

BACHELORARBEIT

Titel:

Imagination und Materialität:

Imaginationsorientierte Didaktik im künstlerischen Unterricht

angestrebter akademischer Grad:

Bachelor Of Education (B.Ed.)

Wien, 2019

Verfasserin: Heidelinde Zach

Matrikelnummer: 01474027

Studienrichtung: Künstlerisches Lehramt

Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. phil. Mag. art. Ruth Mateus-Berr

Seminar: Fachdidaktische Forschungstheorien und –methoden

Sommersemester 2019

46.690 Zeichen

Inhalt:

Abstract

1. Einleitung: Verhältnis Mensch – Bild – Kommunikation
 - 1.1. Bildliche Kommunikation & Imagination von Kindern
 - 1.2. Bildliche Kommunikation & Imagination von Jugendlichen
2. Einleitung: Imaginationsorientierte (Kunst-)Didaktik
 - 2.1. Imaginationsorientierte (Kunst-)Didaktik: Strukturmodell Fauser
 - 2.2. Theoretische Ausarbeitung
3. Transformation und Ausdruck von Imagination in Materialität
4. Imaginationsorientierte (Kunst-)Didaktik: Kritik
 - 4.1. Fazit
5. Quellen- & Abbildungsverzeichnis

Abstract

Diese Arbeit hat Imagination (Fantasie, Vorstellungskraft) und ihre positiven Auswirkungen in Lehr- und Lernprozessen zum Thema. Dabei wird in den in den folgenden drei Kapiteln auf kulturgeschichtliche und entwicklungspsychologische Aspekte eingegangen und die Möglichkeit einer Transformation von Imagination in Materialität ausgelotet. Abschließend finden bezüglich imaginationsorientierter (Kunst-)Didaktik mit Kritik und Fazit Standpunkte Eingang in die Arbeit, die einen möglichst objektiven Blick auf den Sachverhalt ermöglichen sollen. Die Thematik der Anwendung und des Verstehens der zahlreichen, aktuellen Kommunikationsformen ist überaus wichtig in einer Gesellschaft und Umwelt, die durch Heterogenität geprägt ist. Kreatives und flexibles Denken ist uns Menschen immanent und die Basis von Kommunikation. In der Kunstdidaktik kann besonders in der Förderung und Forderung von Imagination als Kompetenz und auch ihre Übersetzung in Materialität in den verschiedensten Formen von Austausch und Ausdruck eingegangen werden. Dabei stellt sich die Frage, wie die Unterrichtspraxis in Aufgabenstellung, Methodik, Setting und Modalität entsprechende Förderstrukturen bereit stellen kann, damit imaginative Bildung in Form von Denkvermögen, als auch Materialität Ausdruck findet.

This paper focuses on imagination and its positive effects in processes of teaching and learning. Four chapters deal with aspects of cultural, historical and developmental psychology and explore the possibility of transforming imagination into materiality. Finally, points of critic and conclusion are mentioned, which should encourage a view from further different perspectives. Society and environment are characterized by heterogeneity, which requires a high capability in operating and understanding the numerous current forms of communication. Therefore, a creative and flexible way of thinking is the base of our communication. Teaching art supports imagination as a competence and the importance of its transfer into materiality. This raises the question of how the teaching practice in terms of task, methodology, setting and modality can provide appropriate supportive structures; Therewith imagination in terms of thinking, as well as materiality finds expression.

Keywords

Imagination (Fantasie, Vorstellungskraft) / imagination

Entwicklungspsychologie / developmental psychology

Imagination als Kompetenz / imagination as a competence

Materialität / materiality

Kunstdidaktik / Didactics of Art

1. Einleitung: Verhältnis Mensch – Bild – Kommunikation

Bilder sind zumindest seit dem Jung-Paläolithikum und der partizipativen Parietalkunst, (Bsp.: Höhlen von Lascaux oder Chauvet), Medien des Austauschs von Ästhetik und kulturellen Ideen. In der Diskussion um die Vermittlung der Bedeutung geht ebenso der Streit um die Positionierung von Bildern in Kultur, Religion und Erkenntnis einher. In der Geschichte haben diese Kontroversen mehrfach zu ikonoklastischen Phasen geführt, die wiederum aufklärerische Epochen eingeleitet haben. Heute ist die bildliche Situation mit der virtuellen und manipulativen Komponente komplexer und das Bild nicht weniger umstritten (Vgl. Glas 2016, S.99). Unsere Gesellschaft ist eine Kultur der Sprache und Bilder, ihre jeweilige Ausprägung und Stärke liegt in ihrem Antagonismus; „Dem „linguistic turn“ folgt der „iconic turn“ [Anm.: Gottfried Boehm, 2004], aus der Wende zur Sprache geht die Wende zum Bild hervor und umgekehrt“ (Glas

2016, S.99). Essentiell ist der Schnittpunkt von Bild und Sprache: Kommunikation und der ihr inhärenten Bildkompetenz, auch Visual Literacy genannt.

Wie wir nun ein Bild sehen, interpretieren und kommunizieren ist, wie der Kunsthistoriker Harald Klinke schreibt, gelernt und wie der Kunstpädagoge Alexander Glas schreibt, tradiert:

„Ein Bild zu sehen heißt nicht, es zu verstehen. Der Umgang mit Bildern muss gelernt werden. Bildkompetenz bedeutet, zu verstehen, welche Arten von Bildern es gibt, wie sie funktionieren, wie Bildmedien historisch entstanden sind, wie die Wissenschaften mit ihren Bildern umgeht, wie mit Bildern kommuniziert wird, wie Bilder Sinn machen und Bedeutung tragen“ (Klinke, 2009).

„Was Bilder erzählen setzt [...] die Kenntnis eines früher zum Teil allgemeinen Bildungsguts - bestehend aus den klassischen Geschichten, Mythologien und biblischen Schriften – voraus“ (Glas 2016, S.101).

Als Blütezeiten der Verschränkung von Kommunikation und Bild sind die Höhepunkte der christlichen Theologie, die Historienmalerei, die technische Revolution (Foto, Kino, Fernsehen) und die digitale Revolution (Internet, soziale Medien) zu nennen.

Schon Ende des 19.Jahrhunderts wurde durch den Psychologen James Sully die Beobachtung einer Verbindung zwischen Begriffs- und Sprachbildung gemacht (Vgl. Sully, 1897). In der modernen entwicklungspsychologischen Grundlagenforschung wird dieser Ansatz in der These übernommen, dass es sich beim frühkindlichen Zeichnen um Begriffszeichnen handelt; Demnach zeichnet ein Kind nicht, was es sieht, sondern was es weiß (Vgl. Barkow 2016). Sully spricht hier von der „Niederschrift der begrifflichen Merkmale“. Welche Wechselbeziehung tatsächlich zwischen Begriffs- und Sprachbildung besteht, ist aufgrund fehlender empirischer Daten seiner Ansicht nach wissenschaftlich nicht belegbar. Jedoch zeigen sich Parallelen in kindlichen Zeichnungen von umfangreichen Erzählformen (Vgl. Glas 2016, S.37). Der Linguist George Lakoff assoziiert jedes Wort mit einem *Bild* (Symbol) und erklärt, dass Kinder in Form von Metaphern lernen, indem sie ihre nächsten Bezugspersonen (Bsp.: Mutter) in deren Kinästhetik beobachten (Vgl. Lakoff 2008, Min.2:07-4:29). Hierbei trainieren die Kinder ihr räumliches Wissen und Denken: Sie nehmen horizontale und vertikale Bewegungen wahr, die sie in ein Bild einordnen, welches eine Metapher darstellt. Diese Auffassung korreliert mit der von Piaget inspirierten Ansicht, dass visuell-räumliches Lernen durch Wahrnehmung, Gedanken und Imagination (Vorstellungskraft) erfolgt (Vgl. Piaget & Inhelder 1997, S.3; Lerner 2016, S.65). In den 1960er Jahren brachte diese Ansicht die Wissenschaft zu der Überzeugung, dass „Literacy“ nur über die symbolische Sprache der Kunst erworben werden könne (Vgl. Lerner 2016, S.65). KognitionswissenschaftlerInnen (Lowenfeld, Bruner, Goodman, etc.) und ÄsthetikerInnen (Arnheim, Gombrich) leiteten davon wiederum die These, eines engen Zusammenhangs zwischen der Entwicklung kognitiver Symbolsprache und abstrakt, metaphorischen Konstruktionen, ab (Vgl. Lerner 2018, S.68).

1.1. Bildliche Kommunikation & Imagination von Kindern

Durchschnittlich kommunizieren Kinder bis zu einem Jahr mit so genannten Ein-Wort-Äußerungen, ab etwa zwei Jahren mit sinnunterlegten „Gekritzel“. Vermutet wird, dass bereits unter zwei Jahren Zeichnungen von Kleinkindern mit Ausdruck, Sinn und Begriffen erfüllt sind und Kinder somit das „Prinzip der bildhaften Repräsentation“ selbstständig entdecken (Vgl. Richter 1987, S.32; Vgl. Barkow 2016). Diesbezüglich gibt es Übereinkünfte in der Kognitionswissenschaft (Wort und Bild als ergänzende Partner in der kindlichen Kommunikationsentwicklung) und der entwicklungspsychologischen Grundlagenforschung (Forschung in Korrelation und komplementärem Verhältnis von Bild und Begriff) (Vgl. Glas 2016, S.37; Vgl. Jungbauer 2017, S.109ff.).

Warum die Zeichnung in ihrer Deutlichkeit und Ausprägung gegenüber der Sprache verliert, ist durch unterschiedlich starke Förderung zu begründen. Während Sprache die einfachste - da geläufigste - Form des kommunikativen Austauschs ist, wird Zeichnen und andere artifizielle Kommunikation durch ihren motorisch-visuellen Charakter gesellschaftlich als Kulturtechnik und Ausdruckshandlung betrachtet (Vgl. Glas 2016, S.38).

Welche Voraussetzungen für Kinder nötig sind, um die Funktion von Zeichnung als semantische Kommunikationsform entdecken zu können, als auch welche bildlichen Faktoren die sprachliche Kommunikation beeinflusst, sind Gegenstände von aktuellen Forschungen.

Wie bereits erwähnt, zeugt der Übergang von Gekritzel zu Graphemen [Anm.: erste bildnerische Ausdrücke einer Synthese von Phonetik und Schrift] von der Entdeckung einer Analogie von Zeichen und Bezeichnetem. Wobei laut Sully eine Art kognitiv logische Form die Visualisierung von Dingen bestimmt und nicht die Imagination (Vgl. Sully 1897; Vgl. Glas 2016, S.38). Im Folgenden wird dies anhand von 10 Zeichnungen eines Kindes im Alter zwischen 1 und 3 Jahren beschrieben.

Während die Zeichenblätter 1 bis 9 [Abb.1, S.5] die Entdeckung der graphischen Formel veranschaulichen, indem Differenzierungen von körperlichen Rundformen hinsichtlich Inhalt stattfinden, zeigt das letzte Bild mit der „Apfelernte“ eine erzählerische Struktur. Dabei experimentiert das Kind mit seiner Zeichentechnik (dem Gekritzel) individuell mit Abbildungsmöglichkeiten. In der sprachlichen Kommunikation finden hinsichtlich 'trial and error' ähnliche Prozesse statt: Kinder erproben Sprache, indem lustvolles Brabbeln sich bald zu ersten Prototypen von Wörtern entwickelt. In Verbindung mit Zeichnungen, wird beispielsweise die Darstellung eines Flugzeuges mit kreisenden Bewegungen (performative Gestikulation) und Brummgeräuschen (phonologische Entwicklung) unterlegt. Kinder erkennen also eine Vielzahl an Kommunikationskanälen und scheuen sich nicht diese zu kreativ zu kombinieren (Vgl. Glas 2016, S.39ff.).

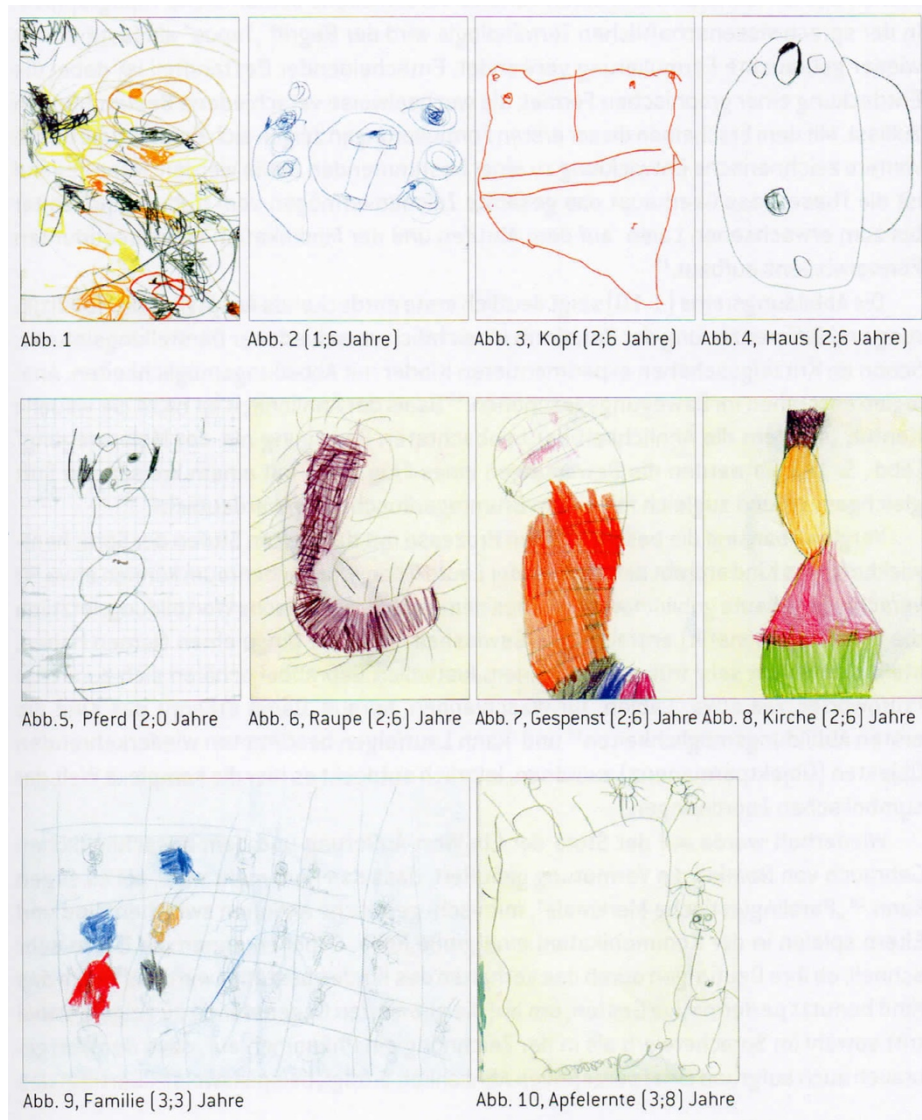


Abb.1: 10 Abbildungen von Kinderzeichnungen. Quelle: Alexander Glas (2015)

Hinsichtlich Kreativität ist außerdem die Anwendung der ersten, erlernten Begriffe in ihrer extensionalen Bedeutung zu erwähnen. Aufgrund von perzeptiven Ähnlichkeiten übertragen Kinder Formen und Inhalte: Zum Beispiel wird das vertraute Wort „Ball“ aufgrund seiner imaginierten Form auch für den Mond gebraucht. Dieses Phänomen kommt in allen genutzten Kommunikationsformen der ersten Jahre verstärkt vor.

„Abbildung 9 [Anm.: siehe Abb.1, S.5] zeigt die extensionale Bedeutung des Kopffüßlers, der nun für verschiedene Personen aus dem Umkreis des Kindes herangezogen wird. Perzeptive Ähnlichkeiten ergeben sich offensichtlich hinsichtlich Form, Größe, Bewegung aber auch durch funktionale Ähnlichkeiten“ (Glas 2016, S.41).

So einfach und logisch die geschlossene, rundliche Form erscheinen mag, ist sie tatsächlich ein wesentlicher Fortschritt in der gezielten Wiedergabe. Erst danach werden weitere Grapheme entdeckt und durch Wiederholung werden Darstellungen konkret. Wie anhand der

Zeichnungen 4, 5 und 8 [Abb.1, S.5] zu sehen ist, entstehen durch Anordnung einzelner Elemente ein Darstellungsrepertoire und gleichzeitig begriffliche Setzungen (Vgl. Glas 2016, S.42).

Kinder haben das Bedürfnis mit ihren Bildern Inhalte (beispielsweise Imaginationen) zu transportieren und stellen Dinge so dar, dass AdressatInnen sie identifizieren können. Dementsprechend arbeiten Kinder mit Metaphern, die semantische Funktionen in der Zeichnung erfüllen: Ein Mensch ist ein langer, schmaler Strich mit einer runden Form als Kopf, ein Haus eine amorphe Hülle. Die einzelnen Grafiken können als Analogie zu Worten in der Sprache gesehen werden, die Intention dahinter ist identisch, nämlich zu informieren und zu erzählen (Vgl. Schuster, 1990).

1.2. Bildliche Kommunikation & Imagination von Jugendlichen

Kinder und Jugendliche erreichen durch starke, körperliche Veränderungen gesellschaftlich sehr früh den Status eines Erwachsenen. Mit dem oberflächlich erwachsenen Erscheinungsbild sind oft gesteigerte Erwartungen verbunden, die zu einer Überforderung der Jugendlichen führen, da sie noch nicht in der Lage sind, die intellektuellen und sozialen Ansprüche der Erwachsenen zu erfüllen (Vgl. Glas 2016, S.45). Gesteigerte Erwartungshaltungen seitens der Erwachsenen zeigen sich auch in der Beforschung jugendlicher Bildproduktion. Die Folge: Bald einsetzendes Desinteresse, was wiederum zu einem geringen, empirischen Datenvolumen führt. Gleichzeitig ist die Bildproduktion von Jugendlichen im Vergleich zum Kindesalter rückläufig. Beides verleitet zu der Einschätzung, dass Jugendzeichnungen entweder die problematische Variante der Kinderzeichnungen sind, oder eine vernachlässigbare Übergangsphase zu Erwachsenenzeichnungen.

Die Rückläufigkeit von angefertigten Zeichnungen ist nicht ausschließlich einer geringen Förderung zuzuschreiben, sie steht auch in Verbindung mit der Entwicklung von Reflexion und Selbstkritik. Produktion wandelt sich in Konsumtion von Bildern aus zahlreichen, visuellen Medien. Konfrontiert mit dieser Bilderflut müssen sich Jugendliche einen eigenen bildlichen Ausdruck erst wieder neu erarbeiten. Laut dem Pädagogen Alexander Glas ist es die Aufgabe der Kunstpädagogik dies zu ermöglichen und die Voraussetzungen zum Kompetenzerwerb zu gewährleisten.

„Die Bedeutung des selbst erstellten Bildes als Kommunikationsform ist für viele Jugendliche in der aktuell turbulenten Entwicklungssituation – gerade hinsichtlich der schnellen Verfügbarkeit und Verbreitung – kein Novum, notwendig sind jedoch didaktische Impulse, um die Vorteile des Mediums für sich zu gewinnen. Die Auseinandersetzung mit der Zeichnung bietet die Chance, die Kontinuität des Ausdruckrepertoires zwischen Kindheit und Jugendalter zu gewährleisten und den Tendenzen einer jugendlichen „Unartikuliertheit“ entgegenzuwirken“ (Glas 2016, S.46).

Die Zeichnung hat nicht nur das Potential in der Kindheit sozioökologische Gegenstände und Ereignisse zu verarbeiten, sondern auch später ein „potentiell offenes Reflexivorgan für den erweiterten jugendlichen Erfahrungshorizont“ zu sein (Glas 2016, S.46). In jugendlichen Zeichnungen überwiegt eine erzählerisch, symbolische Darstellung mit wiederkehrend vereinfachter Formsprache, tradiert aus der Kindheit. Insbesondere bei Jugendlichen zwischen 12 und 14 Jahren erweitert sich das kindliche Repertoire der visuellen Metapher (senkrechter Strich mit Kopfkreis = Mensch) mit symbolischen Darstellungen (dichtgereimte Häuserreihe = Symbol einer Gemeinschaftsvorstellung) und vergleichenden Ausdrücken (Vgl. Richter, 1987; Vgl. Barkow 2016). Am Beispiel der zweiten Abbildung [Abb.2, S.8] ist die vereinfachte und symbolische Formsprache ersichtlich: Ein Bub von 14 Jahren zeichnet bei der Visualisierung seines Lebensplans Kerzen, Häuserreihen, etc. als reine Flächenformen und ohne Schattierungen. Um die Lesbarkeit seiner Wünsche und Sorgen zu verdeutlichen, werden einzelne, symbolische Darstellungen mit Text versehen. Zum Beispiel ein Atompilz mit „Wahnvorstellung“, oder eine Kerze versehen mit seinem Namen, im Sinne des Lebenslichts (Vgl. Glas 2016, S.53).

In Jugendlichen steckt eine Fülle von Fantasien, Imaginationen, Wünschen, Träumen und Ideologien, die sich immer wieder modifizieren, erneuern und verändern. Direkten psychologischen Einfluss auf scheinbar radikale Veränderungen in Ansichten, Verhalten und Philosophie haben Peer Group und schulische Inhalte – also der gesellschaftliche Mittelpunkt von Jugendlichen (Vgl. Stangl, 2019). Das Bedürfnis sich zu positionieren und ein Statement zu setzen ist naturgemäß wesentlich stärker als in der Kindheit. Grund dafür ist mit der so genannten „Ich-Erfahrung“ eine weitere Entwicklungsstufe der Psyche, die das Selbstbewusstsein in Kritik und Reflexion des soziokulturellen Umfeldes und politischer Themen einleitet. Zeichnungen reichen Jugendlichen dann oftmals nicht aus, um sich mitzuteilen und sie probieren sich gerne in anderen Medien wie Musik, Tanz, Sprache, Mode, Gesten, Handlungen und Multimedia aus (Vgl. Glas 2016, S.53).

Ebenso wichtig wie die selbstständige Positionierung zur und in der Gesellschaft ist der Distanzierungs- und Trennungsprozess von Kindheit und Eltern. Entwicklungspsychologen beschreiben die Verarbeitung davon als Trauerprozess und betonen seine Notwendigkeit. Die künstlerisch-ästhetische Auseinandersetzung hat hier aufgrund ihrer individuellen Ausdrucksmöglichkeiten und persönlichen Form in Reflexion und Präsentation hohes Potential. Jugendliche experimentieren dabei mit Neubildung von Symbolsprache; Basis bleiben archetypische Grundmuster, Vorbilder aus der Kindheit und dem, was Jugendliche bezüglich Bildkompetenz gelernt haben (Vgl. Glas 2016, S.54ff.).

Beispiel für Sinn- und Orientierungssuche, visualisiert mittels metaphorischem Bildinhalt und Symbolisierung, ist folgende Zeichnung eines 14jährigen Buben. Den beigefügten Text hat der Jugendliche selbst verfasst.



Abb.2: Zeichnung eines Buben von 14 Jahren. Quelle: Alexander Glas (2015)

„[...] in der Mitte des Bildes verläuft der Bach des Lebens. Er zeigt den Lebensweg des einzelnen Menschen. Er kommt aus dem Dunklen und gräbt sich sein Bachbett durch die Ebene, manchmal kreuzt ein Weg mit einer Brücke den Bach und manchmal stehen ein paar Bäume am Bachrand und am Ende geht es immer weiter begab bis er ganz abstürzt. Die sinkende Sonne, hier dargestellt als Licht des Lebens. Wie der Weg den Bach kreuzt, muss sich der Mensch entscheiden, ob er weiter vom Bach des Lebens getragen werden will oder den längeren schwereren Weg der Tugend gehen will“ (Anonym: 14 jähriger Bub/ Glas 2016, S.55).

Für Jugendliche wichtige Themen, in denen auch Fachdidaktik und Kunstpädagogik schon im Vorfeld ansetzen können, sind zusammengefasst: Lebensentwürfe, Werteorientierung, Kritik und Reflexion, sowie Verarbeitung von Trauer wie Freude. Schule und insbesondere künstlerischer Unterricht haben in einem gewissen Rahmen die Chance, positiv auf psychologische Entwicklungsstufen mittels Bildung vorzubereiten und fördernd einzuwirken. Eine Korrelation stellt hier ebenso die Aufforderung der Lehrkräfte in den Lehrplänen her, sich bezüglich Inhalten und Methoden an der Lebensrealität der SchülerInnen zu orientieren (Vgl. BMBWF, 2019).

„Wie kein anderes Medium bietet die Zeichnung Möglichkeiten der spontanen Stellungnahme und der Artikulation biographisch subjektiver Inhalte. Die anthropogenen Bedingungen der Schülerinnen und Schüler rücken damit in den Mittelpunkt des pädagogisch didaktischen Geschehens. [...] Die Zeichnung ist potentiell offenes Reflexionsmedium, sich mit der eigenen Persönlichkeit auseinanderzusetzen und die besonderen Ich-Qualitäten einzubringen. Auf der Formebene benötigen Jugendliche Unterstützung bei der Umsetzung ihrer Bildvorstellungen, der Entwicklung und Modifizierung geeigneter Darstellungsformeln und u.U. im Umgang mit Fremdformen. [...] Auf der Ebene der Inhalte sind Symbole und Metaphern die entscheidenden mimetischen Verarbeitungsinstrumentarien. Sie bilden die Grundlage des zu realisierenden Bildverständnisses, sie ermöglichen auf Wirklichkeit zu reagieren und eigene Weltbilder zu formulieren. Über Bilder entstehen so Identifikationsmomente, wertvolle Bausteine einer sich entwickelnden Persönlichkeit“ (Glas 2016, S.59).

Nun ist Schule kein therapeutischer Ort und nur ein Bruchteil der LehrerInnen ist kunsttherapeutisch gebildet. Zudem bedeutet eine therapeutische Intervention, etwas heilen zu wollen und setzt die Kenntnis von Diagnose- und Heilmethoden voraus. Wie sieht also mit Bezug auf diese Bedürfnisse der SchülerInnen ein adäquater Unterricht aus? Im Kunstunterricht werden Möglichkeiten des Ausdrucks gefördert, nicht aber eine tiefgehende, psychologische Analyse der Arbeiten.

Ein zentrales Aufgabenfeld, das auch fächerübergreifend aufgegriffen werden kann, ist die Förderung der Imagination, auch „Vorstellungsbildung“ genannt. ExpertInnen sehen den Deutschunterricht als prädestiniert für fächerübergreifendes Arbeiten, aufgrund des bildungstechnischen Zusammenhangs von Bild und Sprache. Genauso tangiert Imagination aber auch Fächer wie Mathematik, Naturwissenschaften, Technik (Bsp.: Informatik, Mechanik), Technisches und Textiles Werken, uvm. (Vgl. Ballstaedt, 2009). In Österreich sind im neuen, kompetenzorientierten Lehrplan die Bildungsbereiche Sprache und Kommunikation, sowie Kreativität und Gestaltung explizit vorgesehen (Vgl. BMBWF, 2019).

2. Einleitung: Imaginationsorientierte (Kunst-)Didaktik

Die Didaktik ist die Lehre vom Lehren; Nun ist dies keine aus dem Nichts entstandene Wissenschaft, sondern die Symbiose und Essenz diverser Bezugswissenschaften. Eine davon, die Anthropologie, beschäftigt sich explizit mit der Entwicklung vom Menschen und die damit verbundene Vermittlung von Wissen. Wird diesbezüglich die Kognitionspsychologie eingebunden, ist festzustellen, dass in der Literatur (Bsp. Piaget) besonders auf intuitiv praktizierte, denn auf theoretisch fundierte Didaktik verwiesen wird, wenn es um Erkenntnisse bei Weitergabe und mimetische Aneignung von Wissen geht (Vgl. Sowa 2014, S.53).

Die Basis der Erkenntnisse von erfolgreichen und produktiven Lehr-Lern-Vorgängen ist dabei wiederkehrend: Eine gemeinsame, vergleichende Vorstellung vom angestrebten Sinn.

„Im Kern kreisen die Forschungen um den entscheidenden Punkt, dass im kulturellen Prozess der Weitergabe von Wissen und Können die Teilung von Vorstellung die Schlüsselrolle spielt: Lernende Menschen - und Menschen lernen fortwährend und ohne Unterbrechung – können von den Anfängen ihres Lebens an beobachtete Handlungen anderer Menschen „mental“ übernehmen und in sich widerspiegeln. Deswegen können sie sie auch „mimetisch“ ausführen. Dies gilt nicht nur für äußere Handlungen, sondern auch für Sprachhandlungen, aber letztlich sogar für Wahrnehmungen, Gefühle und Empfindungen, für Erinnerungen [Anm.: Welzer, 2002], Vorstellungen usw. Deswegen gilt es summa summarum auch für das, was man „Denken“ nennt. Nicht also die Sache ist es ausschließlich, an der Lernen sich vollzieht - in einem Dialog zwischen Subjekt und Objekt -, sondern der gleichursprüngliche Quellpunkt von Lernen ist das für Handeln der anderen Menschen maßgebliche gemeinsame Vorstellen: Die Vorstellung eines anderen Menschen zu teilen heißt von ihm zu lernen. Lernen geschieht immer unter der Bezugnahme auf einen „gemeinen Sinn“, der die Menschen verbindet. Es sind nicht getrennte und selbstständige Subjekte, die einander „informieren“, einander beeinflussen und so „Lernen“ ermöglichen. Sondern dieses Lernen geschieht immer schon im gemeinsam geteilten „Medium“ des „Vorstellens““ (Sowa 2014, S.53ff.).

Die Definition vom genannten „Vorstellen“ hinsichtlich Didaktik führt auf die philosophisch geprägte Psychologie des 18. und 19. Jahrhunderts zurück. Als dem Menschen intrinsische Eigenschaften galten Wahrnehmen, Vorstellen und Denken. Dieses Vorstellen wurde in Zusammenhang mit der Theorie auch „Einbildungskraft“ genannt, die heute als „Imagination“ bezeichnet wird. Die imaginationsorientierte Didaktik nimmt das Konzept wieder auf; Wahrnehmung ist der Beginn, Denken das Ziel und Imagination das Instrument des Lehr- und Lernprozesses. Mit dieser Methode soll ein umfangreicher und langfristiger Lernerfolg angestrebt werden, der bei einer rationalistischen und informationsorientierten Didaktik nicht im gleichen Maß gewährleistet ist (Vgl. Sowa 2014, S.54).

2.1. Imagination in der (Kunst-)Didaktik: Strukturmodell Fauser

Der Erziehungswissenschaftler Peter Fauser hat in diesem Bezug ein fachdidaktisches Modell entworfen, das folgend erläutert wird:

Fauser verwendet den Begriff Imagination im Sinne eines „[...] Oberbegriff[s] für die Gesamtheit der kognitiven, d.h. gegenstandsbezogenen geistigen Zustände, Fähigkeiten [und] Prozesse [...] unter Berücksichtigung neurobiologischer Erkenntnisse“ (Fauser 2014, S.63). In die Imagination spielen gesammelte, bewusste und unterbewusste - respektive automatisierte - Erfahrungen aus körperlicher Koordination, visueller und akustischer Wahrnehmung, Empfindungen und Emotionen hinein. Sie alle sind nötige Bausteine, um für die Bewältigung von Herausforderungen und Problemen eine passende Handlung abzuleiten; Verknüpfung von gesammelten Erfahrungen und aktuellen Erfahrungen. Dabei gilt: Sobald diese Bausteine im Einzelnen und vor allem miteinander routiniert eingespielt sind und sich verfestigt haben, desto besser können komplexe Aufgabenstellungen bewältigt werden (Vgl. Fauser 2014, S.73).

Die Theorie der Imagination wird als Strukturmodell in drei Dimensionen veranschaulicht:

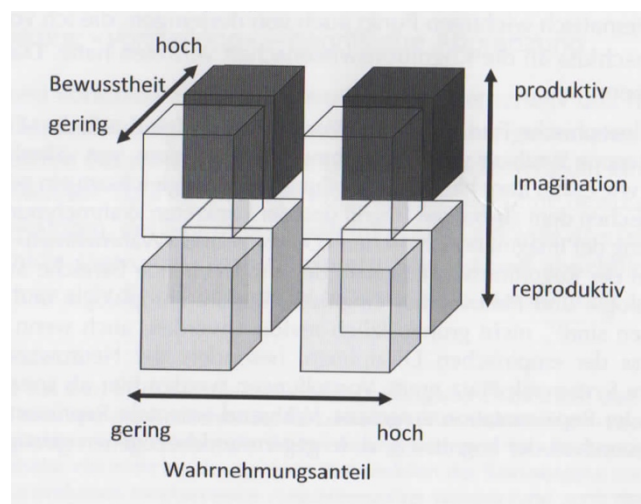


Abb.3: Imagination als Strukturmodell. Quelle: Peter Fauser (2016)

„Wahrnehmungsanteil“ (gleichzusetzen mit: Erfahrung), Imagination und Bewusstheit (gleichzusetzen mit: Begreifen/Metakognition) sind im Imaginations-Strukturmodell [Abb.3, S.10] als Dimensionen zu lesen. Wobei die Dimension der Imagination entweder produktiv (im Sinne von konstruktiv-hypothetisch, antizipativ, kreativ, realitätsüberschreitend) oder reproduktiv ausfallen kann. Die Dimension des „Wahrnehmungsanteils“ soll ausloten, ob ein Erlebnis eine Wahrnehmung, oder eine Imagination ist. Wahrnehmung ist beispielsweise im Traum gering, dafür umso größer wenn in der Tasche nach einem bestimmten Gegenstand getastet wird. Die Dimension der „Bewusstheit“ stellt den Grad der selbstreflexiven, intensionalen Zentrierung, also der bewussten Konzentration, bei der sprachliche Kommunikation als Mittel der Intensivierung verwendet werden kann. Bewusstheit ist, ebenso wie die Wahrnehmung, gering im Traum und automatisiert bei Routinen, etwa dem Griff nach einem Glas. Als intensiv kann sie bezeichnet werden, wenn sich beispielsweise ein/e ÄrztIn mit einem medizinischen Problem beschäftigt und sich dabei mit KollegInnen berät (Vgl. Fauser 2014, S.76ff.).

Fausers Grundsatz lautet: „Ohne Vorstellung geht nichts“. Hinsichtlich Imagination, Kunst und Kunstpädagogik stellt er folgende Thesen mit einem eigenen, spezifizierten Strukturmodell auf:

- Imagination und Kunst begleiten seit Anbeginn die menschliche Evolution, weshalb eine Einbindung in die verschiedensten Bildungsbereiche selbstverständlich sein sollte
- Hinsichtlich Gesellschaft und Demokratie bedeutet dies: Die freie Kunst ist der Mündigkeit immanent
- In der Kunst hat Imagination, ausgelöst durch Wahrnehmungen, die Möglichkeit auch (ein- bis dreidimensional) dargestellt zu werden
- Beim Lernen kommt der Imagination eine Schlüsselrolle als Verbindungselement von Erfahrung/Wahrnehmung/Handeln und Begreifen/Metakognition zu
- Darstellung von Imagination verbindet die psychologischen Grundbedürfnisse Kompetenz, Autonomie und Zugehörigkeit (Vgl. Fauser 2014, S.89ff.).

Im Strukturmodell der Imagination in der Kunstpädagogik [Abb.4, S.12] lauten Fausers Dimensionen: „Begreifen“ (gleichzusetzen mit: Bewusstheit/Metakognition), „Vorstellungen“ (gleichzusetzen mit: Imaginationen), „Darstellen“ und „Erfahrung/Handeln/Wahrnehmen“. Wobei Begreifen und Darstellen die vertikale Hauptachse bilden, an denen sich die horizontale Achse von Erfahrung und Vorstellungen in diverse Winkel verschieben und ausdehnen kann.

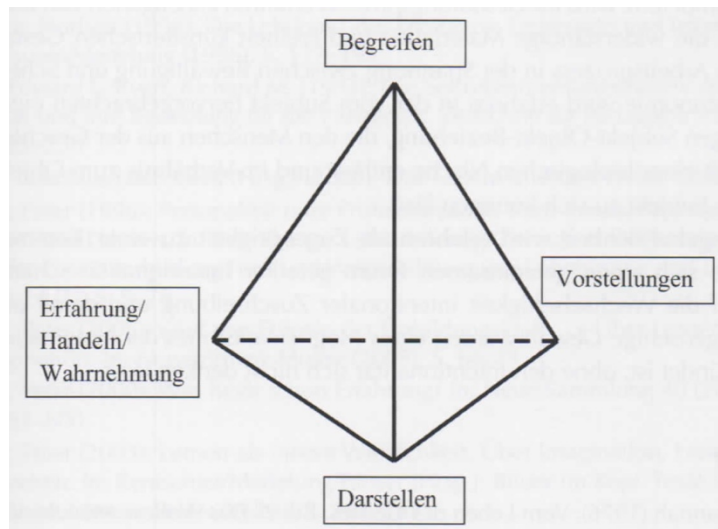


Abb.4: Imagination in der Kunstpädagogik als Strukturmodell. Quelle: Peter Fauser (2016)

Darstellen in der Kunst ist laut Fauser:

„[...] nicht nur ein Instrument [Anm.: im Sinne von Werkzeug], sondern [...] eigentlicher Zweck. Damit entsteht ein Funktionsmodell, bei dem die in der Darstellung hervorgebrachte „subjektive“ Wirklichkeit an die Seite der vorfindlichen „objektiven“ Wirklichkeit der Erfahrung tritt und selbst objektiv wird. [...] Die Kunst spielt im Möglichkeitssinn und im Wirklichkeitssinn gleichermaßen“ (Fauser 2014, S.91).

2.2. Theoretische Ausarbeitung Sowa

In den Lehrplänen für Bildnerische Erziehung, Technisches und Textiles Werken finden sich bei angestrebten Kompetenzen und didaktischen Grundsätzen Schlagworte wie: Entwickeln von Fantasien und Modellen, Gestaltung (beispielsweise von architektonischen Formen), Herstellung funktionstüchtiger Produkte, Lesen von Bildfunktion und -auffassung, Anwendung moderner Wahrnehmungs- und Kreativitätstheorien, etc. (Vgl. BMBWF, 2019). In den Bereichen der Bildung von Ausdruck und Bild/Symbolverständnis sollen wesentliche Zusammenhänge in Kultur und Gesellschaft vermittelt und angewandt werden; Ein erneuter Verweis auf eine gemeinsame Wahrnehmung und Auffassung nicht nur als Basis in der Institution Schule, sondern als Brücke in das Leben in der Gesellschaft.

Der Kunstpädagoge und Autor Hubert Sowa führt den von Fauser oben angeführten Gedanken eines didaktischen Prinzips bezüglich Imagination im (Kunst-)Unterricht weiter aus: Sowa geht von einem Konsens in der Wahrnehmung aus und einem allgemeinen Drang zur Verwirklichung in Zeichnung, Handlung und Gestaltung, die dem Umfeld verständlich dargestellt werden. Aufgabenstellungen sollten so angelegt sein, dass sie die Jugendlichen nicht überfordern, jedoch in sinnvollem Maß „Anteile von Überforderung“ beinhalten, damit eine motivierende Herausforderung entsteht (Vgl. Sowa 2014, S.248ff.). Damit SchülerInnen ihre Vorstellungen

zur Aufgabenstellung anzufangen und auszuführen wissen, muss die „Intelligenz des Anfangs“¹ vorhanden sein (Vgl. Sowa 2014, S.256). Damit sind bereits genannte Schlüssel Fähigkeiten gemeint; (kulturelle) Ausdrucksfähigkeiten, die das Kind während seiner Entwicklung aus seinem Umfeld übernimmt. Sowa beschreibt diese Voraussetzungen prägnant in zwei Punkten:

- „1. [E]in zugängliches und könnensmäßig verfügbares „Grundmuster“ (oder einen „Typus“) des imaginativen Handelns/Vorgehens;
2. [E]in Repertoire an Bildformeln, auf die in der Darstellung zurückgegriffen werden kann“ (Sowa 2014, S.255).

Ad 1.: Als Grundmuster und -typen der Imagination werden Optionen für die Darstellung von Szenen, Erzählungen, Figuren, Orten bezeichnet. In einer konkreten Entscheidung über die Ausführung ist der Imagination zumeist ein kommunikativer Impuls inhärent, der GestalterInnen auf die ihnen bekannten – da tradierten – Bildkonventionen erinnern lässt (Vgl. Sowa 2014, S.255ff.).

Ad 2.: Als Bildformeln wird das Repertoire des bislang erworbenen gestalterischen Wissens und Könnens bezeichnet. Dies kann aus der tradierten Kommunikation mit der Familie und pädagogischen Institutionen stammen und in der weiteren Entwicklung auch aus den Peer- und Eigeninteressen von Jugendlichen (Bsp.: Manga-Zeichenstil). Hier wird Bildungsumfang und Qualität der bisherigen Imaginations-Förderung ersichtlich (Vgl. Sowa 2014, S.256ff.).

Grundmuster und Bildformeln dienen als Gerüst; Die weitere Ausführung einer Vorstellung kann von diesen Basiselementen abweichen, wenn Modifizierungen an Motiven und Elementen stattfinden, um der Imagination verstärkt Ausdruck zu verleihen. Das heißt, Imagination ist kein Prozess von konzeptuell abgeschlossenen Etappen, sondern Inspiration, Imagination und Darstellungen können fortwährend im Verlauf der Ausführung aufeinander einwirken. Motivation für eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Imagination kann das SchülerInnen-LehrerInnen-Verhältnis sein und der Input, den Lernende aus von Lehrkräften eingebrachten Inspirationen und Denkanstößen ziehen (Vgl. Sowa 2014, S.260ff.).

Das darauffolgende verstehende Bildgespräch zwischen SchülerInnen-LehrerInnen basiert auf einer gemeinsamen kulturellen Kommunikationsebene. Damit ist nicht eine gesamtgesellschaftliche Homogenität von Kultur und Kommunikation gemeint, sondern die individuelle Verständigung zwischen der Lehrkraft und ihren SchülerInnen. Sowa erschließt damit keine reformpädagogische Idee, sondern greift die in deutschen, als auch österreichischen Lehrplänen festgehaltene Aufforderung zur Orientierung an der Lebensrealität der SchülerInnen auf (Vgl. BMBWF, 2019). Das Interesse an den zu unterrichtenden SchülerInnen erleichtert in Folge die

¹ „Im Begriff „Intelligenz“ ist nicht eine solitäre subjektive Setzung gedacht, sondern eine relationale Bezugnahme auf Vorgaben und Voraussetzungen, mithin primär eine Bezugnahme auf eine dialogische Situation, eine Situation des Weltbezugs und eine Situation des Erinnerns von schon geleisteten Typen von Darstellungen.“ (Sowa 2014, S.266).

Einschätzung bezüglich Herausforderung, Kommunikation der entstehenden Werke und schließlich auch Beurteilung.

„Lehrende dürfen dabei [Anm.: beim Bildgespräch] nicht nur normativ agieren, sondern müssen sich vorstellen können, was die Schüler [sic] sich vorstellen wollen, aber nicht überzeugend darzustellen vermögen. Sie müssen die „implizit“ intendierten Darstellungsintensionen verstehen und Wege zeigen, wie diese zu adäquater Explikation fortzuentwickeln sind. Dabei geht es nicht um die objektive Sanktionierung konventioneller kulturelle [sic] Normen und Regeln, sondern um Hilfen für die Übersetzung von persönlichen Darstellungsintensionen in „überzeugende“ – d.h. interpersonal teilbare – Darstellungsstrukturen“ (Sowa 2014, S.265ff.).

Die Unterrichtspraxis muss in Aufgabenstellung, Methodik, Setting und Modalität entsprechende Förderstrukturen bereit stellen, damit imaginative Bildung in Form von einer intelligenten Ausführungslogik Ausdruck findet; Sowa bezeichnet diese Kompetenz als „Intelligenz des Ausführens“. Ziel und Zweck imaginationsorientierter Bildung sei eine „Intelligenz des Darstellens“: Eine Kompetenz in Kommunikation und Inszenierung der eigenen Vorstellung, wobei dieses Vermögen auf empathischer Ebene imaginativ antizipierende BetrachterInnen miteinbezieht (Vgl. Sowa 2014, S.267).

Sowa hält imaginationsorientierte Didaktik – sofern sie kein isoliertes, kulturelles Wissen in den Mittelpunkt stellt und einer gemeinsam teilbaren Vorstellung unterliegt – für jegliches Schulfach anwendbar. Zum Thema IMAGO in der Praxis (beispielsweise in Fremd-/Sprache, Naturwissenschaften, Physik, Kartografie, Geometrie, Naturwissenschaften, Sport, Geschichte, Religion, Philosophie, etc.) wurden beispielsweise im Kopaed Verlag zahlreiche Buchbeiträge veröffentlicht.

3. Transformation & Ausdruck von Imagination in Materialität

Im Folgenden wird auf die Frage eingegangen, wie Imagination in das Unterrichtsfach Technisches und Textiles Werken übernommen werden kann und SchülerInnen ihre Vorstellungen in plastischen Werken zum Ausdruck bringen können.

Ästhetisches Verhalten (herstellen und betrachten von Kunst, Alltagsgegenständen und Architektur) ist bildnerisch und visuell als anthropologisches Grundinteresse bei Kindern und Jugendlichen - trotz eines bereits erwähnten Rückgangs in der Quantität von Zeichnungen - stets vorhanden. Sie drücken sich beispielsweise durch Spiel, Bewegung, virtuelle Profile, Mode und Gestaltung ihrer Umgebung aus. Durch die zunehmende Heterogenität der kulturellen und ethnischen Lebenswelten, fokussiert die didaktische Theorie auf Diversität und damit auf individuelle Lehr- und Förderungsmethoden. Eine Lehrkraft kann sich also nicht an einem eindeu-

tigen, ästhetischen Verhalten orientieren, jedoch zum Teil an den entwicklungspsychologischen Lebensphasen. In jedem Fall sind speziell beim kreativen Lernen das visuelle und räumliche Denken zu vermitteln und zu fördern.

„Zur visuellen Wahrnehmung kommt das Erkennen räumlicher Beziehungen (vor, hinter, über, unter usw.) im dreidimensionalen Raum [...], die gedankliche Vorstellungsfähigkeit von dreidimensionalen Objekten im Raum und auch das Einschätzen von Größenverhältnissen in einer perspektivischen Staffelung. [...] Ganz wesentlich ist auch das Vermögen, mentale Bilder von Rotationen zu erzeugen, das heißt, sich ein dreidimensionales Objekt aus verschiedenen Perspektiven vorstellen zu können, z.B. gedanklich aus einer Architekturzeichnung ein Gebäude entstehen zu lassen. Zur räumlichen Orientierung gehört auch, die eigene Person in den imaginierten Raum positionieren zu können und Veränderungen im Raum wahrzunehmen“ (Kirchner & Kirschenmann 2015, S.31).

Mit der geistigen Flexibilität der (multidimensionalen) Imagination steigern sich ebenso kognitiven Fähigkeiten, intellektuelle Leistungen und damit das Wissensrepertoire und die Lernstrategien. Dabei gilt, je vielfältiger die Anregungen und Impulse, desto besser können sich die komplexen und kognitiven Strukturen von Kindern und Jugendlichen entwickeln (Vgl. Kirchner & Kirschenmann 2015, S.34). Problematisch ist laut dem Pädagogen Christian Rittelmeyer die massive Mediennutzung von Jugendlichen. Der monotone Einfluss der medialen Bilderwelt würde die kreativen Hirnpfade einseitig und passiv trainieren, während Literatur, Musik, Kunst, freies Spiel eine komplexere Bildung durch gedankenreiche Interpretationsübungen forciert (Vgl. Rittelmeyer 2007; Vgl. Kirchner & Kirschenmann 2015, S.33).

Bezüglich Diskrepanz von Elektronik und schulischem Handwerk im Zusammenhang mit Lernvorgängen wird in zwei Artikeln der „ZEIT“ beispielsweise von der (Hand-)Schrift als Fundament geistiger Flexibilität berichtet. Eine fließende Handschrift würde „die Gedanken zum Fliegen“ bringen (Funke, 2019), also die Kreativität bei Problemlösungen unterstützen. Zudem belegt eine Studie der Princeton University aus dem Jahr 2014 „wörtlich mitgetippt, [ist] weniger mitgedacht“ (Schnabel & Scholz, 2019). Demnach verinnerlichen SchülerInnen, die einen Laptop zur Mitschrift verwenden, den von Lehrenden vorgetragenen Lernstoff weniger und schlechter, als SchülerInnen, die sich handschriftliche Notizen in eigenem Wortlaut machen (Vgl. Mueller & Oppenheimer, 2014). Schrift und das *Schriftbild* sind als künstlerische und kulturelle Technik essentiell. Eines, der ersten Wörter, die wir zu schreiben lernen, ist unser eigener Name, was als identitätsstiftend bezeichnet wird, im Sinne eines Abbildes unserer Persönlichkeit und das zeitlebens (Vgl. Schnabel & Scholz, 2019).

Im künstlerischen Unterricht sollte sehr bewusst mit Medien umgegangen werden und die positiven Merkmale des kreativen Verhaltens von Jugendlichen (Assoziationsfähigkeit, Originalität, Analyse, etc.) gezielt gefördert werden.

Besonders in Technischem und Textilen Werken macht die inhaltliche Befüllung den Bildungswert, die Kompetenzbemächtigung und Spannung dieser Fachgebiete aus (Vgl. Krautz 2013, S.2ff.).

Jede/r Jugendliche hat persönliche Interessen: Basteln an elektronischen Geräten, schrauben an Fahrrädern und Rollern, Musik und Musikinstrumente, das Gestalten von Umgebung und die Gestaltung des eigenen Körpers durch Frisur, Kleidung und Schmuck. In der Kunstpädagogik können mit Material und unkonventionellem Umgang mit Gegenständen die Forschungstrieb von Jugendlichen bestärkt werden. Dabei ist ebenso auf die fachliche Ebene, also die Beherrschung von technischen Verfahren, wie die sachgerechte Bearbeitung und Verbindung von Werkstoffen, als notwendige Voraussetzungen zu achten. Die Selbstermächtigung durch umfassenden Kompetenzerwerb sichert die Freude und das Interesse an Kunst und eigenem künstlerischem Ausdruck (Vgl. Kirchner & Kirschenmann 2015, S.59ff.).

„Spezifische Materialreize bieten bestimmte Erfahrungs- und Erkenntnischancen, Zufälle und Störungen, die Ausdeutung der Formbildung und subjektive Deutungsmuster bestimmen den Produktionsprozess. Dem Experimentieren kommt also eine wichtige Funktion zu: Die aus dem Experiment mit unterschiedlichen Materialien, Mitteln und Verfahren resultierenden stofflichen Reize fordern in besonderer Weise zum ästhetischen Tun auf, stoßen Ideen und Gedanken an“ (Kirchner & Kirschenmann 2015, S.60).

Bezüglich imaginationsorientierter Didaktik haben Technisches und Textiles Werken das Potenzial, positiven Einfluss auf Kommunikation und Lernverhalten der Jugendlichen zu haben. Voraussetzung dafür ist ein kommunikatives, offenes SchülerInnen-LehrerInnen-Verhältnis und die Orientierung der Lehrinhalte an der Lebensrealität der SchülerInnen.

4. Imaginationsorientierter (Kunst-)Didaktik: Kritik

Didaktische Konzeptionen zum Thema Imagination kamen erstmals im Zuge der industriellen Revolution auf und versiegten wieder in der Zeit um den zweiten Weltkrieg (Vgl. Krautz 2014, S.121). Seitdem spielt die Förderung von Imagination als gegenstandsbezogene und gestalterische Kompetenz in der angewandten (Kunst)Pädagogik kaum eine Rolle. Der Kunstpädagoge Jochen Krautz macht dafür drei Gründe aus:

1) Divergenz von Korrelation und Benennung: Kunst und Kreativität galten lange als zielgerichtetes Doppel, das konträr zur Vorstellung stand. Dieses Doppel, in Verbindung mit Fantasie potenzierte das schlechte Image eines weltfremden, subjektiven und emanzipatorischen Ausdrucks.

2) „Nichtlehren“ als Programm der Reformpädagogik seit den 1920er Jahren: Die Ideologie des Kunsthistorikers Gustav Friedrich Hartlaub (1922) das „Kind im Manne“ zu retten und die Idee Rousseaus vom autonomen, aus sich selbst schöpfenden Kind, würden Kunst-

pädagogInnen bis Heute in einer Art Abwehrhaltung und Apathie zur vermeintlichen Zwangsinstitution Schule umsetzen. Der Kunstunterricht gelte als Schonraum vor Lernansprüchen und die Passivität der Lehrkraft werde als bewahren von Unbefangenheit missverstanden.

3) Kunst und Fantasie als Politikum: Übersteigert hätte sich dieser Gedanke im politischen Verständnis der 1968er-Bewegung. Kreative Fantasie wurde als Instrument gesehen, bestehende Verhältnisse zu verändern. Die Didaktik sollte garantieren, dass Fantasie nicht gezähmt und damit „politisch reaktionär entwertet“ wird (Vgl. Krautz 2014, S.126ff.).

Krautz plädiert dafür, Fantasie – respektive Imagination – nicht als abgegrenzten Gegenpol zur kulturellen und gesellschaftlichen Wirklichkeit zu sehen, denn das würde der „grundsätzliche[n] Sozialität der menschlichen Existenz“ nicht gerecht werden.

„[So] verweisen gerade die Erkenntnisse jüngerer Humanwissenschaften darauf, dass der Mensch ein aus sozialen Beziehungen erwachsenes Wesen ist, das nicht sozial ist, weil es davon persönlichen Vorteil erfährt, sondern weil Kooperation zu seiner Natur gehört. [Anm.: Vgl. Tomasello, 2010]. Was bereits die Bindungsforschung nahelegte (Spitz, Bowlby) und die frühere Konzeption einer personalen Tiefenpsychologie (Adler) sowie die Neopsychoanalyse (Fromm) ausarbeitete, worauf Kulturanthropologen (Leakey) und Biologen (Portmann) hinwiesen, das können heute auch Evolutionsbiologen in experimentellen Settings [Anm.: Vgl. Tomasello, 2006 und 2010] und Neurobiologen für das Gehirn [Anm.: Bauer 2006] zeigen: Der Mensch ist phylogenetisch wie ontogenetisch ein Beziehungswesen, das sich nur aufgrund von und in Beziehungen entwickelt. Insofern – so unsere These – muss auch das Vorstellungsvermögen in dieser relationalen Struktur des menschlichen Lebens einen Platz haben, der nicht gegen die Beziehungen gerichtet ist, also nicht gegen die gemeinsame Kultur der Menschen, sondern zu deren Aufbau und Vertiefung beiträgt“ (Krautz 2014, S.128ff.).

Der Verhaltensforscher Michael Tomasello ist überzeugt: Eine spezifisch menschliche Fähigkeit ist die Lehr-Lernaktivität, wobei Können und Wissen weitergegeben, tradiert, ergänzt, verbessert, weiterentwickelt, usw. werden (Vgl. Tomasello 2010, S.49-81). Dieses Phänomen beruht auf einer geteilten Wahrnehmung und einer gemeinsamen Imagination einer Gemeinschaft, was wiederum laut Krautz hilft, bildungstechnische Isolation und konstruktivistische Weltansichten zu überwinden. Daher setzt sich der Pädagoge dafür ein, in der Kunstpädagogik vom Schema des Genius abzuweichen und einen „brauchbaren Lern- und Übungsbegriff“ im Sinne einer „joint imagination“ zu entwickeln. Insbesondere im künstlerischen Unterricht sei das Setting für geteilte Aufmerksamkeit und Wahrnehmung potenziell gegeben: Gemeinsam wird betrachtet, geforscht, untersucht und gestaltet. Fantasie und Imagination seien nicht losgelöst von unserer (unmittelbaren) Umgebung, sondern Verbindungen der inneren und äußeren Realitäten (Vgl. Krautz 2014, S.129ff.).

4.1. Fazit

Laut Richter, Barkow, Glas und Stangl ist entwicklungspsychologisch zu erkennen, dass sich in der Jugend das Bedürfnis nach Kommunikation und Ausdruck von der Zeichnung auf verschiedenste Medien (virtuelles Profil bis Körperschmuck) verlagern. Dabei orientieren sich Jugendliche an ihnen wichtigen Persönlichkeiten, aber vor allem an ihrer Peer-Group. Von sozialen Medien werden eingängige und bereits vorhandene Codes, (Zeichen-)Sprachen, Bildkompositionen, etc. übernommen und nachgeahmt. Der Frage, wie das Phänomen der vorgefertigten, virtuellen Bilderflut pädagogisch und didaktisch aufbereitet werden soll, wurde im Text mit der imaginationsorientierten Kunstdidaktik und ihrer Transformation in Materialität begegnet.

Imagination ist uns Menschen immanent und beispielsweise Teil der komplexen Kommunikation in unserer heterogenen Gesellschaft. Die Förderung und Forderung von Vorstellungskraft als Kompetenz ist das Grundkonzept der imaginationsorientierten Kunstdidaktik; ihre Über- und Umsetzung in Materialität hat einen zusätzlichen, positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeit in Kreativität, (handwerklicher) Fertigkeit und kommunikativem Austausch. In der Konzeption wird an die kulturell tradierte Bildsprache und das Denken in Metaphern angeknüpft (Vgl. Piaget & Inhelder 1997, S.3; Lerner 2016, S.65; Lakoff 2008, Min.2:07-4:29) und durch Kompetenzen in Problemlösung, Materialität und Praxis erweitert (Vgl. Fauser 2014, S.89ff.). Basis von imaginationsorientierter Kunstdidaktik ist eine gemeinsame Vorstellung und eine ähnliche Wahrnehmung von Begriffen, Dingen und Sachverhalten innerhalb der Klasse (Sowa 2014, S.248ff.), was zu einem sozial gleichgestellten Miteinander von SchülerInnen untereinander, als auch im SchülerInnen-LehrerInnen Verhältnis beiträgt. Zudem sind eine gemeinsame Vorstellung und Wahrnehmung einer Lehrkraft hilfreich, um die darauffolgenden, individuellen Prozesse von Lernenden bei der Lösung von Problemstellungen nachvollziehen und verstehen zu können.

Imaginationsorientierte Kunstdidaktik und Kunstpädagogik kann einen wesentlichen Beitrag leisten, jugendliches Ausdrucksrepertoire zu erweitern und Imaginationen auch mit handwerklichem Vermögen zu verwirklichen. Die Förderung in bildnerischen Aktivitäten, als auch spezifisch fachmethodische Angebote haben die Wirkungsfähigkeit, dass Jugendliche weiter mit Engagement, Freude und Intensität gestalten. Denn: „Keineswegs stagniert das bildnerische Vermögen entwicklungsbedingt, es fehlen häufig altersadäquate Angebote, Mittel und Wege, um sich sinnvoll bildnerisch auszudrücken“ (Kirchner & Kirschenmann 2015, S.57ff.).

Ziel im imaginationsorientierten Unterricht ist es, kreatives und flexibles Denken mit intellektuellen und materiellen Anreizen zu fördern und zu fordern. Kompetente Kommunikation, aufgeweckte Imagination, deren befriedigende Umsetzung und damit kognitive Fähigkeiten und intellektuelle Leistungen auf hohem Niveau sind nur einige der positiven Auswirkungen hierbei.

Um Imagination als gegenstandsbezogene und gestalterische Kompetenz in der angewandten (Kunst)Pädagogik wieder relevant zu machen, wird es notwendig sein, Vorurteilen mit positiven Beispielen aus dem künstlerischem Unterricht zu begegnen und negativen Konnotationen entgegenzuwirken; im Sinne, Imagination nicht als abgegrenzten Gegenpol zur kulturellen und gesellschaftlichen Wirklichkeit zu sehen (Krautz 2014, S.128ff.), sondern als jeher bestehendes, aber (noch) latent kollektives Vermögen.

5. Quellenverzeichnis

Literatur:

Ballstaedt, Steffen-Peter. (2009). Text und Bild: ein didaktisches Traumpaar. In: Bildwelten des Wissens. Kunsthistorisches Jahrbuch für Bildkritik. Band 7/1. Berlin: Bredekamp. S.45-55.

Barkow, Ingrid. (2016). Ikonizität und Literalität graphischer Symbole in der frühen Kindheit. In: Sprechende Bilder. Besprochene Bilder: Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. München: Kopaed. S.155-170.

Bauer, Joachim. (2006). Prinzip Menschlichkeit – Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg: Hoffmann & Campe.

Boehm, Gottfried. (2004). Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder. In: Iconic Turn. Die Neue Macht der Bilder. Köln: DuMont Buchverlag. S.28-43.

Fausser, Peter. (2016). Ohne Vorstellung geht nichts. Über den Zusammenhang von Imagination und Lernen und eine Theorie der Vorstellung. In: Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen: Athena Verlag. S.61-98.

Glas, Alexander. (2016). Kunstpädagogische Grundlagenforschung. In: Sprechende Bilder. Besprochene Bilder: Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. München: Kopaed. S.25-120.

Hartlaub, Gustav Friedrich. (1922). Der Genius im Kinde. Breslau: Hirt.

Jungbauer, Jochen. (2017). Spracherwerb und Sprachentwicklung: Meilensteine der Sprachentwicklung. In: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters: Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe. Weinheim: Beltz Juventa. S.109-114.

Kirchner, Constanze. Kirschenmann, Johannes. (2015). Kunst unterrichten: didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung. Stuttgart: Klett, Seelze, Kallmeyer.

Krautz, Jochen. (2016). Imagination als Beziehung: Zu einer relationalen Didaktik der Vorstellungsbildung in der Kunstpädagogik. In: Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen: Athena Verlag. S.121-150.

Richter, Hans-Günther. (1987). Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Berlin: Cornelsen Verlag.

Rittelmeyer, Christian. (2007). Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Schuster, Martin. (1990). Die Psychologie der Kinderzeichnung. Berlin/Heidelberg: Taschenbuch Verlag.

Sowa, Hubert. (2014). Anthropologische, philosophische und pädagogische Grundlagen (Einleitung). In: Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen: Athena Verlag. S.53-60.

Sowa, Hubert. (2014). Kooperative Vorstellungsbildung als didaktisches Prinzip: Handlungsaufbau, Resonanz und Überzeugungskraft in Imaginationsprozessen. In: Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen: Athena Verlag. S.247-274.

Sully, James. (1897). Untersuchungen über die Kindheit. Psychologische Abhandlungen für Lehrer und gebildete Eltern. Leipzig: Wunderlich.

Tomasello, Michael. (2010). Warum wir kooperieren. München: Taschenbuch.

Tomasello, Michael. (2006). Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens: Zur Evolution der Kognition. Berlin: Suhrkamp.

Welzer, Harald. (2002). Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München: C.H.Beck.

Internet:

BMBWF (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung). (2019). Lehrplan Bildnerische Erziehung, AHS. Stand: 24.09.2019.

https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs4_778.pdf?61ebzm (Zugriff am: 24.09.2019).

BMBWF (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung). (2019). Lehrplan Technisch Werken, AHS. Stand: 24.09.2019.

https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs17_792.pdf?61ebzp (Zugriff am: 24.09.2019).

BMBWF (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung). (2019). Lehrplan Textiles Werken, AHS. Stand: 24.09.2019.

https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/hs21_885.pdf?61ebzx (Zugriff am: 24.09.2019).

Lakoff, George. (2008). Idea FRaming, Metaphores and Your Brain.

https://www.youtube.com/watch?v=S_CWBjyIERY (Zugriff am: 09.11.2019).

Lerner, Fern. (2016). Visual-Spatial Art and Design Literacy as a Prelude to Aesthetic Growth. International Journal of Art & Design Education. Veröffentlicht am: 19.Oktober 2016.

DOI: 10.1111/jade.12110

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jade.12110> (Zugriff am: 09.11.2019).

Funke, Cornelia. Hörnlein, Katrin. (2019). Spiel mit dem ABC. In: DIE ZEIT Online, Nr. 40/2019.

<https://www.zeit.de/2019/40/cornelia-funke-handschrift-schriftstellerin-schreiben> (Zugriff am: 09.10.2019).

Klinke, Harald. (2009). Schlüsselqualifikation Bildkompetenz.

<http://www.harald-klinke.de/lehre/Bildkompetenz/SoSe09/> (Zugriff am: 15.09.2019).

Krautz, Jochen. (2013). Ich, Wir, Welt: Zur Systematik und Didaktik einer personalen der Kunstpädagogik. In: Schriftreihe Fachdidaktische Forschung, Heft Nr.8, Juni 2013. Hrsg.: Universität Hildesheim. DOI: 10.18442/403

<https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/year/2015/docId/403> (Zugriff am: 15.10.2019).

Mueller, Pam. Oppenheimer, Daniel. (2014). The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking. In: Association for Psychological Science, Volume: 25 issue 6, S.1159-1168. DOI: 10.1177/0956797614524581

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0956797614524581> (Zugriff am: 09.10.2019).

Schnabel, Ulrich. Scholz, Anna-Lena. (2019). Die Anspitzung des Denkens. In: DIE ZEIT Online, Nr. 40/2019.

<https://www.zeit.de/2019/40/handschrift-schoenschrift-schreiben-psychologie-hirnforschung> (Zugriff am: 09.10.2019).

Stangl, Benjamin. (2019). Entwicklungspsychologie: Zur Funktion der „Peer Group“.

<https://www.stangl.eu/psychologie/entwicklung/peergruppeinfluss.shtml> (Zugriff am: 16.09.2019).

Abbildungsverzeichnis

Abb.1: 10 Abbildungen von Kinderzeichnungen

Quelle: Glas, Alexander. (2016). Kunstpädagogische Grundlagenforschung. In: Sprechende Bilder. Besprochene Bilder: Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. S.39.

© Kopaed Verlag

Abb.2: Zeichnung eines Jungen von 14Jahren

Quelle: Glas, Alexander. (2016). Kunstpädagogische Grundlagenforschung. In: Sprechende Bilder. Besprochene Bilder: Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. S.55.

© Kopaed Verlag

Abb.3: Imagination als Strukturmodell

Quelle: Fauser, Peter. (2016). Ohne Vorstellung geht nichts. Über den Zusammenhang von Imagination und Lernen und eine Theorie der Vorstellung. In: Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. S.76.

© Athena Verlag

Abb.4: Imagination in der Kunstpädagogik als Strukturmodell

Quelle: Fauser, Peter. (2016). Ohne Vorstellung geht nichts. Über den Zusammenhang von Imagination und Lernen und eine Theorie der Vorstellung. In: Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. S.91.

© Athena Verlag