungs- und Merkfähigkeit Esthers geht mit einem besonders bezüglich der Gestik differenzierten Darstellungsvermögen einher, das in dieser Ausprägung unter den hier präsentierten Bildern einzigartig ist.

Die sammelnde Gestalt im Zentrum des Bildes wirkt dabei äußerst ambivalent: Beginnt hier die Freude über das Geschenk des Himmels bereits der Unzufriedenheit eines Nie-genug-bekommens zu weichen? Geht's der Figur gold vor Glück - oder ist es schon das schrille Gelb der Gier, das ihren Habitus bestimmt? Sich beide Taschen voll zu stopfen muss ja indes nicht nur aus Eigennutz geschehen. Wie jener Ribbeck aus dem Havelland kann sich jeder von Gott seine „Hände rechtzeitig öffnen“ lassen und Brot und Hoffnung auf ein besseres Miteinander teilen.



Abb. 16: Mats (5;8)

Mats (5;8)

Das Bild besticht vor allem durch seine auf lichte Töne beschränkte Farbigkeit. Auffallend ist eine Zweiteilung des Bildes: Auf der einen Seite erhebt sich auf dem Wüstensand ein zeltartiges Gebäude, in dem sich links (mit langen Haaren) Miryam, daneben – in der Mitte – Mose, und ganz rechts Aaron aufhalten. Alle drei sind in leuchtendem Gelb abgebildet. Das Haus bietet Abgrenzung und auch Schutz, den die beiden Führer vielleicht wirklich nötig hatten: *Und es murrte die ganze Gemeinde der Israeliten wider Mose und Aaron in der Wüste. Und sie sprachen: Wollte Gott, wir wären in Ägypten gestorben durch des HERRN Hand, als wir bei den Fleischtöpfen saßen und hatten Brot die Fülle zu essen. Denn ihr habt uns dazu herausgeführt in diese Wüste, dass ihr diese ganze Gemeinde an Hunger sterben lasst* (2.Mose 16, 2-3). Da kann einem schon angst und bange werden. Aaron, der dem (vermutlich) stotternden, auf jeden Fall sich nicht für sonderlich sprachmächtig haltenden Mose häufig als Kommunikator zur Seite sprang, tritt auch hier (fast im Wortsinne) in Kontakt mit seinen Stammesgenossen: Drei weißgewandete Israeliten nähern sich dem Gebäude von der rechten Bildseite her. An der zentralen Stelle des Bildes findet die Begegnung statt. Aber die drohende Eskalation, die in der Konfrontation der Figuren noch zu erahnen ist, scheint gebannt zu sein. Die Menschen sind einander zugewandt, die Israeliten tragen ein Lächeln auf dem Gesicht: „Kommt und seht“, scheinen sie Aaron zuzurufen, der noch ein wenig ungläubig aus dem Zelt hervorschaut, „ihr hattet recht! Wir hätten einfach auf Gott vertrauen können.“ Über ihnen ist es deutlich zu erkennen: *Die Himmel erzählen die Ehre Gottes, und die Erde verändert ihr altes Gesicht. Die Himmel erzählen die Ehre Gottes, und die Erde lebt auf und wird licht.* (Janssen, J.: Liedtext zu Psalm 19. Düsseldorf: tvd-Verlag 2008.)



Abb. 17: Marten (6;0)

Marten (6;0)

„Das ist Gott.“, war die Antwort auf die Frage, was denn die rotbraune Kontur am linken Bildrand sei. „Ich hab die Wüste grün gemalt!“ rief er, als wir feststellten, dass sie bei allen (anderen) gelb war. „Und das oben ist eine Kirche, mit Fenstern.“

An Martens Bild erstaunt eigentlich alles. Der kargen Wüstenlandschaft der biblischen Geschichte setzt er eine sattgrüne Wiese mit blühenden Blumen entgegen. Weit und breit von den Israeliten keine Spur. Gott selbst aber ist da: Wie ganz am Anfang, am Beginn aller Zeit im Garten Eden, ist er auf der Welt anzutreffen. Gleichzeitig bewegt sich, kometenhaft, eine Kirche (deren Architektur seit jeher die Bedeutung als Abbild des „himmlischen Jerusalem“ unterlegt ist) über den Himmel. Dieses „Neue Jerusalem“, das der Evangelist Johannes in seiner Offenbarung im letzten Buch der Bibel *von Gott aus dem Himmel herabfahren* sah (Offb. 21, 2) gilt aber, am Ende der Zeit, als das „neue Paradies“. *Und die Stadt ist viereckig angelegt* (Offb. 21,16) und *sie bedarf keiner Sonne noch des Mondes, dass sie ihr scheinen; denn die Herrlichkeit Gottes erleuchtet sie, und ihre Leuchte ist das Lamm. Und die Völker werden wandeln in ihrem Licht;* (Offb. 21, 23-24). Auch hier kommt „Rettung von oben“, und ist doch schon auf der Erde. Marten begnügt sich nicht mit dem Manna. *Der Mensch lebt nicht vom Brot allein, sondern von jedem Wort, das aus Gottes Mund kommt* (Mt. 4,4). Nicht nur Gottes Brot, Gottes Wort vor allem verwandelt den lebensfeindlichen Ort in eine Oase; Verheißung statt Heißhunger. An den Triumphbögen frühchristlicher Basiliken ist Jerusalem übrigens zusammen mit Bethlehem dargestellt: Die beiden Städte sind hier symbolischer Hinweis auf die Elemente, aus denen die christliche Kirche entstanden ist, es ist die Gegenüberstellung von Altem und Neuem Bund – so wie das Mannawunder als Vorankündigung der Eucharistie gedeutet wird. Am Ende ist auch der Mann aus Bethlehem nach Jerusalem zurückgekehrt. Aber das kann Marten unmöglich alles gewusst haben.

5.5 Fazit



Abb. 18: Projekt: das „Manna-Wunder“ zeichnen

Allgemein lässt sich festhalten, dass das Projekt einen gewinnbringenden und ergebnisreichen Ansatz zu einer imaginativen Förderung darstellte. Kinder lieben Geschichten (biblische Mythen wecken da mit ihrer märchenhaften Symbollastigkeit stets besondere Aufmerksamkeit) und „Kinder denken in Bildern“: Die mehrfache Transformation der zunächst gehörten, danach gezeichneten, später anhand der eigenen Bilder erneut rezipierten und versprachlichten Geschichte der Mannalese ermöglichte einen vielfältigen Wechsel zwischen verbalen und bildlichen Medien, zwischen eigenem Produzieren und Rezipieren, zwischen Wahrnehmen und Darstellen. Im imaginativen Resonanzraum musste die Geschichte begriffen, geordnet und emotional verarbeitet werden, um zu einem persönlich bedeutsamen Ausdruck zu gelangen, wobei nicht nur religionsphilosophische (Wunder), sondern auch ganz sozial-praktische („Soviel du brauchst“ - das bedeutet: nicht weniger, aber eben auch nicht mehr als das) Bezüge mitverarbeitet wurden. Insofern wies das Thema nicht nur ins Transzendente, sondern war zugleich weltbezogen verankert: Über die Thematik Not und Überfluss, Abgeben und Teilen hatten die Kinder viele eigene Gedanken und Meinungen beizusteuern. Deutlich wurde hier auch die unglaubliche Transferleistung fünf- bis sechsjähriger Kinder, die symbolischen Gehalte der



Abb. 19: Ausstellung in der Kita



Abb. 20: „Auszug aus Ägypten“

biblischen Geschichte auf die eigene Lebenswirklichkeit zu übertragen.

Die Ausstellung samt Vernissage bot zudem Gelegenheit für die gemäß Artikel 31 (Abs. 2) der UN-Kinderrechtskonvention Kindern rechtmäßig zustehende „volle Beteiligung am kulturellen und am künstlerischen Leben“⁵⁶: Das Recht auf „volle kulturelle Teilhabe“ bedeutet eben unter anderem auch, nicht ausschließlich als Kulturveranstaltungs-Konsument,

⁵⁶ Bundesministerium für Familie, Soziales, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2012. Online unter http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/C3_9Cbereinkommen-C3_BCberdie-Rechte-des-Kindes.property=pdf.bereich=bmfsfj.sprache=de.rwb=true.pdf [23.4.2013].

sondern in gleichem Maße als *Akteur* in Erscheinung treten zu dürfen. Die Vernissage eröffnete außerdem weitere sinnliche Erfahrungsdimensionen: In mehreren Liedern, die von der Musikpädagogin mit den Kindern eingeübt und am Eröffnungstag gemeinsam mit dem Elternchor gesungen wurden, konnte die Geschichte vom Manna-Wunder musikalisch reflektiert werden; mit der (für Religionspädagogik zuständigen) Pastorin wurde anschließend der Auszug aus Ägypten und die Wüstenwanderung szenisch dargestellt, wobei Kinder und Besucher gemeinsam im „Volk Israel“ aufgingen. Auch hier war Imagination gefragt: Sich einzufühlen in die Lage der ermüdeten und halb verhungerten Menschen durfte den wohlstandsgewohnten Kindern sicherlich schwer gefallen sein. Das überraschende Moment eines Manna-Wunders hingegen funktionierte auch hier: Am Ende „regnete“ es Marshmallows (groß und klein, weiß und bunt, wie das Manna auf den Bildern der Kinder) von der Empore des Kirchenschiffs – und die Kinder konnten *schmecken und sehen wie freundlich der Herr ist* (Psalm 34, 2-11). So geriet das Projekt zu einer alle Sinne umfassenden, multimedialen, sozialen und wirklichkeitsbezogenen, in mehrfacher Hinsicht *ästhetischen* Erfahrung, von dem sicherlich mehr „Bilder im Kopf“ bleiben, als die ausgestellten Werke der Kinder.



Abb. 21-23: „Manna-Wunder“

6. Praxistransfer: Überlegungen für eine Bildung der Imagination in der Frühpädagogik

Wie aber kann nun eine imaginative Bildung, die sich als so notwendig für die individuelle wie gesellschaftliche Eudämonie erweist, in der frühpädagogischen Praxis eine Umsetzung erfahren? Als gleichermaßen historischer Ursprung wie zentrales (im Prinzip deckungsgleiches) Element konnte dabei, wie gezeigt, die *ästhetische Erfahrung* (in Schillers Sinn) ausgemacht werden, die zugleich als pädagogisches Leitziel fungieren kann. Ästhetische Momente finden dort statt, wo durch sinnliche Erfahrungen und sinngebendes,

ordnendes Gestalten, durch „subjektive Geschichten, bildhafte Phantasie und gedankliches Spiel“ (Duncker et al. 1993², S. 10) Selbst- und Weltverständnis entwickelt werden kann. Es gilt also zu überlegen, wo und in welchen Zusammenhängen Kinder dafür Gelegenheit haben können.

6.1 Kindliches Spiel als „ästhetisches Spiel“

Zum einen scheint sich *ästhetische Erfahrung* gemäß der mittlerweile etablierten pädagogischen Auffassung von einer weitgehenden Selbstbildung des Kindes (das eben auch sein selbsttätiges Bemühen, Sinneseindrücke mit Bedeutungen zu verknüpfen, umfasst) im kindlichen Spiel quasi von selbst einzustellen. „Ein zentraler Schritt ist die im Alter von circa einem Jahr erscheinende Fähigkeit, Symbolik selbst bilden und verstehen zu können“ (Stenger 2010, S. 57)⁵⁷. Das äußert sich bereits durch einfache Gesten, also der Simulation von Tätigkeiten, ohne sie tatsächlich vorzunehmen (z. B. so zu tun, als ob man äße). Als Urform lässt sich hier der Zeigegestus ausmachen, der bereits *vor* dem ersten Lebensjahr (man spricht hier von der sog. Neun-Monats-Revolution, vgl. a.a.O., S. 52) durch das Deuten auf etwas die Frage nach dessen *Bedeutung* stets intendiert: „Das Kind vollzieht seinen Eintritt in die symbolische Welt der Kultur, indem es die Welt der nur sinnlich gegebenen Dinge überschreitet [...], indem es die Vorstellung und Intention des anderen zu der Sache verstehen kann und selbst eine Vorstellung davon zu bilden vermag“ (a.a.O., S. 53). Durch das Bezogensein auf andere erweitern sich dabei die symbolischen Artikulationsformen rasant. Das alles dient dem Ordnen und Strukturieren der subjektiv wahrgenommenen Welt, „um sie handhabbar und verstehbar zu machen. Bislang erworbene Kenntnisse, frühere Erlebnisse und Erfahrungen, aber auch Gefühle, Wünsche und Ängste, Fantasie und Denken, Bewusstes und Unbewusstes fließen in diese kreativen Prozesse mit ein, die immer wieder oszillieren zwischen Exploration und symbolischem Spiel“. Es können dadurch „Denkstrukturen und Muster variiert werden, das Denken kann sich offener, flexibler und erfinderischer entfalten“ (a.a.O., S. 58).

Insofern im *schönen Schein*, in der „künstlerischen Betrachtung der Welt“, Stoff- und Formtrieb, „empirische und theoretische Weltsicht“ zusammenfinden können (vgl. Rittelmeyer 2005, S. 102), trifft dieses auch auf das Selbst- und Welt-konstruierende

⁵⁷ vgl. auch Haug-Schnabel / Bensel 2005, S. 68f.: „Das Symbolspiel tritt abrupt mit etwa zwölf bis dreizehn Monaten erstmals auf, nimmt über die Kindergartenzeit zu und sinkt dann in seiner Häufigkeit wieder. [...] Das Kleinkind weiß viel früher, als Piaget annahm, dass ein Symbol für ein Objekt stehen kann.“ Das Symbol- oder Fiktionsspiel müsse als „die eigentliche kindliche Spielform“ angesehen werden, so Haug-Schnabel und Bensel; es zeigt uns, „dass ein Kind nun die Welt der Vorstellungen entdeckt hat“ (ebd.).

Kinderspiel zu. Und zwar exakt in der von Schiller geforderten Weise, dass das beständige Zusammenwirken von Stoff- und Formtrieb jene (bewusste) „freie Stimmung“ ermöglicht, die Schiller mit dem ästhetischen Zustand gleichsetzt. Rittelmeyer zeigt anhand von Beispielen, dass „alle wirklichen Kinderspiele im *Einklang* dieser beiden grundlegenden Prozesse bestehen: einer *Veräußerung des Inneren*, d. h. des Geistig-Seelischen (Wünsche, Interessen, psychische Zustände, Stimmungen usw.) und ebenso einer *Verinnerlichung des Äußeren* (äußere Bedingungen, Gegenstände des Spielraums, Wünsche der Mitspieler, beobachtete Tätigkeiten der Erwachsenen usw.)“ (a.a.O., S.111). Das heißt, dass das Kind im Spiel einerseits eine Idee gegenständlich umzusetzen beabsichtigt, dass aber die ihm dafür verfügbaren Gegenstände auch seine Idee transformieren können. „Es ist also ein fortwährendes Wechselspiel von Phantasietätigkeit (Denken, *Formtrieb*) und sinnlicher Wahrnehmung (Empfinden, *Stofftrieb*), von Einbildungskraft und Verstand, von hervorbringender, tätig-geistiger und von empfangender, pathisch-sinnlicher Tätigkeit“ (a.a.O., S. 138). Rittelmeyer definiert Schillers Vorstellung von ästhetischem (Kinder-)Spiel ex negativo: „Überall wo die Leichtigkeit, Ziellosigkeit, Zwanglosigkeit, wo die Freiheit von dirigistischen Spielinterventionen und -vorgaben, wo die Harmonie von Form- und Stofftrieb nicht gegeben ist, kann man nur noch eingeschränkt [...] von ‚Spielen‘ sprechen.“ (a.a.O., S. 139). Notwendig ist also ein „Spielraum“ für die Imagination, der die „Bewegung des Hin und Her“ zwischen „Nachahmung und schöpferischer Ausgestaltung der Realität“ weiträumig ermöglicht (vgl. ebd.). Dafür fehlt es aber in den bereits weitgehend curricula-gesteuerten Betreuungssettings zumeist an Zeit und an Gelegenheit. Mehr (natürliche) Erfahrungs- und (ästhetische) Frei-Räume zu schaffen – jenseits von fest installierten Programm-Einheiten, die Aufmerksamkeit und Konzentration beständig unterbrechen – wäre hier dringend geboten.

*„Wir leben mit Bildern
und verstehen die Welt in Bildern.“*
(Belting 2001, S.11)

6.2 Kunst als „Hauptdisziplin“ ästhetisch-imaginativer Bildung

Mehrfach wurde bereits erwähnt, dass bildnerisches Gestalten ein dem Menschen ureigenes Mittel ist, um sich selbst und sein „Bild“, seine Vorstellungen von den Dingen zum Ausdruck zu bringen. Dass auch Kinder im Vorschulalter hier zu eindringlichen ästhetischen Erfahrungen kommen, konnte in dem vorgestellten Projekt sehr deutlich gemacht werden. Imagination erwies sich hierbei als komplexes System, in dem visuelle Elemente mit narrativen, biografischen und sozio-emotionalen Vorstellungen verknüpft werden und eine

Brücke zu sprachlicher Darstellungsfähigkeit, gar einem „Philosophieren“ der Kinder schlagen konnten.

Jochen Krautz hat den in diesem Zusammenhang wichtigen Hinweis gegeben, dass eine wie in anderen künstlerischen Disziplinen (Musik, Tanz) selbstverständliche kontinuierliche Übung in den darstellenden Mitteln notwendige Voraussetzung ist, um das imaginative Können anschaulich werden zu lassen; denn „Phantasieren und Imaginieren sind an sich als Leistung nicht sichtbar und verbleiben im nicht-dialogischen Raum, wenn sie nicht in eine Form gebracht wurden“ (Krautz 2012, S. 84). Krautz gibt wertvolle didaktische Hinweise, wie die Imaginationsbildung durch zeichnerische Übungen (als „elementare Formen des Weltzugangs, in denen Erfahrung erst möglich wird und mit denen Neues als Neues gesehen werden kann“, a.a.O. S. 85) zu vertiefen sein könnte. Er unterscheidet zwischen Übungen zu *Vorstellungsklärung* (oder -differenzierung, zur „geistigen Klärung der Form in der Zeichnung“), *Vorstellungsanreicherung* (durch assoziatives, projizierendes Sehen, z. B. in „Wolkenbildern“), *Vorstellungsübung* (durch Einfühlen oder Rekonstruieren, z. B. mit Hilfe von „Bilddiktaten“), *Vorstellungsreduktion* (durch Abstraktion, Schematabildung) und *Vorstellungswahrnehmung* (z. B. durch gezielte Beobachtungsübungen; vgl. a.a.O., S. 86–92).

An den im Kontext des Projekts entstandenen Bildern lässt sich deutlich erkennen, wie stark eigene Vorstellungen durch Wahrgenommenes beeinflusst werden und wie diese persönlichen Vorstellungen wiederum die Wahrnehmung bedingen. Die (eigenen) Wahrnehmungsmuster wahrzunehmen sowie zu hinterfragen, wodurch diese Vorstellungen geprägt werden, legt bereits auf einer Metaebene die Basis für eine zukünftige Medienkompetenz. Denn „Bildherstellung“ findet heute allerorten und ständig statt. Durch die digitale Mediatisierung existiert eine Bilderflut an selbst produzierten und zu rezipierenden Bildern, die weder Zeit für genaues Wahrnehmen noch interpretierbare Assoziationsräume zulassen. Auch hier gibt es in den Kitas selten Gelegenheit zum intensiven Schauen, um Möglichkeitsräume in Bildern dialogisch oder mit Hilfe klug leitender Fragen aufscheinen und so zum individuellen ästhetischen Erlebnis werden zu lassen. Statt Bilder nur zu veranschaulichenden, illustrierenden Zwecken zu benutzen, gilt es, deren interpretierende, diskursive Funktion in den Vordergrund zu rücken. Nicht der – allenfalls *sinnliche* – Konsum von Bildern, sondern nur deren „sinn-volle Anschauung“ führt (laut Hegel) zu einer „vernünftig imaginierenden Sinnlichkeit“: „Sinn’ ist demnach ein Vermögen *geregelt deutender und verstehender Wahrnehmung* in der produktiven Quellmitte zwischen natürlicher Wahrnehmung und geistigem Entwurf“ (Sowa 2012a, S. 22). Hier wird noch einmal klar, wie schmal der Grat ist,

„ästhetische Erziehung“ wirklich als imaginationsfördernde Bildung zu begreifen – und nicht in die Abgründe oberflächlicher Bildbenutzung oder -produktion abzurutschen. Bildbetrachtung und bildnerisches Gestalten als ästhetische Erfahrung zu begreifen, bedeutet weder, sie als freies, abstraktes Phantasieren misszuverstehen, noch als in ein Korsett eng geschnürter Vorgaben gepresstes Abpausen. Das Leitziel muss auch hier „die in der Mitte der Person zentrierte Bildung von Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung mit Hilfe gebildeter Einbildungskraft und verantwortlicher Rationalität“ sein (Sowa, 2012, S. 16).

Sowa hat jeweils für das produktive und das rezeptive Feld der Bilddidaktik einzelne Verfahren hinsichtlich ihrer vorstellungsbildenden Qualitäten kategorisiert. Hier sind vor allem die weniger rein wahrnehmungsbetonten, dafür imaginationsreicheren Vorgehensweisen empfehlenswert, also solche, „die durch konzentrierte Wahrnehmung und zugleich durch konzentrierte Imagination [...] verstehend und deutend ein ‚intelligentes‘ und ‚konzeptionelles‘ Sehen und Darstellen praktizieren“ (Sowa 2012a, S. 64). *Rezeptiv* verlangte dies (nicht nur benennende, sondern) „geordnete, verstehende Beschreibungen und Deutungen“ bis hin zu subjektiven Interpretationen (ebd.). Bei der *Bildproduktion* empfiehlt Sowa „Zeichnen und Modellieren nach angeschautem Gegenstand; erklärendes Zeichnen; Anfertigen von Kartierungen, Plänen, Modellen nach Anschauung; ‚hineindeutendes‘, projektives Wahrnehmen und Zeichnen (etwa im Sinne der halbautomatischen Imagination bei Max Ernst); blindes Zeichnen nach Abtasten des Gegenstandes; Variationen und Improvisationen zu Wahrnehmungsanlässen; Ergänzen; usw.“ (ebd.) Diese Praktiken bilden die bedeutsame „Mitte einer bildenden Auseinandersetzung mit Sichtbarkeit und Imagination. [...] Insbesondere bilden sie die Basis der imaginationsbetonten Verfahren, die ohne ausreichende Fundierung in einer an Wahrnehmung gebildeten Imagination kaum erfolgreich sein können“ (a.a.O., S. 65). Zu diesen mehr dem inneren Vorstellen entspringenden Darstellungsverfahren zählt Sowa unter anderem „freies und konstruierendes Entwerfen nach der Vorstellung; narrativ-imaginierendes Darstellen; [...] Illustrieren von Texten, Musik usw.“ (ebd.). Und dazu sind – immer in Abhängigkeit von ihrem Formenrepertoire – auch jüngere Kinder schon in der Lage. Auf eine Darstellung der gesamten Entwicklung des kindlichen Bildgestaltungsvermögens kann im Kontext dieser Arbeit verzichtet werden. Beispielfhaft soll aber an einem während einer Studienfahrt nach Reggio (Italien) abfotografierten Bild, das von einem Kita-Kind gemalt wurde, aufgezeigt werden, wie Kinder im Zeichnen nach der Natur zu klärenden, ordnenden, abstrahierenden Bildorganisationen oder „Darstellungsformeln“ (vgl. Alexander Glas 2012) finden.



Abb. 24: Zeichnen nach der Natur



Abb. 25: Malvorlage: aufgeschnittener Granatapfel



Abb. 26: Bild eines Kita-Kindes: aufgeschnittener Granatapfel

Zeichnen nach der Natur gehört in den Kitas der Reggio-Pädagogik zum „täglichen Geschäft“. In diesem Fall wurde ein Granatapfel zum Abmalen angeboten; die Resultate waren so grundverschieden, wie sie es beim „Kopieren“ derselben Vorlage überhaupt nur sein können. Aber allein daran wird schon deutlich, dass bereits bei der Wahrnehmung des Gegenstandes unterschiedliche Auswahlprozesse ablaufen, jeder Blick auf die Dinge individuell ist. Abbildung 26 zeigt eine Version des halbierten Granatapfels, der die sternartige Struktur der Anordnung seiner Kerne offenlegt. Durch den pastosen Farbauftrag ist gut nachvollziehbar, wie sich das Kind dem Erfassen des Gegenstandes angenähert hat: Zunächst hat es die Rundheit der Frucht mit schwungvollen Kreisbewegungen zu Papier gebracht. Dann hat es das strahlenförmige Muster imitiert, das dem Kind so wesentlich zu sein schien, dass es sich für die tatsächliche Position der einzelnen Kerne nicht weiter interessiert und ihnen lediglich einen Platz „im Inneren“ zugewiesen hat. Durch die Reduktion auf diese drei Hauptelemente – Kreis, Radien, Punkte – nimmt das Kind eine geradezu geometrische Abstraktion vor, die als repräsentativ für das Schema „Granatapfel“ gelten und auf die später imaginativ zurückgegriffen werden kann: zum Vergleichen, Assoziieren und weiteren Differenzieren.

6.3 Sprachlich-narrative Imaginationsbildung

Ein weiteres wichtiges Feld zur Unterstützung imaginativer Bildung liegt im sprachlich-narrativen Bereich. Ähnlich wie die künstlerische legt auch die sprachliche Förderung im Zuge kompetenzorientierter Bildungspläne den Fokus leider fast ausnahmslos auf ein kontrollierbares „Überhaupt“ und nicht mehr das „Wie“ der Sprachverwendung; und wie jene ist sie damit weit entfernt von einer tatsächlichen Bildung vorstellender Fähigkeiten. Einerseits können mit Hilfe von Sprache „innere Bilder“ (Imaginationen) anschaulich gemacht, sie also in Worte übersetzt werden, andererseits liegen in Form von Literatur „in

Worte gefasste Imaginationen“ vor, die mittels der Einbildungskraft wieder in innere Bilder übertragen werden müssen. Als bildlose Vorstellungen fordern literarische Stoffe die Imaginationsfähigkeit also in besonderem Maße heraus. Um so größer ist hier die Bedeutung einer differenzierten Ausdrucksfähigkeit einzuschätzen, die im frühpädagogischen Bereich durch das Rezipieren von Geschichten (die vor allem durch anschauliches Erzählen aber auch durch Vorlesen vermittelt werden können) sowie durch Anregungen zu eigenen Narrationen (realer oder fiktiver Art) oder im Rahmen „philosophischer“ Diskurse begünstigt werden kann. Hier gibt es mittlerweile viele didaktische Entwürfe und Anregungsmöglichkeiten durch „philosophische Bilderbücher“, auch schon für ganz kleine Kinder (z. B. von Antje Damm, Oscar Brenifier oder Eva Zoller Morf); das gemeinsame „Philosophieren“ ist auch als eigener unmittelbarer Imaginationsakt zu sehen, denn dieses „Entstehen des Gedankens im Gespräch“ (Hölderlin) ist – auf sehr abstrakter Ebene – im Prinzip genau jenes „Hin und Her der Bewegung“ zwischen Wahrnehmung und Denken in (sprachlicher) Reinkultur.

Bücher sind einer Imaginationsbildung dabei vor allem dann förderlich, wenn sie entweder *keinen Text* enthalten, also reine *Bilderbücher* sind, die das Kind dazu auffordern, selbst die Handlung (und vor allem die *Handlungslücken*) kraft seiner Einbildung zu füllen und dabei seine Vorstellungen in Sprache zu gießen; oder wenn sie *bilderlos* sind, so dass das Kind zu der (selbst oder vor-) gelesenen Geschichte die Bilder dazu im Inneren imaginieren muss („Kopfkino“), ohne dass durch das ständige Betrachten dem Text beigegebener Illustrationen der kohärente innere Bilderfluss gestört wird. Auch hier liegen Rezipieren und Produzieren eng beieinander, die Imagination muss ständig abwechseln zwischen „Nachstellen“ und „Vorstellen“ des entweder zuerst Gehörten oder Gesehenen.

6.4 Interdisziplinäre Imaginationbildung

Diese Verknüpfung unterschiedlicher ästhetischer Disziplinen hat Ursula Brandstätter (2008 und 2013) in einem konzeptuellen Entwurf unter dem Titel „Ästhetik der Transformation“ skizziert, der an die Ende des 18. Jahrhunderts durch die deutsche Romantik entwickelten Ideen zu Synästhesien und „Gesamtkunstwerken“ erinnert. Ähnlich wie die ästhetische Erfahrung selbst sich zwischen Wahrnehmung und Erkenntnis bewegt, so fokussiert auch eine Ästhetik der Transformation, „was sich an den Schnittstellen und Übergängen [...] ereignet; sie rückt das ‚Dazwischen‘ ins Zentrum der Aufmerksamkeit“ (Brandstätter 2008, S. 13). Eine solche, gewissermaßen im Kulminationspunkt von beiden sich vollziehende „intermediale ästhetische Erfahrung“ hat sich bereits im Rahmen des Projekts zur

Imaginationsbildung als zielführende didaktische Methode erwiesen. Welche Möglichkeiten einer Zusammenführung von perzeptorischen, künstlerischen oder auch naturwissenschaftlichen Bereichen sich hier ergeben, wäre theoretisch noch umfassender zu systematisieren und in der Praxis zu explorieren. „Philosophie“ und Religion, darstellendes Spiel (auch Puppentheater), Musik und Tanz, generell: Bewegungshandeln, Natur, Sammeln und Ordnen von Dingen (in Museen oder zu Hause), Technik und Mathematik – all das sind Bereiche, die sich nicht ohne eine gute Vorstellungsfähigkeit aneignen lassen und die sich über analoge, assoziative Prozesse als kohärent herausstellen. Besonders hervorgehoben sei zuletzt die Bedeutung der Einbildungskraft für soziales Denken und emotionales Empfinden: Die Fähigkeit, sich (mit ethischer Absicht) in andere hineinzusetzen, andere Perspektiven einzunehmen, eine „Theory of Mind“ auszubilden und mit ihrer Hilfe ein Verständnis für eigene und fremde Denkprozesse zu entwickeln, bildet einen großen Anteil unserer inneren geistigen Welt und ist nicht nur für die Kontakte im engeren sozialen sondern auch im gesamtgesellschaftlichen Umfeld wichtig; liegen in diesem Bereich Defizite bei politisch Verantwortlichen vor, sind Konsequenzen von entsprechend weitgreifenden Ausmaßen zu befürchten.

*„Auf den Flügeln der Einbildungskraft verläßt der Mensch
die engen Schranken der Gegenwart, in welche die bloße Tierheit sich einschließt,
um vorwärts nach einer unbeschränkten Zukunft zu streben;
aber indem vor seiner schwindelnden Imagination das Unendliche aufgeht,
hat sein Herz doch nicht aufgehört, im Einzelnen zu leben und dem Augenblick zu dienen.“
(Schiller 1965, S. 101)*

7. Schlussbemerkungen

2014 jährt sich der Ausbruch des ersten Weltkriegs zum hundertsten Mal und bringt so „diesen Einschnitt, diese ‚Urkatastrophe‘ des vergangenen Jahrhunderts, von welcher der amerikanische Historiker und Diplomat George F. Kennan gesprochen hatte, ins Bewusstsein der Deutschen zurück“ (Jäger 2014). Und das ist gut so: Gilt es doch auch auf der Ebene des *kollektiven Gedächtnisses* Vorstellungen verfügbar zu halten, die unsere Denkräume erweitern, um so unsere Handlungen, gerade die von weltpolitischer Tragweite, reflektierter ausfallen zu lassen. Genau hieran schien es im Sommer 1914 in erheblichem Maße zu mangeln. Denn gerade weil eigentlich *niemand* der politisch Verantwortlichen zu diesem Zeitpunkt einen Weltkrieg wollte (vgl. Oldenburg 2014), rückt nicht unbedingt die neu

aufgelegte, stets strittige Frage nach der Schuld (z. B. bei Clark 2013) ins Zentrum des Interesses, sondern eher die, wie man die globale Tragödie hätte *verhindern* können. Hier äußern sich Historiker weitgehend einvernehmlich: „Alle [involvierten Staatsmänner, Anm. d. Verf.] handeln sehr egoistisch, nach den eigenen (vermeintlichen) Interessen und niemand stellt sich die Frage: Wie kommt das bei dem Gegner an? Inwieweit wird der Frieden gefährdet durch dieses Handeln?“ (Clark; in: Oldenburg 2014). Sönke Neitzel (Professor für International History an der London School of Economics) bemerkt:

„Niemand in Paris oder St. Petersburg fragt sich: Führen unsere Aktionen vielleicht genau zum Gegenteil – nämlich, dass sich die Deutschen in die Ecke gedrängt fühlen, und dann vielleicht angreifen? Das wollen wir aber gar nicht – also: Sind unsere Aktionen kontraproduktiv? Es ist ganz interessant festzustellen, dass es niemand schafft in den Hauptstädten Europas, sich mal einen Moment, für eine Minute, in die Rolle des anderen, seines Gegenübers hineinzusetzen“ (ebd.).

Auch der Historiker Gerd Krumeich gibt zu, dass *alle* Entscheidungsträger wohl anders gehandelt hätten, wenn sie wachsamer gewesen wären für die Folgen ihres Tuns – die unter anderem mit zehn Millionen Toten zu beziffern sind (vgl. ebd.).

Beides aber, sowohl die allseitige Unfähigkeit zur Perspektivübernahme als auch das Nicht-zu-Ende-Denken oder Absehen-Können von Konsequenzen sind letztlich Symptome einer unzureichenden Imaginationsfähigkeit, die – kombiniert mit der Möglichkeit, sich nach der leichtfertigen Herbeiführung schwerwiegender Konflikte aus der Verantwortung zu argumentieren – in menscheitsgeschichtliche Katastrophen führen können. Mangelnder Weitblick und mangelnde Moral: Das ist keine Problematik, die sich auf historische Ereignisse beschränkt, und sie führt auch weit über die eingangs beschriebenen Missstände auf individueller und intragesellschaftlicher Ebene hinaus – hin zu der Notwendigkeit nämlich einer vom Bewusstsein sittlicher Werte geprägten Gesamthaltung auch und gerade im Hinblick auf Handlungen von globaler Bedeutung, einer (neu)humanistischen Haltung, die sich eben „sowohl der Autonomie des Einzelnen als auch dessen Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und der Menschheit insgesamt verpflichtet weiß“ (Schütze 1993, S.7, vgl. Einleitungskapitel dieser Arbeit). Nach wie vor gälte es also, menschliche „Tierheit“ mittels imaginativer Fähigkeiten zu überwinden; nicht, um sich von der Wirklichkeit abzuwenden und phantastischen Fiktionen hinzugeben, sondern um ein möglichst genaues (inneres) Bild von ihr zu gewinnen und kreativ (auf ästhetischer *und* ethischer Grundlage) Verbesserungsansätze zu entwickeln.

In den vergangenen hundert Jahren hat sich die Bewusstseinsphilosophie mit dem „linguistic turn“ erst der Auffassung zugewandt, dass alle Erkenntnis der Logik der Sprache folgen müsse, dass die sprachliche Struktur zugleich Voraussetzung und Grenze des Erkennbaren

sei⁵⁸, bis sich Ende der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts schließlich ein „iconic turn“ vollzog, die Hinwendung zu einer „Bildwissenschaft“, die das Denken in Bildern und über Bilder zu rehabilitieren suchte⁵⁹. Insofern einerseits Gottfried Boehm fragt, ob Bilder (analog zum linguistic turn) einen eigenen „logos“⁶⁰ haben, andererseits aber sprachliche Welt- und Selbstbezüge immer schon nicht-sprachliches Bezeichnen voraussetzten, wird eine semiotische Gemeinsamkeit von Bild und Sprache deutlich, nicht zuletzt seien „schließlich [...] alle Buchstaben Bilder“ und alle Bilder „erzählen Geschichten“ (Reichert 2012, S. 8).

Wie gezeigt werden konnte, vollziehen sich geistige Prozesse sowohl sprachlich als auch bildhaft, logisch *und* assoziativ, haben also jeweils beide Kategorien ihre Berechtigung und „arbeiten“ nicht neben- oder unabhängig voneinander, sondern kooperieren und ergänzen sich. (s. Kap. 4.1)

Gerade diese gegenseitige Bedingtheit vom Denken in Sprache *und* in Bildern und deren beider Funktion als Ausgabemedien unserer Vorstellungen lassen nach „sprachlicher“ und „visueller“ Wende in Bezug auf Erkenntnis, letztlich im Hinblick darauf, was unter „Bildung“ zu verstehen sei, nunmehr eine „imaginative Wende“ geboten erscheinen. Imaginationsfähigkeit bedeutete hier auch, über eine Art Meta-Matrix zu verfügen, die es versteht, sich im „freien Spiel“ eines „Als-ob“ oder „Was-wäre-wenn“ auch beider Systeme (des sprachlich-logischen oder des bildhaft-assoziativen) je nach Bedarf zu bedienen, ganz wie bereits Kant meinte, dass (ästhetische) Urteilsbildung auf einen „freien Gebrauch der Erkenntnisvermögen“ angewiesen ist (Feger 1995, S. 11). Damit könnte es gelingen, den „kolossalen zivilisatorischen Rückschritt“, den Horst Bredekamp in den letzten 15 Jahren im Zuge der Auflösung von Privatheit und Öffentlichkeit durch das Internet konstatiert⁶¹ und an dessen Ende die Zerstörung sämtlicher „Distanzräume“ stehe, aufzuhalten. „Der Soziologe Norbert Elias hat einst beschrieben, wie der Prozess der Zivilisation seit dem Mittelalter darin

⁵⁸ Ferdinand de Saussure zeigte bereits 1915, dass Signifikanten (=Wörter) nicht die „Abbilder“ der Signifikate (=Vorstellungsbilder) sind, welche wiederum die realen Gegenstände repräsentieren, sondern dass Sprache autonom funktioniert und Bedeutung eher durch deren interne Struktur, auf einer internen Differenzierung zwischen den Signifikanten selbst beruht.

⁵⁹ Ausgangspunkt ist hier das von Erwin Panofsky (1939) für die Kunstwissenschaft entwickelte dreistufige Interpretationsmodell der „ikonologischen Methode“, das sich an sprachwissenschaftliche Analysen anlehnt: Zuerst wird (quasi auf „semantischer“ Ebene) der Frage nachgegangen, *was* dargestellt ist, zweitens (auf „syntaktischer“ Ebene), *wie* es dargestellt ist und schließlich („pragmatisch“) *was* es *bedeutet*.

⁶⁰ hier im Sinne eines ordnenden Prinzips, einer grundlegenden Gesetzmäßigkeit

⁶¹ „Die Annahme, das Internet sei Privatsache, führt zu dem neuen Phänomen der Schamsenkung in der Öffentlichkeit. Es ist aber eine neue Form psychischer Belastung, dass man sich fünf Jahre später schämt für das, was man unwiderruflich weltweit preisgegeben hat“ (Vahland 2014, S. 15). Die Debatte gab es ähnlich schon einmal: Neil Postman beklagte in den 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts „das Verschwinden der Kindheit“ – durch Infantilisierung der Erwachsenen, die Aufhebung von (Geheimnis- und Scham-) Grenzen, wie es vor allem „unzivilisierten“ Gesellschaften eigen ist – und wie sie durch Medien wie Fernsehen forciert wird. Bedürfnisbefriedigung und Gleichgültigkeit träten so an die Stelle der Fähigkeit zu Ideen- und Urteilsbildung. (vgl. Postman 1983)

besteht, Distanzräume zu gewinnen zwischen Mensch und Welt [...]. Der Kunsthistoriker Aby Warburg nennt das den „Denkraum der Besonnenheit“ (Vahland 2014, S. 15).

Mehr „Denkraum der Besonnenheit“, ein Gespür für geistige Komplexität, das vor (logischen) linearen Einstellungen bewahrt, mehr Fähigkeit zu einer vernunftgeleiteten Imagination – vielleicht hätte das auch die Katastrophe vor hundert Jahren (und nicht nur diese) verhindern können.

Solche „Distanzräume“ können sich zum Beispiel zwischen Kunstwerk und Betrachter auf tun und in der ästhetischen Erfahrung zum Spielraum der Imagination werden. Kunst und Literatur „sind nicht identisch mit dem, was sie zeigen“, sind also nicht mit der Realität gleichzusetzen, sondern lassen einen Freiraum, einen Reflexionsort entstehen, „in dem keine Überlegung je am Ende“ ist. „Gäbe es den nicht mehr, würde sich die Kunst den kommerziellen Internetbildern [...] angleichen“, so Bredekamp (ebd.). Realitäten würden nicht mehr auf ihre subjektiven Gehalte hin überprüft und nicht einer autonomen Urteilskraft unterzogen werden. „Ob es gelingt, neue Distanzräume zu schaffen, ist in letzter Konsequenz eine Frage auf Leben und Tod“ (ebd.)

Die Fähigkeit, Vorstellungen zu bilden, erweist sich also als welt-wichtiges Handlungsmuster: Für mit sich selbst einvernehmlich lebende Individuen, die ihre inneren Bilder immer wieder anpassen können, um sich in einer ständig verändernden Welt zurechtzufinden, aber auch weltverändernd auf sie einzuwirken vermögen, und zwar in einem ethisch-reflektierten Sinne⁶². Eine Bildung der Imagination, der Einbildungskraft, die das „Kernelement“ in Schillers Ästhetik darstellt, ist damit nicht losgelöst zu betrachten von ihren beiden flankierenden Säulen, der Sinnlichkeit *und* dem Verstand.

Durch transformative ästhetische Prozesse wird die Wirkung einer „ästhetischen Erfahrung“ verstärkt, da an dem doppelten Schnittpunkt der Übergänge zwischen Wahrnehmung und Denken und den analogen Mustern unterschiedlicher (ästhetischer) Erfahrungsbereiche auch die imaginativen Transferbezüge multipliziert werden.

Vor allem Transformationen zwischen Bild und Sprache (als wichtigsten Kommunikationsmedien imaginativer Akte, aber auch als dafür zu rezipierende und

⁶² Bewusst wurde an dieser Stelle der Vokabel „ethisch“ statt „empathisch“ der Vorzug gegeben. Denn so wie der Begriff der „Imagination“ scharf von einer ihrer vernünftigen Realitätsanbindungen beraubten „Phantasie“ zu trennen ist, so hat nach Meinung der Verfasserin auch „Empathie“ nicht nur eine konstruktive Seite. Gerade durch einen vermeintlich erheblichen Mangel an Empathie als Psychopathen kategorisierte Menschen verstehen es eben außerordentlich gut, sich in andere Menschen hineinzusetzen: Auch Verbrechen gegen die Menschlichkeit beruhen auf der Fähigkeit zur Perspektivübernahme, Beispiele finden sich dafür nicht nur in (Film)Kunst und Literatur (z. B. „The Silence of the Lambs“ von Jonathan Demme; „Biedermann und die Brandstifter“ von Max Frisch), sondern leider auch in der Realität. Empathie hat also auch eine destruktive Seite und ist nicht automatisch an Mitleid und Moral gebunden – auch hier wird die unabdingbare Einbindung imaginativer Kräfte in eine ästhetische (vernünftige und „sittliche“) „Bildung und Erziehung“ noch einmal deutlich.

produzierende Stoffe) sind für eine „Bildung der Imagination“ von zentraler Bedeutung. Sowohl das Entwickeln eigener (bildlicher) Vorstellungswelten aus verbal vermittelten Texten als auch die Übersetzung visueller Bildinhalte in Narration sind wichtige Leistungen des Verstehens, hier werden neue Reflexionsräume eröffnet. Sprache ist dabei auch „notwendig, um neue Informationen aufnehmen und assoziieren zu können“ (Empl 2014, S. 16), impliziert also nicht nur einen rein prosaisch-pragmatischen, sondern auch einen virtuell-vorstellungsverknüpfenden Funktionsbereich.

Einer Spracherwerbsförderung kommt dabei eine ähnlich „technische“ Bedeutung zu wie der Erkundung und Aneignung bildnerischer Fertigkeiten, die zwar basal sind, und, wie gezeigt, mit einer erhöhten Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeit Hand in Hand gehen, für sich genommen allerdings lediglich das „Handwerkszeug“ *imaginativer* respektive *ästhetischer* Bildung darstellen, nicht aber damit gleichgesetzt werden können.

Leider wird der imaginativen Dimension ästhetischer Bildung weder in Schule und Kita noch in der pädagogischen Fachliteratur Rechnung getragen. Schiller wird zwar als Bezugsfigur angeführt, der Transfer in die Praxis gerät aber selten über das ästhetische⁶³ und handwerkliche Tun hinaus. Cornelia Dietrich et al. versuchen sich im Abschlusskapitel ihrer „Einführung in die Ästhetische Bildung“ (2012) an einer „Legitimierung“ derselben (S. 160 ff.) und kommen dabei in der Argumentation über das Erwähnen eines „*Eigenwert[s] des Kulturellen*“ und eines „*Eigenrecht[s] des Ästhetischen*“ (ebd.) kaum hinaus: „Ästhetische Erfahrungen machen Freude, sie unterhalten, begeistern [...] und schenken Emotionen“ (a.a.O., S. 161). Diese „besondere Qualität“ mache „ästhetische Erfahrungen an sich wertvoll“, so Dietrich. „Das Ästhetische“ hat zwar auch irgendwie „nützlich“ zu sein, um Kunst-Projekte und -Einrichtungen zu legitimieren, mögliche Transferwirkungen auf „kognitive, emotionale und soziale Fähigkeiten“ können aber natürlich nicht auf die (vier) „Felder ästhetischer Erziehung“, wie sie Dietrich im Folgekapitel (S. 162 ff.) beschreibt, zurückgeführt werden. Hier stehen „Vermittlung von [...] praktische[n] Fertigkeiten“ tatsächlich an erster Stelle, gefolgt von der „Vermittlung von [kulturellem, Anm. d. Verf.] Wissen“; die Bereiche „Selbstaufmerksamkeit fördern“ und „Berührt-Sein zum Ausdruck zu bringen“ (a.a.O., S. 162) verbleiben auf der sinnlich-wahrnehmenden Ebene des Emotional-Subjektiven. Auch Sylke Rother (2013), bei deren BA-Thesis sich Dietrich als Hauptbezugsquelle ausmachen lässt, kommt über deren beschränktes, praktisch-ästhetisches Verständnis von „Ästhetik“ nicht hinaus: „Ästhetisches Verhalten“ wird bereits im Titel ihrer Arbeit quasi mit „bildnerischem Gestalten“ gleichgesetzt, und auch wenn anfänglich noch der

⁶³ vgl. Welsch 1990

Versuch unternommen wird, wenigstens begrifflich zu differenzieren, ergeben sich die – zugegeben: abwechslungsreichen – Programmpunkte ihres Projekts letztlich doch in das Einerlei gestalterischen Werkens, bei dem es einmal mehr nur um „sinnliche Erfahrung“ und „Spaß“ zu gehen scheint. Hier ist nicht die Rede von imaginativen „Distanzräumen“, innerhalb derer das Individuum sich „frei“ zur es ansonsten einschränkenden, weil bestimmenden Realität verhalten kann. Das kindliche (gestaltende) Spiel ist aber ein „ästhetisches“ insofern sich im Abgebildeten Reales und Vorgestelltes mischen. In der Produktion oder Rezeption von bildlich oder sprachlich Gestaltetem eruieren Kinder „Spielräume“, erkunden Möglichkeiten, bilden Imaginationen. Bei Friedrich Fröbel wird dieses Spiel „zur höchsten Stufe der Kindheitsentwicklung, in der es vor allem darum geht, Äußerliches innerlich und Innerliches äußerlich zu machen“ (Krenz 2014). Die (ästhetische) *Darstellung* wird zum Umschlagsplatz zwischen *Wahrgenommenem* und *Gedachtem*, wo Grenzen aufgebrochen, zuvor Getrenntes verbunden, Verbundenes gelöst, neu zusammengedacht und für die Wirklichkeit kreativ nutzbar gemacht werden kann.

Aufgrund der auch bei Dietrich et al. und Rother aufgezeigten, im Fachdiskurs anscheinend kaum zu revidierenden Etikettierung aller irgendwie gearteten gestalterischen Tätigkeiten als „ästhetische Bildung“, die aber die imaginative Dimension, nämlich *Welt zu visionieren, um sie zu verstehen*⁶⁴ nicht berücksichtigt, wäre daher der Terminologie einer universaler gefassten „Bildung der Imagination“ gegenüber der einer „ästhetischen Bildung“ der Vorzug zu geben. Zumal eine Imaginationsbildung, wie in dieser Arbeit dargelegt, weit über alle individuellen gestalterisch-kreativen Prozesse hinauszugehen und eine Geisteshaltung zu entwickeln beabsichtigt, die nicht nur grundlegend für alle schulischen und universitären⁶⁵ Curricula wäre, sondern insbesondere im vorschulischen Bereich die den Kindern in dieser Entwicklungsphase eigene Neugierde, Offenheit, geistige Flexibilität und Kreativität zu erhalten und weiterzuentwickeln gedenkt. Dass dafür dann tatsächlich gestalterische

⁶⁴ Das entspräche im Übrigen immer dem Anspruch von *Kunst* – im Gegensatz zu Design, Handwerk oder Gestaltung; letzteren wäre demzufolge auch das Basteln im Kindergarten qualitativ zuzuschlagen

⁶⁵ Der englische Literaturwissenschaftler Terry Eagleton beklagt z. B. eine aktuelle „geistige Krise von enormen Dimensionen“, da es kein übergreifendes, kritisches Denken mehr gebe, denn die „Universität als Zentrum von Kritik, von Nachfragen, von Reflexion, von generellen und fundamentalen Fragen ist fast tot“; hier würden zwar *Akademiker* produziert, die sich als Spezialisten mit bestimmten Gegenständen beschäftigen, aber keine *Intellektuellen* mehr, die – im Gegensatz zu jenen – gebraucht würden, weil sie sich „zwischen verschiedenen Gegenständen bewegen“ können und eine „Idee von der Gesellschaft als ganzer“ haben. (Stallknecht / Schloemann 2014). Ähnlich hebt Kreitz (2007, S. 99f.) als wesentlichen Aspekt von Bildung gerade die „*fehlende* Gegenständlichkeit und Nicht-Objektbezogenheit“ hervor. Anders als „Wissen“, „Können“ und „Kompetenz“, wo Bestände und Fertigkeiten „messbar“ seien, ließe sich „Bildung“, so Kreitz, nicht quantitativ erfassen, sondern nur qualitativ bestimmen. Dass hierfür logisches *und* vorstellend-assoziatives Denken, vor allem aber die Flexibilität, beides zu kombinieren, entscheidende Kriterien sind, um in einem Freiraum des Geistes Wissen mit Visionen zu verbinden und so, gründend auf ethischen Prämissen, auch im Angesicht von Widrigkeiten des Lebens Orientierung und Lösungen zu gewinnen, scheint unmittelbar evident.

Tätigkeiten wie Zeichnen und Malen als „Ausgabemedien“ imaginativer Prozesse nutzbar zu machen sind, konnte in dem religionspädagogischen Projekt über das Manna-Wunder bildkräftig veranschaulicht werden.

Als grundlegend sind hier Schillers Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ zu sehen, in denen die Kunst als Ausgangspunkt „ästhetischer Erfahrungen“ dient, darüber hinaus aber in einem „freien Spiel“ die Lust an allgemeiner Erkenntnisfähigkeit befördert wird, wie sie ganz ähnlich in den von Sowa beschriebenen Imaginationprozessen evoziert werden kann. Ganz im Sinne Schillers steht für Sowa eine (weltbezogene) Einbildungskraft in der Mitte *aller* mentalen Vermögen und hat eine zentrale Funktion für Wahrnehmen und Denken, für Erkennen und Handeln sowie für Welt- und Selbstbild (vgl. Sowa 2012a, S. 65). Ihre Förderung ist, so Sowa, „eine zentrale pädagogische Aufgabe“ (ebd.), die, wie in dieser Arbeit dargestellt wurde, auch oder gerade im vorschulischen Bereich als zentrales Bildungsziel etabliert werden sollte. Eine „Bildung der Imagination“, die ihre ethische Anbindung an Schillers Ästhetik nicht aus dem Blick verliert, wäre somit zentrales Element eines adäquaten, human(istisch)en Bildungsverständnisses.

In ihrer Analogiebildung zwischen heutigen und historischen Bezügen ist diese Arbeit selbst schließlich in gewisser Weise zu einer Übung imaginativer Kräfte geworden. Bereits Schiller setzte in seinem idealistischen Gesellschaftsentwurf (im 24. bis 27. Brief) eine Rehabilitierung des „ästhetischen Scheins“ einer rationalistisch und ökonomisch instrumentalisierten Gesellschaftsstruktur entgegen. Die durch die industriellen Produktionsverhältnisse entstandene Entfremdung des Individuums von sich selbst und seiner Gemeinschaft, vor allem aber der Fehler, den Menschen nicht in seiner *sinnlich* und *vernünftig* gleichermaßen angelegten Verfassung zu begreifen und zu ignorieren, dass nur eine Akzeptanz und Harmonisierung beider „Triebe“ wahrhaft sittliche Individuen und Gemeinschaften hervorbringt, hat vor gut zweihundert Jahren im postrevolutionären Frankreich zum Kollaps eines Staates geführt, in dem „Tugend“ lediglich von der Vernunft diktiert wurde. Vor einhundert Jahren hat ein eklatanter Mangel an Imaginationsfähigkeit seitens der politisch Verantwortlichen wesentlich dazu beigetragen, einen Weltkrieg unermesslichen Ausmaßes in Gang zu setzen. Das eingangs erwähnte Dilemma von Bildungspolitik und Pädagogik, nämlich weder die Gesellschaftsfähigkeit noch die Selbstverwirklichung des Individuums ermöglichen zu können, wäre nun ganz einfach zu lösen: Bildung muss „als Prozess und Produkt einer personal freiheitlich bestimmten [also ästhetischen, Anm. d. Verf.] Selbstgestaltung des Menschen“ erfolgen, mit der „eine verantwortete Weltgestaltung“ korrespondiert, „die sich nicht aus bloßem Verfügungswissen

speist“ (Schütze 1993, S. 265). Indem die Menschen hinsichtlich Autonomie und Verantwortungsbewusstsein, Kreativität und Urteilskraft, kurz: zu einer *Imaginationsfähigkeit* hin gebildet werden, sind sie erstens in die Lage versetzt, sich in und gegen solche gesellschaftlichen Strukturen zu behaupten, die ihrer Selbstrealisierung hinderlich sind, erfüllen zweitens mit diesen Fähigkeiten auch die Ansprüche, die von einer veränderten und sich immer schneller ändernden Gesellschaft eingefordert werden und haben drittens einen ethisch verankerten Weitblick, der zu globaler Verantwortung befähigt.

Bildung als Prozess und Ergebnis „bedeutet einen personalen, an der Vernunft orientierten Zusammenhang von Wissen, Handeln und Urteilen. Als gebildet gilt, wer von seinem Wissen und seinen Kompetenzen als mündiger Bürger, d. h. selbständig, verantwortlich und selbstkritisch Gebrauch zu machen vermag“ (Fauser 2003, S. 282). Ohne Imaginationsfähigkeit wäre all das nicht vorstellbar. Oder, um es moderner auszudrücken: Imaginationsfähigkeit ist die zentrale kognitive Kompetenz. Gewusst hat das schon immer der Volksmund: insofern Einbildung tatsächlich Bildung ist.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Aristoteles: Politik. Hg. von Olof Gigon. München: dtv 1998.

Arnheim, R.: Kunst und Sehen. Eine Psychologie des schöpferischen Auges. Berlin, New York: Walter de Gruyter 1978.

Arnheim, R.: Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff. Köln: DuMont 1996⁷.

Bachmann, M.: Das Analogiedenken als Forschungsfeld. Brücken zu einer vergessenen Denkform. In: Gloy, K.; Bachmann, M. (Hg.): Das Analogiedenken. Vorstöße in ein neues Gebiet der Erkenntnistheorie. Freiburg, München: Verlag Karl Alber 2000.

Balakrishnan, R.; Drexler, H.; Billmann-Mahecha, E.: Rekonstruktion der kommunikativen Bedeutung von Kinderzeichnungen: Typen kindlicher Bildproduktion. In: Journal für Psychologie, Jg. 20 / 3, 2012: Bilder verstehen – uns selbst verstehen. Zum Stellenwert des Bildes in der gegenwärtigen Psychologie. Online unter: <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/237/282> [9.7.2014].

Bamford, A.: Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster: Waxmann 2010.

Bartens, W.: „Narzissen lernen Mitgefühl“. Süddeutsche Zeitung online vom 1.6.2014 unter <http://www.sueddeutsche.de/wissen/psychologie-lektionen-in-mitgefuehl-1.1979717> [8.6.2014].

Baumanns, P.: Kants Philosophie der Erkenntnis. Durchgehender Kommentar zu den Hauptkapiteln der „Kritik der reinen Vernunft“. Würzburg: Königshausen & Neumann 1997.

Behrmann, D.: Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz. Gestaltungsperspektiven pädagogischer Leitkategorien. Frankfurt a. M.: VAS 2006.

Beller, S.; Bender, A.: Allgemeine Psychologie – Denken und Sprache. Göttingen, Bern, Wien u.a.: Hogrefe 2010.

Belting, H.: Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München: Fink Verlag 2001.

Bentz, H.-J., Dierks, A.: Neuromathematik und Assoziativmaschinen. Heidelberg, Berlin: Springer Verlag 2013.

Bibel – nach der Übersetzung Martin Luthers. Berlin, Altenburg: Evangelische Haupt-Bibelgesellschaft 1988⁴.

Bockhorst, H. (Hg.): Kinder brauchen Spiel und Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten. München: kopaed 2006².

Boehm, G. (Hg.): Was ist ein Bild? München: Fink 1994.

Boehm, G.: Wie Bilder Sinn erzeugen: Die Macht des Zeigens. Berlin: Univ. Press 2007.

Bolle, R.: Jean-Jacques Rousseau: das Prinzip der Vervollkommnung des Menschen durch Eduktion und die Frage nach dem Zusammenhang von Freiheit, Glück und Identität. Münster: Waxmann 2012³.

Brandstätter, U.: Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper. Köln, Wien und Weimar: Böhlau 2008.

Brandstätter, U.: Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation. Wien, Köln & Weimar: Böhlau Verlag 2013.

Braun, U.: McKinsey engagiert sich in der Frühpädagogik! (2006). In: Textor, M.R. (Hg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. Online unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1132.html> [11.7.2014].

Brockschnieder, F.-J.: Reggio-Pädagogik: ein innovativer Ansatz aus Italien. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2010.

Bubner, R.: Ästhetische Erfahrung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1989.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Berlin 2012⁴. Online unter http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/C3_9Cbereinkommen-C3_BCber-die-Rechte-des-Kindes.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf [23.4.2013].

Burioni, M.: Gattungen, Medien, Techniken. Vasaris Einführung in die drei Künste des *Disegno*. In: Vasari, G.: Einführung in die Künste der Architektur, Bildhauerei und Malerei. Die künstlerischen Techniken der Renaissance als Medien des *disegno*. Hg. von Matteo Burioni. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach 1568 / 2006, S. 7-24.

Clark, C.: Die Schlafwandler. Wie Europa in den Ersten Weltkrieg zog. München: DVA 2013.

Daucher, H. (Hg.): Kinder denken in Bildern. München und Zürich: Piper 1990.

Dietrich, C.; Krinninger, D.; Schubert, V.: Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2012.

Dobelli, R.: Die Kunst des klaren Denkens: 52 Denkfehler, die Sie besser anderen überlassen. München: Carl Hanser Verlag 2011.

Duncker, L.; Maurer, F.; Schäfer, G.E. (Hg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag 1993².

Duncker, L.; Maurer, F.; Schäfer, G.E.: Hundert Sprachen des Kindes. In: Dies. (Hg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag 1993², S. 10-15.

Duncker, L.; Müller, H.-J.; Uhlig, B. (Hg.): Betrachten – Staunen – Denken. Philosophieren mit Kindern zwischen Kunst und Sprache. München: kopaed 2012.

Duncker, L.; Lieber, G. (Hg.): Bildlitalität und Ästhetische Alphabetisierung: Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter. München: kopaed 2013.

Einstein, A.: Cosmic Religion: With other Opinions and Aphorisms. New York: Covici Friede Publishers 1931.

Empl, L.: Die vergessene Kindheit. Erlebnisse aus den ersten Lebensjahren finden sich meist nur noch im Familienalbum. Können Neurowissenschaftler nun das Rätsel der infantilen Amnesie lösen? Süddeutsche Zeitung Nr. 109 vom 13.5.2014, S. 16.

Fausser, P., Madelung, E. (Hg.): Vorstellungen bilden: Beiträge zum imaginativen Lernen. Seelze: Friedrich 1996.

Fausser, P.; v. Wulffen, D. (Hg.): Einsicht und Vorstellung. Imaginatives Lernen in Literatur und Geschichte. Seelze: Kallmeyer 1999.

Fausser, P.; v. Wulffen, D. (Hg.): Themenschwerpunkt „Imaginatives Lernen“. In: Pädagogik 51, H.7/8, Hamburg 1999.

Feger, H.: Die Macht der Einbildungskraft in der Ästhetik Kants und Schillers. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter 1995.

Fellmann, F.: Innere Bilder im Licht des imagic turn. In: Sachs-Hombach, K. (Hg.): Bilder im Geiste. Zur kognitiven und erkenntnistheoretischen Funktion piktorialer Repräsentationen. Amsterdam, Atlanta: Editions Rodopi 1995, S. 21-38.

Felten, M.: Auf die Lehrer kommt es an! Für eine Rückkehr der Pädagogik in die Schule. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2010³.

Franke, A.: Aktuelle Konzeptionen der Ästhetischen Erziehung. München: M-Press 2007.

Freese, H.-L.: Kinder sind Philosophen. Weinheim, Basel: Beltz 2002.

Friedman, D.: Malende Dichter. München: Elisabeth Sandmann Verlag 2008.

Frischmann, B. (Hg.): Bildungstheorie in der Diskussion. Freiburg: Alber Verlag 2012.

Frith, C.: Wie unser Gehirn die Welt erschafft. Heidelberg: Springer Spektrum 2010.

Fröhlich, V.; Stenger, U. (Hg.): Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten. Weinheim, München: Juventa Verlag 2003.

Glas, A.: Imagination, Phantasie und Darstellungsformel. Grundriss einer anthropologischen Theorie der Einbildungskraft. In: Sowa, H. (Hg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen: Athena-Verlag 2012, S. 98-113.

Haas, S.: „Krankheit kostet. Studie: Unternehmen sollten sich mehr um ihre Mitarbeiter kümmern.“ Süddeutsche Zeitung Nr.157 vom 10.7.2012 a, S. 19.

Haas, S.: „Glück statt Geld. Den jungen Menschen sind Familie und Freunde wichtiger als die Karriere. Am Arbeitsplatz wollen sie frei und selbstbestimmt sein“. Süddeutsche Zeitung Nr.160 vom 13.7.2012 b, S. 21.

Hattie, J.; Beywl, W.; Zierer, K.: Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013.

Haug-Schnabel, G.; Bensel, J.: Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten zehn Lebensjahre. Freiburg, Basel, Wien: Herder 2005.

Hegel, G.W.F.: Werke. Hg. von Eva Moldenhauer. Band 10: Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Teil 3: Die Philosophie des Geistes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1979.

Hegel, G.W.: Einleitung in die Ästhetik. Hg. von Wolfhart Henckmann. München: Wilhelm Fink Verlag 1985².

Heller-Roazen, D.: Der innere Sinn. Archäologie eines Gefühls. Frankfurt a. M.: Fischer 2012.

Hierdeis, H.: Über den „Cultural lag“ universitärer Bildung. In: Lederer, B. (Hg.): „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011, S. 97 – 114.

Hofstadter, D.; Sander, E.: Die Analogie: Das Herz des Denkens. Stuttgart: Klett-Cotta 2014.

Hüppauf, B.; Wulf, C. (Hg.): Bild und Einbildungskraft. München: Wilhelm Fink Verlag 2006.

Hüther, G.: Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2008⁴.

Hüther, G.: „In jedem Kind steckt ein Genie“. Interview von SPIEGEL ONLINE vom 21.8.2012 unter <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/kritik-am-schulsystem-huether-will-gymnasium-und-lehrplaene-abschaffen-a-850405.html> [21.8.2012].

Jäger, L.: „Warum dieses Gedenkjahr anders ist. F.A.Z.-Serie: 100 Jahre Erster Weltkrieg“. Frankfurter Allgemeine Zeitung online vom 3.1.2014 unter <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/100-jahre-erster-weltkrieg/f-a-z-serie-100-jahre-erster-weltkrieg-warum-dieses-gedenkjahr-anders-ist-12734942.html> [5.1.2014].

Jenny, P.: Zeichnen im Kopf. An der Quelle Ihrer Bilder. Mainz: Verlag Hermann Schmidt 2004.

Jüdt, N.: Ästhetik und Lehrerbildung: Ein ästhetisch orientierter Beitrag zum Diskurs „Gute Lehrer – gute Schulen“. Karlsruhe: KIT-Bibliothek 2013. Online unter <http://digbib.ubka.uni-karlsruhe.de/volltexte/1000034156> [23.4.2014].

Kaemmerling, E. (Hg.): Bildende Kunst als Zeichensystem. Band 1: Ikonographie und Ikonologie. Theorien – Entwicklung – Probleme. Köln: DuMont 1987⁴.

Kahneman, D.: Schnelles Denken, langsames Denken. München: Siedler Verlag 2012.

Kamper, D.: Zur Geschichte der Einbildungskraft. Reinbek: Rowohlt Verlag 1990.

Kant, I.: Werkausgabe in 12 Bänden. Hg. von Wilhelm Weischedel. Band 3 und 4: Kritik der reinen Vernunft. Teil 1 und 2. Frankfurt: Suhrkamp 2004.

Kennedy, J.M.: Wie Blinde zeichnen. In: Spektrum der Wissenschaft Nr. 3, 1997, S. 84-89.

Kern, A.: Schöne Lust. Eine Theorie der ästhetischen Erfahrung nach Kant. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2000.

Kienbaum, J.; Schuhrke, B.: Entwicklungspsychologie der Kindheit. Von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr. Stuttgart: Kohlhammer 2010.

Kläger, M.: Phänomen Kinderzeichnung. Manifestationen bildnerischen Denkens. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, 1990².

Klepacki, L.; Zirfas, J.: Geschichte der Ästhetischen Bildung. Bd. 2: Frühe Neuzeit. Paderborn: Schöningh 2011.

Klepacki, L.; Zirfas, J.: Geschichte der Ästhetischen Bildung. Bd. 3: Neuzeit. Teilbd. 1: Aufklärung. Paderborn: Schöningh 2014.

Klix, F.: Information und Verhalten. Kybernetische Aspekte der organismischen Informationsverarbeitung. Einführung in naturwissenschaftliche Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Bern: Huber 1971.

Kluge, F.: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin, New York: Walter de Gruyter 1989²².

Koeppe-Lokai, G.: Der Prozeß des Zeichnens: Empirische Analysen der graphischen Abläufe bei der Menscharstellung durch vier- bis sechsjährige Kinder. Münster, New York: Waxmann 1996.

Königer, P.: Differenzierung und Strukturierung als Vorstellungs- und Wahrnehmungsleistungen. Eine Untersuchung zum sprachlichen und zeichnerischen Wirklichkeitsverständnis von Migrantenkindern. In: Sowa, H. (Hg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen: Athena-Verlag 2012, S. 264-283.

Krautz, J.: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München: Diederichs-Verlag 2007.

Krautz, J.: Imagination und Persönlichkeit in der Kunstpädagogik. Anthropologische und didaktische Aspekte. In: Sowa, H. (Hg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen: Athena-Verlag 2012, S. 74-97.

Kreitz, R.: Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch. In: Pongratz, L.; Reichenbach, R.; Wimmer, M. (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus 2007, S. 98-136.

Krenz, A.: „Das Spiel ist der Beruf jedes Kindes!“ Das kindliche Spiel als Selbsterfahrungsfeld und Bildungsmittelpunkt für Kinder. In: Textor, M.R.: Kindergartenpädagogik, Online-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2100.html> [2.6.2014].

Lämmermann, G.: Bildung als Entgrenzung. Vorwort zu: Duncker, L.; Maurer, F.; Schäfer, G.E. (Hg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag 1993², S. 7-8.

Langer, D.: Bildung als Personwerdung: Zur Pädagogik des kritischen Personalismus. Frankfurt: Peter Lang Verlag 2011.

Lederer, B. (Hg.): „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011.

Lehmann-Scherf, G.: „Kognitionsforschung: Brauchen wir den Osterhasen? Ein Interview mit der Psychologin Gudrun Lehmann-Scherf“ von Philip Wolff. Süddeutsche Zeitung online vom 17.5.2010 unter <http://www.sueddeutsche.de/wissen/kognitionsforschung-brauchen-wir-den-osterhasen-1.600752-2> [18.10.13].

Lenzen, D. (Hg.): Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990.

Lieber, G.: Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013.

Luckhardt, U.: WortBildKünstler. Von Goethe bis Ringelnatz. Und Herta Müller. Ostfildern: Hatje Cantz Verlag 2013.

Luquet, G. H.: Le dessin enfantin. Paris: Librairie Félix Alcan 1927.

Mandler, J.M.: Perceptual and conceptual processes. Journal of Cognition and Development Nr.1 (2000), S. 3-36.

Mattenkloft, G.; Rora, C. (Hg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim: Juventa 2004.

Mirandola, G. P.: De imaginatione. Über die Vorstellung. Lateinisch-deutsche Ausgabe, hg. von Eckhard Keßler. München: Fink Verlag 1501/1997³.

Mitchell, W.J.T.: Iconology: image, text, ideology. Chicago: Univ. of Chicago Pr. 1986.

Mollenhauer, K.; Wulf, C. (Hg.): Aisthesis, Ästhetik: Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1996.

Oldenburg, M.: Sarajevo – Der Weg in die Katastrophe. Ein Film von Manfred Oldenburg. Broadview TV, ZDF 2014.

Paivio, A.: Mental representations: A dual-coding approach. New York: Oxford University Press 1986.

Panofsky, E.: Ikonographie und Ikonologie (1939/1955). In: Kaemmerling, E. (Hg.): Bildende Kunst als Zeichensystem. Band 1: Ikonographie und Ikonologie. Theorien – Entwicklung – Probleme. Köln: DuMont 1987⁴, S. 207-225.

Parmentier, M.: Proästhetik oder der Mangel an Ironie. Eine etwas umständliche Erläuterung der These, dass Kinder zu ästhetischen Erfahrungen im strengen Sinne nicht fähig sind. In: Mattenklott, G.; Rora, C. (Hg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim: Juventa 2004, S. 99-109.

Philipps, K.: Warum das Huhn vier Beine hat. Das Geheimnis der kindlichen Bildsprache. Darmstadt: Toeche-Mittler Verlag 2011.

Piaget, J.; Inhelder, B.: Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kind. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1979.

Plaga, F.: Bilderreich & Wortgewandt. Kindliches Bildverstehen und Frühpädagogik. München: kopaed 2012.

Postman, N.: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt a. M. 1983.

Ränsch-Trill, B.: Phantasie - Welterkenntnis und Welterschaffung. Zur philosophischen Theorie der Einbildungskraft. Bonn: Bouvier-Verlag 1996.

Reichert, K.: „W.J.T. Mitchell über Bilder“. Süddeutsche Zeitung Nr. 59 vom 10./11.3.2012, S. 8.

Rittelmeyer, C.: „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie. Weinheim und München: Juventa 2005.

Ritter, W.H.: Religion und Phantasie. Von der Imaginationskraft des Glaubens. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2000.

Rentschler, I.; Madelung, E.; Fauser, P.: Bilder im Kopf. Texte zum Imaginativen Lernen. Seelze: Kallmeyer 2003.

Rother, S.: Bildnerisches Gestalten im Vorschulbereich – Wie lässt sich das ästhetische Verhalten von Kindern wecken, fördern und bewahren? Bachelor-Thesis, eingereicht an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg: Online-Ressource (PDF-Datei) 2013. Online unter <http://edoc.sub.uni-hamburg.de/haw/volltexte/2014/2243/pdf/WS.SA.BA.ab14.09.pdf> [3.5.2014].

Rüter, M.: „Dual Code Theorie und Hemisphären-Theorie“ (4.7.2013). Online unter <http://suite101.de/article/dual-code-theorie-und-hemisphaeren-theorie-a115713#.U7A47Khi47B> [29.6.2014].

- Sacks, O.: Das innere Auge. Neue Fallgeschichten. Reinbek: Rowohlt Verlag 2011.
- Safranski, R.: Schiller oder die Erfindung des Idealismus. München: Carl Hanser Verlag 2004.
- Sartre, J.-P.: Das Imaginäre. Phänomenologische Psychologie der Einbildungskraft. Reinbek: Rowohlt Verlag 1980².
- Schäfer, G.E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim: Juventa 2005³.
- Schäfer, G.E.: Kinder sind von Anfang an notwendig kreativ. In: Bockhorst, H. (Hg.): Kinder brauchen Spiel und Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten. München: kopaed 2006, S. 37-50.
- Schiller, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart: Reclam 1965.
- Schneider, N.: Geschichte der Ästhetik von der Aufklärung bis zur Postmoderne. Stuttgart: Reclam 2010⁵.
- Schütze, T.: Ästhetisch-personale Bildung. Eine rekonstruktive Interpretation von Schillers zentralen Schriften zur Ästhetik aus bildungstheoretischer Sicht. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1993.
- Sowa, H. (Hg): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen: Athena-Verlag 2012.
- Sowa, H.: Imagination im Bildungsprozess. Der *sensus communis* zwischen Aisthesis und Vernunft. In: Ders. (Hg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen: Athena-Verlag 2012a, S. 22-73.
- Sowa, H.: Die Konkretion der bildhermeneutischen Methode in der Analyse, Kategorisierung und Beurteilung von imaginativen Bildschöpfungen. In: Ders. (Hg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen: Athena-Verlag 2012b, S. 176-197.
- Stallknecht, M.; Schloemann, J.: „Die neuen Leiden des Übermenschen. Ein Gespräch mit dem englischen Literaturwissenschaftler Terry Eagleton über gefährliches Denken und die Krise des Kapitalismus“. Süddeutsche Zeitung Nr.110 vom 14.5.2014, S. 12.
- Stamm, M.: Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Stuttgart: Haupt / UTB 2010.
- Stenger, U.: Die Krippe als Bildungsort – Konzeptionelle Überlegungen und Beobachtungen. In: Schäfer, G. E.; Staeger, R.; Meiners, K. (Hg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor 2010, S. 50-64.

Textor, M.: Bildung, Erziehung, Betreuung. 1999. In: Ders. (Hg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. Online unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/127.html> [22.8.2012].

Türcke, C.: „Wie das Lernen sein Gewicht verliert. Bildung ist nicht nur etwas anderes als Kompetenz, sondern deren Gegenteil. Denn wer gebildet ist, der kann etwas, wer aber Kompetenzen zu besitzen glaubt, der verfügt nur über leere Hüllen.“ Süddeutsche Zeitung Nr.176 vom 1.8.2012, S. 12.

Uhlig, B.: Imagination und Imaginationsfähigkeit in der frühen Kindheit. In: Sowa, H. (Hg): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen: Athena-Verlag 2012, S. 114-129.

Vahland, K.: „Bilder wirken! Was ist Kunst, was Pornografie – und was verlieren wir, wenn nichts mehr privat ist? Der Kunsthistoriker Horst Bredekamp im Gespräch. Süddeutsche Zeitung Nr.107 vom 10./11.5.2014, S. 15.

Vasari, G.: Einführung in die Künste der Architektur, Bildhauerei und Malerei. Die künstlerischen Techniken der Renaissance als Medien des *disegno*. Hg. von Matteo Burioni. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach 1568 / 2006.

Viereck, G.S.: „What Life Means to Einstein“. An Interview. The Saturday Evening Post vom 26.10.1929, S.17.

Wedewer, R.: Zur Sprachlichkeit von Bildern: Ein Beitrag zur Analogie von Sprache und Kunst. Köln: DuMont 1985.

Welsch, W.: Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam 1990.

Wetzel, T.: Geregelt Grenzüberschreitung: Das Spiel in der ästhetischen Bildung. München: kopaed 2005.

Wikipädia, Online-Enzyklopädie, Stichwort „Präfrontaler Cortex“. Unter http://de.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%A4frontaler_Cortex [28.6.2014].

Wikipädia, Online-Enzyklopädie, Stichwort „Assoziativmaschine“. Unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Assoziativmaschine> [29.6.2014].

Wildermuth, V.: „Die Welt, wie sie scheint.“ Radio-Beitrag für den Deutschlandfunk vom 29.5.2014, online unter: http://www.deutschlandfunk.de/sendereihe-philosophie-im-hirns-can-manuskript-die-welt-wie.740.de.html?dram:article_id=287724 [11.7.2014].

Wygotski, L.: Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein 1987.

Zirfas, J.; Klepacki, L.; Bilstein, J.; Liebau, E.: Geschichte der Ästhetischen Bildung. Bd.1: Antike und Mittelalter. Paderborn: Schöningh 2009.

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1: Synergieeffekte ästhetischer Bildung (eigene Darstellung)	S. 31
Abb. 2: Anonym: Mannalese (Buchmalerei). In: Rudolf von Ems: Weltchronik. Böhmen (Prag), ca. 1350–75	S. 37
Abb. 3: Dieric Bouts d. Ä. (1415–1475): Die Mannalese. (Öl auf Leinwand, Kunstmuseum Basel)	S. 38
Abb. 4: Pfarrkirche St. Peter und Paul, Andelsbuch (Österreich): Mannalese (1880). Buntglasfenster im Altarraum	S. 38
Abb. 5: Bethlehemkirche in Hamburg-Eimsbüttel	S. 38
Abb. 6: Mannalese (Lorenza, 6;2)	S. 38
Abb. 7: Mannalese (Johanna, 6;0)	S. 38
Abb. 8: Mannalese (Linnea I, 5;4)	S. 43
Abb. 9: Mannalese (Linnea II, 5;4)	S. 44
Abb. 10: Mannalese (Bjarne, 6;3)	S. 45
Abb. 11: Mannalese (Finn, 5;11)	S. 46
Abb. 12: Mannalese (Lorenza, 6;2)	S.47
Abb. 13: Mannalese (Tessa, 5;10)	S. 48
Abb. 14: Mannalese (Johanna, 6;0)	S. 49
Abb. 15: Mannalese (Esther, 6;1)	S. 50
Abb. 16: Mannalese (Mats, 5;8)	S. 51
Abb. 17: Mannalese (Marten, 6;0)	S. 52
Abb. 18: Projekt: das „Manna-Wunder“ zeichnen	S. 53
Abb. 19: Ausstellung in der Kita	S. 53
Abb. 20: Szenisches Nachspielen des „Auszugs aus Ägypten“	S. 53
Abb. 21–23: „Manna-Wunder“	S. 54
Abb. 24: Zeichnen nach der Natur (in der Kita Arcobaleno in Reggio-Emilia, Italien)	S. 59
Abb. 25: Malvorlage: aufgeschnittener Granatapfel	S. 59
Abb. 26: Bild eines Kita-Kindes: aufgeschnittener Granatapfel	S. 59

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift