

Pädagogische Hochschule Freiburg

**Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und
Hauptschulen**

Wissenschaftliche Hausarbeit zum Thema



Imaginata

- Modell einer Öffnung von Schule?

Vergabe des Themas: 23.07.2001

Prüfungsfach: Erziehungswissenschaft – Schulpädagogik

1. Prüfer: Herr Prof. Dr. Alfred Holzbrecher

2. Prüfer: Herr Prof. Eberhard Brügel

vorgelegt von:

Melanie Sommerauer

Mit herzlichem Dank

an Frau Gundela Irmert-Müller, Geschäftsführerin der Imaginata e.V.
und an das gesamte Imaginata-Team
für den netten Kontakt und das ungewöhnlich große Engagement für die Sache.

„Imagination is more important than Knowledge“

(Albert Einstein)

Inhaltsverzeichnis

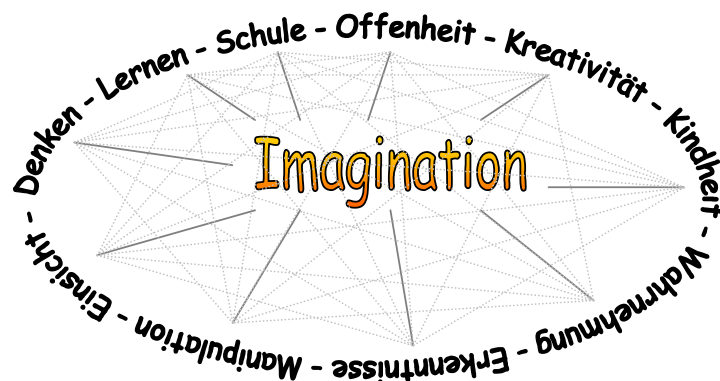
Einleitung	4
1. Einführung in die Imagination	7
1.1 Begriffsklärung	7
1.2 Psychologische Aspekte	8
1.3 Kulturgeschichtliche Entwicklung	12
1.4 Rolle und Wirkung im Alltag	16
2. Imagination im Blickfeld der Pädagogik	22
2.1 Kindliche Imagination	22
2.2 Bedeutung für Kreativität und ästhetische Erfahrungen	25
2.3 Pädagogische Entwicklung	28
2.4 „Imaginatives Lernen“	31
2.5 Imaginative Verfahren	34
3. Öffnung von Schule	39
3.1 Vorüberlegungen	39
3.2 Offene Schule – Offener Unterricht	40
3.3 Antwort auf eine veränderte Kindheit	41
3.4 Projektorientierung	44
3.5 Öffnung zur außerschulischen Lebenswelt	45

4. Die Imaginata	48
4.1 Entstehung	48
4.2 Das Programm der Imaginata	49
4.2.1 Der Stationenpark	50
4.2.2 Kunst und Kultur	53
4.2.3 Wettbewerbe, Workshops, Aktionen	56
4.3 Orte des Geschehens	57
4.4 Organisation	59
4.5 Resonanz	60
4.6 Beitrag zur Öffnung von Schule	62
4.7 Eigene Erfahrungen und Ausblick	65
Abschlussgedanken	70
Literaturangaben	73
Anhang	79

Einleitung

Aufmerksam und neugierig wurde ich auf das Projekt der Imaginata anhand eines Aufsatzes, in der Zeitschrift Pädagogik 7-8 (1999), verfasst von Gundela Irmert-Müller, Geschäftsführerin der Imaginata. Seitdem hat mich der Gedanke daran nicht mehr losgelassen. Im Laufe einer Auseinandersetzung mit diesem Thema wurde mir schnell klar, dass sich in der Konzeption der Imaginata wertvolle Ansätze zur Öffnung von Schule und zur Förderung des Vorstellungsdenkens vereinigen. Nun galt es zunächst einmal zurückzuverfolgen, von welchen Grundlagen, bei genauerer Betrachtung, auszugehen sei. Dieses Unterfangen entpuppte sich als sehr viel weitgreifender, als vermutet. Letztendlich habe ich mich mit dieser Arbeit der Herausforderung gestellt, das enge Beziehungsgeflecht dessen, was Imagination und Öffnung von Schule alles beinhaltet, ein Stückweit zu durchdringen, um schließlich beide Bereiche, in dem Projekt der Imaginata verwirklicht, zusammenfließen zu lassen.

Wie der Name „Imaginata“ vermuten lässt, geht es in erster Linie um Imagination. Eine nähere Betrachtung muss also bereits an diesem Begriff ansetzen, der auf den ersten Blick so eindeutig erscheinen mag und dabei doch kaum greifbar ist. Nach dem Versuch einer Begriffsklärung und einem groben geschichtlichen Überblick, wird auf die verschiedenen Zusammenhänge, in welchen die Imagination zu sehen ist, eingegangen. Diese sind durch eine starke Vernetzung charakterisiert, die in der folgenden, sehr vereinfachten Darstellung kurz veranschaulicht werden soll:



Im Anschluss an eine erste, allgemeine Einführung und auf dem Hintergrund der daraus gewonnenen Erkenntnisse, muss demzufolge eine Eingrenzung stattfinden. Diese zielt darauf ab, die Relevanz von Vorstellungsdenken in pädagogischen Bereichen zu beleuchten. Ausgehend von allgemeinen und speziell kreativ-ästhetischen Äußerungsformen kindlicher Imagination und deren Berücksichtigung im Laufe der pädagogischen Entwicklung, findet eine Zuspitzung auf imaginatives Lernen statt. Die Aufmerksamkeit soll somit besonders auf die Lehr- und Lernmethoden, wie sie in der Schule Anwendung finden, gelenkt werden. Um vorab einen Eindruck von der schulischen Umsetzung der Theorien zum „Imaginativen Lernen“ zu vermitteln, werden einige Verfahren beispielhaft aufgeführt.

Die Überleitung zum nächsten Schwerpunkt ist insofern schon geschaffen, als ein klares Abhängigkeitsverhältnis zwischen beschriebenen Methoden zur Förderung von Vorstellungsdenken und einer Öffnung von Unterricht und Schule zu erkennen ist. Das heißt, an dieser Stelle soll untersucht werden, wie diese Verbindung effektiv genutzt werden kann. Dabei geht es mit darum, Zielsetzungen zu klären und optimal zu bündeln. In Hinblick auf folgende Beschreibungen zur Imaginata, wird gesondert auf eine Öffnung der Schule zu außerschulischen Bereichen und Kooperationsmöglichkeiten eingegangen.

Letztendlich bildet die Gesamtheit des Vorausgegangenen ein Repertoire an Hintergrundinformationen, auf das bei der Beschreibung der Imaginata immer wieder zurückgegriffen werden kann und muss. Viele der erläuterten Erkenntnisse zur Bedeutung von Imagination und Öffnung von Schule finden sich im umfassenden Konzept der Imaginata berücksichtigt und verwirklicht. Ich konnte kein vergleichbar komplexes Projekt finden, das sich in seiner Ausrichtung so konsequent und zielgerichtet auf die Förderung des Vorstellungsdenkens stützt und dabei eine Öffnung in alle denkbaren Richtungen bewirkt. Trotz des vielfältigen und detaillierten Informationsmaterials, das mir zur Verfügung stand und mit wachsendem eigenen Interesse an der Sache wurde in mir der Wunsch laut, mir selbst ein Bild von der Imaginata zu machen. Einer allgemeinen Beschreibung wird daher mein eigener Erfahrungsbericht folgen, der meine ganz persönlichen Eindrücke widerspiegeln soll, ergänzt durch Erkenntnisse aus Gesprächen mit

MitarbeiterInnen¹ der Imaginata. Der direkte Kontakt zu einigen Verantwortlichen ermöglichte mir einen Einblick in Gebiete, die ansonsten nicht ohne weiteres ersichtlich sind. So konnten neben den positiven Aspekten auch Probleme der Organisation Erwähnung finden. Abschließend findet ein kurzer, zusammenfassender Ausblick statt.

¹ Um jeweils Personen beiderlei Geschlechts anzusprechen, wurde in den meisten Fällen nach dem hier benutzten Schema vorgegangen. Im folgenden Text finden sich also dementsprechend die Begriffe „SchülerInnen“, LehrerInnen“ usw. Sollte in einigen Fällen, hinsichtlich des Sprachflusses, nur eine Form der Personenbezeichnung, weiblich als auch männlich, auftreten, schließt das selbstverständlich immer auch die andere Form mit ein.

1. Einführung in die Imagination

1.1 Begriffsklärung

Imagination lässt sich von dem lateinischen Wort „*imaginatio*“, übersetzt mit Einbildung, Vorstellung (vgl. Langenscheidt 1988, S.564), ableiten. Der Begriff beinhaltet den Wortstamm „*imago*“ (= Bild), der auch in der deutschen Bezeichnung *Einbildungskraft* wiederzufinden ist. Dies deutet also zunächst auf eine starke Tendenz in die visuelle Richtung hin. Im allgemeinen versteht man unter Imagination allerdings die Fähigkeit, sich etwas vorzustellen (vgl. Imaginata e.V. o.J., S.1), wobei diese nicht auf innere Bilder, im Sinne von visuellen Vorstellungen beschränkt ist (vgl. Fauser 1999, S.7), sondern auch „Töne, Gerüche, Bewegungen oder Tastempfindungen“ (Imaginata e.V o.J., S.1) mit einschließt. Bedeutungsgleich werden im deutschen Sprachgebrauch Begriffe wie Vorstellung oder Fantasie (vgl. Fauser 1999, S.9) benutzt. Durch das Duden-Fremdwörterbuch festgelegte Synonyme sind Fantasie, Einbildungskraft und bildhaft anschauliches Denken (vgl. Duden 1997, S.348).

In verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen gehen die Auffassungen, was die Begriffe jeweils umfassen und was sie graduell unterscheidet, stark auseinander. So wird der Imaginationsbegriff einerseits zur Bezeichnung der Fähigkeit zur Vorstellung, wie oben bereits erwähnt, also im Sinne der Einbildungskraft verwendet, andererseits, wie auch der Begriff Phantasie eher den kreativ-künstlerischen Vorstellungen zugeschrieben. In diesem Zusammenhang treten viele weitere Umschreibungen wie „Bilder im Kopf“ oder Tagträume auf, um nur zwei zu nennen (vgl. Ludwig 1999, S.26). Wird jeder der Begriffe, die als Synonyme für Vorstellung oder Imagination definiert werden weiter differenziert, so kann dieses Unterfangen eher größere Verwirrung verursachen, als zur Klärung beitragen. Daher werden die Bezeichnungen Imagination, Vorstellung, bzw. Vorstellungskraft, Phantasie und Einbildungskraft im Folgenden, trotz möglicher geringfügiger Unterschiede, synonym verwendet und es wird von weiteren ungeklärten Begriffen abgesehen.

Die vielen verschiedenen Theorien zum Vorstellungsbegriff, sind ein deutliches Indiz dafür, dass sich etliche Disziplinen, wie die Philosophie, die Soziologie oder die Psychologie durch alle Epochen der Geistesgeschichte mit diesem Thema beschäftigt haben (vgl. Ludwig 1999, S.25). „In der Geschichte der Psychologie und Philosophie haben Überlegungen über Wesen, Wirkung und Bedeutung von Vorstellungen immer wieder eine große Rolle gespielt“ (Weerth 1992, S.35). Einige Aspekte sollen unter Kap. 1.3 genauer erläutert werden. Die Forschungen sind allerdings bis heute nicht annähernd abgeschlossen und bieten ständig neue Ansätze und interessante Betrachtungsweisen.²

1.2 Psychologische Aspekte

„Der Begriff Vorstellung [...] meint alles, was ohne einen entsprechenden externen Reiz von einer Person intern sinnlich *wahrgenommen* werden kann; und zwar unabhängig davon, wie wirklichkeitsnah, wirklichkeitsfremd oder abstrakt dieses intern Wahrgenommene ist“ (Weerth 1992, S.36). Das ist nur eine mögliche Definition, die jedoch durchaus nachvollziehbar ist. Sie beschreibt die Vorstellung letztendlich als das intern Wahrgenommene. An dieser Stelle ist jedoch besondere Vorsicht geboten, die beiden Begriffe Vorstellung und Wahrnehmung nicht zu verwechseln oder zu vermischen (vgl. Weerth 1992, S.37). „Wahrnehmen ist die bewusste oder unbewusste Aufnahme externer Reize mit den Sinneskanälen und dem Bewusstsein“ (Ludwig 1999, S.25). Vereinfacht ausgedrückt heißt das, dass Wahrnehmung sich auf die Aufnahme externer Reize bezieht, wohingegen sich Vorstellung auf interne Vorgänge konzentriert. Da sich aber der Vorgang des Wahrnehmens nicht auf das reine Registrieren eines Reizes beschränkt, sondern diese darüber hinaus in ihrer Bedeutung erkannt, ergänzt und in Beziehung zueinander gesetzt werden (vgl. Velthaus 1992, S.80), ist eine klare

² Milena A. Raspotnig (1996) gibt einen Eindruck vom Verlauf der Forschungsarbeit und der Komplexität und Vielschichtigkeit des Themas aus psychologischer Sicht. Sehr ausführlich und aufschlussreich beschreibt sie die Untersuchungsfelder und Erkenntnisse verschiedener Wissenschaftler chronologisch. Darunter auch Gerhard Steiner (1980) der vor allem das Verhältnis von Wahrnehmung und Vorstellung untersucht hat. Beide führen Studien und deren Auswertung an.

Abgrenzung im Sinne von internen und externen Vorgängen wiederum unzureichend.

An dieser Stelle möchte ich jedoch die Unterschiede nicht im Detail ausführen, sondern mich mit einer sehr vereinfachten Darstellung begnügen, da es weniger um eine Trennung von Vorstellung und Wahrnehmung geht, als um das Zusammenwirken beider Vorgänge. Sind es doch oft gerade externe Reize, die die Vorstellung in ungeahnter Weise anzuregen vermögen, oder Vorstellungen, die man mit etwas extern Wahrgenommenem verbindet. Velthaus beschreibt diesen Vorgang mit dem Bild eines „unauflösbaren Zirkels“ (Velthaus 1992, S.77), in welchem Vorstellungen von Wahrnehmung ausgehen und Wahrnehmung zugleich von Vorstellungen abhängt. „Demnach beeinflussen sich externe und interne Wahrnehmungsinhalte wechselseitig, ohne dass der betreffenden Person in jedem Fall eine eindeutige Zuordnung möglich wäre“ (Weerth 1992, S.37). Bei beiden Vorgängen handelt es sich um kognitive Prozesse: „Wahrnehmung und Vorstellung bestehen aus mentalen Repräsentationen. Eine mentale bzw. kognitive Repräsentation ist die Darstellung oder Abbildung von Ereignissen oder einer Idee im Bewusstsein oder Gedächtnis“ (Ludwig 1999, S.25).

Entsprechend der Vielzahl von Synonymbildungen und Begrifflichen Zuordnungen wurden Versuche unternommen, Vorstellungen nach inhaltlichen Gesichtspunkten zu differenzieren. Dabei tauchen vor allem aus psychologischer Sicht die beiden Hauptgruppen der *Erinnerungsvorstellungen* und *Phantasievorstellungen* auf.

Erinnerungs- bzw. *Gedächtnis-Vorstellungen* (nach Weerth) geben vergangene, in der externen Welt bereits erlebte Ereignisse, oder anders ausgedrückt, einen „vorausgegangenen sinnlichen Eindruck“ (Ludwig 1999, S.29) relativ realistisch wieder (vgl. Weerth 1992, S.36). Weerth, wie auch Ludwig benutzten dafür den Begriff *Abbild*, was, wie bereits erwähnt, nicht bedeutet, dass dieser Typus von Vorstellungen auf das rein Visuelle begrenzt sei, sondern dass es sich um eine „retrospektiv gerichtete Repräsentation“ (Ludwig 1999, S.37) handelt.

Ein zweiter Typus von Vorstellungen sind die *Phantasie-* bzw. *konstruierten Vorstellungen* (nach Weerth). Diese sind dadurch charakterisiert, dass sie auf

einzelne Elemente vergangener Wahrnehmungen zurückgreifen, „[...] um sie in neuartiger Weise kreativ zu kombinieren“ (Ludwig 1999, S.29). Daher sind diese Vorstellungen weder realitäts- noch zeitgebunden (vgl. Weerth 1992, S.36 / Ludwig 1999, S.29).

Diese beiden Hauptarten von Vorstellungen verbindet, dass sich die betroffene Person darüber im Klaren ist, dass es sich um eine Vorstellung handelt und nicht um einen realen Vorgang (vgl. Weerth 1992, S.36). Dagegen existiert eine dritte Gruppe von Vorstellungen, die der *halluzinatorischen* Vorstellungen, „die dadurch gekennzeichnet sind, dass die Person sie nicht von der realen Außenwahrnehmung unterscheiden kann, also für ein externes Ereignis hält“ (Weerth 1992, S.36). Jedoch müssen nicht-bewusste Vorstellungen, im Gegensatz zu bewussten nicht zwangsweise als halluzinatorische Vorstellungen auftreten. Dies ist lediglich dann der Fall, wenn eine Person nicht mehr in der Lage ist, ihre Vorstellungen als diese zu erkennen und von der Realität zu unterscheiden. Davon abgesehen ist „der kontinuierliche Vorstellungsstrom, der im Wachzustand durch das Bewusstsein ‚fließt‘ zum größten Teil nicht bewusst“, jedoch „potentiell bewusstseinsfähig“ (Ludwig 1999, S.29). Der Unterschied liegt darin, dass der Vorstellende seine Aufmerksamkeit jederzeit auf sie lenken und sie als Vorstellungen identifizieren kann (vgl. Ludwig 1999, S.29).

Des Weiteren lassen sich Vorstellungen inhaltlich, entsprechend den Wahrnehmungen als Sinnesempfindungen, allen sensorischen Modalitäten zuordnen (vgl. Ludwig 1999, S.29). „Es gibt demnach visuelle (optische), auditive (akustische), kinästhetische, olfaktorische und gustatorische Vorstellungen“ (Ludwig 1999, S.29). Das heißt also, wir haben die Fähigkeit, sozusagen innerlich zu sehen, zu hören, zu fühlen, zu riechen oder zu schmecken. Dabei sind, wie auch bei der externen Wahrnehmung, nicht bei jedem Menschen alle Sinnesempfindungen in ihrer Vorstellung gleich stark ausgeprägt. Es erscheinen meistens bestimmte Komponenten besser, andere weniger gut ausgeprägt. „Je nachdem, wie gut das Vorstellungsvermögen insgesamt ausgeprägt ist, sprach und spricht man bis heute von *guten* oder von *schwachen* Vorstellern“ (Weerth 1992, S.38). Diese Einteilung sollte allerdings

lediglich tendenziell verstanden werden, da die Spannbreite sehr groß ist und eine eindeutige Zuordnung erschwert. Individuelle Fähigkeiten und Unterschiede müssen in aufwendigen Versuchsverfahren erforscht und ausgewertet werden (vgl. Weerth 1992, S.41). Erkenntnisse über spontane Imagination sind damit weitgehend ausgeschlossen.

Als letzte Unterscheidung von Vorstellungen soll nun gerade die zwischen spontaner und geleiteter aufgeführt werden. *Spontane Vorstellungen* erscheinen völlig unwillkürlich bzw. inhaltlich un gelenkt (vgl. Ludwig 1999, S.30). Die betreffende Person registriert diese Vorstellung meist nicht bewusst und wenn, dann als unfreiwillig und zufällig erlebte (vgl. Ludwig 1999, S.30). Im Gegensatz dazu werden *geleitete Vorstellungen* inhaltlich von dem Vorstellenden selbst, oder von einer anderen Person absichtlich beeinflusst. Als Mittel zum Zweck, willentlich zielgerichtet eingesetzt, dienen sie beispielsweise zur Problemlösung oder Erkenntnisgewinnung (vgl. Ludwig 1999, S.30). Gelenkte Vorstellungen von geleiteten abzugrenzen, wie dies einige Wissenschaftler unternommen haben, würde an dieser Stelle ebenso zu weit gehen, wie die *halb-geleiteten Vorstellungen*, die zwischen spontaner und geleiteter Vorstellung anzusiedeln sind, näher auszuführen (vgl. Ludwig 1999, S.30). Im Hinblick auf folgende Verfahren der Psychotherapie und der Anwendung imaginativer Verfahren in pädagogischen Bereichen (siehe Kap. 2.5), sollte allerdings vorweg erwähnt werden, dass Vorstellungen praktisch gesehen nicht immer zweifellos der einen oder anderen Gruppe zuzuordnen sind, sondern viele Misch- oder Übergangsformen existieren.

Die Psychoanalyse hat unter Berücksichtigung der Vorstellungskraft unzählige Verfahren entwickelt, von welchen an dieser Stelle lediglich einige der bekanntesten genannt werden sollen. Das *NLP* (neuro-linguistisches Programmieren) beispielsweise ist eine Methode, die momentan relativ populär ist und gerne auch in pädagogischen Bereichen, wie der Schulpädagogik oder der Erwachsenenbildung angewandt wird (vgl. Ludwig 1999, S.168). „Bei den Therapien des NLP spielen [...] ganzheitliche und sinnlich ausdifferenzierte Vorstellungen von belastenden oder als positiv empfundenen Situationen eine wichtige Rolle“ (Madelung 1999, S.33). Das *Kathartyme Bilderleben* arbeitet mit

angeleiteten Tagträumen, wobei von bestimmten Bildern als „Standardmotiven“ in Anlehnung an Freuds Traumdeutung ausgegangen wird. (vgl. Madelung 1999, S.33). Weerth führt darüber hinaus den *gelenkten Wachtraum*, dem *kathartischen Bilderleben* ähnlich, die *Psycho-Imaginationstherapie* und die *Verhaltenstherapie* an (vgl. Weerth 1992, S.198-215) und Ludwig zählt die *klinische Hypnose* mit zu den imaginativen Verfahren (vgl. Ludwig 1999, S.77-110).³ In pädagogischen Bereichen lassen sich nicht selten diese oder ähnliche Methoden der Psychotherapie in variiertes oder auch in unveränderter Form wiederfinden. Kap. 2.5 soll einen Einblick in Möglichkeiten und Grenzen einiger dieser Verfahren aus didaktischer Sicht geben.

1.3 Kulturgeschichtliche Entwicklung

Ist es überhaupt sinnvoll Imagination unter geschichtlichen Gesichtspunkten zu untersuchen? Sie war seit Anbeginn der Menschheit einfach existent, in jedem menschlichen Wesen. Das bedeutet aber auch, dass sie, wie der Mensch selbst, eingebunden in ständige gesellschaftliche Entwicklungen, Gegenstand oder Initiator gewisser Veränderungen war und ist.

„Bilddenken war in allen Kulturen der Welt hoch geschätzt, bis es von Europa ausgehend im Laufe der Kolonisation und Missionierung ‚zurück rationalisiert‘ wurde um der sogenannten Zivilisation, dem Wort, der Schrift, dem Begriff Platz zu machen. „Immer schon spürten die Menschen die Zauberkraft der Bilder, die sie magisch anzog, in ihren Bann schlug oder verfolgte. Von den Hebräern („Du sollst dir kein Bildnis machen!“) und den griechischen Vordenkern eingeläutet, vollzog sich eine Entwicklung, die mit Luther und später mit Kant das Wort, den Begriff, das Abstraktum über alles stellte.“ (Köppel 1999, S.4).

Köppel bezieht sich hier sehr einseitig auf die bildliche Vorstellung im Sinne von Bilddenken und Bildsprache und lässt alle weiteren Formen unberücksichtigt. Damit vernachlässigt er ganz entscheidende Aspekte der Imagination (siehe Kap. 1.1 und 1.2). Seine Kritik an Luther und Kant kann in dieser Form also auch nicht stehen bleiben, ohne zu dem Missverständnis zu führen, diese hätten sich völlig gegen die Äußerung der Vorstellungskraft gestellt. Dabei war

³ Näher ausgeführt findet man die Verfahren bei Ludwig (1999) und Weerth (1992), die beide ebenfalls auf Anwendungsgebiete eingehen und anhand von Praxisbeispielen veranschaulichen. Einen sehr vereinfachten, praxisorientierten Überblick gibt Lazarus (1980), wobei er eine Einteilung nach Symptomen, nicht nach Methoden vorgenommen hat. Sein Ziel, eine Selbsttherapie zu ermöglichen, ist sicherlich mit Vorsicht zu behandeln.

Kant beispielsweise gerade einer der Romantiker, die der Vorstellung große Bedeutung zugemessen haben.

An diesem ersten Versuch sind die Schwierigkeiten einer Darstellung der geschichtlichen Entwicklung deutlich zu erkennen. Sie liegen darin, dass es sich bei der Einbildungskraft weniger um Fakten oder um kontinuierlich fortschreitende Geschehnisse handelt (vgl. Kamper 1981, S.8). Man könnte sogar soweit gehen, zu behaupten, die Fähigkeit sich etwas vorstellen zu können gehöre zu einer Art überhistorischer Grundausstattung eines jeden Menschen, wie Schörken dies auf die Gefühle bezogen beschreibt (vgl. Schörken 1994, S.112). Ein weiterer wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang stellt die Individualität und damit die Subjektivität von Vorstellungen dar. „Die Einbildungskraft ist kein Welt-Ding, kein Gegenstand der zu fischen wäre, sondern bestenfalls das Wasser, das immer durchläuft – oder gar das Netz...“ (Kamper 1981, S.10). Das bedeutet jedoch nicht, der Versuch einen allgemeinen Überblick zu schaffen sei von vorneherein zum Scheitern verurteilt, es macht lediglich die Notwendigkeit angepasster Vorgehensweisen deutlich. Demzufolge kann es nicht um eine Entwicklung der Vorstellung selbst gehen, als vielmehr darum, inwieweit dieser in bestimmten Epochen Bedeutung zukam. Denn soviel ist sicher, dass entsprechend des jeweiligen Zeitgeistes diesem Phänomen mehr oder weniger, positive oder negative Beachtung geschenkt wurde. Festzumachen ist dies wohl am zuverlässigsten an den Theorien wichtiger Vertreter bestimmter Epochen. Da aber der Einfluss der Imagination seine Spuren in sämtlichen Geisteswissenschaften hinterlassen hat, kann Vollständigkeit auch in dieser Hinsicht nicht erreicht werden. Ziel ist es, die Grundstimmung der Zeit im Hinblick auf die Vorstellung anhand einiger der bedeutendsten Vertreter wiederzugeben. Die Lösungswege sind sehr unterschiedlich.

Ludwig liefert den wohl kürzesten und dabei zeitlich umfassendsten Überblick (vgl. Ludwig 1999, S.23):

Beginnend in der Antike mit *Aristoteles* (384-322 v. Chr.), der die Sprache als Ausdruck der Vorstellung des Sprechers oder Schreibers ansieht und bereits die bis heute bedeutende These aufstellt, ohne Vorstellung könne niemand

etwas lernen oder verstehen. *Zenon* (ca. 336-270 v. Chr.) macht erste Aussagen über den Zusammenhang von Vorstellung und Wahrnehmung. Vorerst in der Kirchenlehre von *Aurelius Augustinus* (354-430 v. Chr.) als Bedrohung des spirituellen Denkens kritisiert und beschränkt auf den hohen Intellekt, wurde die Imagination sehr viel später von *Bonaventura* (1221-1274) nicht nur akzeptiert, sondern sogar geschätzt als nützliches Mittel, um Gott näher zu kommen, entschärft durch die Erkenntnis, die Imagination stehe unter der Kontrolle der Vernunft. Diese spielt auch bei *Thomas von Aquin* (1225-1274) eine Rolle. Er beschreibt einen Wirkungskreis zwischen Körper und Geist, in welchem Imaginationen insofern eine Vermittlerrolle übernehmen, da sie physische Wahrnehmungen zur Vernunft weiterleiten, bereinigt und abstrahiert jedoch vom Intellekt. *Giovanni Pico della Mirandola* (1463-1494) unternimmt einen eher zweifelhaften Vergleich zwischen Imagination und Intellekt, anerkennt jedoch die Abhängigkeit des Intellekts von der Imagination (vgl. Pico della Mirandola 1984 zit. nach Ludwig 1999, S.23). Als erster Didaktiker, der sich mit dem Vorstellungsbegriff beschäftigt hat, wird *Comenius* (1592-1670) erwähnt. Er „weist auf die Ähnlichkeit zwischen Vorstellen, innerem Schauen als Verstehen der Dinge und Wahrnehmen hin“ (Riedel 1995, S.114 zit. nach Ludwig 1999, S.23). Mit seiner Theorie, die letzten Einheiten der Weltsubstanz, die Monaden – möglicherweise geläufiger unter dem Begriff der „materiellen Atome“ (Bibliographisches Institut 1983, S. 346) – seien ihrer fähig, misst der Universalgelehrte *Gottfried Wilhelm Leibniz* (1646-1716) der Vorstellung große Bedeutung zu. Unterscheidungen zwischen der Wahrnehmung der Dinge („impressions“) und der Vorstellung von Wahrnehmung („idea“) unternimmt der Philosoph *David Hume* (1711-1776). Die Lehren *Immanuel Kants* (1724-1804) beziehen sich unter anderem auf Vorstellungen als eine Grundquelle der Erkenntnis, „als ein drittes Grundvermögen neben Sinnlichkeit und Verstand.“ (Ludwig 1999, S.23). Als bedeutender Philosoph der Romantik wird er im Folgenden wieder aufgenommen. Letztendlich ist in diesem Zusammenhang *Arthur Schopenhauer* (1788-1860) zu nennen, der in seiner 1819 verfassten Abhandlung „Die Welt als Wille und Vorstellung“ unter anderem Kritik an der Philosophie Kants übt (vgl. Abendroth 1967, S.42-60).

Philosophiegeschichtlich betrachtet hat die Imagination offensichtlich bis heute eine wichtige Rolle gespielt, besondere Aufmerksamkeit kommt ihr jedoch in der Romantik zu (vgl. Hedley 1999, S.11). Diese Epoche, von Hedley sehr ausführlich analysiert, hat bemerkenswert viele Theorien, Erkenntnisse und auch Diskussionen über das Thema hervorgebracht. Entgegen den Gedanken der französischen Aufklärung, die mit einem ihrer Vertreter John Locke den Geist als „tabula rasa“, als leere Tafel ansah und die Erziehung oder Bildung dementsprechend als eine diese Tafel füllende Prägung von außen, steht die Theorie *Platons* von einer spontanen Kraft der Seele (vgl. Hedley 1999, S.20). Dieser wird in der Romantik, von Vertretern wie *Kant*, *Fichte*, *Schlegel*, *Novalis* und vielen mehr aufgegriffen und weiterentwickelt. Kants Erkenntnistheorie mit der grundlegenden Aussage, die Welt der möglichen Erfahrung sei Konstrukt des Geistes, widersetzt sich der bis dahin noch immer weitverbreiteten Auffassung, der Geist bilde eine von sich unabhängige Welt lediglich ab oder ahme sie nach (vgl. Hedley 1999, S.12). Gegen diese Auffassung der Passivität des menschlichen Geistes stellt der Literaturtheoretiker *Coleridge* seine These, „dass Einbildungskraft in der Fähigkeit besteht, das Unendliche im Endlichen auszudrücken, vor allem im Vermögen des Künstlers, das Unendliche in endliche, sinnliche Form ‚einzubilden‘“ (Hedley 1999, S.17). Der Begriff der Einbildungskraft erfährt demzufolge in vielerlei Hinsicht eine große Aufwertung, wird sie doch gerade von oben genannten Vertretern als „subjektive Erkenntnisquelle“, dem Bindeglied zwischen Anschauung und Denken und damit als grundlegende Fähigkeit des Geistes angesehen (vgl. Hedley 1999, S.12). Neue Theorien über den menschlichen Geist, die Einbildungskraft, das Denken machten Überlegungen zum Bildungsbegriff unverzichtbar. Schon *Platon*, in der Romantik oft und gerne zitiert⁴, war der Überzeugung, Lernen sei gleichzusetzen mit Erinnern. „Entscheidend ist die Grundeinsicht, Fortschritt im Denken wird nicht durch bloße Wahrnehmung geleistet, sondern durch die Bildung einer der Seele immanenten Kraft der Einsicht, die im strikten Sinne des Wortes kultiviert werden muss.“ (Hedley 1999, S.20).

⁴ „Erkenne dich selbst“ lautet der delphische Orakelspruch, der in der Romantik nach *Platon* im Hinblick auf die dem Menschen innenwohnende göttliche Vernunft interpretiert wird und den Bildungsbegriff entscheidend mitprägt (vgl. Hedley 1999, S.13).

Die Entwicklung setzt sich im 20. Jahrhundert bis heute in allen denkbaren Bereichen fort. In der Kunst kommt dem Werk beispielsweise wieder die Bedeutung und Eigenständigkeit zu, die sie lange Zeit einbüßte, in der sie auf die Illusion und Illustration beschränkt war (vgl. Köppel 1999, S.4). In pädagogischen Bereichen stoßen die Theorien zum Zusammenhang zwischen Vorstellungen und Denken bzw. Lernen, auf wachsendes Interesse. Darauf soll in Kapitel 2.4 näher eingegangen werden.

Die Psychologie hat den Begriff der Imagination in Forschung und Methodik fest etabliert. Doch trotz allem scheint das Thema bis heute eher wieder langsam in den Hintergrund gerückt zu sein. Bildlich gesprochen könnte das heißen, das Fundament scheint sehr früh gelegt worden zu sein, unständig zwar und unter ständiger Überarbeitung, aber durchaus tragfähig. Leider scheint es dann eine ganze Weile wieder vernachlässigt worden zu sein. Als selbstverständlich vorausgesetzt, wurde die Aufmerksamkeit von der Einbildungskraft langsam wieder abgelenkt auf äußere Verhältnisse und abstraktes Denken. Die neuesten Entwicklungen zeigen allerdings wieder eine schrittweise Rückbesinnung auf die Imagination und Anerkennung ihrer Unverzichtbarkeit. Besonders deutlich zu spüren ist diese durch aufkommende Trends, wie zum Beispiel der Phantasiereise oder des NLP (siehe Kap.1.2). „Aus allen Bereichen führender Bildungsmacher, vor allem aber aus der Wirtschaft ertönt das Bedauern über zu wenig Innovation, zu wenig Imagination, insbesondere wenn es um Zukunft geht, also um Visionen.“ (Köppel 1999, S.4). Die Notwendigkeit, das gesetzte Fundament vor dem Verfall durch Vergessenheit zu schützen, es zu nutzen um in allen Bereichen darauf zu „bauen“ – im wahrsten Sinne des Wortes – sollte als Ziel ins Auge gefasst werden.

1.4 Rolle und Wirkung im Alltag

Schon Albert Einstein bemerkte: „Imagination is more important than knowledge.“, also dass die Vorstellung wichtiger sei als das Wissen. Wie recht er mit dieser Aussage hatte wird deutlich, wenn wir uns einmal vergegenwärtigen, wie wichtig die Fähigkeit, sich etwas vorstellen zu können für unser alltägliches Denken, Fühlen und Handeln ist, und wie sie bei Erinnerungen, Planungen und Kunst beteiligt ist. Ohne Vorstellungen kann

beispielsweise kein Architekt ein Haus und kein Erfinder ein technisches Gerät entwerfen. „Ohne Vorstellungskraft sind weder die Leistungen der Physik zu verstehen, noch die Lebensformen anderer Zeiten und Kulturen. Sie inspiriert Maler, Musiker und Schriftsteller“ (Fauser im Film: Imagination und Lernen, 2000). Das heißt, Vorstellungen sind im täglichen Leben stets gegenwärtig und spielen in kreativ-ästhetischen Bereichen eine große Rolle, ja sind praktisch unverzichtbar. Ausdrücke wie „*Stell dir das mal vor*“, „*Das kann ich mir nicht vorstellen*“ oder „*Das habe ich mir ganz anders vorgestellt*“ sind fester Bestandteil unseres täglichen Sprachgebrauchs. „Vorstellungen sind [...] immer da und wir bedienen uns ihrer ständig in den unterschiedlichsten Zusammenhängen“ (Fauser 1999, S.7).

So vielfältig die verschiedenen Arten von Vorstellungen definiert und einzuordnen versucht wurden, so ist auch ihre Erscheinung und Funktion bis zur Wirkung hin. Oft entstehen sie situationsbedingt, unbeabsichtigt und unauffällig. Beispielsweise, wenn ein Ball auf die Straße rollt und der Autofahrer vor seinem inneren Auge schon das Kind hinterher rennen sieht. Das innere Bild beeinflusst sein Handeln dahingehend, dass er schnell auf die Bremse tritt (vgl. Fauser 1999, S.7). „Die Phantasie lässt Vorstellungen so mächtig werden, vergegenwärtigt sie in einer Weise, dass das eigene Handeln zu einer notwendigen Folge wird“ (Velthaus 1992, S.82).

Demzufolge können Vorstellungen unserer Wahrnehmung und unserem Handeln vorgreifen, indem sie sich, wie der Name *Vor*-Stellung schon erahnen lässt, vor unser Bewusstsein und zugleich vor die reale Welt, also zwischen die gedachte und die tatsächlich wahrgenommene Welt stellen (vgl. Fauser 1999, S.7). Sie greifen aber nicht nur unserem Handeln vor, sondern greifen auch auf schon bestehende Erfahrungen und Erinnerungen zurück. Beide Vorgänge können, müssen aber nicht, gekoppelt sein. Dabei besteht jedoch die Gefahr, dass die Wahrnehmung in negativer Weise begrenzt wird und beispielsweise festgefahrene Ansichten entstehen. „Vorstellungen haben so gesehen eine ähnliche Funktion wie Vorurteile: sie lenken Denken und Handeln durch selektive Wahrnehmung – in dieser komplexitätsreduzierenden Wirkung liegen Gewinn und Risiko zugleich“ (Fauser 1999, S.7). Die Macht der Vorstellungen, in positivem und in negativem Sinne, ist demzufolge nicht zu unterschätzen.

„[Die Einbildungskraft] ist die beziehungsstiftende Energie in der Umweltauseinandersetzung des Menschen“ (Velthaus 1992, S.76). Diese kann sich in negativer oder positiver Weise auswirken. Der Rückgriff auf schon vorhandene Muster kann von Vorteil sein, sollte aber nicht zu sehr einengen. „Gerade weil wir immer schon Vorstellungen haben, ist es oft gar nicht so leicht, sich neue zu machen, oder alte zu verändern“ (Gropengiesser 1996, S.11). Dieser Tatsache werden wir uns in unserer Gesellschaft tagtäglich bewusst, und ihre Auswirkungen sind allgegenwärtig. Eingefleischte oder sogar kulturell geschützte Vorstellungen oder Vorurteile zu überwinden, stellt eine große Herausforderung dar (vgl. Fauser 1999, S.7). Alleine die allabendlichen Nachrichten, mit Berichten über Krieg und Terror sind ein Indiz für die überwältigende Macht, die Vorstellungen in der Beziehung zwischen Völkern, Staaten, Religionen haben (vgl. Fauser 1999).

Auf der anderen Seite leistet die Phantasie, unter der Bedingung eines noch offenen, nicht festgelegten Wahrnehmungsfeldes, einen Beitrag zur Weltoffenheit (vgl. Velthaus 1992, S.76). Mit einer gewissen Bereitschaft, ist es möglich, sich in andere Zustände, in andere Menschen in eine andere Zeit oder einen anderen Ort hineinzusetzen (vgl. Velthaus 1992, S.77). Das hängt unter anderem damit zusammen, inwieweit eine Person lediglich passiver Zuschauer ist, der Informationen konsumiert, oder eine aktive Auseinandersetzung mit der Realität stattfindet. Im alltäglichen Leben werden wir beispielsweise mit Werbung konfrontiert, die ihre Produkte in ganze Vorstellungspakete verpackt. Die Initiatoren der Werbung oder auch politischer Propaganda haben die Macht der Vorstellungen längst erkannt und nutzen sie zu ihren Zwecken. Mit der Vorstellung von Lebenswirklichkeit wird also Manipulation erzielt und oft auch erreicht (vgl. Fauser im Film: Imagination und Lernen).

Diesem Phänomen gilt es entgegenzuwirken, indem man seine Phantasie nicht zu sehr einschränken und leiten lässt. Vorgefertigte Vorstellungen sind also daraufhin zu prüfen, ob sie mit den eigenen übereinstimmen oder nicht. Hierzu ist es wichtig, Informationen immer aus einer gewissen Distanz für sich selbst zu reflektieren, um sich seine eigenen Vorstellungen zu schaffen. Völlig ohne Phantasie bleiben Informationen an der Oberfläche und werden schnell

vergessen. In vorgefertigte Vorstellungen eingebunden, können sie zur Manipulation und unhinterfragter Übernahme bestimmter Meinungen und Ansichten führen. Lediglich die eigene Phantasietätigkeit lässt sie zur Herausforderung werden, zu einem Sachverhalt, für den es sich einzutreten lohnt. Daraus kann das Engagement einer Person für bestimmte Erscheinungen erwachsen, wie beispielsweise gegen das Waldsterben oder gegen Atomwaffen, da sich der Betreffende die Folgen der Entwicklung vergegenwärtigt (vgl. Velthaus 1992, S.83). „Im Maße dieses Einsatzes für etwas durch die vorstellende Kraft der Phantasie gewinnt der Mensch Realität, erfährt er sich und die Wirklichkeit unmittelbar“ (Velthaus 1992, S.83).

Andererseits können Vorstellungen, die wir schon entwickelt und gespeichert haben, eine enorme Entlastung darstellen. Zur Problembewältigung oder Aufgabenlösung werden Vorstellungen ganz gezielt und zweckgerichtet eingesetzt. Handlungen, von welchen das Gehirn einen Plan hat, können routinemäßig ausgeführt werden. Die hohe Leistungs- und Verarbeitungsmöglichkeit des Gehirns bewirkt diese Entlastung von Wahrnehmung und Denken. Läuft eine Bewegungsvorstellung automatisch ab, so kann die Konzentration auf Neues, Wichtiges gelenkt werden (Fauser im Film: Imagination und Lernen). Wenn wir sie nicht mehr benötigen, machen sie im Idealfall anderen, neuen Imaginationen Platz (vgl. Fauser 1999, S.7). Immer wieder überprüfen und aktualisieren wir dabei unser schon vorhandenes Repertoire an Erfahrungen, Erinnerungen und Vorstellungsmustern.

Nicht immer kann man jedoch auf Erfahrungen oder schon vorhandene Vorstellungen zurückgreifen. Um angemessen handeln zu können, ist es manchmal unumgänglich, neue Vorstellungen zu entwickeln und damit neue Erfahrungen zu machen. Wenn zum Beispiel das Licht ausgefallen ist, und man sich in der dunklen Wohnung zu orientieren versucht, so helfen einem die Erinnerungen an die räumlichen Gegebenheiten dabei. Hat man diese Erfahrungen nicht, da man sich beispielsweise in einer fremden Wohnung befindet, so wird man größere Schwierigkeiten haben und muss sich die Gegebenheiten völlig neu erschließen.

An dieser Situation lässt sich als weitere Funktion von Vorstellungen das Ersetzen einzelner Sinne erkennen. Besonders deutlich wird das beim Ausfall

der visuellen, also unserer allgemein dominantesten Wahrnehmung. Wie das oben beschriebene Beispiel verdeutlicht, müssen wir das Sehen durch andere Sinne ersetzen und unsere Wahrnehmung dementsprechend umstellen. An den wahrgenommenen Elementen orientieren wir uns und setzen sie, wenn möglich unter Einbezug bekannter Gegebenheiten, zu einem inneren Bild zusammen. Nach demselben Muster funktioniert die Kompensation eines Ausfalls anderer Sinne. Kann ich jemanden nicht hören, so bin ich zumindest in der Lage, mir eine Vorstellung davon zu machen, was man mir mitzuteilen versucht, indem ich die Gestik und Mimik genau beobachte. Die Beschaffenheit eines Materials oder einer Form, die ich nicht anfassen kann oder darf, kann ich doch optisch ertasten und erfühlen. Nicht bei jedem sind die Fähigkeiten in allen Bereichen gleich stark ausgeprägt (siehe Kap.1.2) und wie so oft kommt es mitunter auf die Übung und Sensibilisierung an, denn unsere Sinne, deren Wahrnehmungsvermögen und die Übertragung auf unsere Vorstellung lassen sich trainieren. Es ist allgemein bekannt, wie gut beispielsweise erblindete Menschen in ihrer Wahrnehmung durch andere Sinne geschult sind, oder wie zum Beispiel Gehörlose von den Lippen ablesen können.

So individuell und situationsabhängig die Fähigkeit, sich auf seine Vorstellungen einzulassen ausgeprägt ist, so unterschiedlich und vielfältig ist auch deren Wirkung. Offensichtliche Wirkungen wären reflexartige Reaktionen, folgende, geplante Handlungen, Produkte wie Kunstwerke oder Musikstücke, Gewinnung neuer Erkenntnisse oder Erweiterung, Aktualisierung und Berichtigung vorhandener und vieles mehr.

Als negative Auswirkungen seien, wie schon erwähnt, fehlerhaftes Denken oder Handeln, Vorurteile und Manipulation genannt. Hinzu kommen Täuschungen und Enttäuschungen, beispielsweise, wenn sich Vorstellungen über den Ausgang einer Situation nicht bestätigen. Diese weisen auf eine weniger offensichtliche, innere Wirkung hin, welche sich in Emotionen und physiologischen Veränderungen unterscheiden lässt.

Man stelle sich nur einmal vor, in eine Zitrone zu beißen. Das kann durchaus zu vermehrtem Speichelfluss führen (vgl. Weerth 1992, S.43). Weitere Erscheinungen physiologischer Art sind ein erhöhter Pulsschlag, beispielsweise durch die Vorstellung des Laufens verursacht, die Veränderung der

Körpertemperatur oder der Pupillengröße, bei der Vorstellung von Wärme bzw. Helligkeit, Veränderungen des Blutdrucks, der Herzschlagfrequenz, der Schweißabsonderung, des Blutzuckerspiegels, des Blutdrucks, der Atmung, der Muskelspannung usw. (vgl. Ludwig 1999, S.34). Zu möglichen, durch Imagination hervorgerufenen Emotionen gehören Wut, Trauer und Freude. Das heißt, Vorstellungen können zu ähnlichen Reaktionen führen wie die tatsächliche Wahrnehmung entsprechender externer Stimuli (vgl. Ludwig 1999, S.34). Allgemein ist es allerdings nicht möglich, die Wirkung von Vorstellungen auf eine Person mit Sicherheit vorauszusagen. Im Zusammenhang mit Versuchen zu bestimmten Arten von Vorstellung konnten Voraussagen lediglich mit einer erwartungsgemäßen Wahrscheinlichkeit getroffen werden (vgl. Weerth 1992, S.43).⁵

⁵ Experimentelle Studien und Fallberichte finden sich in Weerth (1992) und Ludwig (1999).

2. Imagination im Blickfeld der Pädagogik

2.1 Kindliche Imagination

„Es handelt sich bei der Phantasie um Vorgänge, bei denen das Kind ganz spontan, meist auf einen auslösenden Reiz hin, konkret-bildlich sich solche Ereignisse vorstellt, zu denen es eine innere gefühlsmäßig betonte Beziehung hat und die es in der Lebenswirklichkeit des Kindes in dieser Form im Augenblick nicht gibt oder gar bisher überhaupt noch nicht gegeben hat“ (Fatke 1993, S.53).

Ständig äußert sich die meist lebhafteste Phantasie der Kinder beispielsweise beim Spielen, Erzählen oder Malen. Fatke zählt zu den bedeutenden Phänomenen im Kinderleben unter anderem das Tagträumen, das Geschichtenerfinden⁶, das Witzmachen oder das Reimverfertigen (vgl. Fatke 1993, S.48). Nicht umsonst spricht man von der „blühenden“ im Sinne einer lebhaften und aktiven Phantasie der Kinder. Kindheit und Imagination scheinen untrennbar miteinander verbunden zu sein. Spielen und Phantasieren können als ein Indiz für das Wohlbefinden des Kindes gelten (vgl. Schmid 1995, S.29). An der Hingabe an das Sinnlich-Anschauliche, der Intensität der Tätigkeiten, an der Begeisterungsfähigkeit dafür und der teilweise regelrecht befreienden Wirkung ist das abzulesen. In der Tat dienen Phantasien unter anderem zur Bewältigung, beispielsweise von Problemen und Ängsten in der Realität (vgl. Lazarus 1980, S.79), wobei die Themen nicht bewusst zum Gegenstand der Phantasien gemacht und damit rational-kognitiv verarbeitet werden, sondern spielerisch, unbewusst in erfundene Geschichten, Rollenspiele oder ähnliches einfließen (vgl. Fatke 1993, S.53). Darüber hinaus leisten Vorstellungen allgemein einen bedeutenden Beitrag zur Selbstverwirklichung bzw. Selbstwertung des Kindes (vgl. Fatke 1993, S.57). Von der Wirklichkeit und von sich selbst kennt und weiß das Kind noch nicht besonders viel. Doch „die Begrenztheit von Wissen und Erfahrung ist der Rahmen für grenzenlose Phantasie“ (Doehlemann 1985, S.17). Das bedeutet, Kinder können zwar in geringerem Maße auf Erfahrungen zurückgreifen (siehe Kap. 1.4), sind daher

⁶ Besonders zum Geschichtenerfinden wurden viele Nachforschungen betrieben und psychologische Deutungen unternommen. Einen kurzen Überblick bietet Fatke (1993), Rodari (1992) führt das Thema genauer aus und bietet auch praktische Anregungen.

jedoch offener und unbefangener neuen Erfahrungen gegenüber. Dementsprechend hilft die uneingeschränkte, weltoffene Vorstellungskraft dem Kind, sich die Wirklichkeit und sich selbst langsam und behutsam zu erschließen.

„Phantasien sind so etwas wie Zukunftsprojektionen des Selbst, welche die aktuelle Wirklichkeit kontrastieren und sie zum Besseren verändern, sie als solche erst erfahrbar machen“ (Fatke 1993, S.58). Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit findet also statt, indem diese teilweise oder völlig außer Kraft gesetzt, verneint oder sogar ins Absurde übersteigert wird (vgl. Fatke 1993, S.58).

Das klingt nur solange unlogisch, bis man sich vergegenwärtigt, dass sich Vieles oft erst aus der Distanz erschließen lässt, und der kontrastive Umgang mit der Wirklichkeit eine gewisse Distanzierung darstellt, in welcher man sich gefahrlos der äußeren Welt stellen kann. Ängste und Probleme können in der Vorstellung überwunden werden, Hoffnungen und Wünsche sich erfüllen. „Die Welt ist für das Kind nicht aus objektiven, feststehenden Gegebenheiten aufgebaut, sondern wird von innen her, aus der kindlichen Affektivität heraus gestaltet. Innenwelt und Außenwelt gehen ineinander über“ (Doehlemann 1985, S.16f). Eine klare Trennung zwischen Denken und Anschauung, Wahrnehmung und Vorstellung, Wirklichkeit und Wunsch, Wahrheit und Lüge, Wachwelt und Traum, das heißt zwischen leiblichen und seelischen, gefühlsmäßigen und geistigen Vorgängen, entwickelt sich erst langsam (vgl. Doehlemann 1985, S.16f). Weitgehend unspezialisiert sind Kinder auch im Hinblick auf die Sinneswahrnehmungen, die stark aneinander gekoppelt sind. Daraus resultiert eine intensivere Wahrnehmung unter Einbezug möglichst vieler Sinne, wohingegen Erwachsene im Allgemeinen verhältnismäßig einseitig visuell wahrnehmen. Mit dem Zusammenwirken von Wahrnehmung und Vorstellung (siehe Kap. 1.4) schließt sich gewissermaßen der Kreis wieder. Die intensive kindliche Wahrnehmung und die lebhaft Phantasietätigkeit bedingen sich letztendlich wieder gegenseitig.

„In der Offenheit nach vorn, in der Vorwegnahme von Zukünftigem, in der Ermöglichung von Neuem, in dem Willen zum besseren Leben, im Wachhalten von Sehnsucht und Hoffnung, darin liegt das große erzieherische Potential der kindlichen Phantasie“, das gepflegt und gefördert werden sollte, „[...] denn allzu

stark sind die Gegenkräfte, die in der heutigen Welt des Kindes wirksam sind und seine Phantasie immer wieder einzuschränken oder gar zu verschütten drohen“ (Fatke 1993, S.58).

Leider kann sich eine starke Einbildungskraft nur dort entfalten, wo die Bedingungen ihr nicht entgegenwirken. Oft werden Kinder ungewollt oder absichtlich eingeschränkt, wenn beispielsweise Erwachsene der Meinung sind, die Phantasie in eine bestimmte Richtung lenken oder berichtigen zu müssen, sie nicht ernst nehmen oder gar soweit gehen, sie als unnütz und schädlich abzuwerten. Der Grund dafür ist zum einen die Sorge, das Kind könne völlig realitätsfremd werden, zum anderen möglicherweise die Furcht vor eigenen, unbewältigten Phantasien (vgl. Fatke 1993, S.59). Werden Kinder am Phantasieren gehindert und vorschnell dabei unterbrochen, indem sie beispielsweise immer auf die sogenannte Realität verwiesen werden, so erfahren sie nicht nur eine Entwertung ihrer Phantasie, sondern darüber hinaus ihrer Erlebensweise, welche gerade größtenteils von Phantasien bestimmt ist (vgl. Fatke 1993, S.59). Die entsprechende Reaktion darauf wäre eine weitgehende Unterdrückung und damit drohende Verkümmern der freien Phantasietätigkeiten beim Spielen, Geschichtenerfinden oder Zeichnen usw. und einen Rückzug in den stummen Tagtraum (vgl. Fatke 1993, S.59). Auf längere Sicht sind die Folgen verheerend, denn aus der „Freiheit der Imagination erwächst dann – viel später – so etwas wie Intuition, die Eigenschaft über innere Bilder und Gefühle Entscheidungen zu treffen, Ideen zu produzieren, Visionen zu entwickeln“ (Köppel 1999, S.4). Unter diesem Gesichtspunkt müsste die von Köppel geschilderte gegenwärtige Situation alarmierend wirken: „Aus allen Bereichen führender Bildungsmacher, vor allem aber aus der Wirtschaft ertönt das Bedauern über zu wenig Innovation, zu wenig Imagination, insbesondere wenn es um Zukunft geht, also um Visionen“ (Köppel 1999, S.4).

Zur Vermeidung von Defiziten dieser Art kann und sollte im Umgang mit Kindern ein beträchtlicher Beitrag geleistet werden. In erster Linie geht es darum, die Äußerung der Phantasie zu erkennen, ihr mit Verständnis und Akzeptanz zu begegnen. Darüber hinaus sind die Möglichkeiten zur Förderung der kindlichen Phantasie vielfältig und gehen von der Bereitstellung geeigneter Hilfsmittel über das Geschichtenerzählen bis zum eigenen Mitphantasieren. Dabei ist wichtig, sich vorerst in das Kind hineinzusetzen sich auf dieselbe

Ebene zu begeben, das „Kind in sich“ wiederzuentdecken und nicht verhaftet zu bleiben in der rationalen Wirklichkeit der Erwachsenenwelt. Lässt man sich dann von der starken Einbildungskraft der Kinder anregen, so kann das Freude wecken und eine echte Bereicherung darstellen. Denn Erwachsene können ungeahnt viel von Kindern lernen. Es bleibt jedoch zu beachten, dass Phantasie nicht erzwungen, sondern lediglich angeregt werden kann und sollte. Sie geht von der Bereitschaft des Kindes aus. Diese vorab nur kurz angesprochenen Aspekte sind übertragbar auf alle pädagogischen Bereiche, insbesondere auch die Schule und wurden daher folgenden spezielleren Betrachtungsweisen vorangestellt.

2.2 Bedeutung für Kreativität und ästhetische Erfahrungen

Das Netz um den Begriff der Imagination weitet sich langsam aus. Verbindungen zwischen Imagination und Wahrnehmung, gekoppelt wiederum an die Sinne, die Wichtigkeit der Vorstellungskraft in der Kindheit und für die weitere Entwicklung und viele weitere Querbezüge wurden bereits hergestellt. Nun werden diese noch bereichert um einen weiteren erwähnenswerten Bereich, der vorsichtig eingeordnet und in Beziehung gesetzt werden muss.

Otto stellt die These auf, „ohne Phantasie gibt es gar keine Kreativität“ (Otto 1980, S.18). Das heißt also Vorstellungen sind die Voraussetzung für Kreativität. Tätigkeiten wie Geschichtenerzählen oder –schreiben und Spielen, wie Zeichnen, Gestalten, Musizieren, Bewegen usw. entspringen in hohem Maße der Vorstellungskraft, regen sie an und tragen oft zu ihrer Weiterentwicklung bei. Es gibt kaum einen Bereich, der nicht nach Kreativität verlangt. „Kreativität kann sozusagen die Strategie sein, mit deren Hilfe Phantasie die Realität verändert“ (Otto 1980, S.18). So ist es verständlich, dass Kreativität heutzutage als Mittel und Äußerungsform der Imagination zunehmend gefordert wird. Nicht zu vergessen ist die Bedingung, dass diese geforderten Fähigkeiten bereits während der Kindheit die Chance erhalten, sich auszubilden und entsprechend gefördert werden. Wie schon im vorangegangenen Kapitel gilt in diesem Zusammenhang der Grundsatz, dass sich die Anlage zur Kreativität in der Kindheit offenbart und unter positiven Einflüssen weiterentwickelt. Besonders jüngere Kinder setzen ihre Phantasien

noch relativ ungehemmt und naiv, in Form von Bildern, Tönen, Bewegungen oder Schreiben nach außen (vgl. Schmid 1995, S.32). „In dieser Weise begünstigt ein lebhaftes Phantasieleben in der Regel lebenslang die Vielfalt, Farbigkeit und Tiefe von Einfällen und Gedanken“ (Schmid 1995, S.32). Oder anders ausgedrückt: „Der Reichtum an inneren Bildvorstellungen im Kindesalter und die Lust, sie untereinander zu kombinieren, entscheidet [...] über die Kreativität des Erwachsenen“ (Köppel 1999, S.4).

Mit am eindruckvollsten äußert sich die kindliche Kreativität in ästhetischen Bereichen. Das hängt auch damit zusammen, dass, wie bereits beschrieben, die Sinneswahrnehmungen bei Kindern stärker aneinander gekoppelt sind als bei Erwachsenen.

„Kinder können auf ihre Weise mit den Händen sehen und mit den Augen fühlen. Sie sind insofern ‚ganz Auge‘ und ‚ganz Ohr‘, als es der ganze Mensch ist, der sieht und hört. Und dabei können sie so etwas wie Geräusche sehen, Farben hören, Farben riechen, Gerüche hören usw.“ (Doehlemann 1985, S.21). „Stimmen, die zu sehen sind, farbige Geräusche, die möglicherweise noch riechen, Dinge, die einen ansehen und anrufen: Die Welt in der das Kind aufgeht ist eine anschauliche, erfüllte Gesamtheit von traumartiger Labilität“ (Doehlemann 1985, S.21).

Dieser Tatsache sollte man sich besonders bewusst sein, wenn man mit Kindern im ästhetischen Bereich arbeitet. Ist man auf für Erwachsene ungewöhnliche Zugänge von Kindern zu Erlebtem oder Wahrgenommenem gefasst, so kann man diese Fähigkeiten sinnvoll nutzen und fördern. Die Möglichkeiten, die sich dadurch eröffnen sind in vielfältigen Methoden (siehe Kap. 2.5) auszuschöpfen. Kinder können beispielsweise Kälte durch Musik ausdrücken, Schmerzen zeichnen, die Farbe Rot fühlen oder Angst riechen und bei einer Bildbetrachtung die lauten Farben bemerken. All das mit einer unglaublichen Selbstverständlichkeit.

Doch es gilt nicht nur allein Anlass dazu zu geben, sondern gleichzeitig Anregungen zu liefern, die Erfahrungen und Erinnerungen hervorrufen, denn darin liegt das Defizit der Kinder Erwachsenen gegenüber. Erfahrungen und Erinnerungen spielen jedoch auch hier wieder eine große Rolle. Ein kleines Kind zeichnet beispielsweise nicht, was es sieht, also die Anschauung, sondern was es kennt, was ihm wichtig ist oder wie es sich etwas vorstellt, also die Wesensgestalt (vgl. Seitz 1972, S.15).

„Herr Keuner sah die Zeichnung seiner kleinen Nichte an. Sie stellte ein Huhn da, das über den Hof flog. ‚Warum hat dein Huhn eigentlich drei Beine?‘ fragte Herr Keuner. ‚Hühner können doch nicht fliegen‘, sagte die kleine Künstlerin, ‚und darum brauchte ich ein drittes Bein zum Abstoßen.‘ ‚Ich bin froh, dass ich gefragt habe‘, sagte Herr Keuner“ (Berthold Brecht zit. nach Wallrabenstein 1997, S.21).

Bestimmte Merkmale entnimmt es dabei seiner Erfahrung, die durch Erlebnisse, Bilder, Medien usw. gespeichert sind. Aus der Summe der vorhandenen Informationen wird so Bekanntes in verfremdeter, veränderter oder neu kombinierter Form wiedergegeben (vgl. Otto 1980, S.19). Das bedeutet, dass der kreative Prozess nicht rein affektiv-emotional zu sehen ist, sondern eine nicht zu unterschätzende kognitive Komponente mit beteiligt ist (vgl. Schmid 1995, S.32). Während des Gestaltens wird das Geschaffene, besonders bei älteren Kindern häufiger hinterfragt, kritisch überarbeitet und beurteilt. Dabei findet ein „ständiger bewusster wie unbewusster Austausch zwischen subjektiver Innenwelt und äußerer Wirklichkeit“ (Schmid 1995, S.32) statt. Das stellt nichts anderes als einen fortlaufenden Lernprozess – wie schon zu Beginn in den Kapitel 1.4 angesprochen und in Kapitel 2.4 spezifischer ausgeführt – dar, in welchem neue Informationen immer wieder überprüft und eingeordnet werden. Dementsprechend lernt das Kind im Laufe der Entwicklung vorerst zwischen Bild und Realität zu unterscheiden und dann immer differenzierter zu arbeiten. Es sollte dessen gewahr werden, dass es keine Bewertung im Sinne von richtig oder falsch geben kann, kein besser oder schlechter. Völlig losgelöst von Erwartungen oder Leistungsansprüchen finden Kinder Spaß an freien Übungen, wie beispielsweise dem Malen nach Musik, an der Vermengung von Wirklichkeiten und an Irritationen (vgl. Doehlemann 1985, S.26).

Die unbändige schöpferische Kraft ist gerade bei Kindern noch stark ausgeprägt und ihre Leistungen sind allgegenwärtig. Man muss ihnen nur genügend Platz, also reichlich Spielraum lassen, damit sie ihre eigenen Inhalte gestalten und ihre Ideen verwirklichen können. Es wäre bedauerlich, würde das vorhandene Potential nicht genügend ausgeschöpft und ausgebaut, was im Hinblick auf die Zukunft ein lohnenswertes Unterfangen ist. Nicht ohne Grund wurde zum Zweck der Reform des gesamten Bildungssystems Ende der 60er Jahre in „Gutachten und Studien der Bildungskommission“ des deutschen Bildungsrates dem schöpferischen Verhalten, der Kreativität besondere Bedeutung innerhalb der Bildung zugemessen (vgl. Otto 1989, S.5).

2.3 Pädagogische Entwicklung

An verschiedenen Stellen wurde bereits erwähnt, dass Imagination heute durchaus wieder ins Blickfeld der Pädagogik gerückt ist. Hauptsächlich in dem Sinne, dass sie verstärkt gefordert wird, denn zuvor war sie mehr und mehr unbeachtet geblieben und langsam, fast unbemerkt, weitgehend von der Bildfläche verschwunden. Von Konsequenzen dieser Entwicklung ist besonders die Schule betroffen. „Unterricht ohne Ideen ist nicht der Anfang, sondern das Ende eines Prozesses, bei dem Lernen durch Analyse, Strukturierung, Systematisierung seiner Natürlichkeit und selbstverständlichen Lebendigkeit beraubt wurde“ (Weber 1979, S.32). Der Phantasie und ihrer Ausübung wurde lange Zeit kaum Rechnung getragen. Schule als Institution verlässt sich einfach ganz elementar darauf, „dass wir uns die Welt vorstellen können – dass wir unsere Wahrnehmungen und Erfahrungen speichern und sie geistig vergegenwärtigen, ‚kognitiv repräsentieren‘ können“ (Fauser 1999, S.8).

Dabei wird nicht die Notwendigkeit gesehen, die Vorstellungskraft noch explizit in planvolles Lernen mit einzubeziehen. Die Methoden zielen dementsprechend meist auf den rationalen Wissenserwerb und systematische Speicherung dieses Wissens ab (vgl. Velthaus 1992, S.84). Was fehlt sind die Veranschaulichungen, Erfahrungen, Eindrücke, Ideen, kurz: Der Wirklichkeits- oder Schülerbezug. Eigene, subjektive, lebensweltliche Erfahrungen treten gegenüber der künstlich geschaffenen Wirklichkeit und ihren festgelegten, unerschütterlichen Wahrheiten, die doch meist abgehoben, abstrakt und weltfremd sind, in den Hintergrund. Als Beweis dienen alleine schon sehr viele, immer noch aktuelle Schulbücher. „Die Dominanz des rational-begrifflichen Wissens wird in den Lehrbüchern offenkundig und entfaltet in ihnen ihre Vormachtstellung“ (Velthaus 1992, S.85).

Selbstverständlich ist es nicht möglich, sozusagen von heute auf morgen alles zu verändern. Eine Entwicklung hin zur Berücksichtigung und Einbindung der Imagination ist jedoch heute schon erkennbar. Anstrengungen werden unternommen, die schon ein Stückweit entglittene Lebenswirklichkeit und damit unter anderem auch die Vorstellungskraft „zurückzuholen“ und in die Pädagogik zu integrieren. Es gilt das längst vorhandene, aber bisher unterschätzte und

vernachlässigte Potential der Imagination, viel stärker als bisher anzuerkennen und auszuschöpfen. Denn sie ist das Werkzeug zur lebensweltlichen Verankerung und Veranschaulichung des überhandnehmenden rationalen Wissens (vgl. Velthaus 1992, S.85). In allen Reformvorschlägen für die Schule seit Anfang dieses Jahrhunderts wird mehr Anschauung, mehr Erlebnisqualität und mehr Lebensnähe gefordert (vgl. Otto 1992, S.6). Das sind keine ganz neuen Forderungen und nicht zum ersten mal wird an der gegenwärtigen Lernkultur Kritik geübt. Der Rückblick auf vorhandene Ansätze ist für gegenwärtige Diskussionen aufschlussreich.

Pestalozzi hat schon zu Beginn des 19.Jahrhunderts die zeitgenössischen pädagogischen Methoden, die von passivem Zuhören geprägt waren, kritisiert (vgl. Nießeler 1998, S.213). Er hat die Vormachtstellung des Wortes in gesprochener, geschriebener oder gelesener Form gegenüber konkreten Erfahrungen thematisiert (vgl. Velthaus 1992, S.84). Bei der Entwicklung moderner pädagogischer und didaktischer Methoden stützt er sich daher auf Anschauung, eigene Entdeckung und die daraus selbst gewonnene Erkenntnis (vgl. Nießeler 1998, S.213). Damit verbunden ist natürlich die Imagination. Gleichzeitig wurde der Schwerpunkt vom rein akustischen auf das visuelle Wahrnehmen verschoben und damit sozusagen ein kleiner Schritt in Richtung „Lernen mit allen Sinnen“ unternommen, das heute so hochgelobt wird. Darüber hinaus fand die Imagination wachsende Aufmerksamkeit in verschiedenen didaktischen Ansätzen, wie beispielsweise der Reformpädagogik, der Montessori-Pädagogik, oder der Waldorf-Pädagogik.

Seit den 60er Jahren beeinflussen empirisch orientierte sozialisationstheoretische Konzeptionen die Erziehungswissenschaft, was bedeutet, dass die Frage nach der Selbstverwirklichung des Kindes und ihren Konsequenzen für die Pädagogik, der Frage nach gesellschaftlichen Einflüssen auf die Persönlichkeitsbildung, zurückstehen muss (vgl. Fatke 1993, S.57). Der Blick ist hauptsächlich auf äußere Einflüsse fixiert und weniger offen für innere Vorgänge. Zu dieser Zeit noch verkannt, wird heute, im Zuge einer Wiederentdeckung und Weiterentwicklung der anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik, die Welt- und Selbsterfahrung des Kindes verstärkt erforscht (vgl. Fatke 1993, S.48).

In den 70er Jahren wurde in der Elementarpädagogik sogar die Forderung nach der Aufnahme der Phantasie in das Curriculum laut. „So setzte sich die Deutsche UNESCO-Kommission dafür ein, auch im sogenannten ‚spontan-imaginativen Funktionsbereich‘ klar definierte Lernziele in planvoll strukturierten Lernfeldern zu realisieren“ (Bittner 1996, S.36). Die Ansätze haben allerdings einen stark eingrenzenden, lenkenden Charakter und nehmen der Vorstellung jegliche Spontanität. ‚Psychischer Funktionsbereich‘ lautet die Bezeichnung der Phantasietätigkeit im Curriculum der Vorschule und assoziiert missverständlich etwas, das als separater Lernbereich zu behandeln und zu trainieren sei (vgl. Bittner 1996, S.36).

Heutige Ansätze, wie das Projekt „Imaginatives Lernen“, das im folgenden Kapitel näher betrachtet werden soll, versuchen unter anderem solche Missverständnisse auszuräumen, interdisziplinäre Bezüge zu schaffen und sinnvolle Herangehensweisen an dieses doch schwierige Thema zu bieten, das nicht so einfach unter einem Lernbereich abzuhandeln, sondern ständig unter den verschiedensten Gesichtspunkten zu beleuchten ist.

Eine weitere Schwierigkeit, die sich in diesem Zusammenhang immer wieder stellt, besteht wohl darin, ein Gleichgewicht herzustellen, zwischen Anschaulichem und Abstraktem, zwischen verwirrendem Involviertsein und distanzierter Beherrschung, um einen Weg zu finden, von der Unklarheit zur Problemlösung, von den Ersteindrücken zu Einsichten und Einordnungen, vom ungefähren Erahnen zu klaren Erkenntnissen, von Einzelwahrnehmungen zu begrifflichen Verknüpfungen. (vgl. Velthaus 1992, S.84). Dieser Weg muss nicht geradlinig und bequem zurückzulegen sein, sondern es kann Kurven und Schlaglöcher geben, es kann auch mal ein Stück rückwärts oder in die falsche Richtung gehen. Auf Umwegen kommt man bekanntlich manchmal besser ans Ziel und hat dabei meist wirksamer gelernt und verinnerlicht. Übertragen auf die Unterrichtspraxis stellt das relativ hohe, eher ungewohnte Anforderungen an die Lehrperson, denn deren Planung und spontan auftretende Schülerphantasien scheinen oft genug gegensätzlich zu sein. Sie stellen für einige LehrerInnen bestimmt ein beängstigendes Risiko dar, die Sicherheit ihrer ausgearbeiteten Planung zu zerstören und ins Ungewisse abzugleiten. Mit Sätzen wie: „*Das gehört jetzt nicht hierher*“, *„Bleib bei der Sache*“, *„Laß den*

Finger unten, *„Das kommt später“* (Otto / Wallrabenstein 1989, S.3), retten sie sich zwar auf den sicheren Boden ihrer gründlichen Planung, entwerfen und unterbinden aber die mitgebrachten Schülervorstellungen, „das vielleicht wichtigste geistige Rohmaterial schulischen Lernens“ (Fauser 1999, S.8). Es steht zwar inzwischen ein ganzes Spektrum an Methoden zur Verfügung, die Imagination miteinbeziehen und fördern sollen (siehe Kap. 2.5), dabei ist das spontane Abschweifen von einer Planung, zugunsten von Ideen in den Köpfen der LehrerInnen und SchülerInnen den Methoden hinzuzufügen, oder besser, über diese zu stellen.

„Die Grundschule braucht keine Didaktik der Imagination, kein buntes Curriculum der Phantasie, sondern den Einfallsreichtum von Kindern und LehrerIn: eine Imaginierung der Didaktik. Lehrplanmacher und Schulbuchautoren können nicht stellvertretend jene Netze von Phantasiewegen knüpfen, die zur eigensinnigen Einlassung ermutigen, zum freien Experimentieren verführen“ (Bohnert / Hagstedt 1989, S.12).

Worauf es wirklich ankommt lässt sich nicht schwarz auf weiß festlegen, ja entzieht sich dem Drang alles strikt vorausplanen und festlegen zu wollen. Das angeführte Zitat Hagstedts lässt sich genauso besonders auf weiterführende Schulen übertragen. Letztendlich erschließt sich daraus, dass Imagination immer und überall einfließen kann. Es müssen nicht nur Angebote und Anregungen geliefert werden, sondern die nötige Freiheit muss ebenfalls zugestanden werden.

2.4 „Imaginatives Lernen“

„Imaginatives Lernen‘ ist ein Sammelbegriff der theoretische und praktische Ansätze bündelt mit dem Ziel, die bisher weithin unterschätzte und vernachlässigte Bedeutung von Vorstellungen für das Lernen herauszuarbeiten“ (Fauser 1999, S.6). So wurde das Projekt „Imaginatives Lernen“, angeregt von Eva Madelung, zum Thema eines Förderschwerpunktes der Stiftung für Bildung und Behindertenförderung GmbH. Das Hauptanliegen dieses Projekts besteht darin, Erkenntnisse über die Bedeutung von Vorstellungen in Lernprozesse einzubinden und dadurch verstärkt Lernen durch Vorstellungsdenken – nichts anderes bedeutet der Begriff „imaginatives Lernen“ – zu verwirklichen. Denn, „Imagination ist überall da, wo Neues sich entwickelt, wo gelernt und Gelerntes vertieft wird. Sie zu fördern ist eine Investition in die Zukunft“ (Fauser im Film:

Imagination und Lernen.) Sicherlich schließt das alle denkbaren schulischen und außerschulischen Bereiche ein, was einerseits einen hohen Anspruch darstellt, andererseits wirkt die geforderte Vielseitigkeit und Anpassungsfähigkeit wie ein Motor, der Bewegung ermöglicht und zu starkes „Festfahren“ auf einen Bereich zu verhindern hilft. Eine Rückbesinnung auf vorausgegangene kritische Bemerkungen zur momentanen Situation verdeutlicht, dass besonders im schulischen Zusammenhang immer noch eine Fixierung von Imagination auf bestimmte wenige Unterrichtsfächer und eine zusammenhanglose, unreflektierte Verwendung stattfindet. Die Notwendigkeit dieses Projektes kommt dadurch zum Ausdruck. „Imaginatives Lernen‘ gehört keineswegs zu den eingeführten Begriffen der Schulpädagogik. Vielmehr stehen wir erst am Beginn eines Forschungs- und Entwicklungsprozesses.“ (Fauser 1999, S.8).

Grundlage des Projektes ist die Annahme, dass die mentale Fähigkeit des Vorstellungsdenkens dem logischen Denken gleichrangig ist und dieses ergänzt. Tatsächlich ist die Existenz eines Zusammenhangs zwischen Vorstellung, Denken und damit Lernen gegenwärtig nahezu unumstritten und anhand vieler Untersuchungen belegt.⁷ Weerth macht beispielsweise die positive Wirkung daran fest, dass „gute Vorsteller“ (die Begriffe wurden bereits in Kap. 1.2 kritisch hinterfragt) in zahlreichen Gebieten eine bessere Verständnis-, Erinnerungs- und Lernfähigkeit, aufweisen als „schlechte Vorsteller“ (vgl. Weerth 1999, S.42). „Lehren und Lernen gehört in die Welt der Vorstellungen – [...] sie lenken, fördern oder behindern das Lernen“ (Gropengiesser 1996, S.11). Dass Vorstellungen das Lernen nicht nur in positiver Hinsicht, sondern auch negativ beeinflussen kann, darf sicher nicht vergessen werden und sollte möglichst verhindert werden. Die Lehrerpersönlichkeit muss sich ihrer Rolle und möglichen Risiken der angewandten Methoden – einige werden im folgenden Kapitel angesprochen – stets bewusst sein. In vielen schulischen Bereichen wird mehr oder weniger bewusst und gekonnt längst mit Vorstellungen gearbeitet (vgl. Fauser 1999, S.8).

⁷ Versuche, die dies belegen beschreibt beispielsweise Ludwig (1999, 1993).

Imagination steht am Anfang des Erkennens und bestimmt entscheidend mit, ob der Erkenntnis- oder Problemlösungsprozess erfolgreich verläuft oder nicht. Die sinnvolle Reihenfolge stellt also diese allen vorgegebenen Lösungsstrategien voran. Im Anschluss an Versuche zu vorstellungsrelevanten Lehrsituationen ist aus einem Interview hervorgegangen, dass eine Versuchsperson Vorstellungen als eine Ahnung erlebt hat, die, in diesem Fall, anhand von anschaulichen Beispielen aktiviert wird: „Das sind für mich so Vorstellungen, und die sollen an den Anfang gesetzt werden, um zu sehen wie's dann weiter geht“ (Sumfleth / Körner 1994, S.28). Am weiteren Ablauf und letztendlich am Ergebnis des Lernprozesses kann man ablesen, inwieweit Imaginationen wirksam sind. Dabei ist die Abweichung vom erwartungsgemäßen Ergebnis – die Begriffe „richtig“ oder „falsch“ werden bewusst vermieden – nicht gleichbedeutend mit unwirksamen Vorstellungen. Möglicherweise haben sich die Vorstellungen nur den Weg in ein anderes Gebiet gebahnt, und darin zu bemerkenswerten Ergebnissen geführt, oder aber sie waren dahingehend wirksam, dass sie Aufschluss über unpassende Lösungswege geliefert haben. In jedem Falle wurde die Erfahrung unter Eigeninitiative bereichert. Dazu kommt das motivierende Gefühl, etwas erreicht zu haben aus eigener Kraft, mit der Gewissheit der Anerkennung der eigenen Leistungen. Neben der Einbindung von Vorstellungsdenken in den Erkenntnisprozess besteht die mehr oder weniger geleitete Form der Entspannung durch Vorstellungen, die ebenfalls, beispielsweise vor einer Klassenarbeit eingesetzt, einen positiven Einfluss auf Denkleistungen haben kann.

Mit dem Stichwort „schulische Leistungen“ verbinden derzeit viele Studien zu Schulleistungsvergleichen, wie die TIMS-Studie, die erst kürzlich öffentliches Aufsehen erregt hat und immer noch lebhaft diskutiert wird. „Das als schlecht beurteilte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler im unteren Mittelfeld wird ganz wesentlich darauf zurückgeführt, daß der Unterricht sich vor allem auf ‚Regelwissen, Routinen und auswendig gelernte und memorierte Verfahren‘ richtet“ (Edelstein 2001 zit. nach Fauser 2000/2001, S.3). Aus nachfolgenden didaktischen Diskussionen ergab sich dementsprechend die Forderung nach einem mehr „verständnisintensiven Lernen“ (vgl. Fauser 2001,

S.3). Mit Überlegungen und Einsichten zur Bedeutung der Imagination hängt diese Forderung insofern zusammen, als der Imagination eine grundlegende Rolle für das Verstehen zukommt (vgl. Fauser 2001, S.3). Spinnt man diesen Gedanken weiter, so könnte man in Erwägung ziehen, dass die Förderung „imaginativen Lernens“ wohl positiven Einfluss auf Leistungsergebnisse haben dürfte.

„Die Chancen für Lernen innerhalb und außerhalb der Schule stehen gut“ (Fauser im Film: Imaginatives Lernen). Als notwendige Voraussetzungen sind bei Kindern eine unbegrenzte Neugier, die Fähigkeit zu staunen und zu vertiefen schon vorhanden und müssen nur aufgegriffen werden. Dabei sind für die Umsetzung einige grundlegende Bedingungen zu beachten. Als Lehrperson sollte man Vertrauen in die Kreativität der Lernenden gewinnen und die Zuversicht, selbst kreativ zu sein, sich der Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler und der eigenen bewusst werden, sie wahrnehmen und für den Lernprozess nutzen (vgl. Fauser im Film: Imaginatives Lernen). Außerdem sollte man viel Zeit für die Arbeit an Vorstellungen einräumen. Fertige Vorstellungen funktionieren sehr schnell, aber um neue aufzubauen oder falsche zu korrigieren bedarf es an Zeit (vgl. Fauser im Film: Imagination und Lernen). Abschließend der wertvolle Vorschlag Fausers, kreative Irritationen, ein Experimentarium für die Sinne zu schaffen (siehe Kap.4). Denn die Sinne sind das „Tor zur Welt“ (vgl. Fauser im Film: Imagination und Lernen.).

2.5 Imaginative Verfahren

Entsprechend der verschiedenen Wirkungsbereiche der Imagination wurden Verfahren zu deren Nutzung entwickelt und teilweise relativ spezifisch und zielgerichtet eingesetzt. Beispiele aus der Psychotherapie wurden bereits angeschnitten (siehe Kap.1.2). Da es jedoch einerseits zu weit gehen würde, sich andererseits als unmögliches Unterfangen herausstellt, alle vorhandenen Verfahren aufzuführen und im jeweiligen Kontext zu erklären, muss an dieser Stelle eine Eingrenzung auf schuldidaktische Vorschläge erfolgen. Selbst dieses Gebiet ist so umfassend, dass kein Anspruch auf Vollständigkeit erfüllt werden kann. Anhand einiger Vorschläge soll jedoch beispielhaft dargestellt werden, was im Grunde ausnahmslos auf alle Fächer, insbesondere

fächerübergreifend, und auf alle Klassenstufen übertragbar ist: Mittel zur effektiven Aktivierung der Vorstellung können immer gefunden werden. Das schließt auch jene Bereiche ein, für welche die Gültigkeit dieses Grundsatzes nicht ohne weiteres ersichtlich scheint. Besondere Betonung gebührt eher ungewöhnlichen, kreativen Ideen, die beispielsweise in mathematischem oder geschichtlichem Kontext Anwendung finden.

Als erste Methode zur Einbindung der Phantasietätigkeit sei das oft fächerübergreifend angelegte *Projekt* genannt, das innerhalb bestimmter Vorgaben relativ frei auf ein Ziel hin ausgerichtet ist:

Dorothee von Wulffen beschreibt ein umfassendes Projekt zur antiken Mythologie in einer siebten Klasse. Geplant war ein Rollenspiel, das die Fächer Deutsch, Geschichte, Latein, Religion und Kunst verbinden sollte. Mit dem Ergebnis, dass die ganze Schule begeistert den Wahlkampf verschiedener Götter verfolgte und bei der endgültigen Wahl einbezogen wurde (Wulffen von 1999[a], S.10-13). In einem weiteren, vergleichbaren Projekt von Dorothee von Wulffen, unter dem Titel „Gründung einer römischen Stadt, fand eine geschichtliche Auseinandersetzung der besonderen Art statt. Wieder kamen den Kindern einer siebten Klasse bestimmte Rollen zu, die sie tatsächlich zur Identifikation veranlasste (vgl. Wulffen von 1999[b] S.139-152).

Die Form des *Rollenspiels* hilft den SchülerInnen, sich einzulassen und Inhalte ernst zu nehmen. Sicherlich ist die Projektmethode eine besonders wirkungsvolle, gleichzeitig aber auch zeitaufwendige, arbeitsintensive Methode. Das Rollenspiel lässt sich als vorstellungsförderndes Element jedoch zudem in den Regelunterricht einbinden.

Im Unterricht oft und gerne eingesetzt werden bestimmte *Impulse*, wie *offene Fragen*, die vorschnelle Antworten vermeiden und zu tiefgreifenden weiteren Fragen führen (vgl. Gropengiesser 1996, S.11). Weitere Impulse sind zum Beispiel *Bilder* als Schreibanlässe oder *Experimente*, die einen lebenswirklichen Bezug zur Sache herstellen. Zur *Veranschaulichung* einer Sache dienen meist schon einfachste Hilfsmittel.

Bemerkenswert ist die Idee, die Axel Weyrauch in einer siebten Klasse umgesetzt hat. Er machte ein geometrisches Problem dadurch anschaulich, dass er eine Gerade in Form eines roten Fadens durch das Klassenzimmer spannte und dadurch den SchülerInnen die Vorstellung vermittelte, Teil der Anordnung zu sein. „Mit dem eigenen Körper machten sie Erfahrungen zu Lagebeziehung und Raumorientierung [...] (Weyrauch 1999, S.15). Darüber hinaus sind Mikadostäbe, Knetmasse usw. ständige Hilfsmittel für einen anschaulicheren Geometrieunterricht (vgl. Weyrauch 1999, S.14ff).

Auch *Zaubereien und Irritationen* stoßen bei Kindern auf großes Interesse, und regen zur Lösungsfindung die Vorstellungskraft an (vgl. Bohnert / Hagstedt 1989, S.13). Das betrifft besonders physikalische Phänomene, die an sich oft verblüffen und unglaublich erscheinen. Optische Täuschungen sind beispielsweise nicht nur bei Kindern sondern auch bei Erwachsenen beliebt.

Einen Einblick in die Vorstellungen, „die sich Kinder und Jugendliche von Phänomenen und Begriffen machen“ (Wimber 1997, S.30), bieten *Zeichnungen*, die vor der Behandlung des Themas angefertigt werden (vgl. Gropengiesser 1996, S.11-13). Der weitere Verlauf der Erkenntnisgewinnung kann diesen angepasst werden.

Gropengiesser hat Gymnasiasten eine Zeichnung zu der Frage „Wie funktioniert Sehen?“ anfertigen lassen und anhand dieser den Lernprozess, direkt von den Lernenden ausgehend angesetzt und eigenständig weiterentwickeln lassen (vgl. Gropengiesser 1996, S.11-13).

Nun kann der Begriff „imaginative Verfahren“ zu dem Missverständnis führen, es bedürfe in jedem Fall einer ausgeklügelten Strategie, um die Vorstellungskraft überhaupt wecken und fördern zu können. Dass dies nicht der Fall ist, zeigen Untersuchungen, welche die Effizienz un gelenkter, „natürlicher“ Vorstellungen betonen (vgl. Ludwig 1993, S.98). Der Grad der Gelenktheit beeinflusst die Möglichkeiten der Vorausplanung. Wie stark die Vorstellung gelenkt wird, hängt unter anderem damit zusammen, ob sie tendenziell dazu eingesetzt wird um Lernen zu erleichtern oder um Entspannung und Aufmerksamkeit zu erzeugen (vgl. Ludwig 1999, S.39f.).

Eine sehr beliebte und vielfach genutzte Methode ist die *Phantasiereise*, auch *Tagtraum* genannt. Sie wird meist zur gemeinsamen Entspannung und Konzentrationsförderung verwendet.⁸ Daneben kann auch die *Standbild-Methode* relativ flexibel zur Verdeutlichung und Veränderung einer sozialen (Konflikt-) Situation oder zur Veranschaulichung eines Unterrichtsinhaltes dienen (vgl. Scheller 1999, S.20). Ähnliches gilt für das *Szenische Spiel* (vgl. Wallrabenstein 1989, S.15-19). Der Psychotherapie entliehen, findet auch das *NLP* (siehe Kap. 1.2) langsam Zugang zur Schule. Ohne Vorkenntnisse sollte

⁸ Hinweise und Beispiele für Phantasiereisen finden sich bei Thierer (1999), Ebeling (1993), Maschwitz (1997) und Bleckwenn / Loska (1988).

man von den beschriebenen Verfahren, die auch psychotherapeutisch eingesetzt werden, jedoch besser absehen, da sie nicht ganz risikolos sind. Es ist schon passiert, dass Kinder aus ihren lebhaften Phantasien nur schwer in die Realität zurückzuholen waren. Eine Dozentin der Pädagogischen Hochschule Freiburg hat von diesen negativen Erfahrungen im Zusammenhang eines Seminars zum Anfangsunterricht berichtet. Außerdem ist von jedem direkten therapeutischen Eingriff abzusehen. „Eine scheinbar naheliegende Interpretation kann ganz falsch sein“ (Bleckwenn / Loska 1988, S.29). Um unerwünschte Wirkungen von vornherein auszuschließen, sollte ein verantwortungsbewusster Umgang professionell erlernt werden.

Im ästhetischen Bereich, in dem momentan noch am stärksten mit Vorstellungsbildern gearbeitet wird, muss man besonders vorsichtig sein. Hier werden oft allzu leichtfertig Deutungen der Werke von SchülerInnen vorgenommen. Das soll jedoch nicht heißen, dass die Phantasie nicht mehr angeregt werden könnte oder dürfte. *Alltägliche Gegenstände* oder *Fundstücke* werden zu Kunstobjekten (vgl. Höfler-Scheibe 2001, S.99-113) oder zu Musikinstrumenten. Gerne wird dabei *fächerübergreifend* gearbeitet. So werden nicht nur wie bereits erwähnt *Bilder* als Schreibanlässe genutzt, sondern anders herum auch kurze *Geschichten* als Bildanlässe (Otto 1989, S.24f) oder zur Verarbeitung in einem Hörspiel usw. Phantasievolle Geschichten können erfunden, erzählt, aufgeschrieben, vertont und dargestellt werden. Kaspar H. Spinner (Spinner 1990; 1995) und Christine Köppert (Köppert 1997; Köppert / Spinner 1999, S.47-70) thematisieren die Bedeutung imaginativer Lernprozesse im Deutschunterricht und bieten viele Vorschläge zur Umsetzung. Dabei setzen beide in hohem Maße auf *handlungs- und produktionsorientierte Verfahren*. Der Begriff an sich ist im Grunde genommen nicht auf den Deutschunterricht beschränkt. Was er assoziiert, ist auf alle Bereiche schulischen Lernens übertragbar und meistens in Form des *offenen Unterrichts*, im Zuge einer *Öffnung von Schule* realisiert, in welcher Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit im Vordergrund stehen. Nicht zu vergessen ist der *Einfluss der Medien*, auch wenn dieser vielfach kritisiert wird. Mit Bedacht eingesetzt, können Medien „die

Bilder und Symbole liefern, „in denen sich Phantasie manifestieren kann“ (Brosch 1980, S.52)⁹.

Generell gibt es keine festgelegten Richtlinien darüber, welche Verfahren sinnvoll sind um die Vorstellungskraft zu fordern, zu nutzen und zu fördern und welche nicht. Die Entscheidung bleibt jedem selbst überlassen. Gute ebenso wie weniger gute Vorschläge lassen sich unzählige finden. Vorausgegangene sollen lediglich zur Anregung dienen, Möglichkeiten und Grenzen des bewussten Umgangs mit Vorstellungen zu erkennen, kritisch zu hinterfragen, auszuwählen und eigene Ideen zu entwickeln. Es mangelt gewiss nicht an Methoden, an Ideen und Empfehlungen, sondern meistens fehlt es am Mut, einfach einmal etwas Neues auszuprobieren, sozusagen den ersten Schritt zu wagen. Bei allen Verfahren ist doch das wichtigste, offen zu sein für spontane Phantasieäußerungen der Kinder, den Ideen, die der Phantasie entspringen eine Chance zu geben, ihnen die notwendigen Voraussetzungen verschaffen, sich zu entfalten, sie "kommen zu lassen".

⁹ Interessante Umsetzungsmöglichkeiten haben Karl-Wilhelm Schidt und Christine Köppert beschrieben, die aktuelle, medienwirksame Themen, wie den Schlagerstar „Guido Horn“ und den Film „Schindlers Liste“ zur Vorstellungsbildung im Unterricht instrumentalisieren (vgl. Köppert 1999, S. 47-52; Schmidt 1999, S.53-60).

3. Öffnung von Schule

3.1 Vorüberlegungen

Vorausgehende Überlegungen zur Bedeutung der Einbildungskraft für schulisches Lernen machen deutlich, dass es in erster Linie auf die Unterrichtsformen ankommt. Diese bestimmen wesentlich mit, ob Vorstellungsdenken sich entfalten kann oder nicht. Die genannten imaginativen Verfahren zeichnet demzufolge eine Gemeinsamkeit aus: Sie zielen alle mehr oder weniger auf eine Öffnung ab. „Erst in einer solchen Lernumwelt mit *offenen Lernflächen* kann sich die Einbildungskraft von den üblichen schulischen Reproduktionen lösen und eine Öffnung sinnvoll nutzen“ (Otto / Wallrabenstein 1989, S.6).

Die Schlagwörter „Öffnung von Unterricht“ oder „Öffnung von Schule“ sind heutzutage Thema jeder Schule und gelten oft auch als ein Qualitätsurteil für Schule und Unterricht. Zuvor muss man sich einmal vergegenwärtigen, was mit dem Begriff „Öffnung“ überhaupt gemeint ist. Dabei stößt man unvermeidlich auf das grundlegende Problem, dass Öffnung alles und nichts sein kann. Wo eine Öffnung anzusetzen ist, die gegen die Geschlossenheit antreten soll, dafür kann es keine allgemeingültigen Rezepte geben. Schließlich bedeutet Offenheit das Gegenteil von Geschlossenheit. Bezogen auf die Schule müsste das heißen, dass der Weg von einer absolut geschlossenen Einrichtung zu einer absolut offenen zu bestreiten sei, dass alle bisherigen Unterrichtsmethoden, -inhalte und Organisationsformen unzureichend seien und eine radikale Veränderung durchlaufen müssen (vgl. Jürgens 1995, S.45f.). Daher ist es nicht verwunderlich, dass es LehrerInnen gibt, die sich einigen Vorschlägen zur Öffnung ihres Unterrichts sofort verschließen, weil sie fürchten, damit alles „umwerfen“ zu müssen. Doch die Schule war nie ein absolut geschlossenes System, abgeschirmt und abschirmend gegen Außeneinflüsse. Selbst wenn diese Einwirkungen oft den Charakter eines Störfaktors hatten und haben, kann Schule sich derer nicht entziehen, sondern sollte ihnen einen Rahmen bieten. Das bedeutet auch, Geschlossenheit und Offenheit von Schule und Unterricht sind im Verhältnis und nicht wie oben beschrieben in einem radikalen

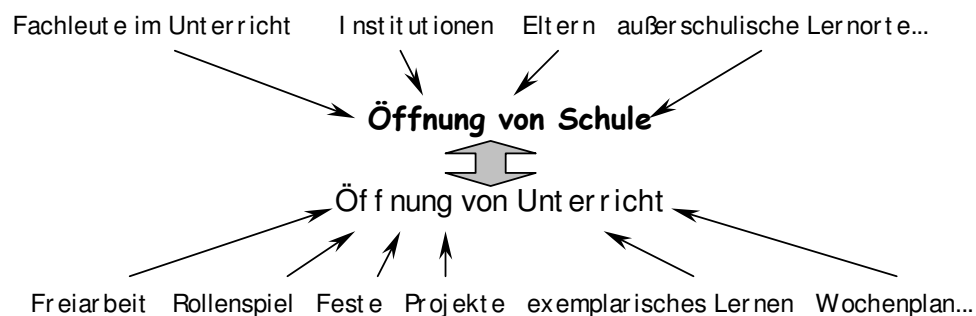
Gegensatz zueinander zu sehen. Daraus ergibt sich der Anspruch, Öffnung von Schule nicht nach dem Alles-oder-Nichts-Prinzip durchsetzen zu wollen, sondern zu bedenken, dass „Offenheit als einem permanent auf Wandel ausgelegten Prozess Rechnung getragen werden kann“ (Jürgens in: 1995, S.45). Es geht um eine schrittweise Annäherung unter Beachtung der schulischen und klassenspezifischen Situation.

3.2 Offene Schule – Offener Unterricht

Der Begriff der „Öffnung von Schule“ wurde als Überschrift zu diesem Kapitel gewählt, weil es vorrangig darum gehen soll, die Gesamteinheit Schule nicht als abgeschlossenes System zu betrachten, sondern auf ihre umfassende Transparenz hinzuweisen. Öffnung von Schule impliziert zwar immer auch eine Öffnung des Unterrichts, geht aber noch einen Schritt darüber hinaus und bildet sozusagen einen Oberbegriff. Daraus ergeben sich drei Stufen, entsprechend des Grades der Öffnung (vgl. Meyer 1991, S.420):

- (1) Offene Unterrichtsformen können stattfinden, ohne dass eine Öffnung der Institution Schule damit einhergeht. Darunter fallen zum Beispiel die Wochenplanarbeit, der Morgenkreis, die Freiarbeit, der Lernzirkel und viele weitere Methoden, die den Charakter einer gewissen Lernfreiheit im Rahmen des Unterrichts haben. Dieser erste Schritt einer Öffnung spielt sich hauptsächlich innerhalb der Klasse ab und stellt eine Öffnung des Unterrichtsprozesses an sich dar.
- (2) Ein zweiter Schritt ist die Öffnung des Unterrichts in Form von fächer- oder klassenübergreifenden Projekten und Aktionen, die den üblichen Schulalltag innerhalb der Schule aufbrechen. Es geht also um die Öffnung des Schullebens.
- (3) Zuletzt ergibt und bedingt sich auch daraus der Anspruch an die Schule, sich gegenüber ihrem Umfeld zu öffnen. Das heißt, dieses nicht nur theoretisch abzuhandeln, sondern praktisch zu erfahren und zu erforschen.

An dieser Stelle wird klar, dass man eigentlich keine strikte Trennung zwischen Öffnung von Schule und Unterricht machen kann, da sich beides gegenseitig bedingt und ineinander greift. Eine offene Schule wird dann dieser Bezeichnung in vollem Maße gerecht, wenn sie beide Arten der Öffnung berücksichtigt. Die Öffnung nach *innen*, die sich in einer *Veränderung des Unterrichts* äußert, ebenso wie die Öffnung nach *außen*, die eine Veränderung der *Institution Schule* erwirkt (vgl. Wallrabenstein 1997, S.35). Anhand dieser grundlegenden Aspekte ist die Komplexität des Systems schon zu erahnen. Folgende sehr vereinfachte Grafik soll einen besseren Überblick verschaffen:



Dennoch läßt sich damit das gesamte Spektrum dessen, was eine offene Schule alles auszeichnet sicherlich nicht erfassen. „Das Schulleben von offenen Schulen ist natürlich mehr als die Addition der wesentlichen Elemente offenen Unterrichts wie freie Arbeit, Wochenplan, Projekte, Öffnung nach außen und Beteiligung der Eltern: Es ist gemeinsamer Ausdruck des in der jeweiligen Schule von Kindern, Lehrern und Eltern gestalteten Ganzen und hat deshalb unterschiedliche Gesichter“ (Wallrabenstein 1997, S.106).

3.3 Antwort auf eine veränderte Kindheit

Unter Betrachtung der gegenwärtigen Situation der Kinder und Jugendlichen lassen sich Rückschlüsse ziehen, auf die Notwendigkeit veränderter Lern- und Arbeitsformen in der Schule. Erst dadurch kann man den Bedürfnissen, die sich aus einer veränderten Kindheit ergeben, gerecht werden, indem man diese in die Zielsetzung des Unterrichts mit einbezieht. Denn „Öffnung von Schule und Offener Unterricht heißt zunächst nur soviel, dass sich Schule und der dort stattfindende Unterricht gegenüber der Lern- und Erfahrungswelt seiner

Schüler/-innen öffnen kann und soll“ (Jürgens 1995, S.53). Folgendes Schema dient zur Veranschaulichung dieses Prozesses:

Ausgangssituation:

Ziele:



(vgl. Bönsch 1998, S.288; Handreichungen des Niedersächsischen Kultusministeriums 1992, S.221; Wallrabenstein 1997, S.45ff.)

Schule kann und will die Entwicklungen, die Veränderungen der Lebenswelt und Lebenssituationen der Kinder, die ein ständiger gesellschaftlicher Wandel unweigerlich mit sich bringt, nicht rückgängig machen. Die aufgelisteten Ziele sind auch nicht als Patentrezepte dafür zu betrachten. Es geht darum, auf positive wie negative Veränderungen möglichst schnell zu reagieren. Auf neue Interessensgebiete und Fähigkeiten genauso, wie auf persönliche Einstellungen, Meinungen und soziale Verhältnisse. In einem gewissen Rahmen können so Hilfestellungen zur Bewältigung geboten werden, Fähigkeiten gefördert und soziale Kompetenzen vermittelt werden. Der Konflikt scheint vorprogrammiert und die Angst, dass dabei der „eigentliche“ Lernstoff auf der Strecke bleiben müsse, scheint verständlich. Die Herausforderung besteht demnach darin, eine Verknüpfung der Ansprüche herzustellen. Es gibt keine andere Möglichkeit allen Anforderungen einigermaßen gerecht zu werden. In der Reformpädagogik wurzelnde Ansätze zur Öffnung von Unterricht, mit den Zielen der Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit, bieten sich also geradezu an. Zu berücksichtigen ist dabei, dass eine Öffnung nicht nur graduell auf mehreren Ebenen stattfindet (siehe 3.1). „Bei genauerem Hinschauen stellen wir fest, dass diese Öffnung [die Öffnung nach innen und nach außen] mehrere Perspektiven, verschiedene *Dimensionen* hat“ (Wallrabenstein 1997, S.35):

- Die *inhaltliche Dimension* umfasst die Erfahrungswelt und die Interessen der Kinder, sowie neue wichtige Erfahrungsarten. Die Aufgabe besteht wohl mit darin, die durch den Lehrplan festgelegten Inhalte flexibel auf aktuelle Strömungen zu übertragen und mit den jeweiligen Interessensgebieten der SchülerInnen zu verknüpfen.
- Eine *methodische Dimension* beinhaltet sowohl die Umgangsformen mit gemeinsam festgelegten festen Regeln und Vereinbarungen, als auch verschiedene gemeinsame und individuelle Lernformen.
- Der Rahmen bildet die *organisatorische Dimension*. Diese hat die Lernorganisation mit allem was dazugehört zum Inhalt. Beispielsweise Arbeitsmaterialien, Strukturierung des Tagesablaufs, Planung von Veranstaltungen, Exkursionen und Projekten usw.
(vgl. Wallrabenstein 1997, S.35).

Bei jedem Ansatz zur Öffnung von Schule und Unterricht stellt dies sozusagen die zu überprüfende Checkliste dar.

3.4 Projektorientierung

Der Projektunterricht, vorausgesetzt er wird bedacht eingesetzt, bietet die Möglichkeiten einer maximalen Öffnung von Unterricht und Schule. Dabei ist Vorsicht geboten, denn den Namen Projekt kann Vieles tragen, das mit einer Öffnung im eigentlichen Sinne nicht viel zu tun hat. „Gespräch in der siebten Klasse einer Gesamtschule: ‚Wie findet ihr den Projektunterricht in eurer Schule?‘ Ein Mädchen, offenbar Ausländerin: ‚Was bitte ist Projektunterricht?‘ Der hinter ihr sitzende Junge: ‚Projektunterricht ist, wenn die ganze Klasse eine Woche lang ein Vogelhäuschen baut...‘“ (Weyther 1991, S.31). Aussagen wie diese sind bestimmt nicht die Ausnahme und durchaus nachzuvollziehen, im Hinblick auf die verbreitete Auffassung von Projektwochen beispielsweise als „Hobby- und Freizeittage in der Saure-Gurken-Zeit unmittelbar vor den großen Ferien [...], in der man anscheinend nach dem Schreiben der letzten Klassenarbeit und der Zeugnisse sowieso nichts ‚Sinnvolles‘ mehr machen kann“ (Jürgens 1995, S.43).

Ein Armutszeugnis, wenn man bedenkt, was ein Projekt alles leisten könnte. Alle drei in Kap. 3.2 angesprochenen Grade der Öffnung sind je nach Intention erreichbar. Das bedeutet, eine Öffnung nach außen ebenso wie eine Öffnung nach innen. Des weiteren können inhaltliche, methodische und organisatorische Dimensionen der Öffnung, wie in Kap. 3.3 beschrieben, verwirklicht werden. Nicht zu vergessen, dass dabei ein erheblicher Beitrag zur Berücksichtigung der veränderten Lern- und Erfahrungsformen und damit verbundenen Defiziten geleistet wird. Das Lernen mit allen Sinnen, die soziale Gemeinschaft der Gruppe, die hohe Eigeninitiative durch Mitbestimmung bei der Planung und vieles mehr wirken sich in ihrer Gesamtheit besonders positiv aus.

Die projektförmige Arbeit ist keinesfalls auf Projektwochen beschränkt, sondern ist im zeitlichen, thematischen und organisatorischen Rahmen variabel. Im Allgemeinen sind Merkmale des Projektunterrichts ein (fächerübergreifender) Themenkomplex, der im Mittelpunkt steht und zu dessen Erkundung und Bearbeitung den Schülergruppen mehr Zeit, Raum und Eigenständigkeit

eingräumt wird (vgl. Gmoser 1993, S.75). Einschließlich natürlich mehr Freiheit für die Entwicklung der eigenen Vorstellungen und Kreativität. Wenn man aber bedenkt, dass diese Merkmale auch auf Projekte mit dem Inhalt „Wir bauen ein Vogelhäuschen“ oder viele vergleichbare zutreffen, wird man sich schnell bewusst, dass mehr dazu gehört. Ohne echtes Interesse der Kinder für das Thema hat ein Projekt zweifellos sein Ziel verfehlt. Deshalb gilt es, Interessensgebiete anzusprechen, gemeinsam zu entscheiden und zu planen oder ein festgelegtes Thema ansprechend zu „verpacken“. Das wichtigste ist doch, dass für alle Beteiligten der Sinn der Sache erkennbar und ernsthaft vertretbar ist. Unabhängig vom Umfang des Projekts und davon, ob es innerhalb der Schule eingebunden in den Unterricht angesetzt ist oder aber darüber hinaus die außerschulische Lebenswelt einschließt.

3.5 Öffnung zur außerschulischen Lebenswelt

Mit einer Öffnung zur außerschulischen Lebenswelt sind solche Aktionen gemeint, die über die alltägliche Schulsituation hinausgehen, wobei es neben dem Projekt eine Vielzahl weiterer Möglichkeiten, wie Erkundungen, Interviews, Theater- oder Museumsbesuche, Schulfeste, usw., gibt. Eine Gemeinwesensorientierung ist dabei ebenso wichtig, wie der Einbezug außerschulischer Lernorte und die Vernetzung der Schule mit anderen Institutionen. Schule kann sich demzufolge auf der einen Seite gegenüber allen Interessierten dahingehend öffnen, dass sie Angebote im kulturellen, Bildungs- oder im Freizeitbereich macht, sich selbst sozusagen der Öffentlichkeit zugänglich macht. Auf der anderen Seite ist es möglich, dass Schule Lernorte außerhalb ihrer Mauern nutzt und Verbindungen mit anderen Institutionen eingeht (vgl. Bönsch 1998, S.290). Die Spannbreite der Kooperationsmöglichkeiten an sich ist enorm. Sie reicht von anderen Schulen, Kirchen, Vereinen, Bürgerinitiativen über Museen und Theatern bis zu Unternehmen, Beratungsstellen, Einrichtungen der Jugendhilfe und vielem mehr (vgl. Bönsch 1998, S.290). Selbstverständlich sind Entscheidungen darüber zu treffen, „wie überhaupt bedeutsame außerschulische Lernorte beschaffen sein müssen, damit sie interessant bzw. lernwirksam sein können“ (Jürgens 1995, S.53). „Mit dem Aufsuchen und der Einbeziehung von

Institutionen und Objekten aus der nahen Schulumwelt kommen neue Aufgaben auf die Schule zu“ (Jürgens 1995, S.53). Nicht immer stimmen die Interessen außerschulischer Partner mit den schulischen überein und müssen im gemeinsamen Einvernehmen ausbalanciert werden, denn echte Partnerschaft impliziert ein Geben und Nehmen, beschränkt sich nicht auf einseitige Unterstützung (vgl. Baum 1998, S.22)¹⁰. Das gilt für Partner die mit ihren Anliegen an die Schule herantreten ebenso, wie für Partner, die von der Schule nach bestimmten Gesichtspunkten ausgesucht werden. Derartige Begegnungen sollen nicht zufällig, sondern vielmehr pädagogisch konzipiert stattfinden (vgl. Handreichungen des Niedersächsischen Kultusministeriums 1992, S.222). Schule zu einem gemeinsamen Projekt zu machen, aus dem alle Partner einen Nutzen ziehen können, erfordert kontinuierliche Kommunikation und Interaktion von der Planung über die konkrete Durchführung eines Projektes, Praktikums oder ähnlichem, bis hin zur Reflektion. Gerade was beispielsweise Praktika betrifft, wird mangels didaktisch-methodischer Konzeptionen gegenwärtig doch oft eher ein Absitzen von Zeit praktiziert, ohne eine fruchtbare gegenseitige Bereicherung zu erzielen (vgl. Bönsch 1998, S.291).

Öffnung von Schule sollte dabei immer auch in einem wechselseitigen Verhältnis gesehen werden. „Es geht nicht nur darum, dass die Schüler hier und dort einen Erkundungsgang, eine Klassenfahrt oder ein Praktikum machen, sondern ebenso sehr darum, dass Fachleute, Eltern, Politiker, ehemalige Schüler usw. in die Schule geholt werden, um Rede und Antwort zu stehen, um bei Projekten mitzumachen und insgesamt den Unterricht inhaltlich zu bereichern und lebendiger zu gestalten“ (Meyer 1997, S.420). Das heißt, nicht nur das Hinausgehen in das schulische Umfeld ist wichtig, sondern auch die Außenwelt in den Schulraum hineinzuholen, frei nach dem Motto: „Macht die Schule auf, geht in das Leben hinaus und lasst das Leben rein“ (vgl. Tillmann 1996, S.13)¹¹. Diese Aktionen stellen so oder so fast immer ein ganz

¹⁰ Im Gesamtwerk befinden sich Projektbeschreibungen und weitere Hintergrundinformationen zur Zusammenarbeit der Schule mit außerschulischen Partnern.

¹¹ Hierin werden sehr anregende Praxisbeispiele beschrieben, die sich auf das erste regionale Forum zur Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule des Kultusministeriums Nordrhein-Westfalen beziehen.

besonderes Ereignis dar und haben meist eher Seltenheitscharakter. Natürlich brauchen SchülerInnen „Glanzlichter“ als gelungene Abwechslungen in einem mehr oder weniger monotonen Schulalltag. Jedoch sollten Veranstaltungen dieser Art, in welchen Schule und außerschulische Lebenswelt zusammentreffen, nicht nur Glanzlichter bleiben, sondern ständig Lerninhalte des Unterrichts ergänzen und bereichern (vgl. Handreichungen des Niedersächsischen Kultusministeriums 1992, S.221). Das würde zudem die Eintönigkeit des Schulalltags minimieren und sich außerdem motivierend auswirken.

Damit ist ein weiterer Bereich angesprochen, in dem eine wechselseitige Beziehung herzustellen ist. Und zwar gerade indem sich einerseits Öffnungsprozesse aus dem Unterrichtsinhalt ergeben und andererseits im Unterricht reflektiert und ausgewertet werden (vgl. Handreichungen des Niedersächsischen Kultusministeriums 1992, S.221). Entweder werden im Unterricht die notwendigen Informationen vorweg gegeben und die Organisation und Planung unter Einbezug der SchülerInnen vorgenommen (vgl. Jank / Meyer 1994, S.326), oder aber durch die Öffnung nach außen wird ein Impuls gesetzt, der in den Unterricht einfließt. Dabei sind zuverlässige, langfristig bestehende Kooperationsverbände mit Personen und Einrichtungen im regionalen Umfeld wiederum von großem Vorteil.

4. Die Imaginata

4.1 Entstehung

„Die Imaginata“ ist ein hierzulande weitgehend unbekannter Begriff. „Was ist das denn?“ lautet die Frage dann meistens auch. Es ist unmöglich, darauf eine kurze, prägnante Antwort zu geben. Naheliegender wäre zwar die Beschreibung: „ein Science-Zentrum in Jena“, jedoch wird das der Imaginata als Ganzes nicht gerecht. Falls der Begriff Science-Zentrum überhaupt geläufig ist, so würde damit doch nur ein kleiner Teil dessen erfasst, was die Imaginata beinhaltet. „Das Jenaer Experiment ähnelt anderen Wissenschaftsparks und hat doch eine völlig andere Grundausrichtung“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung 22.07.1999 zit. nach www.imaginata.de). Peter Fauser, Vereinsvorsitzender und Mitinitiator (mit Gundela Irmert-Müller) der Imaginata e.V., bezeichnet die Imaginata daher treffender als ein „komplexes Bildungs- und Kulturprojekt“ in Jena. Das kommt dem Ganzen schon näher.

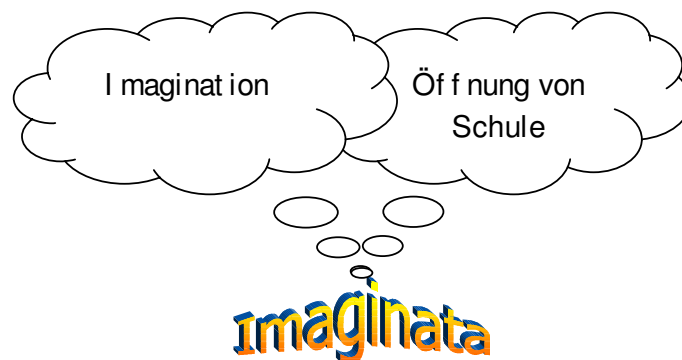
Wie der Name schon vermuten lässt, geht es in erster Linie um Imagination. „Der Name der Imaginata ist Programm: Ihr Ziel ist die Förderung der Imagination, der Fähigkeit, sich etwas vorzustellen“ (Imaginata e.V. o.J., S.1). Sie hat sich demzufolge zur Aufgabe gemacht, „die Vorstellungskraft von jung und alt herauszufordern durch Aktionen, Experimente und Ereignisse, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie eine Art kreativer Irritation auslösen und dadurch zur Revision eingeschliffener Vorstellungen anregen und auf diese Weise die Imagination fördern“ (Fauser 1999, S.8f.). Um jedoch den vollen Umfang des Projektes, die Intention, die dahinter steckt zu erahnen, muss man etwas weiter ausholen.

Entwickelt hat sich die Imaginata aus dem Initiativkreis „imaginatives Lernen“ (siehe Kap. 1.4) und dessen 1991 getroffenen Entschluss, „dass in den Schulen etwas für das Vorstellungsdenken, für die Förderung der Imagination getan werden muss“ (Irmert-Müller, 1999, S.30). Schulische und außerschulische pädagogische Projekte, in welchen mit besonderen Ansätzen der Vorstellungsförderung gearbeitet wird, wurden ausfindig gemacht und von der

Stiftung für Bildung und Behindertenförderung unterstützt. Es folgten mehrere Tagungen, worin mit Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen die jeweilige Auffassung von Imagination, der Zusammenhang zwischen Imagination und Lernen und Möglichkeiten der Förderung erörtert wurde. Letztendlich kristallisierte sich eine Gruppe Jenaer LehrerInnen heraus, die den Beschluss zur direkten Umsetzung der frisch gewonnenen Erkenntnisse fassten (vgl. Irmert-Müller, 1999, S.30). „Das Ergebnis war die erste Sommer-Imaginata im Juni 1995“ (Irmert-Müller, 1999, S.30), die im Hauptgebäude der Friedrich-Schiller-Universität Jena stattfand. Dieser erste vorsichtige Versuch sollte noch einiges nach sich ziehen. Bis heute wurde alljährlich eine Sommer-Imaginata, mit immer neuen interessanten Veranstaltungen auf die Beine gestellt (siehe Anhang S.II).

4.2 Das Programm der Imaginata

Wie bereits erwähnt ist der Name Programm. Das lässt erahnen, dass es den Wirkungsbereichen der Imagination entsprechend vielfältig und umfangreich sein muss. Darüber hinaus beinhaltet es unweigerlich Ansätze zur Öffnung von Schule. Entsprechend dem folgenden Schema vereinigt die Imaginata beide Gedanken in sich.



Seit Juli 1995 fand jedes Jahr die einwöchige Sommer-Imaginata statt. Die vielfältigen Veranstaltungen stehen immer unter einem bestimmten Thema, zum Beispiel „Licht. Optik. Sehen“ (1996), „Lust auf Bewegung“ (1997), „Hören – mit allen Sinnen“ (1998), „Verwandlungen“ (1999), „Runde Sachen“ (2000) und „Anfang und Ende“ (2001). Im Jahr 2000 war die Imaginata zusätzlich als weltweites Projekt auf der EXPO 2000 in Hanover vertreten und veranstaltete

erstmalig einen ganzen Imaginata-Sommer, der sich von Juni bis Oktober erstreckte (siehe Anhang). „Im Mittelpunkt steht der Stationenpark, ein Ensemble von Experimenten zu Phänomenen der Natur und der Wissenschaft“ (Imaginata e.V. o.J., S.1). Darüber hinaus werden im Rahmen der Imaginata alljährlich Theatervorstellungen, Lesungen, musikalische Ereignisse und öffentliche Spektakel verschiedenster Art veranstaltet (vgl. Imaginata e.V. o.J., S.1). Die Vorstellungskraft wird nicht nur in allen denkbaren Bereichen herausgefordert, sondern sie erlebt die unterschiedlichsten Zugangsformen. Experimentieren, Erfinden, Spielen, sich in andere Situationen hineinversetzen, sinnliches Erfahren und vieles weitere mehr spricht die Imagination an. Die verschiedenen Programmpunkte, aus welchen sich die Imaginata zusammensetzt, sollen im Folgenden beispielhaft beschrieben werden. Dabei wird an einigen Stellen schwerpunktmäßig auf die Ereignisse der Sommer-Imaginata 2001 (siehe Anhang S.IIIff) eingegangen, da dies der momentan aktuellste Stand ist und eine Auflistung aller bisher (also seit 1995) stattgefundenen Veranstaltungen zu weit gehen würde. Das Bildmaterial ist ebenfalls beim Besuch der Imaginata 2001 entstanden.

4.2.1 Der Stationenpark

Der Stationenpark stellt mit seinen meist über 100 teils begehbaren Experimenten das Zentrum der Sommer-Imaginata dar. Das ist auch der Bereich, der ganz deutlich den Charakter eines Science-Zentrums aufweist, was oft zu der missverständlichen Annahme führt, die gesamte Imaginata sei ein Science-Zentrum. Bei der Gründung der Imaginata fanden „Science Centers“, wie vergleichsweise die „Phänomenta“ in Flensburg oder viele weitere (siehe Anhang S.I), durchaus Beachtung (Fauser / Madelung 1996, S.192). Dementsprechend sind die Intentionen des Stationenparks vergleichbar mit jenen der Phänomenta. Die Stationen machen eine ganzheitlich-experimentelle Auseinandersetzung mit Phänomenen möglich. „Viele Versuchsanordnungen sind sehr groß, so dass die Besucher sich in sie hineinbegeben und sie mit dem ganzen Körper und allen Sinnen erleben können, statt sie von außen distanziert zu beobachten“ (Imaginata e.V. o.J., S.1). Genaue Erklärungen und fertige Lösungen sind auf den Hinweistafeln an jeder Station nicht zu finden. Hier werden meist nur kurze Fragen gestellt oder hilfreiche Hinweise zur Anregung

des eigenen Verstands und der eigenen Vorstellungskraft gegeben. Meist erschließen sich die kreativen Irritationen völlig ohne Erklärungen beim Experimentieren. Dabei eröffnet sich ein neuer Zugang zu Fragen der Wissenschaft, der auf einer anderen Ebene stattfindet als beispielsweise im Physikunterricht, wie er an den meisten Schulen praktiziert wird. Was in der Physik oder Naturwissenschaft für gewöhnlich mit vielen Worten, durch abstrakte Theorien zu erklären versucht wird, erscheint, da man es selbst erfährt, ja sich sozusagen mittendrin befindet, plötzlich verständlicher. Neben Experimentierstationen zu Phänomenen der Physik und Naturwissenschaft laden viele weitere einfach zu lustvollem Spielen, Grübeln, Entdecken und Erfinden ein (vgl. www.imaginata.de). Damit es immer wieder neue interessante und verblüffende Dinge zu entdecken gibt, wird der Stationenpark ständig überarbeitet, neu strukturiert und um neue Exponate ergänzt. Beispielhaft sollen an dieser Stelle einige Experimente aufgeführt werden. Von genaueren Beschreibungen wird abgesehen, da die Bilder und Titel meist schon für sich sprechen und es wie gesagt um das Erleben geht, nicht um das Beschreiben.



Die Tuschel-Muschel und das Echo-Telefon:
Phänomenen des Schalls können hier begegnet und auf den Grund gegangen werden.

Das Haus der Riesenzwerg:
Riesige Anordnungen von Treppen, einem Tisch und Stühlen lassen das Gefühl entstehen, man sei drei Jahre alt.



Kreuz.wort.weise: Eine Wand voller Scrabble, zum selbst spielen oder zuschauen und beraten.

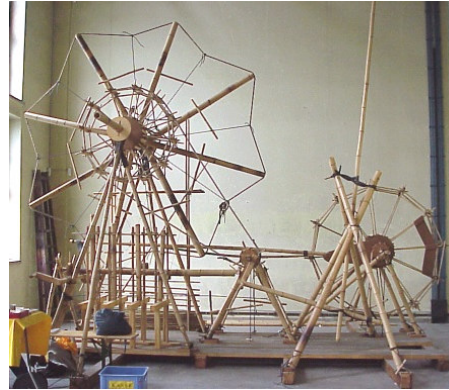


Die Tast-Bar: An mehreren Tast-Bars gibt es weitere knifflige Aufgaben mit den Händen zu lösen.



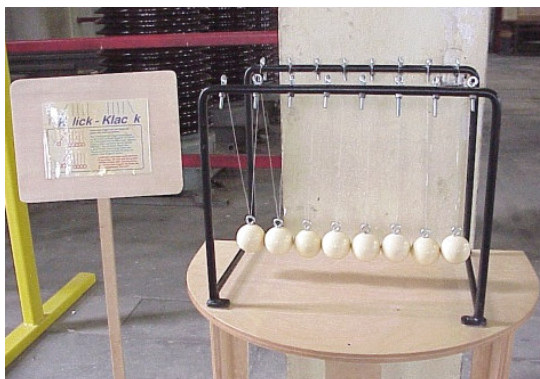
Die Macht der Dominosteine: Eine unaufhaltsame Kettenreaktion wird in Gang gesetzt, die einige ausgeklügelte Mechanismen auslöst.

Die Bambus-Maschine: Sieht wunderschön aus, aber was passiert, wenn sie sich in Bewegung setzt?

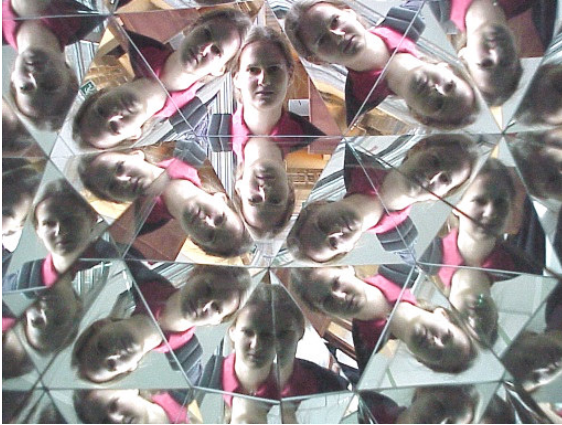


Das Licht-Labyrinth: Eine echte Herausforderung, wenn die Fäden nicht mehr gespannt sind.

Kugelrollwahn: „Holzsegmente haften magnetisch an einer Metallwand. Sie lassen sich immer wieder neu zu immer gewagteren Kugelrollbahnen arrangieren. Ein Spiel mit vielen Varianten“ (www.imaginata.de).



Klick-Klack: Das Spiel mit dem Impulserhaltungssatz kennt wohl jeder.



Neue optische Stationen: Was man mit Spiegeln und Licht alles machen kann, erlebt man hier.

Das Foucault-Pendel: Hinterlässt unaufhörlich seine Spuren im Sand.



4.2.2 Kunst und Kultur

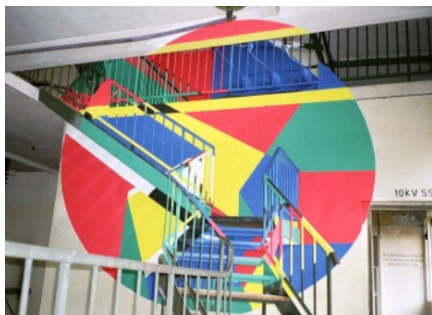
Der experimentelle Anspruch der Imaginata gilt selbstverständlich auch für Kunst und Kultur. So finden Theater-Performances beispielsweise mitten in der Stadt auf der Straße statt und greifen so von der Bühne in den Alltag über. Konzerte beziehen Zuhörer in ihre Stücke mit ein, öffentliche Spektakel zwingen geradezu zum Stehenbleiben, Zuhören und Zuschauen. (vgl. Imaginata e.V. o.J. S.2). Ein Blick auf das Programm des Imaginata-Sommer 2001 lässt erahnen, wie vielfältig Veranstaltungen in diesem Bereich sein können. Daher kann hier wiederum nur ein Bruchteil erwähnt werden.

Im letzten Jahr fanden beispielsweise nicht nur Konzerte der Jenaer Philharmonie und anderer Musiker statt, sondern ein ganzes Musikwochenende zum Thema „Minimal Music“ mit Workshop, Konzerten und einem Film. Im Mittelpunkt standen wie immer besonders ungewöhnliche musikalische Ereignisse, wie ein Konzert an Herdplatten, das mit Geräuschen aus der Küche improvisierte oder aber von SchülerInnen eines Gymnasiums vertonte alte Super8-Filme. Womit auch die Verbindung zu schulischen Bereichen immer wieder deutlich wird.

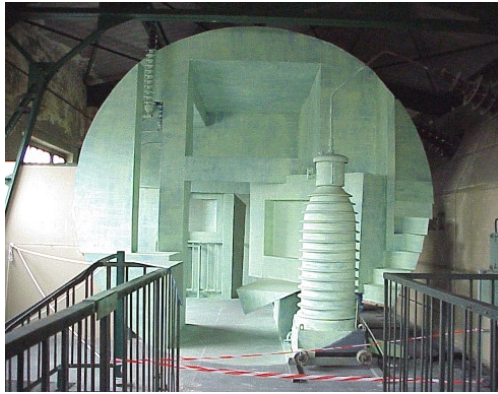
Ähnliches gilt für Theatervorstellungen, denn neben sonstigen Vorstellungen fanden die Jenaer Schülertheatertage statt. Zwei Wochen lang wurden die

Produktionen diverser Schultheatergruppen, die im Laufe eines Schuljahres entstanden sind, gezeigt. Gleichzeitig gab es ein Angebot an Werkstätten in den Bereichen Forum-Theater, Bewegungstheater, Tanztheater, Circle-Singing und Improvisationstheater (vgl. www.imaginata.de).

Nicht zu vergessen ist der hohe Stellenwert künstlerischer Inspirationen und deren Umsetzung. Besondere Beachtung verdienen die Installationen des französischen Künstlers Georges Rouse. Dieser wurde von der Architektur des alten Umspannwerks, in welchem die Imaginata angesiedelt ist (siehe Kap.4.3), zu faszinierenden Installationen inspiriert. Im Rahmen des Projektes „Licht-Metamorphosen“, in Zusammenarbeit mit der Jenoptik AG, wurden unter tatkräftiger Mitarbeit von SchülerInnen aus der Region drei Installationen verwirklicht (vgl. Ehrmann-Schindlbeck 2000, S.6). Diese entstanden in mehreren Arbeitsschritten, die als Endergebnis schließlich in der Fotografie zusammenflossen. Die Intention, die dahintersteckt ist die Loslösung der Imagination von der Wahrnehmung. Zum einen werden bestimmte geometrische Elemente so angeordnet und farblich gestaltet, zum anderen wird der Raum an sich farblich so bearbeitet, dass die Installation aus einem bestimmten Blickwinkel den Anschein einer zweidimensionalen Scheibe hat. Darin besteht letztendlich die Irritation, denn unser Auge versucht automatisch den dreidimensionalen Raum zu rekonstruieren. Was wirklich ist und was virtuell, geben die Fotografien jedoch erstaunlicherweise nicht preis (Fauser / Volkgenannt 2000, S.16). Bei einem Besuch des Umspannwerks kann man diesem Geheimnis auf die Spur kommen. „Der streng dekonstruktivistische Ansatz, der die Arbeiten von Rouse prägt, lässt den Geist der Bauhaustradition im Domizil der Imaginata aufleben, die formale Klarheit und Strenge korrespondiert mit der funktionalen technischen Prägung des Umspannwerks“ (Fauser / Volkgenannt 2000, S.17f).



„Ein überdimensionaler Farbkreis, durch den man aufgrund der räumlichen Gegebenheiten regelrecht hindurchgehen kann, besticht durch seine Exaktheit der Farbtrennung und durch seine genaue Positionierung“ (Allgemeiner Anzeiger 11. Juni 2000). Auf dieser Fotografie einmal nicht vom „richtigen“ Blickwinkel aus betrachtet und daher verschoben.



Diese Installation wurde mit fluoreszierender Farbe bemalt, so dass es bei Dunkelheit zu beeindruckenden Leuchteffekten kommt.

Aus der Nähe betrachtet lüftet sich so manches Geheimnis der Werke Georges Rousses. Der Aufbau von der Rückseite gesehen, gibt Aufschluss über die Entstehung der Installation.



Des weiteren bieten die Räumlichkeiten der Imaginata ständig Platz für neue Ausstellungen und Kunstaktionen. Von SchülerInnen und KunstlehrerInnen wurden beispielsweise Vitrinen zum Imaginata-Motto des Jahres 2001 „Ende und Anfang“ gestaltet. Unter dem selben Thema war mitten im Stationenpark ebenfalls eine Keramikausstellung der Musik- und Kunstschule Jena zu bewundern.



Jeder Besucher konnte sich aber auch von seiner Beobachterrolle lösen und selbst aktiv werden, indem er sich an einer geplanten Konstruktion aus farbig angeordneten Papier-Pyramiden mitbeteiligte. Diese sollte bis zum Ende des Sommers eine imposante Größe erreicht haben.



Wenn man dabei ist, sich mit dem künstlerischen Aspekt der Imaginata zu beschäftigen, so sollte man eines nicht unbeachtet lassen: Das Symbol der Imaginata. Die von Bruno Seeber (Kirchberg/Jagst) konstruierte, über 4,5



Meter hohe „Welt“-Kugel aus Eschholzleisten (vgl. Fauser / Madelung 1996, S.192). Sie wird jedes Jahr zur Eröffnungsveranstaltung von vierzig SchülerInnen durch Jena gerollt (vgl. Irmert-Müller 1999, S.30).

4.2.3 Wettbewerbe, Workshops, Aktionen

Das Angebot an Workshops, Wettbewerben und weiteren Aktionen ist so groß, dass eine Auswahl nicht leicht fällt. Offensichtlich wurde sorgfältig bedacht, möglichst viele Interessengebiete und alle Altersstufen anzusprechen. So ist dann wirklich für nahezu jeden etwas dabei.

Wettbewerbe motivieren besonders dazu, Erfindergeist und Gestaltungskraft wirken zu lassen (vgl. Imaginata e.V. o.J., S.2). Im Erfinderkabinett der Imaginata kann sich jeder Besucher davon selbst überzeugen. Beispielsweise dann, wenn Wettbewerbe wie „das Ei des Kolumbus“ oder „Die Saugschere“ stattfinden. Hinter den Titeln verstecken sich die kniffligsten Aufgaben, die es anhand von bereitgestellten Materialien möglichst erfinderisch zu lösen gilt. Ein Wettbewerb kulinarischer Art sprach im letzten Jahr Jenaer GastromomInnen an. Viele stellten sich der Herausforderung, ein besonders phantasievolles Gericht zum Thema „Ende und Anfang“ zu kreieren. Ein Schreibwettbewerb darf bei keiner Imaginata fehlen und spricht wiederum insbesondere SchülerInnen an. Da es keine Wettbewerbe ohne Gewinner gibt, finden diese natürlich abschließend die gebührende Ehrung. Bei einem Videofilm-Wettbewerb „Begegnungen von Ende und Anfang“ war die Ehrung diesmal mit Preisen im Wert von bis zu 600 DM verbunden. Thüringenweit ausgeschrieben, war der Wettbewerb sicher eines der Highlights der Imaginata.

Wettbewerbscharakter haben die vielen kleineren und größeren Workshops hingegen nicht. Hier kommt es auf das Mitmachen und Ausprobieren nach dem Grundsatz „Dabei sein ist alles“ an. Das Programm 2001 beinhaltete einen T'ai Chi Ch'uan- und einen Feldenkrais-Schnupperkurs, einen Workshop zur Umgestaltung alter Kleidungsstücke, einen theologischen Workshop „Am Ende der Anfang“ mit Theologie-Studierenden, den schon erwähnten Workshop im Rahmen des Musik-Wochenendes „Afrikanische Musik und Minimal Music“ und eine Modellwerkstatt im Rahmen des Architektur-Wochenendes.



„Mit Originalmaterialien können die BesucherInnen Modelle für – aus ihrer Sicht – Neues Bauen verwirklichen“ (Imaginata e.V. Programm 2001). Diese finden dann einen Platz in der Modelleisenbahnanlage.

Ergänzend sollen weitere Aktionen kurz Erwähnung finden. Zu den größeren Vorhaben zählen der Circus Tasifan & Imaginotti mit Workshops für ca. 70 Kinder und abschließenden Vorstellungen und das Imaginata Radio Jena, das Samstags und Sonntags ein 4-stündiges Programm sendet. Des Weiteren gab es im letzten Sommer ein Architekturwochenende unter besonderem Blick auf Treppen und Neues Bauen mit Erkundungsgängen in der Stadt Jena und einem Workshop (s.o.). Martinées, Gesprächskreise und Lesungen zu verschiedenen Themen finden jedes Jahr statt. Ebenso ein Kindersonntag mit speziellen Angeboten für kleinere Kinder. Letztendlich findet sich auf dem Gelände des Umspannwerks ein kleines Bistro und ein Imaginata-Shop, dessen Sortiment von Buttons und T-Shirts über 3D-Puzzles und kleinen Experimenten bis zur Literatur viele interessante Dinge umfasst.

4.3 Orte des Geschehens

Wie das Programm zeigt, beschränkt sich die Imaginata nicht auf einen Standpunkt, sondern ist vielerorts angesiedelt. Das hängt einerseits mit der Fülle an Kooperationsbemühungen (siehe Kap.4.5), andererseits auch mit dem Wunsch zusammen, den Alltag und die Öffentlichkeit zu durchdringen. So ist es gut möglich, dass wenn irgendwo in Jena etwas „Verrücktes“ passiert, die Imaginata dahintersteckt. (vgl. Imaginata e.V. o.J., S.2). Die Stadt Jena ist daher geradezu prädestiniert für ein derartiges Projekt, da die Bedeutung der Einbildungskraft gerade von Jenenser Romantikern thematisiert wurde (siehe Kap.1.3). „Auch auf die industrielle Tradition der Stadt mit ihrer engen Verbindung zur Wissenschaft (Carl Zeiss, Otto Schott, Ernst Abbe), kann sich die Imaginata berufen. Liegt ihr doch die Förderung des Erfindergeistes am

Herzen. Schließlich hat Jena eine bedeutende reformpädagogische Tradition (z.B. Peter Petersen), die die Imaginata neu aufnimmt“ (Imaginata e.V. o.J., S.2). Das soll nicht bedeuten, dass sie nicht auch in anderen Städten auftritt. Mit ausgewählten Experimenten ist die Imaginata, beispielsweise im Auftrag von Schulen (siehe Kap.4.6), immer wieder auch außerhalb Jenas anzutreffen.

Das Zentrum und der Ausgangspunkt ist seit 1997 jedoch das eigene Haus, oder besser der Gebäudekomplex der Imaginata. Das denkmalgeschützte ehemalige Umspannwerk im Bauhaus-Stil (1926) (vgl. Imaginata e.V. o.J., S.2).



Dieses Industriegebäude wurde 1926 durch die Thüringische Landeselektrizitätsversorgung AG nach einem Entwurf von Bruno Röhr, Vertreter des Weimarer Bauhaus-Stils, errichtet (siehe Anhang, S.VI). „Das Ensemble besticht durch eine klare übersichtliche Gestaltung im Stil der frühen



Sachlichkeit“ (www.imaginata.de). Von besonderem Reiz ist die weitgehend erhalten gebliebene Ausstattung an Isolatorenanordnungen und Schaltfeldern, Instrumenten, Beschriftungselementen und

Typenschildern, Beleuchtungskörpern, Gittereinfriedungen, Türen und Treppen und allem was dazu gehört (vgl. www.imaginata.de). „Der Gebäudekomplex mit seiner besonderen Ästhetik beherbergt den Stationenpark ebenso wie einen Bürotrakt und viele Veranstaltungsräume, die schon viele Künstler inspirierten“ (www.imaginata.de). Zug um Zug musste und muss das Umspannwerk erst den Bedürfnissen der Imaginata angepasst werden. Dazu waren und sind Umbau- und Sanierungsmaßnahmen nötig. Finanziert wurden bisherige Baumaßnahmen hauptsächlich von der Stiftung für Bildung und Behindertenförderung Stuttgart, von der Stadt Jena und dem Freistaat Thüringen, von den Stadtwerken Jena und einer Vielzahl weiterer Spender (siehe Anhang S.IX). In Zukunft sind weitere Werkstätten, Veranstaltungsräume und Ausstellungsflächen geplant. Nach und nach erschließt sich die Imaginata dementsprechend das gesamte Umspannwerksgelände (vgl.

www.imaginata.de). Aber auch jetzt schon beherbergt das Umspannwerk eine Stätte des Lernens und Erfindens, ein „Experimentarium“ für die Sinne. Hier finden die meisten Aktionen der Sommer-Imaginata statt und es soll sich langsam zu einem bleibenden Kultur- und Bildungszentrum, zu einer „Werkstätte der Imagination“ entwickeln (Imaginata e.V. o.J., S.2). „Auch als Haus der Imaginata ist das Umspannwerk also offensichtlich ein Haus der Spannung geblieben“ (www.imaginata.de)!

4.4 Organisation

Träger der Imaginata ist der gemeinnützige Verein Imaginata e.V. Zwischen diesem und der Friedrich-Schiller-Universität Jena besteht dahingehend eine enge Verbindung, als der Vereinsvorsitzende und Initiator der Imaginata, Peter Fauser, Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik und Schulentwicklung ist (vgl. Imaginata e.V. o.J., S.2). „Der Lehrstuhl und die Geschäftsstelle der Imaginata sind im selben Gebäude untergebracht, und die meisten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Lehrstuhls arbeiten auch in Imaginata-Projekten oder beschäftigen sich mit der wissenschaftlichen Ausarbeitung des Konzeptes ‚imaginatives Lernen‘“ (www.imaginata.de) der Stiftung für Bildung und Behindertenförderung (siehe Kap.2.4). Das heißt unter anderem, sie führen empirische Untersuchungen durch, organisieren Tagungen und Fortbildungen und veröffentlichen Publikationen zum Thema. Theorie und Praxis werden in besonderer Weise zusammengeführt, indem Erkenntnisse der pädagogischen Forschung zum Verhältnis von Lernen und Imagination direkte Umsetzung in der Konzeption der Imaginata finden (vgl. Imaginata e.V. o.J., S.3).

Das eigentliche Imaginata-Team ist klein (siehe Anhang, S.VII), und viele MitarbeiterInnen sind weiterhin in ihrem ursprünglichen Beruf tätig. Daher ist die Imaginata nicht zuletzt vom Engagement vieler ehrenamtlicher MitarbeiterInnen und HelferInnen und zeitweiliger Partner, insbesondere vieler Schülerinnen und Schüler abhängig (vgl. www.imaginata.de). Sie bestimmen das Gesicht der Imaginata entscheidend mit. Die jeweiligen Interessensgebiete und Beziehungen der MitarbeiterInnen wirkt sich auf die Vielfalt des Programms aus. In der Regel organisieren und betreuen schließlich ein bis zwei MitarbeiterInnen die einzelnen Veranstaltungen unter Zuhilfenahme von

freiwilligen, interessierten SchülerInnen. Diese übernehmen darüber hinaus an den Wochenenden die Betreuung des Stationenparks, wobei jeweils ca. fünf SchülerInnen im Team über zwei Wochenenden eingesetzt werden. Hier gilt es, Fragen der Besucher zu beantworten, auf Wunsch Hilfestellungen oder Hintergrundinformationen zu geben, den Umgang mit den Stationen zu überwachen, beschädigte Exponate auszubessern, die Kasse zu übernehmen usw. Inzwischen wird die Arbeit der SchülerInnen vergütet, was zu Beginn des Imaginata-Projekts, als die Veranstaltungen sich nur über eine Woche erstreckten, noch nicht der Fall war. Während der Woche stehen hauptsächlich feste MitarbeiterInnen angemeldeten Schulklassen und Gruppen im Stationenpark zur Verfügung.

Abgesehen von den Imaginata-MitarbeiterInnen, stehen viele Kooperationspartner hinter der Imaginata. Künstler, Theaterleute, Lehrer, Musiker, Techniker und Menschen aus allen möglichen Berufszweigen sind an der aktiven Umsetzung einiger Programmpunkte stark mitbeteiligt und bringen „neue Ideen und frischen Wind“. Nicht zu vergessen ist die Unterstützung durch Partner wie der Phänomena in Flensburg, dem mdr, der Stadtwerke Jena und vielen mehr und die enge Zusammenarbeit mit Schulen in und um Jena. „Wichtigster Förderer der Imaginata ist die Stiftung für Bildung und Behindertenförderung, Stuttgart. „Daneben wird die Imaginata finanziell, durch Freistellung von Arbeitskräften oder sachwerte Leistungen durch eine Reihe von Institutionen unterstützt“ (Imaginata e.V. o.J., S.3) (siehe Anhang, S.IX). Einige Gelder werden zwar durch den zeitweiligen Verleih oder den Verkauf von Stationen, durch das Angebot an Veranstaltungen, Ausstellungen und Bildungsprogramme erwirtschaftet, dennoch bedarf es zur Umsetzung des Imaginata-Konzeptes vieler Sponsoren und öffentlicher Mittel (vgl. Imaginata e.V. o.J., S.3).

4.5 Resonanz

Die Imaginata findet besonders bei Jugendlichen großes Interesse. „Die starke Resonanz auf die Sommer-Imaginata zeigt, dass wir mit unserem Konzept in eine Lücke im Bildungsbereich stoßen und insbesondere die Jugendlichen ansprechen“ (Imaginata e.V. o.J., S.2). Viele Schulklassen aus Jena und

Umgebung besuchen die Imaginata regelmäßig, aber natürlich auch einzelne Jugendliche, Erwachsene und zahllose Familien nutzen die Imaginata als Ausflugsziel. Sie erleben die Vielfalt, mit der die Imaginata für jeden etwas zu bieten hat, der Neuem und Ungewohntem neugierig und offen gegenübersteht und bereit ist, sich ganz darauf einzulassen (vgl. Imaginata e.V. o.J., S.2). Dementsprechend begeistert sind die Reaktionen auf die Imaginata.

Die Resonanz der Öffentlichkeit auf die Imaginata war bisher immer sehr positiv. Das lässt sich an den begeisterten Presseberichten ablesen. Hier einige Kommentare aus diversen Zeitungen (Imaginata e.V.: Imaginata im Spiegel der Presse):

„Die Imaginata setzt ganz bewußt jugendliche Begeisterung und Improvisationsbereitschaft gegen allzu glatte Professionalität“ (Jena Information, Januar 2000).

„Wir möchten, dass die Imaginata überall bekannt wird“ (Dorothee von Wulffen in der Ostthüringer Zeitung, 31.Januar 2000).

„Durch Experimente entdecken und verstehen – das ist die Imaginata im Umspannwerk Jena. Physik und Mathematik zum Anfassen, ausprobieren und staunen“ (Ostthüringer Zeitung, 5.Mai 2000).

„Die Welt mit Kinderaugen sehen, das ist der Anspruch der Imaginata und Voraussetzung für ihre Besucher zugleich. Die Imaginata, das ist Spaß pur“ (Thüringische Landeszeitung, 5.Juni 2000).

„Der Backsteinbau bietet mit seinen Originaltrafos und Isolatoren von 1926 eine einmalige Kulisse für experimentierfreudige Kinder und Erwachsene. Was sie erleben, ist mehr als angewandte Wissenschaft“ (Dresdner Neueste Nachrichten, 16. Juni 2000).

„Phänomene der Natur und Kultur, Eigenheiten der menschlichen Sinneswahrnehmung erschließen sich hier auf überraschende Weise und mit viel Spaß. Denn der Besucher wird nicht auf die Betrachterrolle festgelegt, sondern kann alles selbst ausprobieren. So werden beispielsweise Fragen der Physik, die im Unterricht oft für ein müdes Gähnen sorgen, plötzlich richtig spannend. Und zwar für Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen“ (Kulturspiegel, Juli 2000).

„Der Stationenpark erfreut sich großer Beliebtheit. Bei der Vielzahl der Experimente werden selbst Erwachsene zum Kind“ (Ostthüringer Zeitung, 17.Juli 2000).

Alleine schon anhand der Besucherzahlen kann man eine positive Bilanz ziehen. 1999 waren es an die 10'000 Besucher, die innerhalb einer Woche in das alte Umspannwerk in Jena Nord gekommen sind. „Die Neugierigen kamen aber nicht nur aus Jena und Umgebung, sondern unter anderem aus Köln und

Wien. Zum Erfolg trug nicht zuletzt das Engagement von über 150 Schülern aus Jena, Frankfurt/Oder und Stuttgart bei“ (www.imaginata.de).

Nicht nur seitens der Besucher sind die Rückmeldungen durchweg positiv, sondern auch von MitarbeiterInnen, und Partnern. Nicht selten entwickeln sich zeitweilige zu dauernden oder zumindest längerfristigen Partnern. Für beteiligte SchülerInnen gilt dasselbe. Viele von ihnen sind nicht nur einmalig mit dabei und können stolz auf beachtliche Erfahrungen und Verdienste zurückblicken. Großes Interesse und Bereitschaft zur Unterstützung ist seitens der vielen Förderer und Spender zu verzeichnen. Alles in allem ist das Bestehen der Imaginata als ein gemeinnützig anerkannter Verein und ihre Entwicklung bis zum heutigen Zeitpunkt an sich ein Zeichen ihres Erfolges. Der enorme Aufwand hat sich letztendlich immer als lohnenswert herausgestellt und so wurden kaum Mühen gescheut, jede Imaginata wieder zu einem ganz besonderen Ereignis werden zu lassen.

4.6 Beitrag zur Öffnung von Schule

Mit ihrem Konzept stößt die Imaginata insofern in eine Lücke im Bildungsbereich (vgl. Imaginata e.V. o.J. S.2), als, wie bereits erwähnt, die Vorstellungskraft der Lernenden im Unterricht oft stillschweigend vorausgesetzt und nur selten gefördert wird (siehe Kap.2). Die Erkenntnisse der Wissenschaften, über die Vorstellungskraft als Bedingung für Lernen, wurden bisher wenig berücksichtigt (vgl. Imaginata e.V. o.J. S.2). Dagegen anzugehen, hat sich die Imaginata mit zu einem Ziel gemacht. An einigen Stellen wurde bereits auf die enge Zusammenarbeit der Imaginata mit Schulen hingewiesen. Tatsächlich haben die Schulen in und außerhalb von Jena einen hohen Stellenwert bei der Durchführung und Planung der Sommer-Imaginata. Mitbeteiligt sind mehrere Gymnasien in Jena, die Freie Waldorfschule, die Jenaplanschule, das Berufschulzentrum, die Integrierte Gesamtschule und die Regelschule. Darüber hinaus reichen die Verbindungen nach Weimar (Musikgymnasium), Bad Sulza (Regelschule), Saugau (Gymnasium), Frankfurt (Gymnasium) und Stuttgart (Keppler-Seminar) (vgl. www.imaginata.de).

Nun wäre noch keine wirkliche Öffnung damit erreicht, indem man SchülerInnen als MitarbeiterInnen und HelferInnen anwirbt und Schulklassen als Besucher

einplant. Es versteht sich von selbst, dass dies nicht im Sinne einer dauerhaften Veränderung schulischer Lernpraxis ist. Natürlich kann im Unterricht eine gründliche Vor- und Nachbereitung des Ausflugs stattfinden. Der Stationenpark kann beispielsweise als Möglichkeit zum Einstieg oder zur Vertiefung eines Themas dienen (vgl. www.imaginnata.de). Viele Klassen nutzen diesem Muster folgend die Imaginata als außerschulischen Lernort, ohne eine direkte Kooperation einzugehen. Einige wiederum profitieren darüber hinaus von der Kooperationsbereitschaft der Imaginata. Die Imaginata bietet sich als Partner an, öffnet sich dem schulischen Bereich und baut auf eine gegenseitige Öffnung (siehe Kap. 3.5). Ein Großteil der Imaginata-Projekte richtet sich insofern explizit an SchülerInnen und LehrerInnen und setzt auf diese als gleichwertige Kooperationspartner, nicht als „Konsumenten“. „Viele Stationen entstehen in enger Zusammenarbeit mit Schülern und Lehrern, die diese Exponate dann auch selbst mit großem Enthusiasmus betreuen“ (Imaginata e.V. o.J., S.1). Aber auch an der Planung und Durchführung zahlreicher Aktionen sind Schulen mitbeteiligt. Vor allem die bereits genannten Schulen stehen in ständigem Austausch mit der Imaginata und werden mit aktuellen Informationen versorgt. „Die beteiligten Schulen profitieren in ihrem schulischen Leben und gehören zu den innovativsten in der Region“ (www.imaginnata.de). Bezeichnend ist doch, dass selbst einige Schulen mit größerer örtlicher Distanz zu Jena eine sehr enge Beziehung zur Imaginata pflegen. Darunter zum Beispiel das Kepler-Gymnasium in Stuttgart, dessen SchülerInnen und LehrerInnen schon zur Betreuung der entwickelten Stationen eigens nach Jena gekommen sind und sich an weiteren Projekten beteiligt haben. Im Gegenzug besucht die Imaginata auch Schulen oder verleiht und verkauft zuweilen nach Wunsch Experimentierstationen an Schulen und andere Institutionen, die ein Stück Imaginata zu sich holen wollen.

Zugleich wird eine Öffnung dahingehend unterstützt, dass gewonnene Erkenntnisse in die pädagogische Forschung einfließen, wodurch Ansätze des „Imaginativen Lernens“ wachsende Anerkennung gewinnen und praktische Anwendung finden. Auf dem wissenschaftlichen Hintergrund des Projekts „Imaginatives Lernen“ (siehe Kap.2.4) finden am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung der Friedrich-Schiller-Universität Jena eine ganze Reihe

von Forschungen zur Theorie der „Vorstellungs-Bildung“ statt (vgl. www.imaginata.de). Zur praxisnahen Entwicklung und Erforschung von Formen imaginativen Lernens bietet sich die Imaginata sozusagen als pädagogisches Experiment geradezu an (vgl. Die Welt 20.Juli 1998 zit. nach www.imaginata.de). Hier werden beispielsweise Besucherbefragungen durchgeführt und ausgewertet, oder Schülergruppen werden von Studierenden des pädagogischen Seminars begleitet, die deren Verhalten beobachten (vgl. Die Welt 20.Juli 1998 zit. nach www.imaginata.de). Weitere Beispiele sowie deren Ergebnisse finden sich im Anhang (S.X). Darüber hinaus werden zwei Jenaer Schulen (Jenaplan-Schule, Carl-Zeiss-Gymnasium) als Schulversuche vom Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung wissenschaftlich betreut (vgl.www.imaginata.de).

Die Erkenntnisse, die sich daraus ergeben, werden in Tagungen und Publikationen aufgearbeitet, aber auch in Seminaren zu entsprechenden Themen und insbesondere in Fortbildungen. Da sich das Fortbildungsprogramm vor allem an LehrerInnen richtet, wird damit eine Öffnung von Schule zumindest angeregt, denn, wie bereits erwähnt, geht die Förderung von Vorstellungsdenken meist mit einer Öffnung von Unterricht und Schule einher (siehe Kap.3.1). Einige der angebotenen Fortbildungen zum Umgang und Einsatz von Vorstellungen weisen schon durch ihre Themen darauf hin:

- Imagination und Lernen
- Verständnisintensives Lernen
- Verständnisintensives Lernen durch erlebnispädagogische Methoden
- Körperspiel und Spielkörper
- Geschichte und Literatur spielen
- Szenische Interpretation literarischer Texte
- Drehen, kugeln, rollen...Eine Bewegungswerkstatt
- Stock-Kampf-Kunst und Bewegungsdialoge
- Tönender Bambus – Instrumente entwerfen, erfinden, gestalten, bauen
- Auf dem Weg zur Physik
- Förderung der Imaginationsfähigkeit als Voraussetzung für Lernprozesse – Mit Kindern Stille entdecken
- „Neues Lernen“ im Fremdsprachen-Anfangsunterricht
- Spurensicherung biographischer Lernerlebnisse
(www.imaginata.de)

Zusammenfassend geht es darum, das Verstehen des Lernprozesses selbst stärker ins Blickfeld zu rücken und vor die Präsentation des Stoffes zu stellen (vgl. www.imaginata.de). Das bedeutet auch, dass eine umfassende Information der LehrerInnen, eine Aus- und Fortbildung auf diesem Gebiet erforderlich ist. Nur so kann ein fundiertes Über- und Umdenken der Unterrichtsmethoden stattfinden. Ein sehr intensives und effektives Projekt, das dies unterstützt, stellt das Lehrertraining „Verständnisintensives Lernen“ dar. Über einen Zeitraum von drei Jahren, wird eine feste Gruppe von LehrerInnen unterrichtsbegleitend von MitarbeiterInnen des Lehrstuhls für Schulpädagogik und Schulentwicklung in Methoden trainiert, die verständnisintensives Lernen und Lehren fördern (vgl. www.imaginata.de). Daneben finden die Erkenntnisse des „Imaginativen Lernens“ Eingang in die grundlegende Ausbildung an den Hochschulen in und um Jena, die ebenfalls mit der Imaginata zusammenarbeiten (z.B. die TU in Ilmenau, die Weimarer Bauhausuniversität, Friedrich-Schiller-Universität). Eine Veränderung der Lehr- und Lernprozesse kann hier bildlich gesprochen an der Wurzel ansetzen. Hinsichtlich der vielen Einflussbereiche des Projektes wird deutlich, dass es darum geht, das gesamte Spektrum der Bereiche, in welchen gelehrt und gelernt wird, zu erfassen.

4.7 Eigene Erfahrungen und Ausblick

Nach allen Beschreibungen möchte ich nun die Gelegenheit wahrnehmen, von meinen persönlichen Eindrücken zu berichten. Der folgende Bericht bezieht sich auf meinen Besuch der Imaginata im Sommer 2001.

Vorausgegangen waren einige Telefongespräche und der Schriftverkehr mit Frau Irmert-Müller und anderen Mitarbeitern, die mir sehr bereitwillig ihre Unterstützung angeboten und reichlich Informationsmaterial zur Verfügung gestellt haben. Letztendlich entschied ich mich für das erste Wochenende im September, als einen geeigneten Zeitpunkt meines Besuches der Imaginata. An diesen beiden Tagen sollte das Architekturwochenende stattfinden. Also machte ich mich mit meinem Bruder (25) am Samstag, den 8. September auf den Weg in Richtung Jena.

Leider konnten wir die Erkundung des Treppen-Labyrinths im Universitätsgebäude nicht von Anfang an mitverfolgen, bekamen aber sofort

einen Eindruck von der außergewöhnlichen Aktion. Wir hatten es nicht, wie zuerst vermutet mit einer konventionellen Führung zu tun, sondern mit einer Erkundung der besonderen Art. Die Besuchergruppen bekamen Hinweise und Aufgaben von weiß gekleideten SchülerInnen, die sich an bestimmten Punkten stationiert hatten. Die Lösung führte, wie bei einer Rallye, zur nächsten Station, an der wieder zwei SchülerInnen zu finden waren und so weiter. Beim Gang durch das alte Universitätsgebäude wurde man dementsprechend schnell gewahr, was es mit der Bezeichnung Treppen-Labyrinth auf sich hat. Dieser Bau besteht tatsächlich aus einem unfassbaren Gewirr an Treppenaufgängen.

In der Touristeninformation erhielten wir einen detaillierten Stadtplan, auf welchem das Imaginata-Domizil groß eingezeichnet war. Als wir uns am Umspannwerk einfanden, machte dieses einen eher verlassenen Eindruck. Doch das Schild „Stationenpark“ über einer Eingangstüre und ein kleiner Kassenstand davor ließen keinen Zweifel mehr daran, dass wir hier richtig waren. Wo aber waren die vielen anderen Besucher, von welchen ich gelesen hatte? Das sollte sich noch aufklären. Vorerst befanden wir uns also in der enormen Halle in welcher der Stationenpark mit seinen technischen, wissenschaftlichen und Erlebnisphänomenen untergebracht ist. Wir staunten, experimentierten, spielten und fotografierten ohne jegliches Zeitempfinden und ohne eine bestimmte Reihenfolge. Zwar hatten wir anfangs geplant, systematisch vorzugehen, doch vergaßen wir diesen Plan ebenso schnell wieder, wie Berührungssängste oder Hemmungen, als wir erst einmal richtig beschäftigt waren und jeder seine eigenen Interessensgebiete verfolgte.

Langsam wurden es mehr Besucher, jedoch nicht zuviel, dass man sich nicht hätte frei bewegen können. Ein weiterer Vorteil dabei war, dass wir die Möglichkeit hatten, uns mit den Betreuern eingehender zu unterhalten. Es war erstaunlich, mit welcher Kompetenz diese Schüler Auskunft gaben. „Ihre Kompetenz gibt ihnen einen festen Stand gegenüber den erwachsenen Besuchern, die oft nur schwer zugeben können, daß sie über unerwartete Phänomene verwundert sind“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung 22.07.1999 zit. nach www.imaginata.de). Doch war es nicht nur das sachliche Wissen und selbstbewusste Auftreten, das diese Schüler auszeichnete, sondern ihre eigene Motivation und Begeisterung wirkte regelrecht ansteckend. Selbst ein Schüler,

der Besuchern mehrmals am Tag das Prinzip einer Lochkamera zu erklären hatte, ließ nicht im geringsten den Anschein entstehen, er leiere dabei Auswendiggelerntes einfach nur lustlos herunter. Im Gegenteil: Er beantwortete nach seiner interessanten Vorführung bereitwillig jede aufkommende Frage der BesucherInnen. Sein zeitweiliger Arbeitsplatz, dieses unscheinbare, kleine Holzhäuschen auf dem Hof des Umspannwerks, mit dem komischen Loch in der Türe, war übrigens meines Erachtens eines der erstaunlichsten Experimente. Es entpuppte sich als eine riesige, begehbare Lochkamera, deren Funktion man im Innern richtig nachvollziehen konnte.

Am nächsten Tag erfuhren wir, welchen günstigen Zeitpunkt wir, ohne es zu wissen, gewählt hatten. Heute fand in ganz Jena, einschließlich dem Umspannwerk, der „Tag des offenen Denkmals“ statt. Da das Umspannwerk selbst ein Denkmal besonderer Art ist, wurden hier in regelmäßigen Abständen Führungen durch die Hallen und Räume angeboten. Selbstredend wurden diese von Schülern durchgeführt, die selbst viele Details zu kommentieren wussten. Sie schienen ein echtes Interesse daran zu haben, ihre eigenen Spezialgebiete anregend zu vermitteln. Ein Highlight der Führung waren die Werke von Georges Rousse die man betrachten und betreten konnte. Mit großem Engagement und Stolz führte einer der Schüler aus dem Imaginata-Team uns beide extra durch die entlegensten Winkel dieses Gebäudekomplexes bis schließlich sogar auf das Dach.

Wie es für die Imaginata typisch ist, so waren das noch nicht die einzigen Aktionen, die an diesem Sonntag stattfinden sollten. Das Architekturwochenende war vielerorts in Jena noch in vollem Gange und war mit einer Modellwerkstatt auch hier vertreten. In einem Raum waren Kinder und Erwachsene eifrig am basteln und werken (siehe Kap.4.2.3), um ihre selbstentworfenen Gebäude schließlich in einer Eisenbahnlandschaft zur Schau zu stellen. Nun waren die Besucher, die ich am Samstag vermisst hatte, zahlreich erschienen.

Zum Abschluss unseres Besuchs konnte ich mich mit der Geschäftsführerin des Imaginata e.V., Gundela Irmert-Müller unterhalten. Die Ergebnisse dieses aufschlussreichen Gespräches möchte ich an dieser Stelle kurz zusammenfassend nennen:

- Die SchülerInnen sind daher besonders kompetent, da sie zuvor in die Bereiche eingeführt werden, beziehungsweise selbst an der Entstehung der Stationen beteiligt waren. Die Berücksichtigung ihrer eigenen Interessensgebiete bewirkt, dass sie mit großer eigener Begeisterung bei der Sache sind.
- Das Anwerben von SchülerInnen ist kaum mehr notwendig, da viele schon sehr früh informiert sind und selbst auf die Imaginata-Leitung zukommen, oder regelmäßig dabei sind.
- Die geringe Besucherzahl an diesem Wochenende hing zum einen sicherlich mit den Veranstaltungen des Architekturwochenendes außerhalb des Umspannwerks zusammen, zum anderen war die Nachfrage in diesem Sommer allgemein am Wochenende entsprechend geringer als unter der Woche.
- Wochentags wurde das Projekt hauptsächlich von Schulklassen genutzt. Teilweise war der Stationenpark dann mit bis zu 200 SchülerInnen sogar überlastet. Normalerweise bewegen sich die Kinder frei zwischen den Stationen und können nach Wunsch, ohne vorgegebene Reihenfolge experimentieren. Zu viele SchülerInnen führen jedoch zu langen Warteschlangen an den Stationen und damit zu Störungen, Randalierung und Herumrennen. Dabei ist nötige Konzentration und Ruhe beim Experimentieren erheblich gestört.
- Die zeitliche Organisation ist noch nicht optimal ausgereift und das Imaginata-Team arbeitet noch an einer Verbesserung. Außerdem sollen sich die Programmpunkte zukünftig wieder mehr auf das Umspannwerk konzentrieren, um dieses zum zentralen Ausgangspunkt des Geschehens zu machen.

Da kann man auf jeden Fall gespannt sein, wie die nächste Imaginata aussehen wird. Sicher ist: Es wird wieder eine Sommer-Imaginata geben. Die „Welt-Kugel“ wird wieder durch Jena rollen und den Auftakt machen für viele neue und bekannte Veranstaltungen unter einem bestimmten Thema.

Letztendlich kann ich auf ein unvergessliches, ereignisreiches Wochenende zurückblicken, an dem ich nicht nur einige neue Erkenntnisse für mich

gewonnen habe, sondern gleichsam Erwachsene und Kinder bei dem Prozess der Erkenntnisgewinnung beobachten und Gespräche mit Mitarbeitern führen konnte. Nicht zu vergessen sind die verblüffenden, anregenden, kreativen und sinnlichen Erlebnisse, derer ich mich noch lange erinnern werde. Darüber hinaus habe ich ein Sammelsurium an Ideen, die zum Nachbauen und Nachmachen anregen, mitgenommen. Zu der Frage: „Was ist die Imaginata?“, kann ich letztendlich allen Beschreibungsversuchen die Empfehlung hinzufügen: „Das muss man erlebt haben...!“

Abschlussgedanken

Die Imaginata ist mit Sicherheit ein bemerkenswertes Modell zur Öffnung von Schule. Als ein Modell soll sie demzufolge auch betrachtet werden und nicht als Universallösung. In sich bündelt dieses Projekt viele kleine Ansätze, auf dem Weg zu einem stärkeren Einbezug der Vorstellung in Lehr-Lernprozesse und Bemühungen zur Öffnung von Schule. Jede dieser Umsetzungsideen ist für sich genommen schon ein Schritt zur positiven Veränderung der allgemeinen, immer noch stark vorherrschenden Auffassung von Unterricht als reine Stoffvermittlung. Auch die Imaginata hat „klein angefangen“ und sich langsam zu dem entwickelt, was sie jetzt ist. Sie ging dabei von der Initiative einiger weniger aus, die die Notwendigkeit sahen, etwas zu bewegen und dies tatsächlich nicht nur äußerten, sondern realisierten. Von dieser Haltung sollte man sich anstecken lassen.

Ich hoffe, dass ich im Verlauf dieser Arbeit deutlich machen konnte, dass es lohnenswert ist, die Vorstellungskraft ständig in den unterschiedlichsten Zusammenhängen anzuregen und zu fördern. Man könnte soweit gehen, zu sagen, die Freiheit zur Phantasietätigkeit solle als ein zu akzeptierendes und auszuschöpfendes Grundbedürfnis jedes Menschen gelten. Bislang wurde diesem Anspruch offensichtlich nicht in genügendem Maße Rechnung getragen, denn von allen Seiten, besonders aus Bildungsbereichen, wird ein Mangel an Fähigkeiten beklagt, die in engem Zusammenhang mit Vorstellungen stehen. Kreativität wird ebenso vermisst, wie Motivation und Innovation. Dabei ist seitens der Wirtschaft auch bemerkbar, dass verstärkt auf solche Eigenschaften gesetzt wird. Ein Indiz dafür sind die unterschiedlichen Schlüsselqualifikationen, wie Kreativität, Innovation und Vorstellungsdenken, die in vielen Stellenausschreibungen der Firmen vorausgesetzt werden.

Vor Kurzem erst wurde mir deutlich, wie die Industrie auf dementsprechende Nachfrage zu reagieren weiß, als ich den Werbeprospekt eines großen Spielzeugherstellers in der Hand hielt. Der Titel: „Universe Of Imagination“ machte mich neugierig. Tatsächlich fanden sich an mehreren Stellen

Bemerkungen zur kreativitätsfördernden, phantasieanregenden Funktion des vorgestellten Spielzeugs, das doch an sich keine wirklich neuen Ideen beinhaltet. Die Industrie weiß somit diese Marktlücke werbewirksam für sich zu nutzen.

Die Mängel bleiben auch den Schulen nicht verborgen. Selbstverständlich ist es fast schon zu einem Dauerthema geworden, dass sich Schule verändern und dass in der Schule etwas bewegt werden muss. An der Pädagogischen Hochschule wird man mit den Diskussionen ständig konfrontiert. In welche Richtung die Bewegung gehen soll, darüber gehen die Meinungen auseinander. Ein vielgenutztes Schlagwort ist die „veränderte Kindheit“. Geht man diesem auf den Grund, so findet man darin schon Anhaltspunkte, die dafür sprechen, dass mitunter der Vorstellung stärkere Beachtung zugesprochen werden muss. Damit sind insbesondere LehrerInnen angesprochen, die darüber zu entscheiden haben, ob und wie Unterricht dem Ziel der Vorstellungsförderung gerecht werden könnte. Ein Umdenken muss demzufolge auch in der Lehrerausbildung ansetzen.

Die Chancen dafür stehen gegenwärtig relativ gut. Soviel ich beurteilen kann, finden an der Pädagogischen Hochschule durchaus Bemühungen statt, zukünftige LehrerInnen gezielt mit neueren Unterrichtsformen vertraut zu machen. Reformpädagogische Ansätze sind allgegenwärtig und zu offenen Unterrichtsformen weiß vermutlich jede/r Studierende ihren/seinen Teil beizutragen. Nach meiner Vorstellung der Imaginata im Rahmen eines Seminars war bei den Studierenden großes Interesse erkennbar. Um so verwunderlicher ist es, dass Imagination gesondert kaum Erwähnung findet, taucht sie doch in fast allen Ansätzen versteckt auf. Möglicherweise wird sie im allgemeinen sogar hier wohl eher stillschweigend vorausgesetzt.

Letztendlich bleibt es jedem selbst überlassen, wie viel Phantasie er sich selbst und anderen zugesteht. An den Schluss möchte ich folgendes Appell Peter Härtlings an die Kinder von heute stellen.

Doch was heute geplant, vorbereitet und festgelegt wird, wird euer Leben bestimmen. Wenn ihr nicht unerhört wachsam bleibt, euch nicht Wissen aneignet, lernt, wenn ihr nicht eure Phantasie trainiert, eure Vorstellungskraft erweitert, seid ihr am Ende nur die Opfer der Planer von heute, deren Mittelmaß sich in ihrer ökonomischen Abhängigkeit, ihrer bübischen Kraftprotzerei und ihrer mangelnden Fähigkeit zu Entwürfen, zu Visionen offenbart. Ihr müsst lernen, einzugreifen, die Chancen dazu werden euch geboten.

Peter Härtling

(aus: Michael Albus / Peter Härtling, Kinder einer Erde. Düsseldorf 1990; zit. nach Wallrabenstein 1997, S.258).

Literaturangaben

- Abendroth, Walter: Arthur Schopenhauer. In Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1967.
- Baum, Friedhelm: Themenbereich „Beruf und Arbeitswelt“ und Berufswahlvorbereitung an allgemeinbildenden Schulen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Begegnungen mit außerschulischen Partnern. Beispiele aus der Schulpraxis. Kettler Verlag, Bönen 1998.
- Bibliographisches Institut (Hrsg.): Meyers Großes Taschenlexikon. Bibliographisches Institut AG, Mannheim 1983.
- Bittner, Günter. Das Psychoid – oder: Hat ein Kaktus Phantasie. In: Fauser, Peter / Madelung, Eva (Hrsg.): Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen. Friedrich Verlag, Leipzig 1996.
- Bleckwenn, Helga / Loska, Rainer: „Phantasiereise“ Imaginative Verfahren im Deutschunterricht. Psychotherapie in der Schule? In: Pädagogik 12 (1988), S. 25-35.
- Bohnert, Susanne / Hagstedt, Herbert: Lernen durch Suchen. In: Die Grundschulzeitschrift (1989) H.28, S.12-14.
- Bönsch, Manfred: Öffnung von Schule. Ansätze zur Systematik des Lernens in der Wirklichkeit. In: Pädagogisches Forum 7 (1998), S. 288-293.
- Brosch, Ulrich: „Ist alles erlaubt?“ Thema „Bauzaun“ in der Hauptschule. In: Kunst + Unterricht (1980) H.60, S.50-53.
- Doehlemann, Martin: Die Phantasie der Kinder und was Erwachsene daraus lernen können. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M. 1985.
- Duden (Hrsg.): Duden Fremdwörterbuch. Dudenverlag, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 1997.
- Ebeling, Ingelore: Kino im Kopf. Imaginationsübungen im Kunstunterricht. In: Kunst + Unterricht (1993) H.175, S.16-20.
- Ehrmann-Schindlbeck, Anna-Maria: George Rousse. Licht-Metamorphosen. In: Jenoptik AG / Imaginata e.V. (Hrsg.): Georges Rousse. Michel Sandstein Verlagsgesellschaft, Dresden 2000.

- Fatke, Reinhard: Kinder erfinden Geschichten. Erkundungsfahrten in die Phantasie. In: Duncker, Ludwig / Maurer, Friedemann / Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeit zwischen Ich und Welt. Armin Vaas Verlag, Langenau-Ulm 1993.
- Fausser, Peter: Lernen als innere Wirklichkeit. Pädagogische Bemerkungen zur Imagination. Erscheint in: Fausser, Peter / Madelung, Eva / Rentschler, Ingo (Hrsg.): Bilder in Kopf (200/2001).
- Fausser, Peter: Was ist imaginatives Lernen? In: Pädagogik 7-8 (1999).
- Fausser, Peter / Madelung, Eva: Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen. Friedrich Verlag, Leipzig 1996.
- Fausser, Peter / Volkgenannt, Maja: Die Wirklichkeit der Vorstellung. Georges Rousse und die Imagination. In: Jenoptik AG / Imaginata e.V. (Hrsg.): Georges Rousse. Michel Sandstein Verlagsgesellschaft, Dresden 2000.
- Fellsches, Josef (Hrsg.): Folkwang-Texte I. Beiträge zu Theorie und Kultur der Sinne. Band 4: Fellesch, Josef: Didaktische Phantasie. Einführungen in Erziehungswissenschaft. Verlag Die Blaue Eule, Essen 1993.
- Gmoser, Klaus: Landart. In: Pädagogisches Institut des Bundes in Steiermark (Hrsg.): SchulKulturSchule. Projekte – Analysen – Essays aus Schule, Kultur und Wirtschaft. Andreas Schnider Verlag, Graz 1993.
- Gropengiesser, Harald: Die Bilder im Kopf. Von Vorstellungen der Lernenden ausgehen. In: Friedrich Jahresheft (1996) H.14 S.11-13.
- Handreichungen des Niedersächsischen Kultusministeriums: Öffnung von Schule. Chancen und Grenzen für ihre Realisierung. In: Pädagogisches Forum 3 (1992) H.5, S.221ff.
- Hedley, Douglas: Bildung, Einheit und Einbildungskraft. Zur romantischen Theorie der Imagination. In: Einsicht und Vorstellung. Imaginatives Lernen in Literatur und Geschichte. Hg. von Peter Fausser / Dorothee von Wulffen, Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH, Seelze-Velber 1999.
- Höfler-Scheibe, Beate: Phantastische Insekten – Objekte zwischen Alltag und Kunst. In: Mattenklott, Gundel / Rora, Constanze (Hrsg.): Arbeit an der Einbildungskraft. Praxis Musisch-Ästhetischer Erziehung. Schneider Verlag, Hohegehren 2001.
- Imaginata e.V. (Hrsg.): Was ist die Imaginata? 12 Antworten auf 13 Fragen. Ohne Jahresangabe, Jena.

- Imaginata e.V. (Hrsg.): Imaginata 2001 "Ende und Anfang". Programm. Stand: 6. August 2001.
- Imaginata e.V. (Hrsg.): Imaginata im Spiegel der Presse. Januar-September 2000 (Auswahl).
- Irmert-Müller, Gundela: Die Sommer-Imaginata in Jena. Wo alte Vorstellungen über den Haufen fliegen und neue entstehen. In: Pädagogik 7-8 (1999), S.28-31.
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Cornelsen Verlag, Frankfurt a.M. 1994.
- Jürgens, Eiko: Öffnung von Unterricht und Schule – nur ein Schlagwort? In: Pädagogik und Schulalltag (1995) H.50, S.42-56.
- Kamper, Dietmar: Zur Geschichte der Einbildungskraft. Carl Hansen Verlag, München Wien 1981.
- Köppel, Günther: Zauberhaftes für die Schule. Zur Bedeutung der Imagination für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern. In: Grundschulmagazin 3 (1999), S.4-9.
- Köppert, Christine: Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht. Verlag Ernst Vögel, München 1997.
- Köppert, Christine: Innere Bilder zu laufenden Bildern. Wahrnehmung, Vorstellungsbildung, vorstellungsgetragene Deutung am Beispiel von „Schildlers Liste“. In: Praxis Deutsch 3 (1999) H.154, S.53-59.
- Köppert, Christine / Spinner, Kaspar H.: Imagination im Literaturunterricht. In: Fauser, Peter / Wulffen, Dorothee von (Hrsg.): Einsicht und Vorstellung. Imaginatives Lernen in Literatur und Geschichte. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze-Velber 1999.
- Kubina, Christian / Peschke, Rudolf: Öffnung von Schule und ganzheitliche Lernprozesse. In: Computer und Unterricht (1994) H.16, S.5-10.
- Langanscheidt (Hrsg.): Langanscheidts großes Schulwörterbuch. Lateinisch – Deutsch. Langanscheidt KG, Berlin und München 1988.
- Lazarus, Arnold: Innenbilder. Imagination in der Therapie und als Selbsthilfe. Verlag J. Pfeiffer, München 1980.
- Ludwig, Peter H.: Imagination. Sich selbst erfüllende Vorstellungen zur Förderung von Lernprozessen. Leske + Budrich Verlag, Opladen 1999.

- Ludwig, Peter H.: Veränderung von Leistung und Leistungserwartung durch mentale Vorstellungen. In: Tarnai, Christian (Hrsg.): Beiträge zur empirischen pädagogischen Forschung. Waxmann Verlag, Münster 1993.
- Madelung, Eva: Vorstellungen als Bausteine unserer Wirklichkeit. Grundlegende Gedanken zum Projekt „Imaginatives Lernen“. In: Fauser, Peter / Madelung, Eva (Hrsg.): Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen. Friedrich Verlag, Leipzig 1996.
- Madelung, Eva: Imaginative Methoden in der Psychotherapie und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Pädagogik 7-8 (1999), S.33.
- Maschwitz, Rüdiger: Phantasien, Träume, Imaginationen. In: Grundschule 1 (1997), S.31-33.
- Mayer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. Cornelsen Verlag, Frankfurt a.M. 1991.
- Niedersächsisches Kultusministerium: Öffnung von Schule. Chancen und Grenzen für ihre Realisierung. Handreichungen des Niedersächsischen Kultusministeriums. In: Pädagogisches Forum 3 (1992) H.5, S.221ff.
- Nießeler, Andreas: Hören und Sehen. Anthropologische Studien zur ästhetischen Erziehung. In: Neue Sammlung 4-6 (1998) H.2, S.213-239.
- Otto, Gunter: Wahrnehmen, Erfahren, Erkennen. In: Pädagogik 12 (1992), S.6f.
- Otto, Gunter: Elf Veranlassungen zur Phantasietätigkeit. In: Die Grundschulzeitschrift (1989) H.28, S.25f.
- Otto, Gunter: Die Aneignung und Veränderung der Wirklichkeit auf dem Weg über die Phantasie. In: Kunst + Unterricht (1980) H.60, S.18-21.
- Otto, Gunter / Wallrabenstein, Wulf: Phantasie und Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift (1989) H.28, S.2-6.
- Raspotnig, Milena A.: Visuelle Vorstellungen (Imagery) und Gefühlsmanagement. Dimensionale und experimentelle Untersuchungen zur Explikation des Vorstellungskonzepts. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt a.M. 1996.
- Rodari, Gianni: Grammatik der Phantasie. Die Kunst Geschichten zu erfinden. Reclam Verlag, Leipzig 1992.
- Scheller, Ingo: Innere Bilder mit Standbildern darstellen. In: Pädagogik 7-8 (1999), S.20-23.

- Schmid, Volker: Kreativität und Phantasie des Kindes. Pädagogisches im Blick der Psychoanalyse. In: Pädagogik 4 (1995), S.29-33.
- Schmidt, Karl-Wilhelm: Mein Guildo Horn. Vorstellungs-Bildung am Beispiel eines Schlager-Stars. In: Praxis Deutsch 3 (1999) H.154, S.47-52.
- Schörken, Rolf: Historische Imagination und Geschichtsdidaktik. Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 1994.
- Seitz, Rudolf: Ich mach dich fröhlich. Kinder malen, wie sie helfen können. Kösel Verlag, München 1984.
- Seitz, Rudolf: Zeichnen und Malen mit Kindern. Vom Kritzelalter bis zum 7. Lebensjahr. Ravensburger Elternbücher Band 27. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1972.
- Spinner, Kaspar H.: Vorschläge für einen kreativen Literaturunterricht. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a.M. 1990.
- Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M. 1995.
- Steiner, Gerhard: Visuelle Vorstellungen beim Lösen von elementaren Problemen. Über die Wirkung visueller Vorstellungen und ihr Verhältnis zum visuellen Wahrnehmen. Klett Verlag, Stuttgart 1980.
- Sumfleth, Elke / Körner, Hans-Dieter: Zur Bedeutung bildhafter Vorstellungen im Lehr-Lern-Prozeß. In: Naturwissenschaften im Unterricht – Chemie 5 (1994) H.24, S.24-28.
- Thierer, Elisabeth: „Bitte nicht stören! Wir träumen!“ Wenn Phantasiereisen zum Lehrplan passen... In: Pädagogik 7-8 (1999), S.24-27.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Öffnung von Schule – als Schulreform „vor Ort“. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. 100 + 5 Beispiele aus der Praxis. Kettler Verlag, Bönen 1996.
- Velthaus, Gerhard: Die anthropologischen Ansätze einer neuen Lernkultur. Engagement, Phantasie und Bildung. In: Aselmeier, Ulrich / Kron, Friedrich W. / Vogel, Günther (Hrsg.): Beiträge zu einer neuen Lernkultur, Band 5. Schäuble Verlag, Rheinfelden-Berlin 1992.
- Wallrabenstein, Wulf: Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Rowohlt Verlag, Hamburg 1997.

- Wallrabenstein, Wulf und Karin: Die Geheimnisvolle Tante aus M. Phantasie braucht Struktur und Impulse. In: Die Grundschule (1989) H.28, S.15-19.
- Weber, Hartwig: Mut zur Phantasie: Kinder lernen über Kinder. Kinder lernen über sich und ihre Schulsituation, über Kinder in Randgruppen und in der Dritten Welt. Unterrichtseinheit, Unterrichtsmaterialien, Lernideen. Rowohlt Verlag, Hamburg 1979.
- Weerth, Rupprecht: NLP & Imagination. Grundannahmen, Methoden, Möglichkeiten und Grenzen. Junfermann Verlag, Paderborn 1992.
- Weyrauch, Axel: „Der rote Faden“. Unterrichtserfahrungen mit „imaginativer“ Mathematikdidaktik. In: Pädagogik 7-8 (1999), S.14ff.
- Weyther, Ortwin G.: Das offene Wort. Randständige Anmerkungen zum Konzept „Öffnung von Schule“. In: Pädagogik 4 (1991), S.29ff.
- Wimber, Fritz: Ein Bild sagt mehr als tausend Worte. Zeichnungen enthüllen Vorstellungen, Einstellungen, Weltbilder. In: Unterricht Physik 8 (1997) H.38, S.30ff.
- Wulffen, Dorothee von: Dyonyos in Turnschuhen. Ein Rollenspiel zur antiken Mythologie in Klasse 7. In: Pädagogik 7-8 (1999[a]), S.10-13.
- Wulffen, Dorothee von: „Man stellt sich’s in Bildern vor, wie man’s selbst gemacht hat.“ Überlegungen zum historischen Spiel in Klasse 7. In: Fauser, Peter / Wulffen, Dorothee von (Hrsg.): Einsicht und Vorstellung. Imaginatives Lernen in Literatur und Geschichte. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze-Velber 1999[b].

Besuchte Internetseite: <http://www.imaginata.de> (Stand: August 2001).

Filmmaterial: Imagination und Lernen. Ein Film der Imaginata. Idee und Buch: Peter Fauser, Produktion: Jena TV Juni 2000.

Bildmaterial: Melanie Sommerauer

Anhang

Nachfolgend befindet sich neben einer Liste von Science-Zentren (Quelle: Naturwissenschaften und Unterricht – Physik 7 (1996) H.34, S.39), eine Sammlung von Informationsmaterialien des Imaginata e.V. (Quelle: www.imaginata.de [überarbeitet]). Verweise auf die jeweiligen Seiten werden an den betreffenden Stellen im laufenden Text gegeben.

- I Science-Zentren – Auswahl von Anschriften im In- und Ausland**
(nur als Kopie)
- II Entwicklung der Imaginata**
- III Programmhöhepunkte der Imaginata 2001**
- IV Kleine Chronologie des Umspannwerks**
- V Das Imaginata-Team**
- VI Freunde und Förderer**
- VII Empirische Forschungen zu Imaginata-Exponaten**
- VIII Kontakt**

Entwicklung der Imaginata

- 1991** Beginn des Projektes "Imaginatives Lernen" auf Initiative und mit Förderung der Stiftung für Bildung und Behindertenförderung Stuttgart (Dr. Eva Madelung) in enger Verbindung mit Prof. Peter Fauser: Gefördert wurden und werden bis heute von der Stiftung schulische und außerschulische pädagogische Projekte, in denen mit besonderen Ansätzen der Vorstellungsförderung gearbeitet wird. Ein wissenschaftlich begründetes Konzept eines imaginativen Lernens soll entwickelt werden.
- 1992** 12. - 14.6. Erste interdisziplinäre wissenschaftliche Tagung zum imaginativen Lernen in Murrhardt
26. - 28.11. Tagung zum imaginativen Lernen mit Teilnehmern aus pädagogischen Praxisfeldern in Kassel-Waldau
- 1993** 28. - 30.10. Zweite interdisziplinäre wissenschaftliche Tagung zum imaginativen Lernen in Murrhardt
- 1994** 16. - 18.11. Tagung „Imagination in Technik und Naturwissenschaften“ mit Teilnehmern aus Wissenschaft und Schule in Frankfurt/Oder
- 1995** 18. - 25.6. Erste Sommer-Imaginata im Hauptgebäude der Friedrich-Schiller-Universität Jena
15.12. Gründung des als gemeinnützig anerkannten Vereins „Imaginata e.V.“
- 1996** 15.5. -23.6. Sommer-imaginata „Licht. Optik. Sehen“ in der Integrierten Gesamtschule „Grete Unrein“ in Jena
- 1997** 29.1. Kauf des 50kV-Gebäudes und des 30kV-Teils des Umspannwerks Jena-Nord von den Stadtwerken Jena
10. - 15.7. Sommer-imaginata „Lust auf Bewegung“ im Umspannwerk
25. - 27.9. Wissenschaftliche Tagung „Imagination und Lernen: Sprache, Geschichte, Kultur“ in Jena
20.11. Anerkennung der Imaginata als Projekt der EXPO 2000
- 1998** 14.1. Kauf der 110kV-Halle des Umspannwerks Jena-Nord von der Thüringer Energie AG
16. - 21.7. Sommer-Imaginata „Hören mit allen Sinnen“ im Umspannwerk
- 1999** April Umzug des Imaginata e.V. und des Lehrstuhls für Schulpädagogik und Schulentwicklung in das Umspannwerk Jena-Nord
14. - 20.7. Sommer-imaginata „Verwandlungen“ im Umspannwerk
24. - 28.11. „Greenwich minus 12“ – Internationale Jugendkonferenz der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung in Kooperation mit dem Projektbüro Jugend 2000, der Europäischen Jugendbildungs- und Begegnungsstätte Weimar, der Schlesischen 27 und der Imaginata
- 2000** 13.5. Beginn des Fortbildungsprogramms der Imaginata
2.6. Als weltweites Projekt der EXPO 2000 öffnet die Imaginata erstmals über den gesamten Zeitraum von Juni bis Oktober den Stationenpark und gestaltet einen ganzen Imaginata-Sommer.
24.-28.7. Auftritt der Imaginata während der Thüringen-Woche im deutschen EXPO-Pavillon. Die Imaginata ist mit dem Imaginata-Theater und einer kleinen Sommer-Imaginata vertreten.

Programmhöhepunkte der Imaginata 2001

"Konzert der Jenaer Philharmonie"

unter der Leitung von GMD Andrey Boreyko

Mittwoch, 20. Juni, 20 Uhr

Ein Konzert der Jenaer Philharmonie unter Leitung von GMD Andrey Boreyko in der 110 kV-Halle des Umspannwerks. Experimente mit dem Zeiterleben in der Musik.

"Stück für Stück"

7. Jenaer Schülertheatertage

In der Zeit vom 11. - 17. Juni werden sich Jenas Schultheater auf dem Gelände des Umspannwerkes treffen. Zum 7. Mal zeigen sie ihre Produktionen die im Verlaufe des Schuljahres entstanden sind. Gemeinsam mit dem Theaterhaus Jena vorbereitet werden am Vormittag (10 Uhr) jeweils die einzelnen Stücke zu sehen sein, und nachmittags kann man sich in verschiedenen Werkstätten ausprobieren.

Filmwettbewerb

"Ende und Anfang"

Grenzen zwischen Ende und Anfang sichtbar zu machen, ist die Aufgabe für alle, die sich mit einem Film an diesem Wettbewerb beteiligen wollen. Der Film darf aber eine Länge von 5 min. nicht überschreiten. Einsendeschluß ist der 08.06.2001. Der Film muß auf einer Kassette abgeliefert werden, die von handelsüblichen Wiedergabegeräten gelesen werden kann (VHS).

Prämierung der GewinnerInnen am Freitag, 22 Juni, 20 Uhr

Am 22.06.2001 findet eine öffentliche Aufführung der zehn besten Filme im Umspannwerk statt. Die Jury, bestehend aus fünf Mitgliedern, prämiiert dann die zwei Besten. Der dritte Preis wird als Publikumspreis vergeben. Als Preise sind ausgeschrieben:

1. Ein Gutschein von MEDIMAX im Werte von 600,-DM
2. Zwei Freikarten für das Kino im Schillerhof des Film e.V. Jena
3. Zwei Freikarten für das Theaterhaus Jena

Sommer-Imaginata 2001

Freitag, 22. Juni – Dienstag, 26. Juni.

In diesen Tagen wird es auf dem Gelände des Umspannwerks wuseln: Die gesamte "Besetzung" der Stationenpark-BetreuerInnen - das sind ca. 100 SchülerInnen - stehen den Besucher/-gruppen zur Verfügung. Achtung: Schnupperzeit für "Nachwuchs-BetreuerInnen"!

Der **Stationenpark** der IMAGINATA ist für den Sommer 2001 um eine große Zahl Neuheiten erweitert worden, frisch aufgemöbelt und neu strukturiert.

Öffnungszeiten: 2. Juni bis 28. Oktober

Samstag 13 bis 18 Uhr

Sonntag 10 bis 18 Uhr

Für angemeldete Gruppen auch:

Dienstag, Donnerstag, Freitag 9 bis 13 Uhr, Mittwoch 9 bis 18 Uhr

"Geteilte Ansichten" - Ein Architektur-Wochenende

Samstag, 8. September – Sonntag, 9. September

In Zusammenarbeit mit dem Denkmalamt der Stadt findet dieses Wochenende statt. Besichtigungen und Erkundungen bekannter und weniger bekannter Bauwerke in Jena und Umgebung werden unternommen. "Geteilte Ansichten" lassen einen wörtlichen und einen übertragenen Sinn erkennen: Bauwerke lassen sich aus verschiedenen

Perspektiven betrachten und hinsichtlich ihrer Beurteilung gibt es bekanntlich viele, kontroverse Möglichkeiten. Zwei Tage - zwei Themen:

Samstag, 8. September "TREPPEN"

Bedingt durch die zahlreichen Höhenunterschiede in der Topographie gibt es in Jena zahlreiche, teilweise recht versteckt liegende Treppen als Wegeverbindungen. Treppen kann man von oben nach unten oder von unten nach oben begehen und wahrnehmen. Sind sie aber - über ihre originäre Funktion hinaus - nur Zweckbauten oder dienen sie auch der Inszenierung der Architektur?

Sonntag, 9. September "NEUES BAUEN"

Ein Gestaltungsmerkmal der Bauhaus-Architektur und des Neuen Bauens sind kubische, additive Baukörper, die den Betrachter auffordern, verschiedene Betrachtungsstandorte einzunehmen. Jedoch: Es gibt keinen Bauhausstil! Das einzig verbindende ist, daß neue Elemente das Bauen beherrschen.

Alles Neu! Eine Modellwerkstatt nicht nur für Kinder.

Mit Originalmaterialien aus Architekturbüros können die BesucherInnen Modelle für - aus ihrer Sicht - Neues Bauen verwirklichen. Die Modelle werden in einer Modelleisenbahnanlage aufgebaut, durch die ein Zug mit Videokamera fährt. Die Aufnahmen werden auf eine große Wandfläche projiziert.

"Sonntags Kinder!" - Ein Kindersonntag

Sonntag, 16. September

Auch diese Jahr kommt hier ein besonderes Angebot für die ganz kleinen IMAGINATA-Fans! Nicht nur im Stationenpark - hier auch! -, sondern auf dem ganzen Gelände können sich an diesem Sonntag besonders die Kindergartenkinder mit ihren kleinen und großen Geschwistern, Mamas und Papas und Großeltern tummeln. Spiel- und Bastelangebote in kleinen Zelten auf dem Hof, auf der Wiese hinter dem Haus und im Stationenpark sollen das große kleine Publikum von morgens bis abends auf Trab halten. Kleine Appetithappen schon mal: Labyrinth, Flüster- und Schrei-Rohre, Zauberei, Mosaikbilder ... und so vieles mehr. Und ein gemütliches Café-Zelt für die Großen zum Verschmaufen und für die Kleinen zum Schleckern ist auch da!

"Unerhörte Anfänge" - Ein Musik-Wochenende

Samstag, 28. September – Montag, 30. September

Der rote Faden durch das Musik-Wochenende ist die "Minimal-Musik". Wie kaum ein andere Komponist bricht John Cage mit einer klassisch-romantischen Ästhetik in der Musik und führt einen völlig veränderten und erweiterten Musik-Begriff ein. Musik ist nun nicht mehr auf das dargebotene Werk beschränkt, sondern bezieht die Umgebung inklusive Publikum mit ein. Als Initialzündung für die sogenannte Minimal Music gilt *in C* von Terry Riley.

Schreibwettbewerb "Ende und Anfang"

Prämierung der GewinnerInnen: 21. Oktober, 15 Uhr

Am Eingang zum Umspannwerk, in Kneipen und in der Jena-Information liegen Postkarten aus: Infos auf der Rückseite verraten die Teilnahmebedingungen, die Vorderseite ist schlicht weiß. Beschriftet werden soll sie zum Thema "Ende und Anfang".

Einsendungen bis 30. September an die IMAGINATA

Erfinderwettbewerb "Saugschere"

Wer kennt nicht die Not beim Friseur, wenn man - glücklich über die neue Frisur - nach dem Haarschneiden die allerfeinsten Haarstäubchen mit dem dicken Pinsel gründlich über Nacken und Gesicht verteilt bekommt? Wer erfindet ein Gerät, das gleich beim Haarschneiden die Härchen mit entfernt?

Kabinettstückchen. Ein Erfinderwettbewerb

Imaginata-BesucherInnen erfinden und konstruieren aus bereitliegenden Materialien mögliche und unmögliche Objekte

Circus Imaginotti & Tasifan - Eine Zirkus-Workshop-Woche

Montag, 15. Oktober – Sonntag, 21. Oktober

Schauplatz ist die Manege in der Tonhalle des Umspannwerks: Hier finden regelmäßige "Versammlungen", Zwischen- und Kostproben, kleinere Einlagen und Vorführungen durch "alte Hasen" und natürlich die abschließende Zirkusvorstellung aller TeilnehmerInnen am Sonntag statt. Ca. 70 Kinder und Jugendliche erlernen von Montag bis Freitag in Workshops in einer nahegelegenen Schule unter Anleitung von Tasifan-MitarbeiterInnen verschiedene Zirkustätigkeiten: Clownerie, Feuerspucken, (Kugel-) Akrobatik, Jonglage, Percussion, Slapstick. Eine große Zirkusgala für Eltern, Großeltern, Geschwister und viele andere Interessierte findet zweimal statt.

Anmeldung bis 21. September 2001 bei der IMAGINATA.

Weitere Termine:**Die Bewegungswerkstatt**

Beginn: Freitag, 22.6., Ende: Sonntag 26.6.

Schau und Ehrung der Gewinner-Beiträge im **Video Wettbewerb**

Freitag, 22. Juni, 20 Uhr

Schnupperkurs "T'ai Chi Ch'uan"

Samstag, 23. Juni, 12-13 Uhr

Konzert Andreas Delor: "Klangwanderungen"

Samstag, 23. Juni, 18 Uhr

Party mit Band "Fever"

Samstag, 23. Juni, 20 Uhr

Theater der Erfahrungen: "Unterwegs"

Samstag, 23. Juni, 20 Uhr

Matinée in der Meßwarte

Samstag, 24. Juni, 11 Uhr

Theater der Erfahrungen: "Unterwegs"

Samstag, 24. Juni, 17 Uhr

Generationengespräch

Sonntag, 24. Juni, 19 Uhr

"Super8Musik"

Montag, 25. Juni, 20 und 23 Uhr

Kleine Chronologie des Umspannwerks

- 1926** Errichtung des Umspannwerks Jena-Nord durch das Thüringenwerk: Der steigende Bedarf an Elektroenergie in den 20er Jahren erforderte in Thüringen den Ausbau des Mittel- und Hochspannungsnetzes und der zugehörigen Schaltanlagen. Vom Umspannwerk Jena-Nord aus wurden die Jenaer Elektrizitätswerke AG mit 10 kV versorgt.
- 1933 / 34** Erweiterung, Entwicklung zum Knotenpunkt der regionalen Stromversorgung im Zuge der Inbetriebnahme der Bleilochtalsperre und der Stilllegung unrentabler Kleinkraftwerke.
- 1942** Umbau und Erweiterung, Umstellung auf 110 kV-Einspeisung.
- 1992** Stilllegung der 50kV-Schaltanlage sowie der Transformatoren 101 und 102
- 1993** Ausweisung als Kulturdenkmal im Sinne des Thüringer Denkmalschutzgesetzes: Das Umspannwerk wurde aus technischen, wissenschaftlichen und städtebaulichen Gründen als schützwürdig erklärt:
- durch die Originalgeräte als Zeugnis der Technikentwicklung
 - durch seine Bedeutung für den Technikstandort Jena
 - durch seine beispielhafte Verknüpfung von Funktionalität und Konstruktion.
- ***
- 1997** Erwerb des 50kV-Gebäudes und des 30kV-Teils durch den Imaginata e.V. von den Stadtwerken Jena.
- Mai Kunstausstellung "Tanzfluß" von Helge Leiberg in Kooperation mit der Jenoptik AG
- Juli Sommer-Imaginata "Lust auf Bewegung" mit rund 10'000 Besuchern in 5 Tagen
- November Ausstellung im Zusammenhang mit dem Botho-Graef-Preis der Stadt Jena
Beginn der Sanierungs- und Umbau-Maßnahmen
- 1998** Ankauf der 110kV-Halle von der Thüringer Energie AG
- Juni Erstellung einer Machbarkeitsstudie für ein "Imaginata-Experimentarium" im Umspannwerk durch die Kommunalentwicklung Jena
- Juli Sommer-Imaginata "Hören mit allen Sinnen" u.a. mit dem MDR-Hörfenster
- ab Herbst Vermietung des Theaterbereichs für 9 Monate im Jahr an das Theaterhaus Jena
- 1999** Abschluß der ersten Phase der Sanierungs- und Umbau-Maßnahmen
- April Einzug der Imaginata und des Lehrstuhls für Schulpädagogik und Schulentwicklung der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Vermietung von Büroräumen an das Projekt "Demokratisch handeln" der Theodor-Heuss-Stiftung. Seitdem finden laufend eigene und fremde Veranstaltungen im Umspannwerk statt.
- Juli Sommer-Imaginata "Verwandlungen".
- November "Greenwich – 12". Internationale Jugendkonferenz der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung.
- 2000** (Juni – Oktober) Imaginata als registriertes Projekt der Weltausstellung EXPO 2000: Imaginata-Sommer "Runde Sachen".

Das Imaginata-Team

Die Imaginata lebt aus dem Engagement vieler ehrenamtlicher MitarbeiterInnen und HelferInnen, die hier nicht alle genannt werden können. Aufgeführt sind nur fest angestellte MitarbeiterInnen oder langfristig Mitwirkende.

Dietrich Boock (Jahrgang 1978) Abitur 1999. Seit April 2001 Zivildienstleistender bei der Imaginata (EDV-Betreuung und Webmaster). Tel: 03641/8899-23, eMail: D.Boock@imaginata.de

Monika Buhl (Jahrgang 1968) Studium der Wirtschaftspädagogik und Politischen Wissenschaft an der Universität Mannheim, 1995 Diplom, 1995-2000 Mitarbeiterin und Doktorandin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft II der Universität Mannheim. Derzeit Abschluß der Promotion im Fach Erziehungswissenschaften. Seit 1. September 2000 Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung und bei der Imaginata. Tel.:03641/8899-14, eMail: M.Buhl@imaginata.de.

Prof. Dr. Peter Fauser (Jahrgang 1948) Studium für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (Musik und Mathematik); Schuldienst (1973 bis 1978). Diplomstudium an der Universität Tübingen. Diplom 1981. Promotion 1984. Habilitation 1992. Seit WS 1992/93 Professor für Schulpädagogik an der Universität Jena. Initiator der Imaginata und Vorsitzender des Imaginata e.V. Tel: 03641/8899-11 (Sekretariat: Sandra Rüdiger, Tel: 03641/8899-10), eMail: P.Fauser@imaginata.de.

Thomas Heise (Jahrgang 1975) z.Zt. Studium der Sport- und Erziehungswissenschaften an der Universität Jena. Seit 1995 studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung mit dem Arbeitsschwerpunkt Imaginata (Layout, Datenbank, Transporte).

Inge Hirt (Jahrgang 1950) Facharbeiterin, Sachbearbeiterin für schulische Sonderprojekte in der Stadtverwaltung Jena, Amt für Schule und Sport. Seit Juni 1997 Teilzeitmitarbeiterin bei der Imaginata (Organisatorisches, Informationsdienst, Archiv). Tel: 03641/8899-20.

Gundela Irmert-Müller M.A. (Jahrgang 1955) Staatlich anerkannte Erzieherin (Abschluss 1981). Studium der Pädagogik und der Empirischen Kulturwissenschaften; Abschluss als Magistra Artium 1994 ("Imaginatives Lernen"). Aufbau des Projektes "Imaginatives Lernen" und der Imaginata (gemeinsam mit Peter Fauser und Otto Seydel). Seit 1995 Geschäftsführerin der Imaginata. Tel: 03641/8899-21.

Dr. Andreas Ittner Studium der Pädagogik (Sport / Biologie); Abschluss als Diplom-Lehrer 1976. Forschungsstudium und Promotion zum Dr. päd. 1979. Seit 1996 Mitarbeiter der Imaginata (Imaginata-Theater, Fortbildungen). Tel: 03641/8899-40, eMail: A.Ittner@imaginata.de.

Dr. Stephan Karmann (Jahrgang 1960) Studium der Physik in Erlangen; Diplom 1988. Promotion im Fach Festkörperphysik in Erlangen 1992. Gründungsmitglied des Imaginata e.V. Seit 1998 Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung und bei der Imaginata (Stationenpark, EXPO-Kontakte, Fortbildungen, Gebäude). Tel: 03641/8899-22, eMail: S.Karmann@imaginata.de.

Sebastian Pester (Jahrgang 1975) z.Zt Magisterstudium Erziehungswissenschaften, Soziologie, Rechtswissenschaften. Seit 1995 studentische Hilfskraft bei der Imaginata. Arbeitet zur Zeit an eine Magisterarbeit über musikalische Lernprozesse. Tel: 03641/8899-10, eMail: S.Pester@imaginata.de.

Jens Reißmann (Jahrgang 1967) Studium der Psychologie; Diplom 1997. Seit 1997 Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung. und bei der Imaginata (Forschungen zu Imaginata-Exponaten, Lehrertraining "Verständnisintensives Lernen", Fortbildungen, Imaginata-Theater). Tel: 03641/8899-17, eMail: J.Riszmänn@imaginata.de.

Stephan Schnurre (Jahrgang 1969) Studium für das Lehramt an Gymnasien (Deutsch und Ethik, Ergänzungsrichtung Beratungslehrer); 1. Staatsexamen 1999. Seit 1999 Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung und bei der Imaginata (Programm). Tel: 03641/8899-15, eMail: S.Schnurre@imaginata.de.

Christine Seidemann (Jahrgang 1959) Lehramtsstudium an der FSU Jena (Deutsch / Englisch); 1981 Abschluss als Diplom-Lehrerin. 1981 bis 1990 Lehrerin an Jenaer Schulen. 1991 an der Neugründung der Jenaplan-Schule Jena beteiligt. Tätigkeit als Lehrerin für Englisch, Deutsch und Sozialkunde. Seit Frühjahr 2001 Mitarbeiterin der Imaginata im Bereich Öffentlichkeitsarbeit und Schulkontakte.
C.Seidemann@imaginata.de

Gudrun Sinn (Jahrgang 1938) Lehramtsstudium an der FSU Jena (Deutsch, Sport) Abschluss 1959, 1959-1989 Lehrerin an Jenaer Schulen und Tätigkeit im Bereich Volksbildung, 1991 an der Neugründung der Jenaplan Schule beteiligt und in den Fächern Deutsch und Sport unterrichtet. Seit 1998 Rentnerin, freie Mitarbeiterin bei der Imaginata.

Mirko Swillus (Jahrgang 1980) Abitur 2000. Seit August 2000 Zivildienstleistender bei der Imaginata (EDV-Betreuung und Webmaster). Tel: 03641/8899-23, eMail: M.Swillus@imaginata.de

Anja Thöne (Jahrgang 1976) Studium an der Friedrich Schiller Universität Jena, Lehramt Gymnasien für Kunsterziehung und Deutsch. Staatsexamen Februar 2000. Seit März 2000 wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Imaginata. Tel: 03641/8899-25, eMail: A.Thoene@imaginata.de.

Ramona Völkel (Jahrgang 1960) Abschluss 1980 als Wirtschaftskauffrau und 1993 als Bürokauffrau. Seit 1996 Mitarbeiterin des Imaginata-Theaters (Koordination und Organisation). Tel: 03641/8899-44, eMail: R.Voelkel@imaginata.de

Freunde und Förderer

Die Partner der Imaginata:

- Stiftung für Bildung und Behindertenförderung Stuttgart (Dr. Eva Madelung)
- Friedrich-Schiller-Universität Jena
- Thüringer Kultusministerium
- Stadt Jena
- Stadtwerke Jena GmbH
- Thüringer Energie AG
- Jenoptik AG
- und viele andere

Die Sommer-Imaginata wird unterstützt von:

Autohaus Fischer * Autohaus Stieler * Ballonsportclub Jena e.V. * Büro Dr. Weidlich * Carl-Friedrich-Gauß-Gymnasium Frankfurt/Oder * Deutsche Kinder- und Jugendstiftung * Deutsches Erwachsenen Bildungswerk Weimar * Drogeriemarkt Rossmann * Druck- und Verlagshaus Erfurt * Evangelisches Erwachsenenbildungswerk * Film e.V. * Fleischerei Jacob * Foto Michel * Freie Ganztagschule Milda * Friedrich-Schiller-Universität Jena * Goethe-Gymnasium Weimar * Handwerksbildungszentrum Weimar * Jena TV * Jenaer Bücherstube * Jenaer Gaststätten, besonders: Hotel Steigenberger Esplanade * Café Stilbruch * Jenaer Kindergärten, besonders: Kindergarten »Tausendfüßler« * Jenaer Schulen, besonders: Adolf-Reichwein-Gymnasium * Anger-Gymnasium * Carl-Zeiss-Gymnasium * Ernst-Abbe-Gymnasium * Ernst-Haeckel-Gymnasium * Fichte-Schule * Grete-Unrein-Schule * Jenaplan-Schule * Johann-Gutenberg-Schule * Lobdeburg-Schule * Regelschule »Alfred Brehm« * Regelschule »Johann Wolfgang von Goethe« * Staatliches berufsbildendes Schulzentrum * Jensolar * Jugendverkehrsschule * Jugendwerkstatt * Känguruh Trecking * Kepler-Seminar Stuttgart * Landeskirchenamt * Leni Gebr. Lenz GmbH Bergnenstadt * Lesezeichen e.V. * Matthias Richter * Medi Max * MPI für chemische Ökologie * Musik- und Kunstschule Jena * Ordnungsamt Jena * Papier-Union * Polizeidirektion Jena * Rackow Sound * Regelschule Bad Sulza * Sparkasse Jena-Saale-Holzland * Stadt Jena und ihre Ämter * Suchthilfe in Thüringen GmbH * symposium un(i)vernunft * Tanja Schnurre * Tanztheater Jena * Theaterhaus Jena * Theologische Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena * Thüringer Kultusministerium * Vinothek * Volksbank Saaletal e.G. * Werkstatt M3 der PAT-Fakultät der FSU Jena * Wurzel e.V. * Zeiss-Planetarium der Ernst Abbe Stiftung * Zentrale Studienberatung der Friedrich-Schiller-Universität

und insbesondere gefördert von der Stiftung für Bildung und Behindertenförderung Stuttgart und den Stadtwerken Jena GmbH.

Empirische Forschungen zu Imaginata-Exponaten

In einer Reihe von empirischen Studien wurde einerseits die Wirkung einzelner Exponate im Stationenpark erforscht, andererseits Grundprinzipien der Förderung imaginativer Prozesse herausgearbeitet.

Besucherbefragung zur Sommer-Imaginata 1997

In einer Fragebogenerhebung zu Exponaten der Imaginata kristallisierten sich folgende Kriterien für Installationen, die in besonderer Weise imaginationsfördernd wirken können, heraus:

1. Der Mensch im Experiment: Exponate müssen groß sein.
2. Emotion und Kognition: Mehrere Sinne müssen während des Erlebens betätigt werden.
3. Kreative Irritation: Eine kreative Überraschung der alltäglichen Wahrnehmung fördert die Vorstellungsbildung.

An erster Stelle der genannten Exponate standen ein begehbare verdunkeltes Labyrinth und eine Rollstuhlfahrungsstrecke, auf welcher der Besucher selbst fahren konnte. Eine weitere Attraktion war ein Hochseilfahrrad.

Besucherbefragung zur »Rollstuhl-Erfahrungsstrecke«

Die Besucher der Sommer-Imaginata 1997 hatten die Möglichkeit, in Rollstühlen einen kleinen »Parcour« mit alltäglichen Hindernissen zu durchfahren. Sie mußten z.B. eine Tür öffnen und schließen oder ein Gefälle überwinden. Auf diese Weise sollten sie eine Vorstellung von den alltäglichen Erlebnissen gehbehinderter Menschen bekommen und ihre eigenen Erfahrungen erweitern.

Schriftliche Äußerungen von insgesamt 221 Besuchern dieser Station wurden einer qualitativen Analyse unterzogen. Im Ergebnis zeigten sich unterschiedliche Bewältigungsstrategien für die Konfrontation mit einer imaginierten Gehbehinderung. Eine erste Gruppe - vor allem jüngere Besucher - deutete den Rollstuhl als »Sportgerät« und erlebte die Rollstuhl-Erfahrungsstrecke entsprechend als eine sportliche Herausforderung. Eine zweite Gruppe sah in dem Rollstuhl ein »böses Omen«, das mit Vorstellungen von Krankheiten und Unfällen verknüpft wurde. Für die künftige Forschung ist die Frage interessant, wie ungewöhnlich, fremd und herausfordernd eine Station sein muß, damit sie genügend Anreiz und Erfahrungstiefe bietet, um eine nachhaltige Vorstellungsbildung hervorzurufen und wie ungewöhnlich, fremd und herausfordernd sie höchstens sein darf, um nicht Abwehr auszulösen.

»Bewegte Bilder«. Eine Aufsatzstudie

Die Aufsatzstudie ist ein experimentelles Pilotprojekt mit Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe eines Jenaer Gymnasiums. Es wurden 96 Aufsätze zum Thema »Wiedergeben von Bildeindrücken (Gedanken, Gefühle, Geschichten)« zu zwei ähnlichen Fotografien inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Schüler der Versuchsgruppe erhielten ein verzerrtes (bewegtes) Foto und die Schüler der Kontrollgruppe ein »normales« Foto mit dem selben Motiv. Im Ergebnis schrieben die Schüler der Versuchsgruppe signifikant häufiger Aufsätze in Form von Beschreibungen - vermutlich deshalb, weil sie eine Irritation der gewohnten Wahrnehmung erfuhren und versucht waren, die irritierenden Formen in ihr individuelles Wahrnehmungs- und Deutungssystem kognitiv »sinnvoll« einzuordnen. Die Schüler der Kontrollgruppe wählten hingegen häufiger die Form von Erzählungen, basierend auf gewohnten Vorstellungen, da sie eine entsprechende Irritation nicht erfahren hatten.

imaginata



4.8 Kontakt

Imaginata e.V.
Umspannwerk
Gewerbegebiet Nord
Löbstedter Straße 67

07749 Jena

eMail: info@imaginata.de
Telefon: 03641-8899 0
Telefax: 03641-8899 29

Vorsitzender

Prof. Dr. Peter Fauser
Sekretariat:
Telefon: 03641-8899 10
eMail: P.Fauser@imaginata.de

Geschäftsführung

Gundela Irmert-Müller
Telefon: 03641-8899 21

Informationsbüro

Inge Hirt
eMail: info@imaginata.de
Telefon: 03641-8899 20

regelmäßige Geschäftszeiten des Informationsbüros

Mo/Di 7.³⁰-15.³⁰ Uhr
Mi-Fr 7.³⁰-11.⁰⁰ Uhr

Imaginata-Theater

Dr. Andreas Ittner
eMail: A.Ittner@imaginata.de
Telefon: 03641-8899 44

Stationenpark

Dr. Stephan Karmann
eMail:
S.Karmann@imaginata.de
Telefon: 03641-8899 22

Pressekontakte

Christine Seidemann
eMail:
C.Seidemann@imaginata.de
Telefon: 03641-8899 20

Webmaster

Ulf Wetzker «Ulfus»
eMail: U.Wetzker@imaginata.de
Telefon: 03641-8899 23