

# IMAGINATION ERLEBBAR MACHEN

## Ein Wagnis zwischen Fertigkeiten, Strategien, Mut und Begeisterung

Ein Beitrag von ALEXANDER GLAS

Imagination und Sich-etwas-vorstellen-Können gehören unbestritten zu unseren grundlegenden menschlichen Fähigkeiten. Es gibt wohl kaum eine Lebenssituation, in der die Imagination nicht gefordert ist. „*Ich kann mir lebhaft vorstellen... , sich etwas vergegenwärtigen, bildlich vor sich sehen...*“ oder „*vor dem geistigen Auge haben*“, sind sprachliche Wendungen, die das Phänomen der Imagination zu fassen versuchen. Unverzichtbar ist die Imagination in Lernsituationen, um z. B. einen Sachverhalt für sich zu durchdenken, zu strukturieren, zu verstehen aber auch in neue Zusammenhänge zu bringen. Neben den Begriffen ist das innere Bild stets präsent, führt und begleitet Denkprozesse von Anfang an.

Was bedeutet es nun, im Zusammenhang der Imagination und des Denkens auf ein Wagnis einzugehen und welche Auswirkungen könnte dies auf das Lernen haben? Der naheliegende Blick auf die Forschung zu dieser komplexen Frage offenbart immer noch viele Lücken. Selbst in der Pädagogik scheint das Interesse bisher nur gering zu sein.<sup>1</sup> Eine bemerkenswerte Ausnahme bilden mittlerweile die umfangreichen Publikationen der Forschergruppe IMAGO, die seit etwa 20 Jahren – auch fächerübergreifend – versucht, auf den Zusammenhang von Imagination, Vorstellungsbildung und Lernen hinzuweisen<sup>2</sup>.

Der vorliegende Text lenkt daher den Fokus auf die prinzipielle Fähigkeit von Imagination und Vorstellungsvermögen. Zudem ist es der Versuch, den Begriff des Wagnisses und das Sich-etwas-Zuzutrauen in den Vorstellungskomplex der Imagination einzubinden. Getragen ist der Ansatz von der Überzeugung, dass die Imagination nicht nur, wie man meinen könnte, in kreativen Prozessen eine Rolle spielt, sondern eine zentrale pädagogische Aufgabe von Bildung und Erziehung ist. Das Wagnis zu imaginieren ist gleichsam als Aufforderung zu verstehen, sich gegenüber diesen Prozessen deutlich offener zu zeigen und der Disposition des Individuums mit seinem Denken und dem darin enthaltenen Kraftpotential eine neue Aufmerksamkeit zu schenken.

Der Zusammenhang von Wagnis und Imagination erscheint auf den ersten Blick nicht unbedingt einleuchtend. Es stellt sich die Frage, was Imagination und Wagnis miteinander zu tun haben. Sind die Bilder im Kopf nicht frei verfügbare Phänomene, ohne Wagnis, mit ungeahnter Fortsetzung und

---

<sup>1</sup> Ältere grundlegende Forschungen finden sich z. B. bei Fauser & Madelung (1996), Fauser & von Wulffen (1999) oder Rentschler, Madelung & Fauser (2003).

<sup>2</sup> Z.B. grundlegend: Glas u.a. (2015) Glas, Krautz & Sowa (2023); Krautz (2020).<sup>3</sup> Auch im Folgenden sollen die Begriffe Imagination, Vorstellungsbildung und der in der Philosophie, verwendete Begriff der Einbildungskraft synonym verwendet werden, wobei die Imagination mehr die bildliche Seite anspricht.

Spielräumen? Entstehen nicht wie von selbst immer wieder neue innere Bilder, die irgendwie unsere Gedanken bevölkern. Sie kommen aus dem Gedächtnis und kehren dorthin wieder zurück. Die Bilder im Kopf fluktuieren fürs erste gesehen folgenlos, assoziieren, bilden Cluster zu neuen Einheiten – gerade das scheint ihre Natur zu sein. Sie sind selbstverständliche, zuweilen lästige Begleiter, manchmal kaum zu bändigen und nicht so leicht wieder zum Verschwinden zu bringen. Aufgrund dieser Eigenschaft der Unverbindlichkeit und, wenn man so will, der Schwierigkeit diese zu fassen, gehört das Wagnis der Imagination und die Möglichkeit etwas selbständig zu durchdenken wohl immer noch zu den unterschätzten Fähigkeiten.

### **Imaginatio: der Begriff**

Der Begriff der Imagination, um den es hier geht, leitet sich in seiner Wortbedeutung von Imago = lat. Bild ab und bezeichnet die Fähigkeit, sich ein inneres Bild vor dem geistigen Auge vorzustellen. Im Sprachgebrauch werden die Begriffe Imagination, Vorstellungsbildung, Einbildungskraft<sup>3</sup> und Phantasie häufig synonym verwendet. Fälschlicherweise, denn wie gleich anschließend zu zeigen sein wird, ist die Phantasie davon abzugrenzen. Fast alle Abläufe des täglichen Lebens werden von inneren Bildern begleitet und geleitet. Meist sind die Bilder schon da, bevor man zu handeln beginnt. „*Ich kann mir lebhaft vorstellen*“ ist eine Redewendung, die den bildhaften Kern des Imaginierens anspricht, ja sogar die Antizipation künftiger Handlungen einbezieht. Im Gegensatz dazu hat der Begriff der Phantasie ein schwer konturierendes Bedeutungsspektrum. Dennoch ist er weitaus populärer, da er vor allem in der Pädagogik für die nur schwer zu beschreibenden Prozesse der Kreativität herangezogen wird. Der Phantasiebegriff verweist auf ein Spektrum größtmöglicher Offenheit in freier Spontanität des menschlichen Denkens, Fühlens und Empfindens. Man sollte der Phantasie immer *freien Lauf lassen*, bezeichnet diese gelegentlich, auch etwas abschätzig, als lebhaft und meint damit die sich wie von selbst einstellenden Bilder und Gedanken. Es ist ein offener Raum ohne Risiko. Wenn man sich also in Träumen und Gedanken verliert, wird man dies eher der Phantasie (Glas, 2012) als dem Begriff der Imagination zu ordnen. Der Phantasiebegriff ist daher der weitaus gebräuchlichere, wenn es um innere assoziative Denkprozesse außerhalb logischer Regeln und um Utopien geht.

Die berechtigten Potenziale der Imagination und Vorstellungsbildung laufen jedoch dabei Gefahr unterschätzt zu werden. Darauf hat bereits 2015 Sowa grundlegend hingewiesen (2015b, S. 19 ff.). In der abendländischen Philosophie habe bereits durch Platon die Imagination einen weitreichenden Bannspruch erfahren, der im Grunde bis heute in der Pädagogik nachwirke (Sowa, 2015b, S. 19–21). In seinem Hauptwerk „*Politeia*“ unterscheidet Platon das klare vom verworrenen Denken. Zu den klaren Gedanken zählen z. B. Geometrie und Rechenkunst, denn nach der Ideenlehre ist die ihnen zugrunde liegende Idee invariabel und gedanklich unmissverständlich (Sowa, 2015b, S. 20). Dagegen sind Vorstellungen, auch visuelle sekundäre Gedanken, die im Gegensatz zu einer geometrischen Konstruktion der relativen und undeutlichen Vorstellungswelt angehören.

---

<sup>3</sup> Auch im Folgenden sollen die Begriffe Imagination, Vorstellungsbildung und der in der Philosophie, verwendete Begriff der Einbildungskraft synonym verwendet werden, wobei die Imagination mehr die bildliche Seite anspricht.

Ein weiterer Grund für die Annahme, dass es sich bei der Imagination und Vorstellungsbildung lediglich um sekundäre Erscheinungen handelt, ist die Tatsache, dass diese ‚im Inneren‘ stattfindet und sich somit scheinbar folgenlos von der Realität unterscheidet (Sowa, 2015b). Bei näherer Betrachtung wird jedoch schnell deutlich, dass eine solche strikte Trennung kaum aufrechtzuerhalten ist. Vorstellungsbildung beruht immer auf der Wahrnehmung von real erlebten Szenen, Objekten oder Bildern. Perzeption und Imagination bilden ein ineinander verwobenes und kaum zu trennendes Vermögen. Wie kein anderer hat jedoch der Zweifler René Descartes dieses enge Verhältnis radikal in Frage gestellt, mit weitreichenden Folgen, wenn es gilt, einen gesicherten Weg der Erkenntnis zu finden. In seiner zweiten Meditation (2008) spricht er zwar von der *vis imaginandi*, der Kraft der Vorstellung, diese könne jedoch nachweislich dem Irrtum unterliegen. Daher müsse man die klaren und unterscheidbaren Vorstellungen von den dunklen und verworrenen trennen (Sowa, 2015b, S. 29).

Heute geht die Wahrnehmungspsychologie nicht mehr von einer so veranschlagten strikten Trennung aus.<sup>4</sup> Seit langem lehrt sie, dass Wahrnehmungen von Vorstellungen und Schemata mit einer ständig sich einstellenden Vorstellungsbildung durchdrungen sind (Goldstein, 2008). Die Imagination spielt in diesem hin und her eine vorgreifende Rolle, lange bevor sich die Bilder in unserem Kopf festsetzen und die Grundlage für neue Bilder und Vorstellungen bilden. Eine strikte Dichotomie zwischen der Wirklichkeit der Wahrnehmungen auf der einen Seite und des Imaginären auf der anderen kann daher nicht angenommen werden. In der raumzeitlichen Präsenz zwischen Wahrnehmen und Handeln „bildet die Imagination ständig einen dynamischen Raum von ‚Gegenwart‘, den sie oszillierend durchmisst und kurz- oder langfristige Deutungen und Handlungsmöglichkeiten durchspielt“ (Sowa, 2015a, S. 35). Die Imagination stabilisiert das Dasein, „indem sie bleibende Bilder erzeugt [...] als Deutungs- und Handlungsschemata von Wahrnehmungen“ (Sowa, 2015a, S. 35). Die Basis solcher Orientierungen für das Handeln und Denken sind Konzepte, Lebenskonzepte aller Art: Begriffskonzepte, Symbolisierungskonzepte, soziale Konzepte etc., letztlich Selbst- und Weltbilder (Sowa, 2015a, S. 35).

### **Die Wahrnehmung und die Potenziale der Imagination**

Der Philosoph Bernhard Waldenfels verweist in seinem Aufsatz „Bildhaftes Sehen. Merleau-Ponty auf den Spuren der Malerei“ (2010) ebenfalls auf die scheinbar unvereinbaren Felder des Realen und des Imaginären: Das Imaginäre hause in der Wahrnehmung (S. 33), so seine These. Eine strikte Trennung sei nicht möglich, denn schon in der Wahrnehmung komme die äußere Realität und Imagination stets überein. Letztlich sei die Imagination nur die Fortsetzung der Wahrnehmung. Je weiter sie sich davon entferne, desto mehr entstehe eine Kluft zwischen wahrnehmbarer Dinglichkeit und jenen Zonen, die wir uns in unserer Phantasie ‚ausmalen‘. In der alltäglichen Wahrnehmung halten sich beide Pole für gewöhnlich die Balance. Uns ist nicht bewusst, wie präsent die inneren Bilder sind und inwieweit sie in die Wahrnehmungs- und Denkprozesse hineinragen. Diese werden auch nicht erst durch die Sinneswahrnehmungen aktiv, sondern bestimmen längst in einer, sich ständig einjustierenden Proportionalität die Einschätzungen und Sinndeutungen unserer Wahrnehmungen (Glas, 2012).

---

<sup>4</sup> Descartes kritisch betrachtet z. B. bei Damasio (2006)

Dass in diesen Prozessen wesentliche Potenziale begründet sind, darauf hat die Philosophie darunter Kant mehrmals hingewiesen. Für Kant weist die Imagination und Vorstellungsbildung ein erhebliches Kräftepotenzial auf. Für ihn ist die Vorstellungskraft eine Funktion des Bewusstseins und somit auch der Erkenntnis. Das innere Bild ist damit nicht nur die schlichte Wiederholung eines Gegenstandes im Sinne der *repraesentatio*<sup>5</sup>, sondern in ihm sind Kräfte angelegt, unabhängig von Wahrnehmungsbild einen neuen Gegenstand schöpferisch hervorzubringen. Damit ist die Chance eines möglichen Erkenntnisgewinns in den Blick genommen, in diesem Fall schöpft die Imagination ihre Potenziale disziplinierend aus, was unter dem bewussten Vorsatz einer Zielsetzung geschieht. Die mäandernden und fluktuierenden Bilder unterliegen dann einer Orientierung, die über das frei Verfügbare hinaus geht und unter dem Versprechen eines gewinnbringenden Ergebnisses verhandelt wird. Die Imagination wird so zur Kunst, sich etwas vorstellen zu können, Verknüpfungen zu bilden, zu trennen und alles wiederum neu zu verhandeln. So verbildlicht die Vorstellungskraft Sehnsüchte und Visionen, deren Vielfalt emotional in den Blick genommen werden können, nicht nur dadurch wird die Imagination zu einem unverzichtbaren potentiellen Aktionsfeld. Die gewollte Innen-/Außenunterscheidung ermöglicht es, Prozessen im Vorfeld des Geschehens zu durchdenken. Der Vorteil dabei ist, dass wir uns bewusst dem einen oder anderen Zustand zuwenden können und z. B. konzentriert den Blick vorübergehend nach innen richten. Die Perzeption wird dabei eingeschränkt, was für eine exakte Planung und dem Abwägen von Entscheidungen von existentieller Bedeutung sein kann. Die Imaginationskraft ist also die Voraussetzung, um überhaupt einen wie auch immer gearteten Wandel einzuleiten. Wenn wir uns z. B. Verbesserungen vorstellen können, sind wir in der Lage, motiviert und gezielt nach Verfahren zu suchen, diese erfolgreich umzusetzen, auch wenn die Hürden zunächst als unüberwindbar erscheinen. Für gewöhnlich haben solche Prozesse zunächst den Status von Entwürfen, die hinsichtlich ihrer Erfolgsaussicht erst geprüft werden müssen. Die Imagination wird so zur Basis, eine umfängliche und weiterführende Entwurfsarbeit vorzubereiten.

Auch die Autoren Espinet und Hildebrandt (2014)<sup>6</sup> sehen die Imagination fest im Entwurfsprozess verankert. So etwa kann sich die Imagination in den vielfältigen Entwurfsprozessen der Zeichnung oder anderen medialen Verfahren fortsetzen: „Im Entwerfen verdichtet sich die Bewegung des Suchens zur Sinnstiftung“ (S. 7). Zum Wagnis wird es, wenn sinnstiftende Prozesse im Rahmen eines Vorhabens stattfinden und u.U. „etwas Neues, bisher Unbekanntes sinnlich zum Vorschein kommt“ (ebd.). Dabei werden Bedeutungen generiert, die immer auch eine Haltung erfordern. Es zeigt sich, dass in solchen kreativen Prozessen der Weg zur Realität jedes Mal mit einem Risiko verbunden ist.

---

<sup>5</sup> Neben dem deutschen Begriff der Vorstellung und dem englischen *idea* wird der Begriff auch in der lateinischen Übersetzungstradition als *repraesentatio* hergeleitet (Mittelstraß, 2004, S. 571)

<sup>6</sup> Espinet & Hildebrandt argumentieren auf philosophischer und kunsthistorischer Grundlage



Abb. 1: Frank Gehry, Ideenfindung mit Hilfe einer Entwurfs-Skizze zur Fondation Louis Vuitton. Rechts spätere architektonische Ausführung (2014). Aufgabe war, einen repräsentativen Museumsbau für Paris zu erstellen. (Lizenz Fondation Louis Vuitton, © Frank O. Gehry; Archiv Foto Glas)

Die transmediale Übersetzung ist dabei mitentscheidend: gleichermaßen in den Bewegungen des suchenden Ausprobierens, in dem Durchdenken von Möglichkeitsräumen und dem Ausleben von Ideen. Die Synergien, die sich in diesen Transferprozessen ergeben, können allerdings beträchtlich sein. Voraussetzung ist, dass sie ebenso von einer grundsätzlichen Offenheit und Möglichkeitsform gekennzeichnet sind. Das Abwägen verschiedener Bedingungen ist zunächst ähnlich ohne Konsequenzen wie die Imaginationskraft selbst. Doch in diesem Grenzbereich nimmt zum einen die extern bildhafte Konkretisierung gleichsam die Eigenschaften der inneren Vorstellung mit allen Möglichkeiten der Veränderung an. Zum anderen führt sie u.U. das künftige Wagnis vor Augen, das sich in der Sphäre der Imagination und des „sich Ausmalens“ so noch nicht zeigte, nun aber offen zu Tage tritt. Risiken und Konsequenzen stellen sich vor allem beim Verlassen erprobter Verfahren, Schemata oder etablierter Modelle ein.

### **Kant und die Bedeutung der Einbildungskraft**

Auch Kant erklärt die Einbildungskraft zu den entscheidenden Grundlagen des Denkens. Diese sei schöpferisch und bringe das Vermögen intellektueller Ideen (Vernunft) in Bewegung [315].<sup>7</sup> In seiner Kritik der reinen Vernunft und vor allem aber in der Kritik der Urteilskraft von 1790 analysiert Kant wie kein anderer die „freie Gesetzmäßigkeit“ (B 69) der Einbildungskraft. Für ihn ist sie die unabdingbare Brücke zwischen Sinneswahrnehmung und den Ideen des Verstandes, wenn wir uns nicht, wie es Descartes bestimmt, im Zwiespalt der beiden Pole und im ewigen Zweifel verlieren wollen.<sup>8</sup> Nach Kant ist die Einbildungskraft nicht nur reproduktiv, d. h. abbildend bezüglich der Wirklichkeit, sondern auch produktiv und von schöpferischer Natur (B 69). Das Reproduktive ist eine Art der Erfahrung des Gegenstandes und ist empirisch-psychologisch zu bestimmen (Ulfig, 1999, S. 97). Sie unterliege den Assoziationsgesetzen (B 69) und ist, insofern es sich um ein Geschmacksurteil handelt, kein Erkenntnisurteil. Das Produktive hingegen habe eine transzendente Funktion, da es die Mannigfaltigkeit [241] der Ereignisse, Konstellationen und Relationen der Anschauung zur Einheit verknüpft (B 164). Die Einbildungskraft sei in ihrer Freiheit zu betrachten, eben dadurch ist diese produktiv und selbständig [241]. Die Gedankenfülle, die sich

<sup>7</sup> Damit einhergehend ist für ihn das Vermögen des Vorstellens, Verstehens und Handelns, Aspekte, die auch für das Lernen von entscheidender Bedeutung sind. Die Zitation bezieht sich bei Kant auf die Ausgabe von 2001, Meiner Verlag, Hamburg. Die eckige Klammer entspricht der Seitenzahl in der Akademieausgabe von 1799, die (B)- Seitenzahlen der Ausgabe von 1792.

<sup>8</sup> Hierzu ausführlich Sowa 2015b, S. 19–25 u. S. 29

hier einstellt, nennt Kant eine ästhetische Idee [314], „ohne dass [der ästhetischen Idee] doch ein bestimmter Gedanke, d. i. Begriff, adäquat sein kann“ [314]. Diese gebe Anlass, „sich über eine Menge von verwandelten Vorstellungen zu verbreiten, die mehr denken lassen, als man in einem durch Worte bestimmten Begriff ausdrücken kann“ [315]. Die Freiheit der Einbildungskraft bestehe eben gerade darin, ohne Begriffe zu schematisieren [287]. Unübersehbar sind hier die motivierenden Aspekte: Die Ästhetische Idee ist nämlich eigentlich dazu da, „das Gemüt zu beleben“ [315], indem sie dem Geist die Aussicht in ein „unabsehliches Feld verwandter Vorstellungen“ eröffne [315]. Am Beispiel der „schönen Kunst“ Malerei, Bildhauerkunst, Dichtkunst und „Beredsamkeit“ zeigt er, wie diese den Geist beflügeln und den „Stoff“ besitzen, der Einbildungskraft entsprechenden „Schwung“ zu verleihen [315]. Im Kern formuliert Kant hier erneut seinen bekannten Appell mit Mut und Wagnis, sich der Imagination und Vorstellungskraft zu bedienen.<sup>9</sup>

In der Summe stellt Kant den logischen Attributen der Gegenstände, die durch Begriffe dargestellt werden, die ästhetischen gegenüber. Doch weitaus folgenreicher scheint seine Schlussfolgerungen bezüglich der darin enthaltenen kreativen Potenziale zu sein, vor allem im Zusammenwirken von Vernunft und ästhetischen Ideen. „Wenn nun einem Begriffe eine Vorstellung der Einbildungskraft unterlegt wird, die zu seiner Darstellung gehört“, kann es sein, dass der Begriff „viel zu denken veranlasst, als sich niemals in einem bestimmten Begriff zusammenfassen lässt“, so bringt die Einbildungskraft die Vernunft und ihre Begriffe in Bewegung und kann durch eine „unbegrenzte Art ästhetisch erweitert“ schöpferisch genannt werden [315].

### **Die Zeichnung als Übertrag der „ästhetischen Idee“**

Nach diesen überaus komplexen Überlegungen gilt es nun zu zeigen, dass der pädagogische Ertrag gerade darin besteht, die Einbildungskraft in ihrem schöpferischen ‚Schwung‘ und in der von Kant attestierten Gedankenfülle fortzuführen. Der Sammelbegriff des Ästhetischen oder wie Kant es genauer zur „ästhetischen Idee“ konkretisiert, kann hier zu einer tragenden Säule werden. Er betont wiederholt die Freiheit, da die Einbildungskraft ohne Begriffe schematisiere und damit die Vernunft sich für den „Logos der sinnlichen Welt“ (Espinet 2014, S. 35) öffne. Die Begriffe des Verstandes oder der Vernunft sind damit nicht mehr die Gegenspieler zur ungebändigten Imagination, sondern deren Bereicherung. Einbildungskraft und Imagination sind eben nicht nur in ihren reproduktiven Eigenschaften im Sinne der Wiederholung des Inputs der Wahrnehmung zu bestimmen, sondern produktiv im Sinne der Vorstellbarkeit und des Sich-Einlassens auf das Wagnis des Unbekannten. Potentiell enthalten ist darin immer auch die Praxis des Entwurfs [242], der in die sinnliche Struktur, wie etwa einer schnell hingeworfenen Skizze, übergeführt werden kann. Die Zeichnung fordert die Kant'sche ästhetische Idee gleichsam heraus und ist in der Lage die Bilder im Kopf in die sinnliche Form überzuführen.

---

<sup>9</sup> Das bekannte Zitat von 1783 auf die Frage „Was ist Aufklärung“ lautet: „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“, hier in Abwandlung formuliert. Ergänzend weist Pollak (2019) darauf hin, dass die Pädagogik als Kind der Aufklärung die Ideale der Freiheit und Selbstbestimmung importiert und diese bis heute zum Leitziel pädagogischen Handelns macht (S. 23).

Die Zeichnung des Architekten Frank Gehry (Abbildung 1) ist dazu ein anschauliches Beispiel. Sie zeigt deutlich das Festhaltenwollen eines ersten noch vagen Gedankens, der im nächsten Augenblick schon wieder verfliegen sein könnte. Die Übersetzung des noch unscharfen Bildes im Kopf geschieht im direkten Zugriff einer spontanen und hastigen Liniensetzung. Die dazu nötige Freiheit und Kühnheit des Transfers einer Idee in den (handelnden) Entwurf kann hier nicht hoch genug geschätzt werden. Für den Architekten wird die Zeichnung so zu einem unverzichtbaren Gegenstand des Denkens, eingeschlossen des Sinns auf Widerruf, jederzeit zu verändern und zu korrigieren. Das Wagnis, auf das er sich einlässt, kann erst im Vergleich mit dem fertig gestellten Gebäude (Abbildung 1 rechts) ermessen werden. Neben der Anschaulichkeit sind „Eigenständigkeit, Widerständigkeit und Konsistenz“ Eigenschaften, die in diesen Prozessen nötig sind (Espinete, 2014, S. 38). Nach Espinete zeige gerade die künstlerische Entwurfspraxis, dass ohne Material und ohne sinnliche Realisierung ästhetische Ideen keine innere Konsistenz oder äußere Wirkung entfalten. Sie sind „nicht mehr als Bilder im Strom der endlosen Produktionen der Einbildungskraft“ (S. 38). Es sind Bilder, auf die man andernfalls nicht wieder zurückkommen kann.

### **Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis**

Wie eine pädagogisch-didaktische Verwertung aussehen könnte, zeigt Heinrich (2022/2024) in seinem Unterrichtsentwurf zur politischen Bildung.<sup>10</sup> Mit Hilfe von Zeichnungen sollten Jugendliche ihr Demokratieverständnis artikulieren. Bemerkenswert in diesem Ansatz ist, dass der „ästhetischen Idee“ nun eine zentrale Rolle zugeordnet wird. Zur üblichen methodisch didaktischen Vorgehensweise gehört es nämlich, die Schülerinnen und Schüler zunächst als Einstieg in das Thema mit Texten, z. B. zu den Grundrechten der Verfassung zu konfrontieren, daran anknüpfend sollen die Inhalte diskutiert werden. Im Gegensatz zu den deutlich kognitiven und abstrakt formulierten Texten, die vermutlich für die Schülerinnen und Schüler kaum persönliche Anschlussmöglichkeiten bieten, sind sie mit dem zeichnerischen Ansatz in der Lage, die Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt, ihre Wissensbestände und Gefühle einzubringen (Abb. 2).

In ihrer Vielfalt bestätigen die zeichnerischen Ergebnisse die ergebnisoffene Herangehensweise. Nach Heinrich zeigt sich eine deutliche „Erweiterung des Mitteilungsraumes“ (Heinrich, 2024). Zudem verdeutlicht das Beispiel, dass selbst abstrakte Begriffe wie das Demokratieverständnis genügend Bilder im Kopf freisetzen, die mit Hilfe einfachster Symbolformen in die ikonische Form der Zeichnung übergeführt werden können. Für die Schülerinnen und Schüler ist sicherlich jeder Versuch ein Wagnis und Risiko, im Ergebnis entstehen jedoch lohnenswerte Impulse für weitere Unterrichtsschritte. Methodisch wird mit der *Draw-and-Write* Technik ein Weg beschritten, der die ästhetische der verbal kognitiven Form voranstellt. Erst in einem zweiten Schritt werden die zeichnerischen Statements einer verbal reflektierenden Form unterzogen. Ebenso entscheidend für das Gelingen ist offensichtlich die Tatsache, dass dadurch der Einbildungskraft in ihrer Freiheit und Gestaltungsfähigkeit entsprechend Raum gegeben wird. Die Zeichnung ist dazu ein probates Mittel. Für die Schülerinnen und Schüler wirkt das Zeichnen hinreichend motivierend, sich auf ein risikoreiches und noch unbekanntes Terrain einzulassen. Als Ausdrucksmittel kommt der Zeichnung hier eine wegweisende Schlüsselrolle zu.

---

<sup>10</sup> Auf sozialwissenschaftlicher Basis entwirft Heinrich ein Szenario, das mit der *Draw-and-Write* Methode ein möglichst breites Spektrum von Ideen einzubringen versucht.

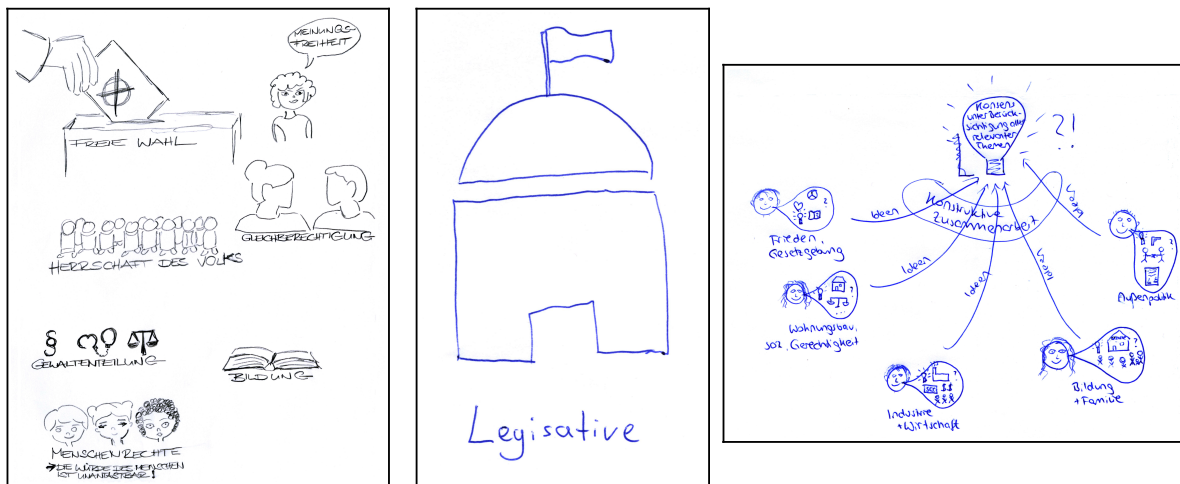


Abb. 2: Skizzen zum Demokratieverständnis: die Zeichnung ist ein assoziativ offenes Verfahren, Vorstellungen zur Demokratie zu formulieren (© Bildarchiv Heinrich. All rights reserved)

### Kreativität als Wagnis der Vorstellungskraft

Um dieses Problemfeld weiter zu vertiefen, richtet sich die Aufmerksamkeit nun ganz auf die Frage, wie es möglich ist, sich selbst in Lernprozessen als kreativ zu erleben. Sinnerfüllte Prozesse, d. h. Aufgaben mit entsprechendem Imaginationspotenzial, sind dazu die notwendige Voraussetzung. Ausgehend von einem kunstpädagogischen Ansatz stellt Fröhlich (2021) zurecht die Frage, wie Schülerinnen und Schüler zu Ideen kommen und welche unterrichtlich didaktischen Voraussetzungen gegeben sein sollten, kreative Prozesse in Gang zu bringen. Der in diesem Zusammenhang wiederholt diskutierte und auch bei Kant erwähnte Freiheitsbegriff scheint nicht nur in der kunstpädagogischen Tradition eine unverzichtbare Rolle zu spielen, gleichzeitig ist der Begriff jedoch auch kritisch zu sehen (vgl. z. B. Krautz, 2021, Fröhlich, 2021). Gerade im Hinblick auf die mediale Übersetzung bedarf der Freiheitsbegriff einer notwendigen Klärung. Die Überzeugung, dass Kreativität und Freiheit untrennbar miteinander verbunden sind und ein kreativer Prozess nur dort stattfinden, wo größtmögliche Freiheit ist, gehört heute zu einem weit verbreiteten Allgemeinplatz. Zahlreiche Studien<sup>11</sup>, darunter Fröhlich (2021), belegen jedoch, dass gerade eine isolierte und ausschließlich auf das Subjekt hin zentrierte Betrachtung, wie es etwa psychologische Studien<sup>12</sup> vorsehen, eine sehr verkürzte Darstellung sind. Fröhlich zeigt, dass der kreative Einfall nicht das spontane, unvorhersehbare Ende eines divergenten Denkprozesses, sondern in der Relationalität des Menschen mit der Welt und seiner Handlungsorientierung zu begründen sei (S. 77). Dem Phantasiebegriff mit seiner zentrierten Innenschau kommt hier nur eine geringe Bedeutung zu.

### Das Schöpferische als Akt des Findens

Im Anschluss an Bräuer (1966) bringt Fröhlich das Schöpferische mit dem Akt des Findens in Verbindung, an dem enaktiv nicht nur Auge und Hand, sondern der ganze Körper ganzheitlich

<sup>11</sup> Vgl. z. B. Fröhlich & Krautz (2021).

<sup>12</sup> Hierzu auch Fröhlich (2021, S. 74–81) zur kognitivistischen Reduktion psychologischer Ansätze. Als Kreativitätsfaktoren werden u.a. genannt: Fluktualität, Flexibilität, Originalität, Sensitivität, Elaboration, Ambiguitätstoleranz



beteiligt sind (S. 78). Das „leibhaftige In-der-Welt-sein“ des Subjekts ist damit die zentrale Voraussetzung für das Schöpferische (Bräuer, 1966, S. 78). Entsprechende Prozesse werden nicht irgendwo im Inneren als Akt der Phantasie veranlasst, sein wirkliches Entspringen werde nur dort angetroffen „wo der Mensch an einen Fund gerät“ (Bräuer, 1966, S. 146–147). Erfinden kommt von lat. *invenire, auf etwas kommen*<sup>13</sup>. Zunächst wird man Anregungen sammeln und nach bereits vorhandenen typischen Lösungen suchen (Heinen, 2015; Sowa, 2019; Krautz, 2021). So gesehen ist Kreativität eine relationale Fähigkeit, die uns mit der Welt und unseren Mitmenschen verbindet und in einem „Wechselverhältnis zwischen Finden und Erfinden“ (Krautz, 2020, S. 120) stattfindet: „Wir geben kreative Antworten auf das, was wir sinnlich wahrnehmen“ (Krautz, 2020, S. 120). Die häufig mit Kreativität verbundene Freiheitsforderung ist damit aber mit großer Skepsis zu betrachten, denn sogleich stellt sich die Frage, wie Ideen sinnlich werden können und welchen Stellenwert dabei die Artikulation, d. h. die mediale Übersetzung einnimmt.

Die bereits erwähnte Skizze von Frank Gehry gibt dazu schlaglichtartig Auskunft, indem sie einen Einblick in den Grenzbereich zwischen Idee und praktischer Umsetzung gewährt. Die bildnerischen Mittel, ihre Beherrschung im zeichnerischen Können, sind dafür unverzichtbare Voraussetzung. Sie bilden gleichsam den verfügbaren Fundus im Finden und Erfinden entsprechender Formen. Erst dadurch wird der Weg frei für die notwendige Freiheit im sinnlichen Entwurfsprozess. Das Können wird so zur unabdingbaren Voraussetzung, um überhaupt in das freie Spiel des Suchens eintreten zu können, damit die Linie langsam an Form und lesbarer Gestalt gewinnt. Auch in dem eben geschilderten Schulversuch ist zu vermuten, dass eine Vertrautheit mit den bildnerischen Verfahren zu einer komplexeren Sicht auf die Dinge führt. Beide Prozesse, die Ideen im Kopf und deren tastende sinnliche Verwirklichung scheinen dabei als symbiotische Prozesse abzulaufen. Lösungen entstehen mitunter erst in der sichtbaren Konkretisierung der zeichnenden und zugleich denkenden Hand<sup>14</sup> – dabei spielen auch Übersetzungsfehler (Krautz, 2021, S. 52) eine Rolle, die freilich erst durch die Erfahrung des Zeichners in ihrer Wertigkeit eingeschätzt werden können. „Einmal hingeworfen kommt das Entwerfen indes nicht zur Ruhe“ (Espinet/Hildebrandt (2014, S. 7). Ein erfahrener Zeichner wird sich deshalb auch ganz diesen Prozessen überlassen, in bewusstem Risiko, denn er weiß selbst nicht genau, wohin es geht.

So auch bei Gehry. In seinem Entwurf lässt er uns unmittelbar an seinem Denken teilhaben. Er eröffnet gleichsam den Sinn für das Mögliche in den offenen Spielräumen der Imagination, zugleich indiziert er Wagnis, Kühnheit und den Willen, Architektur einmal anders zu denken. Das fertige Gebäude ist dann das Endprodukt eines langen Entstehungsprozesses (Abb. 1), das mit den ersten risikoreichen Ideen und einer vagen Skizze beginnt. Die Zeichnung ist dazu erste Verständigungsgrundlage, wirkt initiativ, um weitere Ideen – auch im Austausch mit den Projektbeteiligten – zu generieren. So kann man festhalten: „die schöpferische Leistung [...] liegt nicht allein im Aufheben einer Ordnung (Dekonstruktion), sondern v. a. in deren sinngebenden Neukonstitution, die aber kulturell geprägtes gestalterisches Können und somit entsprechendes Lernen voraussetzt“ (Krautz, 2021, S. 47).

---

<sup>13</sup> Auch das aus der Rhetorik abgeleitete Modell der historischen Kunstlehre sieht *Intellectio* und *Inventio* als entscheidende Voraussetzung des schöpferischen Prozesses vor (Blankenheim, 2021; Krautz, 2021; Sowa, 2019)

<sup>14</sup> Die enge Verknüpfung von Wahrnehmen, Denken und Handeln wird überzeugend z.B. bei Lutz-Sterzenbach (2015, S. 116) in Bezug auf die „motorische Intelligenz“ der Hand und damit auf eine Erkenntnisfunktion dargestellt.

## **Fazit**

Damit wird deutlich, dass der Begriff der Freiheit weniger eine alles umfassende ‚conditio‘ ist, sondern sich vor allem auf das freie Verfügen der Ausdrucksmittel und die Fähigkeit zu Transformationsprozessen bezieht. Wahrnehmung und Denkprozesse greifen ineinander. In Relation zur Mitwelt entstehen zugleich die Lösungen – bei Gehry die Aufgabe einen repräsentativen Museumsbau zu erstellen. Damit kommen sinnstiftende Prozesse in Gang, die als solches schon ein Wagnis zu der Frage beinhalten, wie mögliche Strategien der Realisierung aussehen könnten. An diesem Beispiel wird auch deutlich, dass das Neue nur im Rahmen einer inhaltlichen Ausrichtung und Sinnzuweisung, nicht jedoch losgelöst als solches (Krautz, 2021, S. 47) erlangt werden kann. Kreativität bedeutet demnach nicht „die Phantasie auszuleben“, sondern „durch gezielte Bildung der Imagination“ (Sowa et al., 2012, 2017) dieser entsprechend Raum zu geben. Das Wagnis, etwas zu imaginieren, erfordert zweierlei: Zum einen die allumfassende Kenntnis der Sache (bei Gehry eine langjährige Erfahrung, die zunächst durch konventionelle Bauweisen erworben wurde) sowie Mut und Begeisterung (Sowa, 2019), neue gestalterische Ordnungen zu erproben. Zum anderen ist das uneingeschränkte freie Verfügen über die bildnerischen Mittel für die Umsetzung unverzichtbar. Beides gehört zusammen. Didaktische Settings sollten daher alle Bereiche fördern, die inhaltliche Generierung von Ideen, nämlich alles ins Feld zu führen, was nach Kant „viel zu denken veranlasst“ ([314], B 69) und eine weitgehende Beherrschung der Mittel, die eine sinnlich lesbare und interpersonelle kommunikative Umsetzung ermöglicht. Beide Felder befruchten sich gegenseitig, das eine ist ohne das andere nicht denkbar. Im besten Fall entsteht ein symbiotischer, sich gegenseitig ergänzender Austausch, der der „ästhetischen Idee“ uneingeschränkten ‚Schwung‘ verleiht und damit Lernprozesse unterstützt. Kreativität und das Schöpferische sind ursächlich mit dem menschlichen Sein verbunden (Marenholz, 2011, S. 32). Das ‚Wagnis‘ ist dabei der Appell an dieser menschlichen Urkraft anzuschließen und sich selbst seiner Fähigkeiten zu erinnern. Imagination und Wagnis zusammengenommen fordern uns heraus. Auch wenn der Weg zunächst ins Ungewisse führt, ist das ‚Sich-auf-ein-Wagnis-Einlassen‘ ein entscheidender Schritt, denn nur so entstehen Ideen und Visionen von innovativer Bedeutung.

## Literatur

- Blankenheim, B. (2021). Poiesis – Kunstlehre als Kreativitätsmaschine. Zur Neubestimmung von Kreativität aus der Historischen Kunstlehre. *Kreativität. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, 13, 24–39
- Bräuer, G. (1966). *Das Finden als Moment des Schöpferischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Damasio, A. R. (1996). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: List.
- Descartes, R. (2008). *Meditationes de prima philosophia (1629)*. Hamburg: Philosophische Bibliothek.
- Espinet, D. (2014). Die Freiheit des Entwurfs. Zur Antimonie der Kunst bei Kant, Bacon und Kandinsky. In D. Espinet & T. Hildebrandt (Hrsg.), *Suchen, Entwerfen, Stiften. Rundgänge zum Entwurfsdenken Martin Heideggers* (S. 31–54). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Espinet, D. & Hildebrandt, T. (Hrsg.) (2014): *Suchen, Entwerfen, Stiften. Rundgänge zum Entwurfsdenken Martin Heideggers*. Paderborn: Wilhelm Fink
- Fausser, P. (2014). Ohne Vorstellung geht nichts. Über den Zusammenhang von Imagination und Lernen und eine Theorie der Vorstellung. In H. Sowa, A. Glas & M. Miller (Hrsg.): *Bildung der Imagination* (S. 61–98). Oberhausen: ATHENA-Verlag
- Fausser, P. & Madelung, E. (Hrsg.) (1996). *Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen*. Velber/Seelze: Friedrich Verlag.
- Fausser, P. & von Wulffen, D. (Hrsg.) (1999). *Einsicht und Vorstellung. Imaginatives Lernen in Literatur und Geschichte*. Velber/Seelze: Kallmeyer.
- Fröhlich, S. (2021). Wie Lernende auf Ideen kommen. Relationale Kreativität im Kunstunterricht. *Kreativität. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, 13, 74–93
- Fröhlich, S. & Krautz, J. (Hrsg.) (2021). *Kreativität. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, 13.
- Glas, A. (2012). Imagination, Phantasie und Darstellungsformel. Grundriss einer anthropologischen Theorie der Einbildungskraft. In Sowa, H. (Hrsg.), *Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung* (S. 98–113). Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Glas, A., Krautz, J. & Sowa, H. (Hrsg.) (2023). *Didaktik des Kunstunterrichts. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goldstein, E. B. (2008). *Wahrnehmungspsychologie. Der Grundkurs*. Berlin, Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454.
- Heinen, U. (2015). Historische Kunstlehre. Eine Ortsbestimmung im Aufbau der Fachsystematik Kunst. In A. Glas, U. Heinen, J. Krautz, M. Miller, H. Sowa, & B. Uhlig (Hrsg.), *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik*. (Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 1., S. 261–282. München: IMAGO.
- Heinrich, H.-A. (2022). Welches Bild von Demokratie hat der Souverän? In H.-A. Heinrich & L. Klumpp (Hrsg.), *Demokratie im Bild* (S. 11–41). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Heinrich, H.-A. (2024). Demokratiezeichnen – ein Vorschlag für die politische Bildung. *Pädagogische Rundschau*. im Druck.
- Kant, I. (2001). *Kritik der Urteilskraft* (1790). Mit einer Einleitung und Bibliographie hgg. von Heiner F. Klemme. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Krautz, J. (2020). *Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung*. Paderborn: UTB.
- Krautz, J. (2021). Abschied von der ‚Creativity‘ zurück zu Kunst und Bildung. *Kreativität. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, 13, 40–59
- Marenholz, S. (2011). *Kreativität. Eine philosophische Analyse*. Berlin: de Gruyeter.
- Mittelstraß, J. (Hrsg.) (2004). *Enzyklopädie. Philosophie und Wissenschaftstheorie* (Bd. 4, S. 571). Stuttgart: Springer Verlag.
- Pollak, G. (2019). *Freiheit – Bildung – Verantwortung. Zwei Vorlesungen*. Regensburg.

- Rentschler, I., Madelung, E. & Fauser, P. (Hrsg.) (2003). *Bilder im Kopf. Texte zum imaginativen Lernen*. Seelze-Velber: Kallmeyer/SVK.
- Seitz, R. (1980). *Kunst in der Kniebeuge. Ästhetische Elementarerziehung. Beispiele, Anregungen, Überlegungen*. München: Don Bosco Medien.
- Sowa, H. (2015a). Imagination im Bildungsprozess. Der sensus Communis zwischen Aisthesis und Vernunft. In H. Sowa (Hrsg.), *Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung*. Oberhausen: ATHENA Verlag.
- Sowa, H. (2015b). Gemeinsam vorstellen lernen. Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung. *Schriftenreihe IMAGO Kunst.Pädagogik.Didaktik. Forschungsverbund Kunstpädagogik* München: kopaed
- Sowa, H. (2019). *Die Kunst und ihre Lehre. Fachsystematik – Bildungssinn – Didaktik. Teil 1: Musen und Techné*. München: IMAGO.
- Waldenfels, B. (2010). Bildhaftes Sehen. Merleau-Ponty auf den Spuren der Malerei. In A. Kapust & B. Waldenfels (Hrsg.), *Kunst. Bild. Wahrnehmung. Blick. Merleau-Ponty zum Hundertsten* (S. 31–50). München: Wilhelm Fink.

Bildnachweis:

Abb. 1: LVMH\_sktch\_001\_BArnault, Fondation Louis Vuitton, © Frank O. Gehry; rechts Archiv Foto Glas

Abb. 2: © Bildarchiv Heinrich. All rights reserved