



### **Schule der Phantasie**

Entstehung, Konzept und Möglichkeiten  
einer kunstpädagogischen Einrichtung

Thomas Heyl

## **Schule der Phantasie**

Entstehung, Konzept und Möglichkeiten  
einer kunstpädagogischen Einrichtung

Dissertation zur Erlangung  
des Akademischen Grades  
eines Doktors der Philosophie  
am Fachbereich 2  
Philologie/Kulturwissenschaften  
der Universität Koblenz-Landau  
vorgelegt im Promotionsfach  
Kunstwissenschaft  
am 18.10.2005  
von Thomas Heyl  
geb. am 17.6.1960  
in Coburg

Erstgutachter Prof. Dr. Dietrich Grünewald  
Zweitgutachter Prof. Dr. Diethard Herles

# INHALT

## Vorwort (s.5)

### 1. Schule der Phantasie als Organisation

- 1.1. Antrags und Gründungsphase
  - 1.1.1.»Vorgeschichte« – ästhetische Elementarerziehung (s.8)
  - 1.1.2. erste Initiative (s.8)
  - 1.1.3. erste inhaltliche Konzeption (s.10)
  - 1.1.4. Antrag und Genehmigung (s.11)
  - 1.1.5.»Zentrale Zeichen- und Werkkurse« (s.12)
  - 1.1.6. Bilanz des Modellversuchs (s.13)
- 1.2. Zehn Jahre Schule der Phantasie, Veränderungen
  - 1.2.1. Neuordnung der Schulleitung (s.16)
  - 1.2.2 Stadtteilateliers (s.17)
  - 1.2.3. Konflikte (s.17)
  - 1.2.4. Initiative der »längjährigen Kurs- und AtelierleiterInnen« (s.18)
- 1.3. Der Name »Schule der Phantasie« (s.20)
- 1.4. Der »Ist-Zustand«
  - 1.4.1. Kursbildung in der Schule der Phantasie (s.20)
  - 1.4.2. Schule der Phantasie und die Eltern (s.21)
  - 1.4.3. Schule der Phantasie als »Schule in der Schule«(s.22)
  - 1.4.4. Schule der Phantasie in Zahlen (s.25)
  - 1.4.5. Die Kursleiter (s.26)
  - 1.4.6. Ateliersitzungen und Vollversammlungen (s.27)
  - 1.4.7. Rechtsituation und Verträge (s.28)
  - 1.4.8. Honorare und Kosten (s.29)
- 1.5. Schule der Phantasie als Teil eines städtischen Gesamtkonzepts (s.30)
- 1.6. Fortbildungen durch/für die Schule der Phantasie (s.31)
- 1.7. Schule der Phantasie außerhalb Münchens
  - 1.7.1. Ausdehnung und Entwicklung (s.32)
  - 1.7.2. Schule der Phantasie Weimar (s.33)
- 1.8. Ein Kursnachmittag (s.36)

### 2. Die Schule der Phantasie und ihre konstitutiven Faktoren

- 2.1. Kreativität (s.47)
  - 2.1.1. Der Kreativitätsbegriff in der Schule der Phantasie (s.47)
  - 2.1.2. Kreativität zwischen Genie und Alltag (s.49)
  - 2.1.3. Kreativität und Intelligenz (s.50)
  - 2.1.4. Kreatives Verhalten und kreativer Denkstil (s.53)
  - 2.1.5. Merkmale kreativer Persönlichkeit (s.55)
  - 2.1.6. Kreativität und Werte (s.56)
  - 2.1.7. Kreativität und Schule, Förderung der Kreativität (s.57)
- 2.2. Phantasie
  - 2.2.1. Aspekte einer Definition (s.59)
  - 2.2.2. Phantasie und Schule (s.62)
- 2.3. Ästhetik/ ästhetischer Zustand/ästhetische Erziehung (s.65)
- 2.4. Das Basteln (s.67)
- 2.5. Der »Zwischenbereich« (s.70)
- 2.6. Spiel (s.70)
  - 2.6.1. Rollenwechsel? Das Bauobjekt wird Spielobjekt (s.73)
  - 2.6.2. Definition von Spiel, Phänomenologie des Spiels (s.74)
  - 2.6.3. Der Beginn eines Schaffensprozesses aus dem Spiel, der Schaffensprozess zu einem Spiel (s.75)
  - 2.6.4. Spiel als Prinzip in der Schule der Phantasie (s.76)
  - 2.6.5. Phantasie und Spiel (s.80)
  - 2.6.6. Spiel und Medien (s.81)
  - 2.6.7. Spielobjekt und Spielzeug (s.81)
  - 2.6.8. Spiel und Lernen (s.83)
  - 2.6.9. Spiel und Schule (s.84)
- 2.7. Die Sinne (s.87)

### **3. Didaktische Grundüberlegungen zur Schule der Phantasie (s.92)**

- 3.1. Subjektive Didaktik (s.98)
- 3.2. Autopoiese (s.99)
- 3.3. Konstruktivismus (s.101)
- 3.4. Ästhetische Biografie (s.105)
- 3.5. Authentizität (s.106)
- 3.6. Bestehende Ansätze didaktischer Strukturen der Schule der Phantasie (s.108)
  - 3.6.1. Der Situationsansatz (s.108)
  - 3.6.2. Grundfragen bildnerischer Arbeit, Begabtenförderung (s.110)

### **4. Der Dreifache Dialog (s.113)**

- 4.1. Das Kind
  - 4.1.1. Lebensbezug, Gegenwärtigkeit, Zeit, Glück (s.115)
  - 4.1.2. Die Beziehung Kind – Kursleiter (s.116) 4.1.3. Humor (s.117)
  - 4.1.4. der schöpferische Prozess (s.119) 4.1.5. Ästhetische Betrachtung im schöpferischen Prozess (s.123) 4.1.6. Bildhermeneutik im schöpferischen Prozess (s.124) 4.1.7. Zufall Intuition und Improvisation (s.126)
  - 4.1.8. Ästhetische Intelligenz – Ästhetische Rationalität (s.131) 4.1.9. Wahrnehmung und Denken (s.134) 4.1.10. Staunen (s.137) 4.1.11. Wissen (s.139)
  - 4.1.12. Aufmerksamkeit (s.141) 4.1.13. Konzentration (s.143)
- 4.2. Der Erwachsene (s.144)
  - 4.2.1. Die Beziehung Erwachsener – Kind (s.146)
  - 4.2.2. Der Erwachsene und die Sache (s.147)
- 4.3. Die Sache (s.151)
  - 4.3.1. Material (s.152) 4.3.2. Werkzeug (s.158) 4.3.3. Raum (s.160)
  - 4.3.4. Das bildnerische Objekt, das bildnerische Sujet (s.163)
  - 4.3.5. Bildnerische Qualität des Objekts (s.179)

### **5. Schule der Phantasie im Vergleich (s.185)**

- 5.1. Reggio (s.185)
- 5.2. Jugendkunstschule (s.191)
- 5.3. Jenaplan (s.194)

### **6. Schule der Phantasie in der Regelschule (s.201)**

- 6.1. Freiarbeit (s.202)
- 6.2. Die Ganztagschule
  - 6.2.1. Bestehende Schule der Phantasie als Teil eines Ganztagskonzepts (s.206)
  - 6.2.2. Einführung/Hintergrund der Ganztagschule (s.207)
  - 6.2.3. Ganztagschulmodelle und die Schule der Phantasie (s.209)

### **7. Anlagen (s.212)**

### **8. Literatur (s.233)**

## VORWORT

Die Schule der Phantasie ist ein ergänzendes, freiwilliges Kursangebot im bildnerischen Bereich für Münchner Grundschulen. Vom Schulreferat der Stadt München getragen, wurde sie von Rudolf Seitz (1934 – 2001) initiiert. Seitz war von 1974 bis 1996 Professor für Kunsterziehung an der Akademie der Bildenden Künste München und gründete die Schule der Phantasie 1980. Seitdem ist die Schule der Phantasie deutlich gewachsen und damit ein stabiler Faktor in der städtischen Schullandschaft. Durch viele regionale und überregionale Neugründungen ist die Schule der Phantasie zumindest als Begriff weit verbreitet.

Die inhaltliche Konzeption ist dagegen weniger klar, sie reduziert sich meist auf Schlagworte und Allgemeinplätze wie »phantasievolles bildnerisches Gestalten« oder »Förderung der Kreativität« etc. Das liegt vor allem daran, dass die Schule der Phantasie eher auf die Person ihres Gründers bezogen ist und nicht einer festgelegten Theorie folgt. Rudolf Seitz verkörperte Idee und Ziel der Schule der Phantasie. In Gesprächen und Vorträgen entwickelte er das Bild der Schule der Phantasie ungleich stärker als durch schriftliche Fixierung seiner Vorstellungen. Das bedeutete eine spürbare Dynamik und hatte auch einen Vorteil: Seitz machte damit mehr oder weniger dezidiert deutlich, dass er auf die Eigenständigkeit und Selbstverantwortung aller Beteiligten baute. Indem er auf eine festgelegte Theorie verzichtete, ermöglichte er damit auch die Grundvoraussetzung für Entwicklungen und Veränderungen. Insofern ließ sich die Haltung, die für den Inhalt der Schule der Phantasie steht, auch für den Umgang *mit* der Schule der Phantasie konsequent umsetzen. Tatsächlich war schon bald die Bandbreite der Aktivitäten in der Schule der Phantasie und der Spielraum aller Beteiligten bemerkenswert groß.

Die hier vorliegende Arbeit motiviert sich auch aus eigenen, praktischen Erfahrungen mit der Schule der Phantasie. Ich war selbst einige Jahre Kursleiter an einer Grundschule im Münchner Norden und gründete 1990 eine eigene Schule der Phantasie an zwei Grundschulen einer Gemeinde in der Region München. Dabei erlebte ich die weitgehende »Theoriefreiheit« in der Schule der Phantasie aus den genannten Gründen als zugleich vertraut aber immer weniger als wirklich stimmig.

Die problematischen Aspekte liegen in der inhaltlich diffusen Situation und der dadurch ungeklärten näheren Zukunft dieser Einrichtung, die institutionell zwar gesichert ist, der aber nicht nur das Charisma eines Mentors sondern auch die inhaltliche Klarheit fehlt. Ein anderer liegt darin, dass sich die »Schule der Phantasie« als Name außerhalb der Stadt München mittlerweile manchmal ohne annähernde Kenntnis ihrer Geschichte und Inhalte verbreitet.

Vor diesem Hintergrund steht daher mein Impuls und mein Bemühen, bei der angestrebten Bearbeitung des Themas einerseits die nötige theoretische Basis zu liefern und trotzdem das nötige »Spiel« dabei zu wahren. »Theorien schreiben in der Pädagogik nichts vor, sondern tragen dazu bei, die Handlungsweisen zu begründen« stellt Gunter Otto fest (OTTO 1995, s.16). Eine Theorie der Schule der Phantasie muss nicht im Widerspruch zu ihren gelebten Inhalten stehen.

Diese Arbeit geht inhaltlich drei Aspekten nach:

1. Die Darstellung der Entwicklung der Schule der Phantasie. Hier werden die Inhalte aus der direkten Beobachtung bzw. aus amtlichen und halbamtlichen Quellen erfasst und in einen zeitlichen und logischen Zusammenhang gestellt. Damit wird erstmals eine zusammenfassende historische sowie den status quo bilanzierende Gesamtdarstellung angestrebt, so weit es die durchaus lückenhafte Quellenlage erlaubt.

2. Bei der Erstellung einer Theorie der Schule der Phantasie werden zwei Hauptstränge verfolgt: Zum einen soll eine Grundlage aus den konstitutiven Faktoren geschaffen, zum anderen eine sich daraus ableitende didaktische Konsequenz gezo-

gen werden. Dies zielt weniger auf eine didaktische Handlungsanleitung »quasi durch die Hintertür«, vielmehr geht es hier um die Begründung bzw. Begründbarkeit einer Haltung, die sich in vielen Beobachtungen der Schule der Phantasie offenbart. Grundlage dazu ist aber kein wertfreies quantitatives empirisches Erfassen aller bestehenden und beobachtbaren Erscheinungen, um daraus dann eine Theorie abzuleiten. Es geht vielmehr darum, Qualitäten zu erkennen, sie als Belege idealtypisch zu ordnen und in einen sinnvollen Kontext zu stellen. Damit ist immer ein Vorverständnis und eine Wertung verbunden.

3. Der Blick in eine mögliche Zukunft der Schule der Phantasie richtet sich auf Perspektiven innerhalb und außerhalb unseres bestehenden Schulsystems, das, wenn nicht anders angegeben, immer als das bayerische angenommen wird. Um dabei auf Erfahrungen zurückgreifen zu können und nicht das Rad neu erfinden zu müssen, werden auch Aspekte aus vergleichbaren pädagogischen und kunstpädagogischen Einrichtungen verglichen und zu Rate gezogen.

Wissenschaftstheoretisch baut die vorliegende Arbeit auf das hermeneutische Verfahren. Das umfasst sowohl die Interpretation theoretischer als auch empirischer Quellen. Die Grundlage einer empirischen Erhebung bilden auf der einen Seite Beobachtungen des Kursgeschehens bzw. der Arbeitsprozesse der Kinder mit Hilfe fotografischer Protokolle und anschließender schriftlicher Zusammenfassung. Das betrifft auch die eigenen Erfahrungen mehrjähriger Praxis, die fotografisch weitgehend gut erfasst sind. Darüber hinaus bilden Arbeitsergebnisse wie Bilder und Objekte, Aussagen von Kindern und Kursleitern, Gespräche mit Zeitzeugen und Funktionsträgern eine breite Basis qualitativer Empirie.

Auf der anderen Seite bilden zwei Fragenkomplexe des Statistischen Amtes der Landeshauptstadt München die hauptsächliche Grundlage einer quantitativen Erhebung, auf die in dieser Arbeit zurückgegriffen wird. Die eine richtete sich an die Kursleiter (vergl. STATISTISCHES AMT 2002), die andere an die Eltern von Kindern die die Schule der Phantasie besuchen (vergl. STATISTISCHES AMT 2005).

Der empirische Bestand aus beiden Verfahrensweisen wird durch diverse Veröffentlichungen ergänzt, die sich direkt mit dem Thema befassen, das sind Schriften von Rudolf Seitz, Zeitungs-, Rundfunk- und Fernsehberichte, Sitzungsprotokolle aus dem Schulausschuss des Münchner Stadtrats etc.

In einer hermeneutischen Interpretation bzw. Rekonstruktion aus dem vorliegenden Material (vergl. PEEZ 2005, S.9) wird dabei weniger der aktuelle Befund der Schule der Phantasie evaluiert, vielmehr werden die einzelnen Aspekte in Hinblick auf ein idealtypisches Modell bzw. auf ein Entwicklungspotenzial hin untersucht. Hermeneutik zielt auf ein »deuten« und nicht ein »verstehen«, es sei denn man legt dem »verstehen« die etymologische Bedeutung des lateinischen »intellegere«, des »dazwischenlesens« (vergl. RITTELMAYER/PARMENTIER 2001 S.13) zugrunde.

In der Konsequenz dieses Vorgehens kommt man so nicht zu objektivierbaren Tatsachenfeststellungen, sondern bleibt nicht zuletzt auch »Subjekt der hermeneutischen Analyse«. (Vergl. RITTELMAYER/PARMENTIER 2001, s.15) Das trifft auch auf die Erfassung durch die eigene Beobachtung zu. Noch vor einer hermeneutischen Interpretation muss klar sein, dass »jeder Beobachtungsbericht unvermeidlich Interpretationen enthält« (MOLLENHAUER/RITTELMAYER 1977, s.149), und zwar schon dadurch, daß er durch die Verwendung von den gewählten Begriffen (im Kursbericht beispielsweise) eine semantische Ebene der Sprache mittransportiert.

Dabei ist noch zu berücksichtigen, dass man bei der Beobachtung von bestimmten individuellen Verhaltensweisen, Gestaltungsprozessen, Aussagen eines Kindes etc. auf regelgeleitetes Verhalten trifft. Diese »latenten Sinnstrukturen« (vergl. OEVERMANN 1993, s.115) sind gleichsam eine Grundlage einer unbewusst gebildeten »Grammatik«, eines Regelwerks, das zwangsläufig in jeder Gesellschaft, Schulsituation oder Gleichaltrigengruppe etc. entsteht. Das Verhalten eines Kurskindes in der

Beziehung zu einer Kursleiterin ist nicht voraussetzungslos. Es wird zum Beispiel immer auch ein Teil eines regelgeleiteten Verhaltens wie gegenüber einer »Lehrerin« sein, nicht zuletzt, weil es in ähnlichen Situationen oder in den gleichen Räumen stattfindet.

Die Bezeichnungen »Lehrer«, »Kursleiter« etc. werden bei allgemeinen Aussagen ausschließlich in der männlichen Form verwendet, einerseits, um Wortkumulationen zu vermeiden, andererseits, weil sie nicht selten im Zusammenhang mit meinen eigenen Berichten verwandt werden. Eine Ausnahme bildet die »Erzieherin«. Hier beuge ich mich bewusst in die Gefolgschaft von Rudi Seitz, der in seinen Büchern konsequent die weibliche Form gebraucht (vergl. SEITZ 1998 (II)).

Neben den Literaturangaben sind zentrale Dokumente als Anlagen beigefügt. Weitere unveröffentlichte Quellen sind Akten aus dem Münchner Stadtarchiv und dem Schulreferat der Landeshauptstadt.

Stockdorf 14.10.2005

## 1. SCHULE DER PHANTASIE ALS ORGANISATION

### 1.1. ANTRAGS- UND GRÜNDUNGSPHASE

#### 1.1.1. »Vorgeschichte« – Ästhetische Elementarerziehung

Die Schule der Phantasie entsteht nach einem Konzept, das Rudolf Seitz im Jahr 1978 dem damaligen Münchner Stadtschulrat Peck vorlegt (siehe Anlage 1). Dieses Konzept knüpft an einen Modellversuch an, den Seitz in einem Münchner Kindergarten (Kindergarten an der Kemptenerstraße) 1974 begonnen hatte. Diese frühpädagogische Arbeit zum Thema »Ästhetische Elementarerziehung« bezeichnet Seitz in der Bilanz der ersten zehn Jahre Schule der Phantasie 1990 als »Vorgeschichte.«

Auch wenn die Schule der Phantasie eng mit dem Namen Seitz (und umgekehrt) verbunden ist, so ist tatsächlich die Beschäftigung mit der ästhetischen Elementarerziehung für Seitz immer von zentraler Bedeutung. Das ist für die Beurteilung der Schule der Phantasie insofern wichtig, als die meisten seiner Publikationen direkt oder indirekt den Bereich Frühpädagogik (vergl. z.B. »Kunst in der Kniebeuge« 1995, »Tast-Spiele, Sinn-volle Frühpädagogik« 1997 etc.) reflektieren. Bis kurz vor seinem Tod, lange nach dem Rückzug aus der aktiven Begleitung der Schule der Phantasie und seiner Emeritierung, ist er als zentrale Figur im Arbeitskreis »Ästhetische Elementarerziehung« (später »Gruppe Auge«), einer Gruppe aus engagierten Erzieherinnen Münchner Kindergärten und Kindertagesstätten, eingebunden. In diesem Arbeitskreis geht es um das ganz konkrete Tun und die direkte Arbeit mit den Kindern, so wie Seitz es in seiner Tätigkeit im Kindergarten praktiziert, bzw. praktiziert hatte. Die Erzieherinnen erleben bei Seitz eine echte Beteiligung, die Begeisterung, sich auf die Kinder und die (ästhetischen) Prozesse im Kindergarten einzulassen. Dieses Vorbild wird nicht nur zum Motor für den sich gründenden Arbeitskreis, sondern repräsentiert das tragende Prinzip für ein Grundverständnis: Sich als Erwachsener mit den Dingen so zu befassen, bedeutet, mit eigenen Erfahrungen die Nähe zur Sache herzustellen und damit die gleiche Unmittelbarkeit wie die Kinder zu erleben.

Folgerichtig beginnt der Arbeitskreis sich mit bildender Kunst aktiv zu beschäftigen. Seitz initiiert praktische Erfahrungen mit künstlerischen Prozessen und Begegnungen mit der Kunstakademie, Künstlern und verschiedenen Ausstellungen. (Später kommen Veranstaltungen mit der Schule der Phantasie dazu). Das Themenspektrum beginnt sich im Lauf der Zeit zu erweitern. Sprache, Literatur und Musik bilden weitere Anknüpfungspunkte für die eigene Auseinandersetzung mit der Sache. Der Arbeitskreis nennt sich »Münchner Team« und tritt auch als Mitautorenschaft in Erscheinung (vergl. SEITZ UND DAS MÜNCHNER TEAM 1986). Mit der Initiierung des Projekts »Sinnenreiche der Kinder« 1993 tritt der Arbeitskreis unter der Bezeichnung »Auge« (vergl. REINER 1998) auf. Der »Modellversuch ästhetische Elementarerziehung« ist als Dauerprojekt zu sehen, das weitgehend theoriefrei, an einer intuitiven Pragmatik orientiert, der Leitfigur Rudolf Seitz folgt. (Vergl. BOLSTER 1989) So ist es auch zu verstehen, dass sich der Arbeitskreis »Auge« unmittelbar nach dem Tod von Seitz auflöst.

#### 1.1.2. Erste Initiative

*»Ich war länger bei einem Modellversuch der Stadt München im Kindergarten tätig, und dabei erschien dann eines Tages der Stadtschulrat mit Vertretern der verschiedenen Parteien: Das war sehr lustig, denn sie wollten einmal sehen, was ich da eigentlich mache, sie wollten zuschauen. Zuschauen gibt es bei mir aber nicht, sie mussten entweder mitmachen oder gehen. Ich habe ihnen das klargemacht, und sie saßen dann auch auf diesen kleinen Stühlen zwischen den Kindern, die völlig unbefangen mit ihnen umgingen. Und irgendwie wurden diese Stadträte und Stadträtinnen auch immer jünger dabei.*

*Es war sehr amüsant, und die Kinder hatten einen großen Spaß dabei. Wir sind dann anschließend zum Essen gegangen, und da habe ich den Stadtschulrat gefragt, wie man sich denn so als Stadtschulrat in einem Schulsystem fühlen würde, wenn das, was man gerade so gelobt hat, kaum gefördert wird. Er hat mit »na ja und hm« geantwortet. Ich habe dann aber gemeint, daß so eine Antwort nicht ausreicht: »Sie sind Stadtschulrat von München. Da gab es z.B. einmal einen Herrn Kerschensteiner: Wenn Ihre Vorgänger alle so gedacht hätten, dann hätte sich überhaupt nichts geändert. Warum gründen Sie denn nicht analog zu den Jugendmusikschulen Jugendkunstschulen, bei denen es dann wirklich um die Förderung von Phantasie und Kreativität geht?« Er fragte dann wie lange ich brauchen würde, um ein Konzept zu erstellen. Ich sagte dann: »Wenn Sie sitzen bleiben, dann rede ich weiter«. Er hat mich dann am nächsten Tag ins Büro bestellt, und da habe ich ein Konzept vorgelegt.« (SEITZ 2002, S.21–22)*

In dieser Rückschau von Seitz auf die Entstehung der Schule der Phantasie wird deutlich, in welchem direkten Zusammenhang sie zur »Ästhetischen Elementarerziehung« steht. Von der Stadt München bzw. dem Schulreferat der Stadt werden die Aktivitäten zur »Ästhetische Elementarerziehung« nicht nur respektiert, sondern auch gefördert. So lässt sich nachvollziehen, dass die Anträge zur Gründung der Schule der Phantasie darauf abzielen, die Verbindung zur »Modellgruppe ästhetische Elementarerziehung« herzustellen. In der Beschlussvorlage nimmt das Schulreferat auch diesbezüglich eindeutig Stellung:

*»Mit der seit 1978 als Versuch eingerichteten »Modellgruppe ästhetische Elementarerziehung« wurde auch der vorschulische Bereich in das Gesamtkonzept einbezogen. Die Erfahrungen im Verlauf dieses, inhaltlich ganz wesentlich von Herrn Prof. Rudolf Seitz gestalteten Versuchs, sind außerordentlich positiv. Der Versuch zielt darauf ab, durch Differenzierung der Wahrnehmung im auditiven, visuellen, manuellen und sozialen Bereich den Kindern Informationen zu vermitteln, die ihnen für Assoziationen und aktive, kreative Reproduktionen zur Verfügung stehen. Diese im Elementarbereich bislang erfolgreich durchgeführte Arbeit sollte nach Meinung des Schulreferats nunmehr durch ein breit angelegtes Modell in der Primarstufe mit gleicher Zielsetzung fortgesetzt werden.« (Siehe Anlage 2, Original des Beschlusses im Stadtarchiv München, Aktensammlung zum Schulausschuss 16.4.1980, 753/68, Band 2, S.3)*

Die »Ästhetische Elementarerziehung« bildet den Ausgangspunkt, Rudi Seitz flankiert seine Argumentation gegenüber der Stadt München, indem er die Inhalte einer Veranstaltungsreihe aufgreift, die der Deutsche Werkbund Bayern unter dem Titel »Der Mensch ohne Hand« zwischen Herbst 1977 und Herbst 1978 (vergl. DEUTSCHER WERKBUND BAYERN 1979, S.7f), sowie einem Symposium im Januar und Februar 1978 veranstaltet hatte. »Das Ergebnis war eine einhellige Kritik unseres Bildungssystems. Seine Einseitigkeit und sein Unvermögen, wirkliche Erfahrungen zu vermitteln, wurden in vielen Veranstaltungen klargestellt.« (SEITZ 1982, S.44) »Hand war eine Metapher. Gemeint war mit diesem Bild der Mensch, der innerhalb unseres Bildungssystems und der normalen gesellschaftlichen Verflechtung wenige oder kaum direkte Erfahrungen machte, der die Logik der Hand und des Menschen durch einseitige Ratio, durch eingeschränkte Begriffswelt ersetzte.« (SEITZ 1982 (II), S.33) In den Veröffentlichungen des Werkbundes stellt er die Schule der Phantasie gar als das Resultat dieser Tagung dar. In der Festschrift zum 75jährigen Bestehen des Werkbundes Bayern schreibt er »Fast mutlos stand man vor Tatsachen, die das Ende einer sehr langen Fehlentwicklung darstellten. Es war hoffnungslos, dagegen angehen zu wollen. Wir überlegten damals, ob es nicht wenigstens gelingen könnte, ein kleines Schulmodell zu organisieren, das Gegenteilstendenzen unterstützen würde.« (SEITZ 1982 (II), S.33) und weiter: »Der Werkbund Bayern hat in München einen ersten kleinen Versuch gestartet. Trotz der Geldknappheit konnte der Münchner Stadtrat bewogen werden, eine neue Schule in der Schule einzuführen. Wir haben dieser Schule den Namen »Schule der Phantasie« gegeben.« (SEITZ 1982, S.45)

Zum Jubiläum des Werkbundes Bayern organisiert Seitz im Oktober 1982 in den Räumen der Künstlerwerkstatt Lothringerstrasse die Aktionswochen »Schule der Phantasie«. Sie versteht er als praktische Fortführung von »Mensch ohne Hand« und bezeichnet sie als »konstruktive Kulturkritik«. Zielgruppe allerdings sind Erwachsene, denen er entsprechend des Guilfordschen Profils (vergl. GUILFORD 1970) einer kreativen Persönlichkeit primäre Erfahrungen ermöglichen will. »Wir haben hier diesen Werkbundmonat auch unter das Motto »Schule der Phantasie« gestellt. In diesem anregenden Rahmen sollen vielerlei Aktivitäten stattfinden, die uns helfen, wieder neu anzufangen, sich etwas anderes vorzustellen, sich und seine Umgebung anders wahrzunehmen und zu verstehen. Wir erwarten keine Wunder. Tun Sie das bitte auch nicht. Wir wollen zusammen experimentieren.« (SEITZ 1982, s.45) Das Programm des »Schule der Phantasie- Werkbundmonats« verzahnt praktische Workshops mit theoretischen Reflexionen, bleibt aber bei Fragestellungen, die sich eher auf originäre Themen des Werkbunds beziehen. (»Werkstatt Wohnberatung: Erneuern mit Phantasie« »Mit geometrischen Grundformen phantasieren« etc.) Der Bezug zum Werkbund wird hier stärker betont als dessen Rolle tatsächlich zur Entstehung der Schule der Phantasie beigetragen hatte. Rudi Seitz argumentiert bei der Formulierung eines Konzepts zwar mit den Ergebnissen der Veranstaltung »Der Mensch ohne Hand«, gleichwohl sind seine Aktivitäten im Elementarbereich und als Lehrstuhlinhaber für Kunsterziehung an der Akademie der bildenden Künste stärker zu gewichten.

### 1.1.3. Erste inhaltliche Konzeption

In dem Konzept das vom »Frühjahr 1978« datiert, fordert Seitz »neben die Schule eine andere Form einer freiwilligen Schule zu stellen. Ich würde sie gerne »Jugendkunstschulen« nennen.« (Anlage 1, s.3)  
*»Es sollte der Versuch unternommen werden am Nachmittag in die Schulen hinein, bzw. in die speziellen Fachräume in den Schulen, Künstler zu holen, die pädagogisch interessiert bzw. angeleitet sind und die nun in Form eines Studios mit freiwilligen Schülern versuchen, auf der einen Seite künstlerisch zu gestalten, auf der anderen Seite die vielen oben angesprochenen Fertigkeiten, Verhaltensweisen, Fähigkeiten ganz bewußt zu fördern... Es gibt einen derartigen Versuch einer Schule der Kreativität innerhalb der Schule meines Wissens nicht.« (Ebda. s.4)*

Seitz geht in dem Konzept zunächst von der Feststellung aus, dass im Bildungssystem »sinnhafte Erfahrungen nicht mehr gemacht werden können.« (Ebda. S.1) Als Beleg dafür führt er die o.g. Vortragsreihe »Der Mensch ohne Hand« an, die aus der Warte von Psychologie, Medizin, Naturwissenschaft, Philosophie und Theologie die »einseitige Überbetonung des kognitiven und begrifflichen Denkens« im derzeitigen Bildungssystem darstellt. Seitz verknüpft diesen festgestellten Mangel an Sinnlichkeit mit »dem neuesten Stand pädagogischer Diskussionen um eine Humanisierung der Schule« (ebda. s.1): Hier führt er die »Stress-Diskussion, die vielen Berichte von Schulmedizinern über psychische und physische Störungen bei Schülern, die Schülerelbstmorde usw.« (ebda. s.1–2) an, bleibt aber auch sehr allgemein, wenn er »aktive Bürger« die »mit ihrer eigenen Freizeit und mit ihrem Leben etwas anfangen können« (ebda. s.5) in die Zielsetzung einbezieht.

»Die Schule ist in eine Phase geraten, in der mehr das Aneignen von Fakten im Vordergrund steht und nicht so sehr die Förderung von bestimmten Verhaltensweisen. Daher ist auch die Forderung nach Kreativität in den Präambeln der Lehrpläne nur utopisch, sie kann in der Praxis nicht realisiert werden.« (Ebda. s.2) Aber weder in den zunächst vorgeschlagenen »Jugendkunstschulen« noch in den »Kursen für bildnerisches Gestalten«, wie sie dann im genehmigten Modellversuch heißen, findet sich ein konkreter Hinweis, worin das »andere« liegt. Tatsächlich zeigt sich im Begriff »Jugendkunstschule« kein besonderes Profil. Die Inhalte und Zielsetzungen der zeit-

gleich in Nordrhein-Westfalen entstehenden Jugendkunstschulen (vergl. Kap.5.2.) sind hier nicht identisch, der Begriff »Jugendkunstschule« wird hier offensichtlich nicht im Kontext einer bundesweiten Ausweitung des spezifischen Jugendkunstschulen-Konzepts verstanden und benützt, sondern ist hier als entsprechendes Pendant zu bestehenden Jugendmusikschulen zu sehen. Dass mit »Jugendkunstschule« nur der Begriff und nicht eine analoge Konzeption gemeint sein kann, zeigt der Zusatz »Es gibt einen derartigen Versuch einer Schule der Kreativität innerhalb der Schule bisher meines Wissens nicht.« (Ebda. s.4,)

Seitz spricht von Schulen, »in denen ohne Benotung, auf Grund einer Motivation von der Sache her, einer Begeisterung um einen Inhalt, der von Lehrern und Schülern gleichermaßen geteilt werden kann, gearbeitet wird.« (Ebda. s.3–4), Seitz setzt auf den Künstler-Lehrer, der dieses »von der Sache her« durch seine eigene künstlerische Arbeit glaubwürdig macht, und der in der Wechselwirkung von der schöpferischen Kraft der Kinder auch profitiert. Auf der anderen Seite gilt es, so Seitz, die Künstler pädagogisch zu sensibilisieren, aber auch »anzuleiten«, um so die »angesprochenen Fertigkeiten, Verhaltensweisen und Fähigkeiten ganz bewußt zu fördern«. Die »kritische Reflexion, das Sprechen miteinander über die Fragen der Gestaltung und der Umwelt im weiteren Sinne, Teamwork in Planung und Durchführung« sind noch Schlagworte, die hier wenig konkret werden. Statt detailliert die »andere Form von Schule« zu entwerfen vertraut Seitz ganz auf die autarke Kraft des schöpferischen Prozesses. Die Qualität dieses schöpferischen Prozesses beim Künstler, so ist anzunehmen, stellt Seitz ganz fraglos in Verbindung zu der des Kindes: »Der Versuch mit engagierten Künstlern zu arbeiten, würde gewährleisten, daß mit großer Intensität gearbeitet wird.« (Ebda. s.4)

#### **1.1.4. Antrag und Genehmigung**

Die Stadtratsfraktion der SPD am 30.5.1979 stellt ausgehend von o.g. Konzept den Antrag:

*»Der Stadtrat wolle beschließen: Das Schulreferat wird beauftragt, dem Stadtrat zum nächstmöglichen Zeitpunkt einen Vorschlag für die Errichtung einer »Städtischen Schule für bildnerisches Gestalten« vorzulegen... Begründung: Eine derartige städtische Einrichtung bietet die wünschenswerte Förderung der Kreativität, die gerade für Kinder im Grundschulalter eine wichtige Ergänzung des Bildungsangebotes darstellen. Eine Förderung auf diesem Gebiet stellt auch ein Gegengewicht gegen die starken Anforderungen dar, die an Kinder heute schon in der Grundschule gestellt werden.« (Anlage 2, Antrag. Nr.500 vom 30.5.1979, München, zitiert in der Beschlussvorlage zum 16.4.1980, s.1,)*

In der Beschlussvorlage für den Schulausschuss wird dieser Antrag durch eine Stellungnahme des Schulreferats ergänzt, die im Wesentlichen dem Entwurfskonzept von Seitz folgt. Der Antrag zu einer neuen Schulgründung wird in dieser Stellungnahme allerdings argumentativ etwas anders bewertet: Während Seitz feststellt »daß sich die Schule, wie sie sich uns darstellt, nicht von heute auf morgen ändern läßt« (Anlage 1, s.3) macht das Schulreferat darauf aufmerksam dass es »keinerlei Einfluß auf den Unterrichtsbetrieb der Münchner Grundschulen hat« (Anlage 2, s.3). Es wird deutlich, dass Seitz in der Stadt München einen Adressaten für seine »freiwillige« Schule wählt, der zu einer grundsätzlichen Reform der Schulen in dem Sinne dieses Konzeptes gar nicht in der Lage wäre. (Die öffentlichen Grundschulen in Bayern werden von den staatlichen Schulämtern getragen, die Kommunen fungieren lediglich als Sachaufwandsträger.)

Der Antrag vom 30.5.1979 wird allerdings erst ein knappes Jahr später verhandelt. Er steht mehrfach auf der Tagesordnung des Schulausschusses, wird aber immer wieder vertagt. Der Grund für die Absetzung von der Tagesordnung wird in den Protokollen des Ausschusses nicht vermerkt, erschließt sich aber aus der aktuellen politischen Konstellation. Das Projekt stößt bei der neuen Rathausmehrheit auf Ablehnung. Am 5.3.1978 war Erich Kiesel von der CSU zum neuen Oberbürgermeister

gewählt worden, damit war es zum Machtwechsel nach vielen Jahren der SPD-Mehrheit gekommen. Der Antrag zur »Städtischen Schule für Bildnerisches Gestalten« ist nicht nur von der Stadtratsfraktion der SPD gestellt, sondern steht in direktem Zusammenhang mit dem Stadtschulrat Peck. Doch Gerson Peck hat als Mann der alten Mehrheit (und obendrein als Verfechter der Gesamtschule) nicht mehr den erforderlichen Rückhalt in der Stadtspitze und im Stadtrat. Die Idee, dass Künstler mit Kindern arbeiten sollen, wird zum pauschalen aber nicht öffentlich kommunizierten Gegenargument. Die Rolle der Kunstakademie bei den Studentenunruhen wird dabei nicht zuletzt als Beleg genommen, das ganze Milieu und damit das Vorhaben als »links« einzuordnen und damit abzulehnen. Erst nach zahlreichen Einzelgesprächen gelingt es Seitz, die zuständigen Stadträte zu überzeugen und umzustimmen.

Der Schulausschuss beschließt nun am 16.4.1980 (siehe Anlage 2, Original des Beschlusses im Stadtarchiv München, Aktensammlung zum Schulausschuss 1980, 753/68, Band 2) die Einrichtung des Modellversuchs »Kurse für bildnerisches Gestalten«. Der Modellversuch sei als »Gegenstück zur »Städtischen Sing- und Musikschule« (ebda. s.3) zu definieren und ist auf das Schuljahr 1980/81 begrenzt. Das Schulreferat wird beauftragt, nach einem Jahr über das Ergebnis des Modellversuchs zu berichten und dem Schulausschuss »einen entsprechenden Vorschlag zur endgültigen Beschlußfassung zu unterbreiten.« (Ebda. s.6)

Der Beschluss sieht die Bildung von 30 Kursen mit jeweils drei Wochenstunden an ausgewählten Münchner Grundschulen vor, für die teilnehmenden Kinder ist der Kurs kostenlos, darüber hinaus wird jeder Kurs mit DM 160.– Materialgeld unterstützt. Die Größe der Kurse wird auf 12–24 teilnehmende Kinder festgelegt. »Die einzelnen Kurse werden von geeigneten Lehrkräften oder freiberuflichen Künstlern in nebenamtlicher oder nebenberuflicher Tätigkeit geleitet.« (Ebda. s.4)

### **1.1.5. »Zentrale Zeichen- und Werkkurse«**

Die Stadt München unterhält zur Zeit der Gründung der Schule der Phantasie »zentrale Zeichen- und Werkkurse«, die auf eine Initiative Kerschensteiners aus dem Jahr 1906 zurückgehen, und die nach dem zweiten Weltkrieg wieder eingerichtet wurden. Die Kurse sind freiwillig und richten sich an »zeichenfreudige Kinder an Münchner Volksschulen«. Die Kurse werden von Klass- bzw. Werklehrern der jeweiligen Grundschulen angeboten. Die städtische Fachberatung für Kunsterziehung betreut diese Kurse und unterstützt 1979 eine Initiative der Stadträtin Bernhard. (Antrag 332 »Ausweitung der zentralen Zeichen- und Werkkurse an städtischen Schulen« vom 16.1.1979) In diesem Antrag wird beklagt, dass nur wenig Kurse gebildet werden, (Im Schuljahr 1978/79 zwölf Kurse mit insgesamt 235 Kindern) was nicht zuletzt auf Schwierigkeiten zurückgeführt wird, Kursleiter zu finden. Ein weiteres Hindernis läge an den Kursgebühren von DM 10.– pro Kind und Jahr. Der Schulausschuss beschließt am 28.3.1979 unter anderem die Ausweitung der »Zentralen Zeichen- und Werkkurse« auf 30 Kurse, erhöht die Stundenvergütung der Lehrkräfte und senkt die Teilnehmerzahl in den Kursen von 34 auf 28 Kinder um eine »individuelle Förderung« zu ermöglichen. Das Pädagogische Institut des Schulreferats wird mit der Bildung der Kurse beauftragt.

Im Antrag Nr. 500 vom 30.5.1979, der zur Gründung der Schule der Phantasie führt, wird nun zwei Monate später gefordert, in das Konzept einer zu gründenden »Städtischen Schule für bildnerisches Gestalten« die »zentralen Zeichenkurse« mit einzubeziehen. Dieses schon bestehende Angebot im bildnerischen Bereich ist mutmaßlich auch der Grund, dass der Modellversuch nur auf die Grundschule beschränkt bleibt. So ist der Brief von Rudi Seitz an den Verwaltungsdirektor des Schulreferats F3 zu interpretieren:

*»Ich hatte seinerzeit (in den ersten Kontakten mit Stadtschulrat Peck, Anmerkung von mir) ein Konzept für mögliche Jugendkunstschulen (parallel zu den bisherigen*

*Jugendmusikschulen) formuliert... Dieses Konzept, das Jugendliche bis zum Abitur hätte betreffen können, wurden umformuliert auf diese neuerlichen Kurse für bildnerisches Gestalten für die Grundschule.» (Brief vom 23.2.1981)*

Die mit dem Modellversuch entstehenden »Kurse für bildnerisches Gestalten« sollen ebenfalls im Rahmen der »städtischen Fachberatung für Zeichnen und Werken« geführt werden. Rudi Seitz wird als Mitarbeiter der Fachberatung für drei Wochenstunden nebenamtlich verpflichtet. Diese Mitarbeit in der Fachberatung ist nicht unumstritten, das macht ein Schreiben vom 30.6.1980 deutlich, in dem sich der Fachberater für Kunsterziehung an den Münchner Volksschulen, Pirkel, beim Schulreferat beschwert.

*»Bei meinem Versuch, an der Veranstaltung des Pädagogischen Instituts Nr.23/270 (Einführung in die ästhetische Elementarerziehung) am 12.5.80 teilzunehmen, erklärte mir der Referent, Herr Prof. Seitz, mein Besuch sei ihm unerwünscht. In einem kurzen Gespräch konnte u.a. geklärt werden, warum sich der Referent durch meine Anwesenheit behindert fühlte. Als Ursache nannte Herr Prof. Seitz die von mir auf dem Dienstweg weitergeleiteten »Bedenken« zu einzelnen Punkten der Beschlussvorlage Nr.500 des Schulausschusses (Vormerkung vom 26.2.80), die er zur Kenntnis erhalten hat. – Trotz meiner Einwendung, die Teilnahmen des Fachberaters sei im Sinne des genannten Schulausschussbeschlusses, beharrte Prof. Seitz darauf, mir die Tür zu weisen. Eine von ihm angekündigte schriftliche Erklärung ist hier bis heute nicht eingegangen« (Brief des Fachberaters für Kunsterziehung a.d. Münchner Volksschulen Pirkel vom 30.6.1980)*

In der Sitzung des Schulausschusses am 16.4.1980 wird darüber verhandelt, ob die Kurse des Modellversuchs die bestehenden Zeichenkurse verdrängen, bzw. ob sich zu große Überschneidungen ergeben. Der Stadtrat Faßold schlägt diesbezüglich vor, die neu eingerichteten Kurse des Modellversuchs an einer zentralen Schule anzubieten, um sie von den Zeichenkursen abzugrenzen. Hier ist noch ein Vorbehalt gegen die »Kurse für bildnerisches Gestalten« spürbar. Pirkel hatte als Zuständiger für die »Zeichen- und Werkkurse« versucht, gegen die neue entstehende Konkurrenz vorzugehen. Im Beschluss dieser Sitzung wird aber die weiter dezentrale Einrichtung der »Kurse für bildnerisches Gestalten« festgelegt, da insbesondere die jüngeren Schüler »eine derartige Einrichtung in der Nähe ihrer Wohnung« vorfinden sollten. (Vergl. Sitzungsprotokoll Schulausschuss 16.4.1980, Stadtarchiv München, 753/11)

### **1.1.6. Bilanz des Modellversuchs**

Seitz legt dem Schulreferat 1981 einen undatierten Bericht über das erste Jahr des Modellversuchs »Kurse für bildnerisches Gestalten« (siehe Anlage 3) vor. Diesem Bericht legt er eine ebenfalls undatierte Broschüre bei, in der sich die Kursleiter mit ihrer künstlerischen Tätigkeit vorstellen. Im Titel dieser beigelegten Broschüre wird erstmals der Name »Schule der Phantasie« genannt.

In seinem Bericht nennt Seitz die Fakten des Schuljahrs und bilanziert die pädagogischen Erfahrungen mit dem einjährigen Modellversuch erwartungsgemäß sehr positiv. Im Modellversuchsjahr fanden an 24 Münchner Grundschulen seit dem 1.11.1980 30 Kurse mit jeweils 12–24, insgesamt 500 teilnehmenden Kindern statt. »Die Arbeitsergebnisse und Reaktionen von Schülern und Eltern lassen den Schluß zu, daß der Modellversuch als insgesamt sehr positiv bewertet werden kann.« (Bericht über den Modellversuch 1981, S.2)

Diese Bewertung des Ergebnisses basiert nicht auf systematischen Erhebungen über den Modellversuch, dennoch kann man nicht zuletzt aus dem starken Interesse an den Kursen nach dem einjährigen Modellversuch eine bei allen Beteiligten insgesamt positive Beurteilung annehmen. Das zugrundeliegende Konzept bleibt aber in Hinblick auf die eigentlich gemeinten Inhalte uneindeutig und wird auch nicht konsequent kommuniziert. Das trifft zum Beispiel auf die Bezeichnung »Kurse für

bildnerisches Gestalten« zu. Hier klingt es eher nach der Vermittlung bildnerischer Fertigkeiten als nach einer echten kunstpädagogischen Alternative. Tatsächlich werden schon im Konzept eine ganze Reihe künstlerischer Techniken und Verfahrensweisen genannt, was bei den Eltern schon bei der Anmeldung zu den Kursen zu Missverständnissen führt. Als stellvertretendes Beispiel sei ein Brief einer empörten Mutter zitiert, der deutlich macht, dass das Wesen einer »anderen Form von Schule« weder bewusst gemacht noch kommuniziert wurde.

*»hiermit melde ich meine Tochter...nachgehend zur mündlichen Abmeldung schriftlich von der Teilnahme am obigen Kurs in der Grundschule ... ab. Ich fühle mich nicht mehr verpflichtet meine Tochter während des ganzen Schuljahres 1980/81 zum Kurs zu schicken, da nicht annähernd das angebotene Programm durchgeführt wird. In Ihrem Schreiben vom August 1980 wird als Kursinhalt Zeichnen und Malen, Druck und Grafik, Puppen- und Schattenspiel, Maskentheater, Film, Foto und Video angegeben. Inzwischen ist bereits die Hälfte des Schuljahres vorüber, doch die Kinder haben in dieser Zeit lediglich Bilder gemalen, deren Inhalt sie meist noch selbst auswählen konnten. ...«* (Brief v. 29.1.1981)

Dieser Brief offenbart sehr anschaulich, wie groß die Diskrepanz zwischen den Erwartungen bzw. Einschätzungen der Eltern, aber auch den Schulen und den Ausgangsmotiven des Konzepts anfangs waren. Es zeigt, wie wenig die Inhalte und Verfahrensweisen deutlich gemacht wurden.

Die Kursleiter des ersten Jahres hatte Seitz hauptsächlich aus der Akademie und seinem Bekanntenkreis geworben. »Als Lehrer waren Künstler mit pädagogischen Erfahrungen oder Lehrer mit künstlerischer Praxis tätig«. In einem Brief vom 23.2.1981 an den Verwaltungsdirektor des Schulreferats Micheler spricht Seitz ausschließlich von *Künstlern*. »Das Kollegium traf sich regelmäßig unter Leitung von Herrn Prof. Rudolf Seitz in der Akademie der bildenden Künste zu Lehrerratssitzungen. Dabei wurden Erfahrungen ausgetauscht, grundsätzliche pädagogische Überlegungen angestellt und Arbeiten der Kinder betrachtet und diskutiert.« (Bericht über den Modellversuch 1981, s.1)

Organisatorische Schwierigkeiten betreffen in diesem Bericht hauptsächlich die Ausstattung der Schulen. Da die Kurse zusätzlich zum bestehenden Unterrichtsbetrieb angeboten sind, wird vor allem fehlender Platz für das Lagern von Material und Arbeiten, aber auch Mangel an Werkzeugen genannt. Seitz möchte in diesem Bericht allerdings die Schwierigkeiten nicht überbewerten: »In den allermeisten Fällen konnten durch gegenseitige Hilfe, Geduld und Einfallsreichtum der Schulleitungen Lösungen gefunden werden.« (Ebda. s.1)

Da dieser Bericht als Grundlage einer Stellungnahme des Schulreferats im Hinblick auf einen weiteren Beschluss des Schulausschusses dient, führt Seitz auch Änderungsvorschläge auf: Die Kurse sollen zwei- statt dreistündig durchgeführt werden, »Die Kinder sind durch Hausaufgaben und andere Verpflichtungen so belastet, daß diese Verkürzung sinnvoll erscheint.« Die Höchstteilnehmerzahl pro Kurs solle 20 Schüler nicht übersteigen. Die Einrichtung einer stellvertretenden Schulleitung zur Behebung organisatorischer Schwierigkeiten wird vorgeschlagen.

Die Stellungnahme des Schulreferats in einem Beschluss des Schulausschusses vom 8.7.1981 folgt diesem Bericht in allen Punkten und übernimmt auch die Bewertung von Seitz: »Die Mitarbeit der Schüler, die erzielten Arbeitsergebnisse und die Reaktionen der Schülereltern berechtigen zu der zusammenfassenden Feststellung, daß der Modellversuch die Erwartungen voll erfüllt hat und sehr erfolgreich abgelaufen ist. Das Schulreferat schlägt deshalb die Weiterführung der Kurse für bildnerisches Gestalten vor.« (Beschlussvorlage des Schulausschusses zum 8.7.1981, München, s.3)

In dieser Beschlussvorlage werden auch die Änderungsvorschläge von Rudi Seitz übernommen: Die Dauer eines Kurses beläuft sich nun auf zwei statt vorher drei Wochenstunden, die Teilnehmerzahl wird auf 20 Kinder begrenzt. Statt der Installierung einer stellvertretenden Schulleitung wird die Aufstockung von

drei auf vier Wochenstunden für die Projektleitung angeboten. Für die durch die Stundenreduzierung entstehenden finanziellen Freiräume schlägt das Schulreferat selbst die Erweiterung auf 45 Kurse vor, in einer Berechnung der laufenden Kosten für ein Haushaltsjahr ergibt sich so bei sonst gleichbleibenden Bedingungen ein in etwa gleiches Volumen von 72.200 DM statt 69.000 DM des Modellversuchs. In einer Stellungnahme der Stadtkämmerei wird der Finanzierungsvorschlag des Schulreferats positiv bewertet, der Schulausschuss unter dem Vorsitz von Bürgermeister Dr. Zehetmeier beschließt die unbefristete Weiterführung des Modellversuchs »Kurse für bildnerisches Gestalten«.

Am 21.1.1983 wird in einem Vertrag die Kunsterzieherin und Kursleiterin Trixi Haberland »Stellvertretende Leiterin der Kurse für bildnerisches Gestalten«, »sie übernimmt die rein organisatorischen Maßnahmen des Projekts«. Seitz hatte wieder auf einer Stellvertretung bestanden und um diese Ernennung gebeten, da er 1982 zum Präsidenten der Akademie gewählt worden war, und nun dementsprechend wenig Zeit für die Organisation der Kurse hatte. Die künstlerische Leitung und die fachliche Betreuung des Kollegiums will er aber beibehalten. (Brief von Seitz vom 27.10.82) Das Schulreferat stimmt diesem Antrag insofern leicht zu, als Seitz anbietet, die anfallenden Honorarkosten für die neu installierte stellvertretende Schulleitung von seinem bisherigen Honorar abzuziehen.

Am 10.12.1984 erbittet Seitz in einem Brief an den Stadtschulrat Loichinger für die Kursleiter eine höhere Bezahlung als DM 20.– pro gehaltener Stunde, da, wie er schreibt »wir unsere besten Lehrer nicht mehr halten können«, hier lehnt der Stadtschulrat aber ab. Er beruft sich dabei auf Vergütungssätze, wie sie einheitlich von verschiedenen Staatsministerien für nebenberuflichen oder nebenamtlichen Unterricht seit 1980 nicht erhöht worden sei. Er unterstellt dabei die Orientierung an den staatlichen Vereinbarungen, und sieht daher »keine Möglichkeit«. (Brief von Loichinger an Seitz vom 2.1.85)

Die Kurse werden jeweils in den ersten Wochen jeden Schuljahres über die Schulleitungen der Grundschulen angeboten, die Schulleitungen melden den jeweils ermittelten Bedarf. Tatsächlich übersteigt die Nachfrage jedes Jahr die genehmigte Anzahl von 45 Kursen. Im Schuljahr 1982/83 sind es 55, 1983/84 88 und 1984/85 70 Kurse, die gebildet werden könnten. Aus diesem Grund stellen die Stadträte Grube, Hügenell, Nindl, Peck und Schmidt am 1.2.1985 an den Schulausschuss den Antrag »Das Schulreferat wird beauftragt, die Anzahl der Kurse für bildnerisches Gestalten dem jeweils tatsächlichen Bedarf anzupassen.« (Antrag Nr.500 vom 1.2.1985) Auch hier unterstützt das Schulreferat in einer Stellungnahme diesen Antrag. In der Beschlussvorlage zur Sitzung des Schulausschusses am 15.5.1985 empfiehlt es die Zahl der zu bildenden Kurse auf 65 zu erhöhen, da die Erfahrungen gezeigt hätten, »daß die Kinder mit großer Begeisterung die Kurse besuchen und die Förderung der Kreativität für viele eine wertvolle Ergänzung zu den Lerninhalten des Schulalltags darstellt.« (Beschlussvorlage des Schulausschusses zum 15.5.1985, S.2) Das Schulreferat selbst nennt die Höchstzahl von 65 Kursen, da es keine Möglichkeit gäbe, die Anzahl der Kurse dem Bedarf anzupassen, da die anfallenden Kosten im Haushalt vorab kalkuliert werden müssten. Gleichwohl wird in der Sitzung am 15.5.1985 der entsprechende Abschnitt der Beschlussvorlage abgewandelt. Als schlüssiges Argument führt Stadtrat Peck die Bildung der Berufsschulklassen an, deren Anzahl man im Vorfeld auch nie festlegen könne, und die auch finanziert würden. (Vergl. Protokoll der Sitzung des Schulausschusses vom 15.5.1985, S.113, Stadtarchiv München, Ratssitzungsprotokolle 758/14) Deshalb wird beschlossen: »Das Schulreferat wird beauftragt, ab Schuljahr 1985/86 eine dem jeweiligen Bedarf entsprechende Anzahl von Kursen für bildnerisches Gestalten im Grundschulbereich einzurichten.« (Beschluss des Schulausschusses vom 15.5.1985, Münchner Stadtarchiv, Aktensammlung 758/70, S.541)

Darüber hinaus wird neben einer Materialgelderhöhung um DM 40.– auf DM 200.– pro Kurs auch der Vergütungssatz von DM 20.– pro gehaltener Unterrichtsstunde auf DM 23.– angehoben. In einem weiteren Zusatz heißt es »Die Vergütungssätze

für die Lehrkräfte sind künftig der Einkommensentwicklung anzupassen.« (Ebda. s.6) Der Beschluss des Schulausschusses wird in der Vollversammlung des Stadtrats vom 22.5.1985 (vergl. Ratssitzungsprotokoll, Stadtarchiv München, 758/2) bestätigt.

## **1.2. ZEHN JAHRE SCHULE DER PHANTASIE, VERÄNDERUNGEN**

### **1.2.1. Neuordnung der Schulleitung**

Im Februar 1990 verfasst Seitz ein Memorandum, in dem er über die ersten 10 Jahre Schule der Phantasie Bilanz zieht. Darin erwähnt er die ständig steigende Anzahl der Kurse, die positive Resonanz, vor allem auch außerhalb der Stadt München, und die von ihm und Trixi Haberlander herausgegebene Publikation »Schule der Phantasie« im Ravensburger Verlag. In dem Memorandum geht er aber hauptsächlich auf Schwierigkeiten ein, die er vor allem im Organisatorischen sieht.

#### *»Personelle Ausstattung*

*Die Schule wird von mir neben meiner vollen Tätigkeit als Lehrstuhlinhaber geleitet (Führung des Kollegiums, pädagogische Beratung, Auswahl von geeigneten Lehrern etc.) Organisatorische Schwierigkeiten muß Frau Haberlander buchstäblich von ihrer Wohnung aus telefonisch lösen. Für Verwaltungsaufgaben steht eine halbe Stelle im Schulreferat zur Verfügung. Es sei an dieser Stelle auf die Ausstattung der vergleichbaren Jugendmusikschulen hingewiesen, die bei gleicher Kurszahl und gleich großem Kollegium anfallen würde!*

#### *Supervision*

*Damit hängt zusammen, daß eine Supervision zur pädagogischen und organisatorischen Beratung vor Ort nicht möglich ist. Diese wäre aber besonders nötig durch die Tatsache, daß die Schule über keine eigenen, entsprechend eingerichteten Räume (mit Werkzeugen, Lagermöglichkeiten usw.) verfügt. Dadurch sind viel Konflikte vorprogrammiert, zumal kaum ein persönlicher Kontakt zwischen unseren Lehrern und dem jeweiligen Kollegium möglich ist. (Unsere Kurse beginnen erst um 14.30 Uhr. Um diese Zeit ist normalerweise kaum mehr ein Lehrer anwesend).*

#### *Mittel für Material*

*Die bisher zugestandenen Mittel für Material sind leider nicht ausreichend. Dadurch sind viele Möglichkeiten der Arbeit erheblich eingeschränkt.*

#### *Beschäftigungsumfang*

*Ein ganz besonderes Handicap stellt die Tatsache dar, daß die Lehrkräfte nicht mehr als drei Kurse geben dürfen. Das bedeutet, daß das Lehrerkollegium sehr groß wird und daß vor allem die erfahrensten und besten Lehrer für die Kinder nicht soviel leisten können und dürfen, wie wünschenswert wäre. Dadurch wird die Qualität der Schule in einem eigentlich unverantwortlichen Maß eingeschränkt.« (Seitz an das Schulreferat 20.2.1990)*

In einer Reihe von Vorschlägen beantragt Seitz im gleichen Schreiben einen Kunsterzieher als hauptamtlichen Schulleiter für pädagogische und organisatorische Aufgaben, sowie zur Weiterbildung und »Dokumentation (Ausstellungen etc.)« einzusetzen. Seine eigene Rolle stellt er dabei bilanzierend als stark belastet dar: »Nach nunmehr 9 Jahren Leitung der Schule muß ich feststellen, daß die bisherige Form weder pädagogisch noch im Hinblick auf die persönliche Belastung, auch die von Frau Haberlander, weiterhin vertretbar ist«. Neben der Ausweitung der Verwaltungsstelle im Schulreferat und der Schaffung einer »eigenen Haushaltsstelle für Material-

beschaffung«, formuliert er auch eine Idee der allmählichen »Konzentration auf Schulen mit einem oder mehreren Fachräumen im Sinne der Jugendkunstschulen«.

Im März 1990 vereinbarten der Stadtschulrat Loichinger und Seitz die Schaffung einer Planstelle für die Schulleitung. Bruno Wendnagel übernimmt mit einer halben Stelle die Leitung der Schule der Phantasie.

Die »Künstlerische Leitung und Verwaltung der Schule der Phantasie liegt in einer Hand, in der Zentrale in der Haimhauserstraße 23.« schreibt Wendnagel in einem Brief an das Personalreferat P24, vom 23.2.1990. Wendnagel ist, nach einem Lehramtsstudium an der Akademie, seit 1973 als Kunsterzieher bei der Stadt München, unter anderem im Museumspädagogischen Zentrum und im Pädagogischen Institut München tätig. (Aus dem Protokoll der Vollversammlung, 16.3.1998) Mit dem zweiten Teil seiner Stelle verbleibt Wendnagel im Pädagogischen Institut.

### **1.2.2. Stadtteilateliers**

Ab Mai 1990 sollen nun, neben der Zentrale in der Haimhauserstraße, insgesamt elf dezentrale Subzentren, sogenannte Stadtteilateliers, eingerichtet werden. (Chronik 1990, Haimhauserschule)

Mit den ersten drei Stadtteilateliers im Juni 1990 (Chronik 1990, Haimhauserschule) nimmt der Vorschlag, den Seitz formuliert hatte, erste Gestalt an. In einem Presstext der Schule der Phantasie vom Juli 1990 wird dies als »erweitertes Konzept« dargestellt: »In 11 Münchner Stadtvierteln werden, ähnlich dem Atelier in der Haimhauserstraße, zentrale Ateliers – sog. »Kinderateliers« eingerichtet.« (Presstext der Schule der Phantasie, Juli 1990, S.2) In diesem Text werden diese Ateliers ganz unvermittelt auch einer breiteren Anzahl von Schülern angeboten: »Nicht nur Grundschulern, sondern auch Heranwachsenden an Haupt-, Realschulen und Gymnasien, sollen damit Treffpunkte zur gestalterischen Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt geboten werden.« (Ebda. S.2) Die Öffnung der Ateliers für Haupt- und Realschüler bzw. Gymnasiasten bleibt aber eine unerfüllte Ankündigung.

Die Stadtteilateliers werden im Jahr 2000 um ein »Naturatelier« ergänzt, das auf dem Areal der städtischen Baumschule an der Silberdistelstraße eingerichtet wird. Dieses »Naturatelier« ist allen Kursen der Schule der Phantasie zugänglich. Die Anlagen sind für Aktionen und Projekte nutzbar. Hier können alle Kurse der Stadt im Freien mit Naturmaterialien, Wasser und Erde arbeiten.

### **1.2.3. Konflikte**

Die Rolle von Trixi Haberlander als bisheriger Stellvertreterin von Rudi Seitz wird bei der Neuorganisation der Schule der Phantasie nicht explizit neu verhandelt. Haberlander hatte in den Jahren zuvor sowohl die Kurseinrichtung bzw. -bildung organisiert, aber auch die pädagogische Betreuung der Kursleiter übernommen. Ihre Rolle war dabei formal wenig konsistent definiert. Faktisch übernahm Haberlander alle Aufgaben, die Rudi Seitz nicht, oder als Präsident der Akademie nicht mehr übernehmen konnte. In ihrem Vertrag mit der Stadt München bzw. dem Schulreferat vom 21.1.1983 ist nur festgelegt, dass sie ausschließlich für die »rein organisatorischen Maßnahmen des Projekts« zuständig ist.

Zwischen dieser formalen Definition und ihrer faktischen Rolle war eine große Diskrepanz entstanden. Mit der Einrichtung und Besetzung einer Schulleiterstelle öffnet sich dadurch ein Konfliktfeld, das im Grunde bis heute besteht. Trixi Haberlander hatte sich weit über die »rein organisatorischen Maßnahmen« und die damit verbundene, eher symbolische finanzielle Honorierung hinaus, engagiert. Sie ist in alle organisatorischen und inhaltlichen Belange der Schule der Phantasie involviert, lediglich Vertragsabwicklung und Abrechnungen werden von einer halben Verwaltungsstelle im Schulreferat übernommen. Ihre Identifikation mit den Inhalten der Schule der Phantasie wird durch den Band »Schule der Phantasie – Kinder und

Künstler werken, malen, bauen und spielen« aus dem Jahr 1989 deutlich. Gemeinsam tritt sie dabei mit Rudi Seitz als Autorin bzw. Herausgeberin auf.

Auch wenn Seitz seiner bisherigen Stellvertreterin 1990 weiterhin eine Funktion in der Schule der Phantasie zusichert, so sind gerade durch die Schaffung einer offiziellen Schulleiterstelle die Spannungen vorprogrammiert. Die ungeklärte Rolle von Haberlander und die damit verbundenen Irritationen spalten auch das Kollegium. Das Konfliktfeld wird in den folgenden Jahren nicht nachhaltig bearbeitet, vor allem einige langjährige Kursleiter bzw. Atelierleiter verweigern der neuen Schulleitung die Gefolgschaft.

Im Jahr 1994 bekommt der Konflikt nach eher schwelenden Phasen eine gewisse Dynamik, als sich zwölf Kursleiterinnen und Kursleiter direkt an die Stadtschulrätin Weiß-Söllner wenden und darin ihrem Unmut über die Schulleitung Ausdruck verleihen. In diesem Zusammenhang fordern sie für Haberlander mehr Befugnisse indem sie eine »künstlerische Leitung« der Schulleitung gleichrangig zuordnen wollen. Das Schulreferat lehnt dieses Modell ab, es sieht Kompetenzüberschneidungen, obendrein müssten dazu zwei Planstellen geschaffen werden. Statt dessen stellt das Pädagogische Institut Wendnagel frei, sodass das Schulreferat eine ganze Stelle zur Leitung der Schule der Phantasie zur Verfügung stellen kann. Noch im gleichen Jahr wird Trixi Haberlander gekündigt. Zur fachlichen Beratung wird Rudi Seitz als Mentor wieder ins Gespräch gebracht, dieser kann diese Rolle aber nur sehr eingeschränkt, und nach beginnender Krankheit überhaupt nicht mehr ausüben.

Das Verhältnis der Atelierleiter und Kursleiter zur Schulleitung der Schule der Phantasie bleibt zwiespältig. Dies drückt sich auch in einer umfassenden Befragung der Kursleiter durch das Statistische Amt der Landeshauptstadt München aus. Unzufrieden sind die Kursleiter mit der Organisation (vergl. STATISTISCHES AMT Befragung 26.9.2002, Hauptauswertung Frage 11) aber auch mit der mangelnden Wertschätzung (ebda. Frage 15) oder mit ihrer Einarbeitung (ebda. Frage 39).

#### **1.2.4. Initiative der »langjährigen Kurs- und AtelierleiterInnen«**

Die latenten oder offenen Konflikte hemmen zwar den Alltag der Schule der Phantasie, führen aber auch zu Initiativen. Neben einer Supervision zur Bearbeitung der Konflikte wird das Bedürfnis nach inhaltlicher Klärung deutlich. Im Rahmen des NSM (»neues Steuerungsmodell«) der Stadt, der »Produktbeschreibung« und der Arbeit an einem Positionspapier werden Aufgaben und Ziele der Schule der Phantasie auch konstruktiv thematisiert.

Die Initialzündung zu diesen Prozessen ist ein Konzept »Initiative der langjährigen Kurs- und Atelierleiterinnen«, das Herta Miessner-Mraz am 16.5.2000 vorstellt. (Protokoll der Atelierleiterversammlung) Das Interessante an dem undatierten Dokument ist, dass die Initiatoren erstmals seit der Gründung die Inhalte der Schule der Phantasie in einer Positionsbestimmung zusammenhängend darstellen. Bei einer ersten Formulierung von Zielen fällt unter anderem auf, dass Kreativität stark als Kompetenz instrumentalisiert wird.

*»Aus heutiger Sicht, nach 20 Jahren Schule der Phantasie hat sich herauskristallisiert, dass die Förderung dieses Instrumentariums von aktuellster Bedeutung für die Entwicklung und somit für die berufliche Zukunft unserer Kinder ist, da die berufliche Lebensgestaltung kein auf Jahrzehnte festgelegtes Schema verlangt. Aufgrund von Studien aus jüngster Zeit ist erkannt worden, dass ein Arbeitnehmer sich im Durchschnitt alle 10 Jahre auf einen neuen Beruf oder eine berufliche Umqualifizierung einstellen muss, mit steigender Tendenz. Flexibilität in der Geisteshaltung, den Sichtweisen, den Entscheidungsgewohnheiten sowie den Problembewältigungsstrategien ist daher eine notwendig zu pflegende Eigenschaft. Die Fähigkeit sich Neues anzueignen immer wieder als Herausforderung zu sehen, ist ebenso bei den Anforderungen, die die zunehmende Globalisierung in der Arbeitswelt mit sich bringt, Grundvoraussetzung«.* (Konzept der Initiative der langjährigen Kurs- und AtelierleiterInnen, undatiert)

Die entsprechend formulierten Ziele orientieren sich neben den bekannten Schwerpunkten (»Stärkung der Persönlichkeit, Vermittlung künstlerischer, ästhetischer und ethischer Werte, etc.«) deshalb auch an Schlagworten wie »Problembewältigungsstrategien entwickeln«, »Erwerb von Schlüsselqualifikationen« etc. (Ebda.) Mit dieser Gewichtung drückt sich aber weniger eine allseitig vorhandene Grundhaltung aus, diese Betonung einer »funktionierenden« Kreativität möchte vermutlich die gesamtgesellschaftliche Bedeutung, in die die Schule der Phantasie eingebettet zu sein scheint, besonders hervorheben.

Die Hauptintention des Konzeptes, das die Initiative vorlegt, beruht aber auf einer Neustrukturierung der Organisation. Wieder wird die Aufteilung der Schulleitung in einen »Verwaltungsleiter« und einer »künstlerischen Leitung« propagiert. Dabei wird die Position der »künstlerischen Leitung« (»innovativ tätige Persönlichkeit,«) insofern sehr hoch aufgehängt, als »um eine Stagnation in diesem Ideengefüge« der Schule der Phantasie zu vermeiden, diese Stelle alle fünf Jahre neu besetzt werden soll.

Die Funktion einer »künstlerischen Leitung« wird mit zehn angestellten »entscheidungsbefugten AtelierleiterInnen« ergänzt. Deren zugeordnete Aufgabengebiete (»Betreuung der Kursleiter«) überschneiden sich zwar mit denen der »künstlerischen Leitung« (»Betreuung der Kursarbeit«), dennoch verbindet das Konzept mit den aufgewerteten Stadtteilateliers auch eine inhaltliche Neuordnung: »Ausgehend von der Grundidee der Schule der Phantasie sollte jedes Atelier ein selbstbestimmtes, differenziertes Aufgabengebiet vertreten und für alle Mitarbeiter zur Einsichtnahme dokumentieren (Theaterlabor, Physikalische Werkstatt, Bildhauerisches Arbeiten, Malzentrum, Literaturoase, Radiostation, Filmatelier, Zeitungsredaktion, Medieninsel...)« (ebda.). Damit erweitern die Initiatoren die inhaltliche Bedeutung der Stadtateliers. Mit der Angebotspalette kommen sie dem Spektrum einer Jugendkunstschule wieder näher. Tatsächlich wird in demselben Papier die Ausweitung auf die »höheren Klassen«, und zugleich aber auch die Einbindung in den Vormittagsunterricht propagiert. Alle diese Vorschläge werden allerdings nicht genauer formuliert und erörtert, somit bleiben sie etwas schlagwortartig.

Das will und kann das Konzept auch gar nicht leisten. Es vermittelt im Wesentlichen zwei Bedürfnisse: Zum einen ist es der Wunsch, nach zwanzig Jahren die Schule der Phantasie inhaltlich zu definieren und an die Erfordernisse der Zeit anzupassen, zum Anderen macht es die bestehende Leitung der Schule der Phantasie für die Stagnation und bestehenden Unzulänglichkeiten verantwortlich, ohne dies hier direkt auszusprechen. Auch wenn die Realisierung aller Vorschläge in der Summe von vorne herein unrealistisch ist, (in einer ersten Berechnung geht die Initiative von mindestens einer Verdreifachung des Etats aus), so zeigt die Initiative nicht nur das nachdrückliche Interesse an entscheidenden Verbesserungen, und stösst damit zumindest die Entwicklung der Schule der Phantasie an.

Nach einer langen Phase der z.T. sehr mühsamen Zusammenarbeit werden 2003 die »Aufgaben und Ziele« der Schule der Phantasie unter der Leitung der stellvertretenden Leiterin der Fachabteilung 4, Susanne Kähne vereinbart, und als Positionsbestimmung in einem breiteren Konsens veröffentlicht. (Siehe Anlage 4, Landeshauptstadt München, »Schule der Phantasie, Aufgaben und Ziele«, Schul- und Kultusreferat, 2003) Gemeinsam mit der ebenfalls 2003 vom Stadtrat beschlossenen Satzung (vergl. Anlage 5, Satzung der »Schule der Phantasie« vom 28.5.2003, Amtsblatt der Landeshauptstadt München 17/2003, s.168/69) ist nunmehr ein inhaltlich verbindlicher Rahmen für die Schule der Phantasie geschaffen. Die organisatorischen Bedingungen und die Leitungsstruktur bleiben erhalten. Viele der »langjährigen« Kursleiter verlassen das Kollegium sukzessive.

### 1.3. DER NAME »SCHULE DER PHANTASIE«

Folgt man den Ausführungen im Konzept von 1978, hätte Seitz die geplante »Jugendkunstschule« noch als »Schule der Kreativität« bezeichnen können. Gleichwohl zeigt die endgültige Bezeichnung »Schule der Phantasie« dass mit der ausschließlichen Verwendung des Begriffs *Kreativität* schon bald ein gewisses Unbehagen verbunden gewesen sein muss. Im ursprünglichen Konzept von 1978 taucht der Begriff »Phantasie« nur einmal in einem Nebensatz auf, doch der oben erwähnte Bericht über den Abschluss des Modellversuchs von 1981 und die dazugehörige Broschüre steht schon unter dem Titel »Schule der Phantasie – Kurse für bildnerisches Gestalten, ein Modellversuch der Stadt München« (Seitz, undatiert, vermutlich 1981). Die Stadt und das Schulreferat verwendeten ursprünglich und ausschließlich die Bezeichnung »Kurse für bildnerisches Gestalten«, was von dem Bestreben her begründet ist, die »Zentralen Zeichenkurse« ebenfalls möglichst allgemein begrifflich zu integrieren. Darin artikulieren sich aber auch die bestehenden politischen Vorbehalte gegen einen zu starken, unkontrollierten Duktus wie er in dem Begriff »Phantasie« zu dieser Zeit konnotiert wurde. Die Stadt- und Schulverwaltung bleibt noch einige Jahre bei der ursprünglichen Bezeichnung »Kurse für bildnerisches Gestalten«, was der Beschluss des Schulausschusses vom 15.5.1985 belegt.

Zunächst scheinen die Begriffe »Schule« und »Phantasie« hier in einer paradoxen Verbindung zu stehen, die lediglich auf die plakative Abstrahlung eines Kontrastes gewählt sind. Zu sehr wird (wurde) allgemein der Begriff Schule mit linearem Denken und Leistungsdruck assoziiert, sodass hier Phantasie bewusst gegensätzlich wirken muss. Das Begriffspaar versteht Seitz allerdings nicht polar. Seitz geht grundsätzlich von einem anderen »Schul«-Begriff aus: »Wir werden oft gefragt, warum wir »Schule« der Phantasie sagen, ob sich das nicht widerspreche. Aber die eigentliche Bedeutung des Wortes Schule, schola, meint »Gespräch«, »Begegnung«, »Muße«. Das erklärt den Namen.« (SEITZ 2002, S.159)

2003 lässt Michael Würges aus Straubing den Namen »Schule der Phantasie« als Marke eintragen. Der Stadt München genügt es dabei zunächst, für sich eine Befreiung von den anfallenden Lizenzgebühren auszuhandeln. Erst nach einer Intervention der Witwe von Rudi Seitz, die auf die drohende Kommerzialisierung durch gleichzeitig gesicherte Waren- und Dienstleistungseintragungen hinweist, kauft die Stadt dem Markeninhaber die Rechte ab. Seit dem Jahr 2005 liegen die Namensrechte bei der Stadt München.

### 1.4. Der »IST- ZUSTAND«

#### 1.4.1. Kursbildung in der Schule der Phantasie

Die Kurse finden generell nachmittags in der Schule bzw. in der gewohnten Schulumgebung der Kinder statt. Normalerweise werden die entsprechenden Werkräume der Grundschulen genutzt. Ausnahmen bilden wenige Stadtteilateliers, die durch eigene Räume eine signifikant andere, privilegierte Ausgangssituation bieten können. (Vergl. auch Abb.92–97) Im Einzelfall gibt es auch andere Kursorte in der Nähe, z.B. Werkräume in einem benachbarten Jugendzentrum oder die temporäre Nutzung des schon erwähnten Naturateliers.

Seit dem Schuljahr 1981/82 dauert ein Kurs zwei Schulstunden, d.h. 90 Minuten. Die Schulleitungen der Münchner Grundschulen bekommen Anmeldeformulare, die von den Klassenlehrern oder von den Kursleitern in einem Rundgang durch die Klassen ausgegeben werden. Die eingehenden Meldungen sammelt das Sekretariat der jeweiligen Schule und gibt diese an das Sekretariat der Schule der Phantasie weiter. Nach der Kursbildung in der Zentrale werden die Kinder bzw. Eltern benachrichtigt, die Kurse beginnen dann Mitte oder Ende Oktober. Der Kurs endet Ende

Juni, während der Schulwochen im Juli finden keine Kurse statt. Es besteht allerdings die Möglichkeit, durch Extrakurse oder Projekte die entsprechenden Stunden des Juli geblockt zu verwenden.

Seit dem Schuljahr 2003/04 wird aufgrund des Stadtratsbeschlusses vom 2.4.2003 eine Gebühr von EUR 100.– pro Kind und Jahr erhoben (vergl. Satzung, Anlage 5). Davon verbleiben EUR 25.– als Materialkosten direkt im Kurs, EUR 75.– werden für Honorare aufgewendet. Verfehlt der Kurs aufgrund zu geringer Anmeldezahlen die Mindestgröße, gleichen gelegentlich die Eltern den Fehlbetrag durch dementsprechend höhere Beiträge aus. Eine Befreiung oder Ermäßigung der Gebühr ist auf Antrag möglich, wird aber pro Jahr von nicht mehr als ca. 30 Eltern in Anspruch genommen.

Ein eigener Werkzeugfundus wird normalerweise von jedem Kursleiter in eigener Regie verwaltet, die Nutzung des schuleigenen Bestandes ist durch die damit verbundenen zahlreichen Konflikte nicht vorgesehen. Werkzeuge und Ausstattung wird von den Kursleitern beantragt und von der Schule der Phantasie finanziert.

Werden an einer Schule zwei Kurse angeboten, so sind sie von den Kursleitern gelegentlich altersspezifisch getrennt, generell gilt aber für die Schule der Phantasie eine Altersmischung. Da die Kinder eher individuelle Wege verfolgen, ist die Altersmischung unproblematisch, gerade aber der Austausch und die gegenseitige Hilfe begründen den die Klassenstufen übergreifenden Kurs. Seit dem Jahr 2000 ist im Vertrag mit den Kursleitern, seit 2003 in der Satzung, die Teilnehmeranzahl pro Kurs mit 12 bis 20 Kindern festgelegt.

#### **1.4.2. Schule der Phantasie und die Eltern**

Die Kinder kommen meist von zuhause, gelegentlich ist eine Mittagsbetreuung an der Schule installiert, oder ein Hort angegliedert. Da der Kurs meistens im selben Gebäude wie die Vormittagsschule stattfindet, ist den Kindern der Weg vertraut. Normalerweise müssen die Eltern deshalb das Kind nicht bringen, da die Kurse im Winter aber auch bis in die hereinbrechende Dunkelheit dauern, holen Eltern die Kinder ab. Dies kann dabei die einzige Begegnung mit den Eltern sein, wenn nicht dezidiert Elternarbeit betrieben wird. So kann es dazu führen, dass der Kursleiter die Eltern nicht, oder nur beiläufig kennt. In manchen Stadtteilen ist der Kontakt zu den Eltern besonders reduziert. Für manche Eltern bildet die Schule der Phantasie lediglich den Vorteil einer kostenlosen, verlässlichen Nachmittagsbetreuung, die Eltern sind dann nicht selten weder an den Ergebnissen, geschweige denn an den Inhalten interessiert. Dies wird besonders signifikant, als nach der Einführung der jährlichen Teilnehmergebühr viele unterprivilegierte Kinder auch trotz möglicher Beitragsbefreiung nicht mehr zu den Kursen angemeldet werden.

80% der Kursleiter geben allerdings an, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern im Hinblick auf deren Interesse als gut oder eher gut zu bezeichnen ist, 77,7% bewerten sie bezogen auf deren Unterstützung als gut oder eher gut (STATISTISCHES AMT, Befragung 26.9.2002, Hauptauswertung Frage 16). Die Zusammenarbeit mit der Schule der Phantasie ist umgekehrt mit höheren 87,1% der Eltern wichtig oder eher wichtig, 87,3% der Eltern schätzen den persönlichen Kontakt zu der Kursleitung als gut oder eher gut ein. (STATISTISCHES AMT, Befragung 2005, Frage 1.4, 1.5) Auch wenn 33,6% der Eltern dabei angeben, dass ihnen die Schule der Phantasie als Baustein der Betreuung am Nachmittag wichtig ist (ebda, Frage 2.4), so ist das zumindest bei den sich an der Befragung beteiligenden Eltern nicht als ein Hinweis auf Desinteresse an den Inhalten zu deuten. Wertet man allerdings die Nicht-Beteiligung einiger Eltern an der Umfrage als zumindest partielles Desinteresse, so ist eher der Einschätzung der Kursleiter zu folgen.

Die sich beteiligenden Eltern geben mit 91,4% an, dass die Schule der Phantasie ihr Kind so fördert, wie sie es erwarten (ebda, Frage 2.3), die Beziehungsqualität Kursleitung/Kind wird von den Eltern sogar noch höher eingeschätzt: 94,4% geben

an, dass ihr Kind deshalb gerne in den Kurs geht, weil »die Kursleitung mein Kind so unterstützt, dass es Freude am künstlerischen Gestalten hat«, 96,6% weil »die Kursleitung mein Kind ernst nimmt« und 94,8% weil »die Kursleitung auf die Wünsche und Bedürfnisse meines Kindes eingeht« (ebda, Frage 2.5).

Der Kursleiter hat meist keinen Kontakt zu den Lehrkräften der Schule, deshalb löst sich die Beziehung Erwachsener/Kind in der Schule der Phantasie aus dem eingespielten Kontext des Regelunterrichts. Da also die Kinder in den Kursen weder im gewohnten Klassenverband noch in den gleichen Situationen sind, die sie aus dem Unterricht am Vormittag kennen, entstehen oft andere Verhaltensweisen und in jedem Fall eine andere Gruppendynamik. Ein bestimmter »Ruf« eilt einem Kind zwar gelegentlich aus dem Vormittagsunterricht voraus, nicht selten relativiert er sich allerdings in den neuen Konstellationen des Nachmittagskurses. Dieser Bruch im faktischen Kontinuum des Schulalltags birgt für das Kind aber auch dadurch die Chance, vorurteilsfrei wahrgenommen zu werden. Die von den Eltern als besonders hoch eingeschätzte Beziehungsqualität zwischen Kind und Kursleiter scheint dies zu bestätigen. Die Kurse der Schule der Phantasie bilden so Regelkreise, die eher die Eltern einbeziehen, als, wie zu zeigen sein wird, die Vertreter und Einrichtungen der Vormittagsschule.

### **1.4.3. Schule der Phantasie als »Schule in der Schule«**

Das Begriffspaar »Schule« und »Phantasie« bekommt durch Seitz' Erklärung zum Namen »Schule« eher symbiotische Züge, es entwickelt seine Kontrastwirkung zur bestehenden Schullandschaft. »Schule der Phantasie« scheint prima vista das Ungebundene, Freie und Prozessorientierte vor das Kalkulierbare, Nutzbare und Ergebnisorientierte zu stellen. Seitz lässt dies Pavel Kohout in einer Metapher ausdrücken: »Es kommt mir so vor, daß eigentlich die Phantasie ein freier Mitarbeiter ist, dessen Tätigkeit man nur dann und wann kontrollieren kann.« (LENZ, 1986, S.17, zit. in SEITZ 1998, S.20) Seitz unterstreicht damit die Ungebundenheit der »Kurse für bildnerisches Gestalten«: »Neben die Schule eine andere, freiwillige Form von Schule« (vergl. Konzept 1978) zu stellen, kann so auch bedeuten, dass die Schule der Phantasie inhaltlich in die bestehende Schule gar nicht eingebunden werden soll, sondern als eine völlig unabhängige Einrichtung eine dauernde Sonderrolle anstrebt. Indem sie aber durch die Benutzung der Werkräume im Schulhaus präsent ist, wird sie durch diese Kontrastwirkung ein mehr oder weniger bewusst wahrgenommener Teil des Schulbetriebs. Damit provoziert sie prinzipiell die entsprechende Auseinandersetzung mit dem System.

Jugendkunstschulen sind organisatorisch diesbezüglich unabhängiger. Das liegt nicht zuletzt an der räumlichen Ungebundenheit durch eigene Gebäude. Wenn Rudi Seitz in dem Konzept von 1978 also unterstellt, dass eine derartige Form der Jugendkunstschule nicht existiert, dann hat das sicher nicht mit seiner Unkenntnis der bestehenden Jugendkunstschulenbewegung zu tun, sondern er stellt den Aspekt »einer Schule der Kreativität *innerhalb* (Hervorhebung durch mich) der Schule« in den Vordergrund. Die Jugendkunstschule, wie er sie skizziert, ist somit auf die unmittelbare Auseinandersetzung mit der Regelschule angelegt. Indem in den gleichen Räumen des vormittäglichen Kunst- und Werkunterrichts gearbeitet wird zeigt sich die »Jugendkunstschule« als praktikable Ergänzung bzw. Alternative zu bestehenden Unterrichtsformen. Auch in den seit 2003 gültigen »Aufgaben und Zielen« (Anlage 4) wird der Zusammenhang zur Regelschule nicht in dem Kapitel »Allgemeine Zielsetzungen« verhandelt, sondern in einem eigenen Punkt »Weitertragen der Idee der Schule der Phantasie« zusammengefasst:

*»Die Idee der Schule der Phantasie ist Grundlage der Kursarbeit aber auch Impuls für das Schulleben und den allgemeinbildenden Unterricht. Durch die praktische Arbeit an den Schulen ... wird die Idee der Schule der Phantasie weitergetragen«* (Anlage 4, Aufgaben und Ziele 2003, S.3)

Wenn Seitz in seinem Antrag zur Einrichtung der »Kurse für bildnerisches Gestalten« schreibt, dass die herkömmliche Schule nicht in der Lage sei, sich zu ändern, dann ist dies bezogen auf die Genehmigung des Vorhabens argumentativ plausibel, aber auch ein Hinweis darauf, dass der Schule der Phantasie damit eher ein dauerhafter Platz in einer Nische ermöglicht wird, als dass ihren Inhalten und Vorstellungen in Hinblick auf eine grundsätzliche Veränderung der Schule Chancen eingeräumt werden. »Schule in der Schule« bedeutet dann weniger beginnende Reform *des* Schulwesens sondern das Einnehmen und Ausgestalten eines Freiraums *im* Schulwesen.

Diesen Freiraum nützen aber auch umgekehrt die Schulleitungen, indem sie mit der Einrichtung eines Kurses ein reiches musikisches bzw. kreatives Angebot an der Schule zu belegen versuchen. Der Kurs wird dann eher zu einer Entlastungsübung für ein mangelndes Engagement im schöpferischen Bereich. Nicht selten besteht der Freiraum der Schulen auch darin, sich der Einrichtung von Kursen der Schule der Phantasie ganz grundsätzlich zu verschließen: Selbst in der quantitativen »Blütezeit« Ende der neunziger Jahre sind an einem Drittel aller Münchner Schulen keine Kurse der Schule der Phantasie eingerichtet. Neben zu geringen Anmeldezahlen kommt vor allem in Betracht, dass einige Schulleitungen die Schule der Phantasie ablehnen oder aber eine zusätzliche Belastung für sich oder den Schulbetrieb vermeiden wollen. In den letzten Jahren reduziert sich das Angebot auf ca. 90 Kurse an ca. 60 Schulen, was bedeutet, dass ungefähr an der Hälfte aller Münchner Grundschulen Kurse durchgeführt werden. Die Entscheidung, ob an einer Schule das Angebot des Schulreferats angenommen werden soll, obliegt der Schule.

Die Schule der Phantasie ist ein freiwilliges Zusatzangebot, findet im Schulgebäude, aber in der Freizeit der Schülerinnen und Schüler statt, sie heißt »Schule«, erscheint aber in vielen Details ganz anders, es gibt keine Zensuren oder Bemerkungen im Zeugnis. Der Werkraum vom Vormittag ist der gleiche, nur die Regeln, Arbeitsvorgänge und Ergebnisse sind andere, das Zeitmaß sind gewohnte Schulstunden, in der Eigeninitiative bekommen diese aber eine andere Dauer. Die Kursleiter sind wie Lehrer, ihr Auftreten, ihr Selbstverständnis und ihr Unterrichtsstil sind anders. »Fertig« bedeutet nicht ein Endprodukt, sondern den Abschluss eines Prozesses usw. Sehr flüchtig ist hier das Bild der Schule der Phantasie skizziert, das in der bestehenden Schullandschaft einen Bereich einnimmt, der zwischen Schule im landläufigen Sinne und einer diffusen Vorstellung von einer »Nicht-Schule« liegt. Manche, vor allem neue Kinder, empfinden die Schule der Phantasie als eine Art »Anti-Schule«, in der bezeichnenderweise dann alles genau anders als am Vormittag ist. Das führt nicht zwangsweise zu Irritationen und damit chaotischen Verhältnissen, das »anders sein« wird aus den Defiziten des Schulalltags heraus durchaus honoriert, Phantasie als eine positiv besetzte, aber eine in Wirklichkeit, sprich Schule, nie so richtig ernst genommene Größe verstanden. Verbindungen der Schule der Phantasie zum Schulalltag und zum Schulleben sind eher die Ausnahme als die Regel. Auch nach 25 Jahren ist die Schule der Phantasie eine sich selbst abgrenzende und von außen abgegrenzte Schule in der Schule. Damit nimmt sie eine Entlastungsfunktion an, ihre Beweglichkeit und ihr Veränderungspotenzial aber ist eingeschränkt.

Die Kurse der Schule der Phantasie sind in mehrerlei Hinsicht isoliert, die Kursleiter haben häufig, wenn überhaupt, nur mit dem Hausmeister Kontakt. Sie haben meist keinen Einblick in die Abläufe des Vormittags. Sie arbeiten in Räumen, die sonst oft nur von einer Werklehrerin genutzt werden, die diese ganz nach ihren Bedürfnissen und Vorstellungen eingerichtet haben. Über die Verwendung der Räume und Werkzeuge entsteht so eine empfindliche Nähe, die die meisten Konflikte bewirkt. Wird schon die Arbeitsweise der Schule der Phantasie im Sinne der Handwerklichkeit und der Ästhetik von den Werk- und Handarbeitslehrern als Regelbruch erlebt, so sind es um so mehr die Arbeitsspuren, die die Schule der Phantasie im Werkraum hinterlässt. Stellvertretend für eine Reihe von zum Teil dauerhaften Konflikten drückt dies ein Brief mit Beschwerden eines Schulleiters an einen

Kursleiter aus:

»Lieber Herr W.,

*Leider muß ich mich schon wieder mit einer Klage bzw. Beschwerde an Sie wenden: Frau W., unsere Lehrerin für Handarbeit und Werken, hat sich bitter beklagt, daß*

*1. alle ihre weißen Becher benützt und nicht ausgewaschen wieder hingestellt wurden. Eine Reinigung in der Spülmaschine hat die Farbreste nicht beseitigt. Nun braucht sie neue, weil sie bestimmte Kleisterarbeiten, für die die Becher gedacht waren nicht mehr durchführen kann.*

*2. Es fehlen 3 Pinsel; ich muß Sie bitten, diese von Ihrem zur Verfügung stehenden Geld zu ersetzen.*

*3. fehlt die Hälfte der bis dahin vorhanden gewesenen Bleistifte*

*Frau W. hat mich nun ersucht, Sie nicht mehr in den Werkraum zu lassen. Mir täte das sehr leid, aber das Arbeiten im Klassenzimmer verlangt auch äußerste Sorgfalt, was die Sauberkeit der Tische und Stühle betrifft.*

*Ich ersuche Sie dringend, in Ihren beiden Stunden mehr auf Sauberkeit und Ordnung zu achten. Wenn die Kinder malen, so lassen Sie bitte die Tische erst mit Zeitungspapier auslegen. Verwenden Sie ruhig die letzten 10 Minuten zum gründlichen Säubern und Ordnen der benützten Geräte und des Zimmers. Ich bin es wirklich leid, mir ständig diese Beschwerden anhören zu müssen.«*

Der Schulleiter macht hier die inhaltliche und persönliche Distanz der Schule der Phantasie zur Schule deutlich. Der Schulleiter vertritt die »Vormittagsschule«, deren Strukturen von keiner »Nachmittagsschule« tangiert werden sollen. Das macht ein vielleicht sogar gutgemeinter Lösungsvorschlag deutlich:

»Nun bitte ich Herrn W., künftig in Zimmer 18 (unserem Religionszimmer) zu unterrichten, in dem am Tag darauf kein Unterricht ist, so daß das Zimmer von der Putzfrau gründlich gereinigt werden kann.«

Abgesehen davon, dass der Schulleiter offenbar keine Vorstellung vom Wesen der Schule der Phantasie hat, indem er das Religionszimmer anbietet, so stellt er die Schule der Phantasie als einen Übergriff auf die Ordnung seines von ihm verwalteten Systems dar. Der Schulleiter macht seinen ausschließlichen Bezug zur »Vormittagsschule« deutlich, indem er den Kursleiter, den er vermutlich nicht einmal kennt, zu einem Gespräch bittet, »wenn Sie einmal am Vormittag die Möglichkeit hätten, in der Schule vorbeizukommen«. Das ist aus seiner Perspektive nachvollziehbar, es kann hier aber zeigen, dass es bestenfalls zu einem reibungslosen Nebeneinander beider Schulen kommen kann. In einer Umfrage wird nun aber das weitgehend eingespielte »Nebeneinander« aus der Sicht der Kursleiter dokumentiert. Auf die Frage, ob es »Konflikte mit meiner Grundschule über das Reinigen und Aufräumen der Kursräume« gibt, antworten 57,8% der befragten Kursleiter mit »so gut wie nie«, 35,6% mit »selten«. Nur 6,7% räumen häufige Konflikte darüber ein (STATISTISCHES AMT, Befragung 2002, Frage 8) Dabei geben die meisten Kursleiter an, dass die seltenen Konflikte meistens gerechtfertigt oder teilweise gerechtfertigt sind. (Ebda, Frage 8a) Um Konflikte zu vermeiden, scheint sich (anders als die Usancen im Werkunterricht), die Mehrzahl der Kursleiter auch sehr dafür einzusetzen, keine Spuren der Schule der Phantasie zu hinterlassen. Mehr als die Hälfte aller Kursleiter geben in diesem Zusammenhang an, mindestens eine halbe Stunde nach dem Kursende aufräumen zu müssen. (Vergl. ebda. Frage 9)

So wird deutlich, wie wenig die Schule der Phantasie als ein integraler Bestandteil, als wirkliche »Schule in der Schule« zu sehen ist. In der Summe muss man also eher von einer positiv oder negativ besetzten, abgegrenzten Nachmittagsschule ausgehen. Die Schule der Phantasie wird in der Haltung »dafür« oder »dagegen«, die ihr entgegengebracht wird, eher zu einer »Anti-Schule«, die sich dadurch eher statisch an die Regelschule bindet.

Ihr Potenzial, als »Schule in der Schule« eine Funktion einzunehmen, und damit eine Dynamik für die gesamte Schule zu entwickeln, wird nur selten deutlich. Dazu sei ein eher seltenes, direktes Interesse eines Schulleiters an der Schule der

Phantasie in einem Brief zitiert, der die Inhalte des Kurses und die Qualifikation der Kursleiterin zum Inhalt hat:

*»Leider konnte Frau K. weder Kinder noch Eltern durch ihre Unterrichtsgestaltung überzeugen. Eine Reihe von Kindern fand das Kursangebot zu langweilig, zu einseitig (nur Malen!) und zu schulmäßig. Viele Eltern und Kinder und auch wir von der Schulleitung hatten nach ihrem Angebot eher eine Art Projektwerkstatt mit Einzelaktionen auf freiwilliger Basis erwartet... Da wir die Notwendigkeit für unsere etwas unterprivilegierten Kinder sehen, etwas in der von Ihnen projektierten Richtung aufzubauen, und wir daher im kommenden Schuljahr wieder zwei Kurse einrichten wollen, ist es leider notwendig, die Kursleiterin zu einer anderen Kursgestaltung zu bewegen bzw. durch jemand Kreativeren zu ersetzen. Es würde uns sehr leid tun, wenn dieses im Ansatz überaus erfreuliche Angebot der Stadt gerade an unserer Schule aus oben ausgeführten Gründen scheitern sollte.«*

Doch nach der Beurteilung der Kursleiter zeigen nur 44,4% aller Schulleiter »Wertschätzung und Anerkennung« für deren Arbeit in der Schule der Phantasie, 55,6% der Schulleiter würdigen die Arbeit nicht oder nur teilweise (vergl. STATISTISCHES AMT 2002, Frage 15). Wenn man davon ausgeht, dass zur Zeit der Umfrage 42,86% der Schulleitungen, möglicherweise aus Desinteresse, überhaupt keine Kurse in ihrer Schule anbieten, ist das natürlich wenig ermutigend. Bei der Haltung des Lehrerkollegiums der Grundschule ist das Ergebnis noch ernüchternder: Nur 20,5% der Kollegen der »Vormittagsschule« anerkennen nach Meinung der Kursleiter deren Arbeit, 69,5% tun dies nicht oder nur teilweise (ebda, Frage 15). So nimmt es nicht wunder, dass die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und den Kollegen der Grundschule als eher schlecht befunden wird. Die Kursleiter bewerten die Zusammenarbeit mit der Schulleitung im Hinblick auf pädagogische Belange zu 53,8% als schlecht oder eher schlecht, im Hinblick auf gesamtschulische Aktionen noch negativer mit 62,5% schlecht oder eher schlecht. (Vergl. STATISTISCHES AMT, 2002, Frage 19) Die Zusammenarbeit mit den Lehrerkollegen an der Grundschule wird kaum als besser erachtet: 47,6% sehen sie in persönlicher Hinsicht als schlecht oder eher schlecht (vergl. STATISTISCHES AMT 2002, Frage 20), fachliche Gespräche mit den Grundschulkollegen finden nur bei 26,8% der Kursleiter statt (ebda. Frage 21).

#### **1.4.4. Schule der Phantasie in Zahlen**

Über die Anzahl der Kurse liegen bis zum Schuljahr 2002/03 keine vollständigen Angaben vor, die Zahl der angemeldeten Kinder wurde zwar erfasst aber nicht dokumentiert bzw. archiviert. Da die Kurse mit einer unterschiedlichen Teilnehmerzahl eingerichtet werden, lassen sich aus der Kursstatistik nur grobe Schätzungen über die Zahl der dabei beteiligten Kinder ableiten. Signifikante Veränderungen in der Kursanzahl lassen sich aber von äußeren Bedingungen erklären. Im ersten Jahr des Modellversuchs ist die Anzahl der Kurse auf 30 beschränkt. Im zweiten Jahr wirkt sich die Entscheidung, künftig die Anzahl von Kursstunden pro Woche von drei auf zwei zu reduzieren auf die Gesamtzahl der Kurse aus: Auf diese Weise können bei annähernder Kostenneutralität 45 Kurse gebildet werden. Diese Regelung bleibt bis 1985 bestehen. Ab dem Schuljahr 1985/86 erlaubt ein entsprechender Beschluss des Stadtrats die Einrichtung der Kurse entsprechend dem gemeldeten Bedarf. Somit schwanken die Zahlen der eingerichteten Kurse ab diesem Zeitpunkt. Eine deutliche Zäsur bildet das Jahr 2003/04, als erstmals ein Teilnehmerbeitrag von 100 Euro pro Schuljahr und Kind erhoben wird. Die Zahl der Kurse, die bei ca. 140 eingependelt war, reduziert sich nun massiv: Mit 98 gebildeten Kursen ist die Zahl gegenüber den Vorjahren deutlich geringer als die Jahre zuvor und mit 83 (2004/05) im Vergleich zum Jahr 1998 fast halbiert. Von den stadtweit 126 Grundschulen bieten 2004/05 53 Schulen einen oder mehrere Kurse an.

Bei einer durchschnittlichen Teilnehmerzahl von 14,28 (2002/03), 14,64 (2003/04) und 18,25 (2004/2006) sind insgesamt 2000 (2002/03), 1435 (2003/04) und 1515 (2004/2006) Kinder beteiligt. Vor 2002 sind die Teilnehmerzahlen angemeldeter Kinder nicht dokumentiert. Das betrifft auch teilweise die Anzahl gebildeter Kurse:

1980/81 30 Kurse an 24 Schulen  
1981/82 45 Kurse  
1989/90 93 Kurse an 56 Schulen  
1991/92 108 Kurse an 55 Schulen  
1992/93 130 Kurse  
1994/95 140 Kurse  
1996/97 149 Kurse an 69 Schulen  
1997/98 160 Kurse an 86 Schulen  
1999/2000 117 Kurse  
2000/01 150 Kurse  
2001/02 129 Kurse  
2002/03 140 Kurse an 72 Schulen  
2003/04 98 Kurse (erstmalige Einführung der Kursgebühr von EUR 100.–) an 65 Schulen  
2004/2005 83 Kurse an 53 Schulen

Die Zahl der Kursleiter reduziert sich von 60 im Schuljahr 2002/03 auf 52 (2003/04) bzw. 39 (2004/05). Damit entfallen durchschnittlich 2,3 Kurse auf jeden Kursleiter (2004/05: 2,1 Kurse)

#### **1.4.5. Die Kursleiter**

Das Kollegium des Modellversuchs bildet sich aus dem Dunstkreis der Münchner Kunstakademie. Rudi Seitz spricht Künstlerinnen und Künstler aus seinem Bekanntenkreis sowie Studenten an, sich mit einer Kursleitung an dem Modellversuch zu beteiligen. Ein Jahr danach, im undatierten Bericht über den Modellversuch, bekommen die Kollegen die Gelegenheit, sich auf einer Doppelseite vorzustellen. Dabei steht bei den meisten Kursleitern deren künstlerische Ausbildung und bildnerische Arbeit im Zentrum, gelegentlich ergänzt durch kleine fotografische Dokumentationen der Kursarbeit mit den Kindern. Die zum Teil umfangreiche künstlerische Werkschau macht deutlich, dass die Kursleiter Wert darauf legen, über ihre Produkte als Künstler wahrgenommen zu werden. Die Arbeiten zeichnen sich durch ein großes Spektrum aus (meist figurative Malerei, Grafik, Architektur und Design), die Inhalte und Themen geben dabei keine Hinweise auf einen kunstpädagogischen Ansatz. Geht man den Angaben der Kursleiter in diesem Bericht über das Kursjahr des Modellversuchs 1980/81 nach, so geben 19 von 21 Kollegen an, selbstständig, zum Teil freiberuflich künstlerisch tätig zu sein (einschließlich Architektur und Produktdesign) Zu ihrer Ausbildung gibt es folgende Aussagen, (dabei sind Mehrfachnennungen möglich).

12 (57,12%) Ausbildung als Kunsterzieher (Akademie und Universität)  
10 (47,6%) Ausbildung zum bildenden Künstler  
3 (14,28%) Ausbildung zum Architekten, Designer  
1 (4,76%) sonstige Ausbildung

Stellt man diese Angaben einer Umfrage des Schulreferats aus dem Jahr 2002 gegenüber, dann ist der Anteil ausgebildeter bildender Künstler und Kunsterzieher als Kursleiter der Schule der Phantasie deutlich geringer.

Befragt: 45 Kursleiter, Mehrfachnennungen möglich.  
16 (35,6%) Ausbildung als Kunsterzieher (Akademie und Universität)  
16 (35,6%) Ausbildung »im künstlerischen Bereich«

5 (11%) Ausbildung im Handwerk  
10 (22%) sonstige Ausbildung  
9 (20%) keine abgeschlossene Ausbildung  
(vergl. STATISTISCHES AMT 2002, Frage 38).

In ihren »Aufgaben und Zielen« beschreibt die Schule der Phantasie 2003, wie die berufliche Qualifikation der Kursleiter aussehen soll: »Studium an der Kunstakademie (z.B. Freie Malerei, Bildhauerei, Mediengestaltung, Kunsterziehung) und/oder Studium an Universitäten (Architektur, Design, Dramatisches Gestalten, Musik, Bühnenbild) und/oder Freie Künstler und/oder Lehr- und Erziehungsberufe in Verbindung mit kreativ-künstlerischer Ausbildung oder Praxis und zusätzlichen Qualifikationen« (vergl. Anlage 4, s.8). In der Praxis wird diese Vorgabe nicht streng ausgelegt. Tatsächlich unterrichten Kursleiter zum Teil ohne eigene künstlerische Ausbildung, aber auch ohne eigene bildnerische Erfahrung. Die pädagogische Eignung wird im Unterschied zu den Erwartungen an die berufliche Qualifikation ohne eine ausgewiesene Beziehung des Erwachsenen zur Sache im Sinne einer eigentätigen künstlerischen Arbeit angenommen. Die Erwartungen an den Kursleiter im Hinblick auf eine bildnerische Erfahrung bleiben undeutlich. Dies zeigt sich in den »Voraussetzungen im künstlerischen Bereich«:

*»Fähigkeit zum Vermitteln von Experimentier- und Erfinderfreude im spielerischen Ansatz, Fähigkeit, eigene, schöpferische Impulse an die Phantasiewelt der Kinder weiter zu geben, vertrauter Umgang mit künstlerischen, handwerklichen und gestalterischen Techniken, Offenheit für vielfältige Lösungen«* (Anlage 4, Schule der Phantasie, Aufgaben und Ziele 2003, s.9)

Abgesehen von Einstellungen (»Offenheit«) und praktischen Fähigkeiten (»handwerkliche und gestalterische Techniken«) sind eigene künstlerische Erfahrungen allenfalls zu ahnen. Die »eigenen, schöpferischen Impulse« reflektieren weniger die eigene Arbeit, vielmehr werden sie etwas diffus als Mittel zu einem bestimmten Zweck verstanden. Die künstlerischen Voraussetzungen für eine Kursleitung in der Schule der Phantasie, wie sie in den »Aufgaben und Zielen« formuliert sind, zeigen gerade darin, dass sie zum Beispiel »Offenheit für vielfältige Lösungen« verlangen, dass hier nicht der selbstständige Künstler erwartet, sondern ein Rahmen für die didaktische Vermittlung markiert wird. Der Frage, inwieweit sich darin ein Problem andeutet, wird in der Betrachtung des Kursleiters im Rahmen des Modells Schule der Phantasie nachzugehen sein. Kann das Wesen der Schule der Phantasie auch ohne den Künstler als Kursleiter bewahrt werden und gedeihen?

Nicht zuletzt, weil der bildende Künstler heute weniger selbstverständlich als zu Beginn angenommen werden kann, ist ein zweisemestriges Einführungsseminar für neue Kursleiter verpflichtend vorgeschrieben. Im November 1990 veranstaltet Wendnagel das erste Einführungsseminar in der Akademie als eine semesterbegleitende zweistündige Abendveranstaltung. Hier geht es allerdings nicht um bildnerische Erfahrungen, die Veranstaltung wird als pragmatische (»Was muss ich in den Werkräumen beachten?, Wo besorge ich Materialien etc.«) und als theoretische Einführung über die Merkmale der Schule der Phantasie verstanden. Gerade in künstlerischen Prozessen unerfahrene Kursleiter sind gehalten sich in einem Volontariat in die Praxis einzuleben. Unabhängig von der beruflichen Qualifikation geben allerdings 56,5% aller Kursleiter, an eher unzufrieden oder unzufrieden mit ihrer Einarbeitung zu sein (STATISTISCHES AMT 2002, Frage 39).

#### **1.4.6. Ateliersitzungen und Vollversammlungen**

In den dezentralen Ateliersitzungen, die von den Leitern der jeweiligen Stadtteilateliers durchgeführt werden, besteht die Möglichkeit der Rückmeldung, der Besprechung und des Austauschs über die Erfahrungen in den Kursen, sowie der Planung von gemeinsamen Aktivitäten. Im regelmäßigem Plenum aller Kursleitungen wer-

den in der Zentrale der Schule der Phantasie in der Haimhauserstraße neben der Besprechung von organisatorischen und inhaltlichen Belangen auch reihum Arbeiten vorgestellt und diskutiert, die in den Kursen entstanden sind. Vollversammlungen sind somit kombinierte Lehrer- und Fachkonferenzen.

#### 1.4.7. Rechtssituation und Verträge

Vergütung erfolgt auf Honorarbasis einer freien Mitarbeiterschaft. Die Kursleiter werden im Vertrag darauf hingewiesen, dass es sich bei der Beschäftigung nicht um einen Arbeitsvertrag handelt. Unter anderem wird dabei deutlich gemacht, dass nur gehaltene Stunden honoriert werden, das heißt beispielsweise im Krankheitsfall keine Vergütungen erfolgen. Das bedeutet aber auch, dass Teamsitzungen und Vollversammlungen nicht Bestandteil einer verpflichtenden Vereinbarung sind. Deshalb werden seit dem Jahr 2000 Tätigkeiten und Sitzungen, die über die vertraglich vereinbarte Kursleitung hinausgehen, gesondert honoriert.

Nachdem seitens der Stadt keine festen Arbeitsverhältnisse gebildet werden, versucht das Personalreferat auf der anderen Seite zu vermeiden, dass über das freie Mitarbeiterverhältnis dennoch eine finanzielle Abhängigkeit der Kursleiter entsteht. In einem Brief an die Rechtsabteilung des Schulreferats vom 16.9.1988 schreibt dazu das Personalreferat:

*»Problematisch im Hinblick auf die Annahme eines freien Mitarbeiterverhältnisses ist nur die Möglichkeit, daß ein Mitarbeiter mehrere Kurse gleichzeitig abhält. Hier besteht die Möglichkeit, daß eine wirtschaftliche Abhängigkeit des Vertragspartners entsteht, die einem Arbeitnehmer vergleichbar ist. Es wird daher gebeten, sicherzustellen, daß an Personen, die ungeachtet der abzuschließenden Verträge keine eigenen Einkünfte besitzen, nur ein, allerhöchstens zwei Kurse vergeben werden. Eine soziale Abhängigkeit ist dann jedenfalls nicht gegeben, wenn sich die aus dem Vertrag zu leistende Vergütung auf einen Umfang beschränkt, der nicht geeignet ist, den Lebensunterhalt des Betreffenden zu sichern. Auch bei Vertragspartnern, deren Lebensunterhalt durch andere Einkünfte sichergestellt ist, sollte dabei darauf geachtet werden, daß durch den Umfang der vereinbarten wöchentlichen Stunden nicht unabhängig von einer wirtschaftlichen Abhängigkeit ein Arbeitsverhältnis entsteht. Nach unserer Auffassung wird hier die Grenze bei 4 Kursen à 2 Stunden zu ziehen sein.«* (Brief des Personalreferats an die Rechtsabteilung des Schulreferats vom 16.9.1988)

Seitz will die Beschränkung von vier Kursen nicht annehmen und nachdem er die finanziellen Verhältnisse der Kursleiter nicht prüfen lassen will, wird dem Personalreferat der Vorschlag unterbreitet (Brief der Rechtsabteilung des Schulreferats an die Rechtsabteilung des Personalreferats vom 20.12.1988), dass die Kursleiter in einer schriftlichen Erklärung bestätigen, nicht auf die Einkünfte aus den Kursen der Schule der Phantasie angewiesen zu sein.

Das Personal- und Organisationsreferat legt in einer internen Regelung den Stundenrahmen von höchstens sechs Stunden fest, dennoch werden die Kursleiter meist nicht in mehr als drei Kursen eingesetzt. Im Rahmen der »Initiative der langjährigen Kurs- und Atelierleiter« (Brief vom 28.11.1999) wird dies am meisten bemängelt. Doch bei einer Besprechung am 20.1.2000 führt das Schulreferat das neue Gesetz über Scheinselbstständigkeit als diesbezüglich relevant ein. Es weist darauf hin, dass es keinesfalls Sozialleistungen für die Kursleiter aufbringen kann.

In der Erhebung vom 26.9.2002 geben 65,2% aller Kursleiter an, noch in einem oder mehreren anderen Bereich(en) erwerbstätig zu sein. (Vergl. STATISTISCHES AMT, 2002, Frage 30) Die Kursarbeit nimmt dabei bei 31% der Kursleiter einen Anteil von bis zu 10% der wöchentlichen Arbeitszeit ein, bei 24% der Kursleiter sind es bis zu 20%, bei weiteren 24% bis zu 40% der Arbeitszeit. (Vergl. ebda. Frage 31) Bei 46,7% der Kursleiter besteht der Wunsch, mehr Kurse halten zu können. (Vergl. ebda. Frage 32)

Aus der Tatsache, dass sich die Kursleiter nur nebenberuflich mit der Schule der Phantasie befassen können, lässt sich nur spekulativ eine pädagogische Auswirkung ableiten. Gleichwohl begründet sich daraus ein nicht unerhebliche Ausgangslage: Freie Mitarbeiter sind nicht weisungsgebunden. Die Rechtsabteilung des Schulreferats weist auf diesen Umstand hin:

*»Ein weiteres wesentliches Kriterium für das Vorliegen eines freien Mitarbeiterverhältnisses ist, daß die inhaltliche Gestaltung der zu leistenden Stunden nicht vorgegeben werden darf. Daher kann von seiten des Schulreferats oder der Schulleitung kein Einfluß auf die inhaltliche Gestaltung der Kurse genommen werden, wenn die Unterrichtenden als freie Mitarbeiter und nicht als Arbeitnehmer beschäftigt werden sollen.«* (Brief der Rechtsabteilung des Schulreferats an das Schulreferat F4 vom 3.10.1988)

Das Personalreferat sieht darin gerade die Begründung für die Beschäftigung von Kursleitern als freie Mitarbeiter, gerade weil es in der Schule der Phantasie keine inhaltlichen Vorgaben gebe.

*»Ein wesentliches Kriterium für die Annahme eines freien Mitarbeiterverhältnisses ist auch, daß die inhaltliche Gestaltung der zu leistenden Stunden nicht vorgegeben ist. Nach der uns vorliegenden Informationen ist ein bestimmter Lehrstoff, insbesondere hinsichtlich Umfang und Aufbau, nicht ersichtlich, so daß insoweit eine durchaus untypische Situation für einen Lehrenden vorliegt, die gegen die Annahme eines Arbeitsverhältnisses spricht.«* (Brief des Personalreferats an die RA Schulreferat vom 16.9.1988)

So wird in den Verträgen, wie sie seit 2002 verfasst werden, lediglich die Verpflichtung vereinbart, zu der »die Vorbereitung des Kurses, die rechtzeitige Anwesenheit und die Zeit für das Aufräumen des Kursraumes« gehören (vergl. §1.2., Vertrag Landeshauptstadt München, Schulreferat Fachabteilung 4, vom 19.11.02).

Inhaltliche Vorgaben, die zu den Leistungen zählen, die im Rahmen dieses Vertrags von den freien Mitarbeitern erwartet werden, sind auf sehr allgemein gehaltene Aussagen verkürzt: »Der freie Mitarbeiter hat die Aufgabe, für Münchner Schüler Kurse abzuhalten und dabei die Phantasie und Kreativität der Kinder durch gestalterisches Schaffen von Werken (z.B. Malen, Basteln, Werken, Töpfern, Theaterspielen) zu entfalten. Ein besonderer Wert ist auf die persönlichkeitsfestigende Kraft des gestalterischen Schaffens zu legen«(ebda. §1.1.).

Da es sich bei der freien Mitarbeiterschaft nur um gehaltene Stunden handelt, umfasst die Vertragslaufzeit nur den Zeitraum, in dem offiziell Kurse abgehalten werden, also von »Mitte Oktober bis Juni«.

#### **1.4.8. Honorare und Kosten**

1984 wird den Kursleitern DM 20.– pro gehaltener Kursstunde gezahlt, bis 31.12.92 sind es DM 30.–. Ab 1.1. 1993 erhöht sich der Stundensatz auf DM 34,56, dazu werden DM 200.– pro Kurs und Jahr Materialgeld ausgezahlt. Ab Oktober 2000 wird das Honorar pro Stunde auf DM 40.– angehoben. Auch dies ist ein Resultat der Initiative der Kurs- und Atelierleiter. In dem Schreiben vom 28.11.1999 beschreiben die Initiatoren die Tätigkeit und den damit verbundenen Zeitaufwand für die Kursleiter. Zu einer Kursstunde von 45 Minuten werden nun 15 Minuten Vor- bzw. Nachbereitung gerechnet. Mit diesem Honorar wird die Angleichung an die Sätze der Münchner Volkshochschule erreicht. Zudem werden DM 50.– pro Halbjahr für den Besuch der Vollversammlungen gezahlt.

In der Vertragsvorlage vom 8.4.2003 ist für jede Zeitstunde das Honorar von EUR 20,45 angegeben. Das beinhaltet die Vergütung sämtlicher anfallender Aufwendungen. Für jede Kursbildung bekommen die Kursleiter zu Beginn des Schuljahrs einmalig EUR 10,23, die gleiche Summe für jede besuchte Vollversammlung.

Von den EUR 100.– Kursgebühr werden EUR 25.– direkt als Materialbeitrag dem Kurs zugeführt.

Die Gesamtkosten der Schule der Phantasie liegen nach Angaben des Schulreferats einschließlich sämtlicher Personalkosten (freie Mitarbeiter, Schulleitung

und Verwaltung sowie Sachkosten) 2002/03 bei EUR 310.000.–. Die Kosten eines Kurses belaufen sich daher auf EUR 2214.–. Von den Gesamtkosten in Höhe von EUR 269.875.– im Schuljahr 2004/05 fließen mit EUR 144.000.– Einnahmen durch die Kursgebühr mehr als die Hälfte wieder zurück, sodass sich der Zuschussbedarf durch die öffentliche Hand auf EUR 125.875.– für dieses Schuljahr (EUR 1516.– pro Kurs) reduziert.

### **1.5. SCHULE DER PHANTASIE ALS TEIL EINES STÄDTISCHEN GESAMTKONZEPTS**

Die Schule der Phantasie ist ein Zusatzangebot an den öffentlichen Grundschulen, steht aber zugleich als Teil einer umfassenden kulturpädagogischen Angebotspalette der Stadt.

In einem »Gesamtkonzept Kinder und Jugendkulturarbeit München« wird seit 1990 die kommunale Kinder- und Jugendkulturarbeit erfasst und insofern als »Querschnittsaufgabe« des Sozial-, Kultur und Schulreferats definiert, als darin übergeordnete Ziele und Aufgaben formuliert und die bestehenden Einrichtungen untereinander in Beziehung gesetzt werden sollen. Die Schule der Phantasie wird als »begleitende Maßnahme« den Bildungseinrichtungen zugeordnet (vergl. KOORDINATIONSFORUM KINDER- UND JUGENDARBEIT 1999, S.45). Die Schule der Phantasie bezieht sich also auf der einen Seite auf das staatlich organisierte Schulwesen, wird aber ebenso als ein Teil des Netzwerks kommunaler Kinder- und Jugendkulturarbeit der Stadt München ausgewiesen. Referatsübergreifend sind für die gesamte kommunale Kinder- und Jugendkulturarbeit zwei Schwerpunkte definiert, die je nach Standort und Möglichkeiten den jeweiligen Trägern bzw. Einrichtungen nahegelegt werden.

*»Es gilt, Kindern und Jugendlichen positive und öffentliche Erfahrungsräume mit und Zugänge zu multimedialen Spiel- und Lernwelten zu öffnen und sie bei der experimentellen Aneignung zu unterstützen.*

*Parallel dazu gilt es, Gelegenheiten und Angebote zu Erfahrungen und Erlebnissen mit der sinnlich-dinglichen Welt, mit Natur und materieller Gestaltung, mit körperlich-künstlerischem Ausdruck zu verstärken.»* (KOORDINATIONSFORUM KINDER- UND JUGENDARBEIT 1999, S.25)

Das Schulreferat, zu dem sich die Schule der Phantasie ordnet, übernimmt dabei (im Unterschied zum Stadtjugendamt des Sozialreferats oder dem Kulturreferat) einen an der Allgemeinbildung orientierten Part:

*»Schwerpunkte des Schulreferats in diesem Kontext sind daher daran orientiert, kulturelle und damit verbunden interkulturelle Kompetenz als Teil der Allgemeinbildung zu entwickeln.« ... »Im Sinne einer ganzheitlichen Erziehung sind daher die Entfaltung musisch-kreativer Fähigkeiten ebenso unverzichtbar wie die Förderung der kulturellen Kompetenz als Schlüsselqualifikation.»* (KOORDINATIONSFORUM KINDER- UND JUGENDARBEIT 1999, S.45)

Das Schulreferat möchte sich dabei aber nicht allein auf die »begleitenden Maßnahmen« wie der Schule der Phantasie reduzieren, sondern zielt in diesem Zusammenhang auch auf die Schulentwicklung: »Erfolgversprechende Möglichkeiten werden in der Öffnung von Schule gesehen« (ebda S.45). In dieser »Öffnung« formuliert sich eher ein Wunsch als eine Strategie, bedenkt man die eingeschränkten Einflussmöglichkeiten der Stadt.

## 1.6. FORTBILDUNGEN DURCH/ FÜR DIE SCHULE DER PHANTASIE

Im Rahmen des Pädagogischen Instituts der Stadt München werden Fortbildungen der Schule der Phantasie angeboten. Dabei werden in den Seminaren jeweils in mehrtägigen Veranstaltungen hauptsächlich bildnerische Elementarerfahrungen thematisiert.

Im Fortbildungsprogramm des Pädagogischen Instituts taucht der Hinweis »Schule der Phantasie« bis 2001 nur vereinzelt in der Rubrik Kunsterziehung und Werken auf und lässt auch wenig Außergewöhnliches erwarten (Programm PI 2000/01: »Konstruktiv-räumliches Gestalten mit Papier und Karton: Bau einer Dose mit Deckel«). Seit 2001/02 besteht im genannten Programm dagegen eine eigene Rubrik »Schule der Phantasie«. Eine der Schule der Phantasie nähere Herangehensweise macht sich dann zumindest in lebendigeren Titeln bemerkbar:

2001/02 »Hütten und Häuser aus Weiden und Lehm«, »Selbst gebaute Klangwelten«, »Das Spiel der farbigen Schatten«, »Musik zum Anfassen«

2002/03 »Stuhlgeschichten – x-Variationen auf einem Stuhl zu sitzen«, »Erforschungen, Begegnungen und Gestalten in der Welt der Steine«, »Filzphantasien«, »Töpfern wie unsere Vorfahren – Feldbrandkeramik und Ofenbau in der Natur«, »Schule der Phantasie im Kindergarten«

2003/04 »Phantasie-Bücher«, »Musikalische Phantasiereisen«, »Papierwerkstatt«, »Charakterköpfe, Bildhauerseminar mit Ton«, »Wasserspielstadt im Naturatelier«, »Elementares Bauen: Kunst und Architektur im Naturreich«, »Eine Welt vor zigtausend Jahren«

2004/05 »Im Naturatelier entsteht eine Wasserspielstadt«, »Wie aus Recyclingmaterial und Plastiform Phantasiepuppen entstehen«, »Zeichnen als sinnhaftes Erleben«, »Filzen – eine Phantasiereise mit bunter Wolle«, »Papierkunst«, »Wir bauen einen Skulpturenpark«, »Wohnen wie Dschingis Khan – wir filzen eine Jurte« (vergl. Jahresprogramm des PI, Schulreferat München).

Als Zielgruppe für alle Fortbildungen der Schule der Phantasie werden durchwegs »Lehrkräfte aller Schulen«, »Erziehungskräfte« und »Kursleitungen der Schule der Phantasie« angegeben. Die Fortbildungen finden meist im zentralen Atelier der Schule der Phantasie in der Haimhauserstraße, gelegentlich auch im Naturatelier statt.

Inhalte der Schule der Phantasie werden (abgesehen von dem praktischen Einführungsseminar in der Akademie der bildenden Künste München) ausschließlich in diesen Fortbildungsangeboten offiziell thematisiert. Dabei überwiegen Elementarerfahrungen der Fortbildungsteilnehmer mit der Sache (»Zeichnen als sinnhaftes Erlebnis«). Theoretische Erörterungen werden nicht einbezogen. Damit wird eine potenzielle Möglichkeit der inhaltlichen Erarbeitung und Übertragung nicht genutzt. Rudi Seitz hatte in zahlreichen Vorträgen über Inhalte und Prinzipien der Schule der Phantasie gesprochen (und damit viele Neugründungen initiiert). Nach seinem Tod wird die Schule der Phantasie meist nur noch in mehr oder weniger gut recherchierten Presseberichten dargestellt und deren Inhalte meist sehr pauschal vermittelt. Das ist insofern von Bedeutung, als abgesehen von den wenigen expliziten Publikationen über die Schule der Phantasie kein offener Diskurs gepflegt wird. An der Universität München ist die Schule der Phantasie weder konkret noch indirekt repräsentiert, in der Referendarausbildung kommen ihre Impulse noch weniger zum Tragen. So reduziert sich eine ansatzweise systematische Aufbereitung des Themas auf die verbliebene Literatur von Rudi Seitz oder auf die angebotenen Fortbildungen.

## 1.7. SCHULE DER PHANTASIE AUSSERHALB MÜNCHENS

### 1.7.1. Ausdehnung und Entwicklung

Schon bald nach der Entstehung der Schule der Phantasie in München folgen eine Reihe von »Neugründungen«. Häufig initiieren dabei Elternbeiräte aus Grundschulen, aber auch ortsansässige Künstler oder Kursleiter der Münchner Schule der Phantasie eine Neugründung. Rudi Seitz tritt dabei häufig als »Geburtshelfer« auf. Mit seinem Vortrag »Wollen wir die Kreativität unserer Kinder wirklich?« und Fotos aus der Kursarbeit bzw. ähnlichen Projekten (Seitz zeigt gelegentlich Dias aus der Arbeit mit Kindern in der Sommerakademie in Neuburg an der Donau) gelingt es ihm meist schnell, Eltern aber auch kommunale Vertreter und Schulleitungen zu überzeugen. Aufgrund der Tatsache, dass bei vergleichsweise geringen Kosten viele Kinder erreichbar sind, genehmigen Gemeinde- und Stadträte vielerorts relativ schnell die Anträge auf die Einrichtung von ein bis zwei Kursen pro Schule. Die Präsenz der in der lokalen Presse, aber auch gezielte Artikel in Fachpublikationen machen auf die Schule der Phantasie aufmerksam. In Pädagogikzeitschriften sind sogar ganz gezielt Artikel zum Thema »So gründen Sie eine Schule der Phantasie« veröffentlicht. Seitz stellt auf einer Doppelseite in »Spielen und Lernen« das Wesen der Schule dar, spricht über Kursleiter und erwähnt Organisatorisches.

*»Am besten ist es, wenn Leute, die selbst künstlerisch tätig sind und pädagogische Erfahrungen haben, mit den Kindern arbeiten. Der Erfahrungsaustausch und die Experimente laufen hier von Atelier zu Atelier. Das ist meist am unkonventionellsten und lebendigsten. Viele Mütter mit entsprechender Ausbildung, die wegen ihrer Kinder in ihrem Beruf gerade nicht voll aktiv sein können, arbeiten bei uns mit. Sie haben häufig eine beeindruckende Kraft. Oft sind aber auch Lehrkräfte mit dem entsprechenden Schwerpunkt mit dabei. Wichtig ist, daß man die Kinder nicht in eine vorbereitete Aufgabe mit einem entsprechenden Ergebnis hineinführt, sondern daß offene kreative Prozesse angesteuert werden, daß man Eigeninitiative unterstützt, einfach die Kinder und ihre Ideen ernst nimmt... Wir gehen von Kosten in Höhe von DM 3.600.– bis DM 3.800.– pro Kurs aus. Damit ist der Lehrer bezahlt. Für das Material kann es Zuschüsse geben oder die Eltern leisten einen Beitrag. Wir haben festgestellt, daß viele Firmen in den Gemeinden großzügig stiften. DM 3.800.– ist in einem Gemeindehaushalt keine Summe. Damit sind – so ist die übliche Größe der Kurse – 12 bis 18 Kinder versorgt.« (SEITZ 1992 (II), s.42/43)*

Meistens werden Kostenbeiträge von den Eltern erhoben, es werden aber auch auf rein privater Basis Kurse gegründet, die dann vollständig von den Teilnehmern finanziert werden. Auch andere formale Bedingungen (Kursstärke, Zeitdauer, Schulbezug etc.) differieren mitunter.

Wesentliche Unterschiede zeigen sich aber auch inhaltlich. Während oft bei der ersten Einrichtung der Kurse die Inhalte der Schule der Phantasie durch Vorträge und Beispiele von Seitz vorgestellt oder zumindest illustriert werden, ändern sich Schwerpunkte und Inhalte im Lauf der Zeit, bzw. unterscheiden sich aber auch schon von vornherein vom Münchner Modell. Diskrepanzen bestehen zwar auch zwischen einzelnen Münchner Kursen, doch hier bildet der Austausch in den Stadtteilateliers und Vollversammlungen sowie die aus der längeren Tradition entstandenen allgemeinen Zielrichtungen, trotz der weitgehenden Ungebundenheit (und Weisungsungebundenheit) der Kursleiter, eine gewisse Basis allgemeiner Werte und Verbindlichkeiten. Außerhalb Münchens ist von dieser Schule der Phantasie oft nur noch wenig spürbar. Gelegentlich wird nicht einmal mehr auf das manchmal bausteinartig verwendete Grundvokabular aus den Schriften von Rudi Seitz zurückgegriffen, aber auch nicht dementsprechend neu interpretierend formuliert. Dann ist die Schule der Phantasie eine völlig indifferente Malschule geworden, in der der Begriff »Phantasie« manchmal durch Gestaltungsstandards nach Schablone

illustriert wird. An anderer Stelle zeigt die inhaltliche Veränderung in anderen Neugründungen interessante Neuinterpretationen, die die vitale Weiterentwicklung der Schule der Phantasie zumindest andeuten.

Es ist nicht die Aufgabe dieser Arbeit, durch Gegenüberstellungen und Analysen die einzelnen Schulen einzuordnen und zu bewerten. Wie bei vielen Einrichtungen schwankt nach dem Tod des Gründers auch in der Schule der Phantasie das Verhalten zwischen bewahren und weiterentwickeln. Seitz selbst war nie an einer strengen Gefolgschaft und engen Auslegung seiner Ideen interessiert. Das impliziert durchaus eine Offenheit für Veränderung. Das zeigt nicht zuletzt der Tenor seines o.g. Artikels »So gründen Sie eine Schule der Phantasie«. Am Schluss dieses Artikels genügt ihm eine schlichte Bitte: »Sollte bei Ihnen eine Neugründung der Schule der Phantasie gelingen, wäre ich für eine kurze Mitteilung sehr dankbar« (SEITZ 1992 (II), S.43) und nennt dazu seine Adresse. Seitz lässt es zu, dass mit seinem Namen geworben wird, er stellt keine konkreten Bedingungen, die zu erfüllen sind, um den Namen »Schule der Phantasie« tragen zu dürfen. Dementsprechend lässt er den Namen auch nicht schützen. Das führt in der zeitlichen und räumlichen Distanz zur Münchner Gründungsdekade, in der seine Präsenz und »Handschrift« am stärksten war, nicht nur zur raschen Verbreitung, sondern eben auch zur Verbreiterung mit den damit verbundenen Veränderungen. Ob man diese als »Verwässerung«, selbstständige »Auslegung« oder »Weiterentwicklung« bezeichnet, entscheidet dabei der jeweilige Standpunkt. Allerdings muss dabei unterschieden werden: Gerade die Neugründungen basieren häufig auf ein bis zwei Kursen in einer Gemeinde. Hier steht und fällt die Schule der Phantasie mit dem Kursleiter und dessen Arbeitsweise. Eine gemeinsame Zielrichtung, eine eindeutige Definition oder gar inhaltlich stringente Interpretation der Schule der Phantasie wird von einzelnen Kursleitern oder kleinen Kollegien, wenn überhaupt, nur informell oder vorläufig kommuniziert. Das trifft zwar auch für München zu. Dennoch besteht neben den unabhängig agierenden Kursleitern, die jeder für sich ein Bild der Schule der Phantasie entwickeln und weitertragen, eine Schulleitung, die die Schule inhaltlich repräsentiert. Deshalb sind hier Diskrepanzen in der Interpretation der Schule der Phantasie nicht nur am stärksten erlebbar, sondern auch unvermeidlich. Wenn ich aus der Beschäftigung mit der Münchner Schule der Phantasie eine gewisse inhaltliche Stagnation bilanziere, dann ist dies sofort zu relativieren. Die Schule, wie sie sich über die Schulleitung hauptsächlich in der Öffentlichkeit darstellt, repräsentiert dabei nicht unbedingt die tatsächlich stattfindende Arbeit. Aber auch die Kursleiter beziehen sich in ihrer Ungebundenheit eher wenig auf die Schule als Institution. Deshalb agieren die Kursleiter in einer überaus großen Bandbreite, was die Qualität der Arbeit, aber auch das Entwicklungspotenzial betrifft. Auch wenn in der Schule der Phantasie durch die Institution ein stagnierender aber dadurch durchaus stabiler Grundkonsens existiert, schwankt das Bild, das die Schule der Phantasie »vor Ort« in den Kursen abgibt, zwischen völlig trivial und hoch anspruchsvoll.

### **1.7.2. Schule der Phantasie Weimar**

Eine Neuinterpretation der Schule der Phantasie sei hier in einer Neugründung thematisiert, da sie den Kreis der Schule der Phantasie inhaltlich und historisch auf interessante Weise schließt. Die Schule der Phantasie als Einrichtung einer Kindertagesstätte in Weimar.

Nach der Wende 1989 entsteht in den neuen Bundesländern ein Freiraum für neue pädagogische Impulse. In der noch diffusen pädagogischen Umbruchsituation bewirkt der Vortrag »Wollen wir die Phantasie und die Kreativität der Kinder wirklich?« den Rudolf Seitz im März 1991 im Deutschen Nationaltheater Weimar hält (vergl. BURZEL 2004), den Anstoß für die Gründung einer Schule der Phantasie. Es ist aber keine übliche Neugründung, da diese Schule der Phantasie nicht in einer Grundschule, sondern in der Kindertagesstätte »Zwergenland« in Weimar-Schön-

dorf eingerichtet wird. Nachdem eine Kindertagesstätte unter völlig anderen Prämissen wie eine Grundschule arbeitet, ist es interessant zu verfolgen, wie aus der Schule der Phantasie zunächst ein erster Modellversuch (»Schule der Phantasie in der Kindertagesstätte«) wird, der die Prinzipien der Schule der Phantasie auf die Vorschulpädagogik übersetzt und wie sich in einem zweiten Modellversuch (»Bildung im Elementarbereich – Wirklichkeit und Phantasie«) daraus ein sehr grundsätzlicher Beitrag zur Frühpädagogik ableitet, der einen starken überregional wirksamen Einfluss bekommt.

Nach einer »Such- und Experimentierphase« (BURZEL 2004) und der Gründung eines Vereins als Träger, wird 1995 beim Thüringer Sozialministerium der »Modellversuch Schule der Phantasie in der Kindertagesstätte« beantragt. Erklärtes Ziel ist es, die »Übertragung der Arbeitsprinzipien der Schule der Phantasie in die Kindertagesstätte« in Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen zu einem Leitbild für Kindertagesstätten zu machen (vergl. BURZEL 2004).

Die Begründung der Schule der Phantasie fußt dabei auf vergleichbaren Aussagen wie in München (»Stärkung des Selbstwertgefühls, Schlüsselqualifikationen, Eigeninitiative, neue Denkergebnisse, Kinder ernst nehmen, Recht auf das augenblickliche Glück, selbst entdecken, etc...«) (vergl. BURZEL 2004). Die ästhetische Elementarerziehung wird dabei als Ausgangspunkt für die Selbstbildung des Kindes verstanden, die Kindertagesstätte geht dabei grundsätzlich von offenen Angeboten aus, wie sie durch den Situationsansatz geboten sind. Das besondere Augenmerk liegt dabei auf dem Raum mit seinen Möglichkeiten anzuregen. Zunächst wird ein Atelier eingerichtet, später andere Werkstätten, Kindertheater, eine Mediothek und die große Freifläche.

*»Wir haben für Kinder und mit Kindern Werkstätten eingerichtet. Es sind Orte, die vieles zulassen: Man kann dort etwas tun. Man kann dorthin gehen und gar nichts tun – nur einfach da sein. Man kann dort andere Menschen treffen und mit ihnen reden, spielen, sich gemeinsam etwas ausdenken oder sich an den Ideen der anderen Zündstoff für eigene Ideen holen. Man kann erfahren, dass man selbst gut drauf ist denn eigenes Tun gibt möglicherweise anderen Anregung. Man kann neues entdecken, denn Neugier und das Ausprobieren sind erlaubt. Die Atmosphäre in den Werkstätten ist anregend. Immer lockt irgend etwas oder irgendwer zum Verweilen. Jeder hat Zeit. Wie er sie nutzt, ist ihm überlassen.«* (BURZEL 2004).

Während es anfangs noch einzelne Spezifika der Räume sind, die »dazukommen«, so wird im Lauf der Zeit daraus ein umfassendes neues Raumkonzept. Der Raum als »dritter Erzieher«, wird vergleichbar der Reggio-Pädagogik zu einem zentralen Faktor kindlicher Selbstbildung in der Kindertagesstätte. »Es geht also darum, Räume so zu bilden, dass sie dem forschenden Lernen der Kinder Themen anbieten und Materialien bereitstellen, die kindliche Tätigkeiten herausfordern.« (VON DER BEEK 2003, S.1). So werden z.B. Waschräume zu »Wasserspielräumen« die Kinder können den Raum jederzeit benutzen, Gruppenräume werden zusammengelegt bzw. verlegt, um Werkstätten zu gewinnen. Diese werden als Funktionsräume mit dem Schwerpunkt Malen, Ton, Näh- und Puppenstübchen, Holzwerkstatt, Kindertheater etc. angeboten. Der Garten wird zum »Großraumatelier«. Die Kinder können parallel in verschiedenen Werkstätten arbeiten.

Dieses Raumkonzept übersteigt damit schon teilweise das, was als ureigen »Schule der Phantasie«-spezifisch gelten kann. Tatsächlich werden im zweiten Weimarer Modellversuch (»Wirklichkeit und Phantasie«), die Bildungsprozesse des Kindes grundlegend thematisiert. In Zusammenarbeit mit der Universität Köln, unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Gerd E. Schäfer, werden in verschiedenen Modulen Aspekte kindlicher Bildung bzw. Selbstbildung beleuchtet.

»Die »Schule der Phantasie« hat sich vornehmlich mit ästhetischen Aspekten frühkindlicher Bildung befasst. Dieser Ausgangspunkt wird auch im Folgeprojekt beibehalten. Unter »ästhetisch« wird dabei alles verstanden, was mit der eigenen

Wahrnehmung, sowie der Ordnung und Gestaltung dieser Wahrnehmung zu tun hat« schreibt Schäfer (SCHÄFER in »Modellprojekt »Wirklichkeit und Phantasie« Bericht 2002, s.6) und stellt in dem »Modul 6« (»Weltwissen«) die Frage nach dem Sachbezug und der Bildungsbiografie des Erwachsenen. Hier wird der Bezug des Erwachsenen zur Sache nicht lediglich auf das gemeinsame Interesse an der gemeinsamen Sache beschränkt (wie es im dreifachen Dialog der Schule der Phantasie angelegt ist und hier später behandelt wird) sondern die grundsätzliche Konstruktion von Wissen allgemein reflektiert.

*»Die meisten Erwachsenen haben in ihrer Bildungsbiografie keinen [solchen] Transformationsprozess ihres eigenen, kindlichen Wissens erfahren. Sie verbinden Naturwissenschaft mit Erklärungen, die ihr eigenes Erfahrungswissen vornehmlich als untauglich zurückgewiesen haben, ohne ihnen die Fragen und Brücken begreiflich zu machen, die von dem einen zum anderen führen.«* (SCHÄFER in »Modellprojekt »Wirklichkeit und Phantasie« Bericht 2002, s.18)

Damit die Erzieherinnen im fachlich differenzierten Weimarer Raumkonzept (Schäfer nennt den Raum den eigentlich »1.Erzieher«) nicht zu fachlichen »Zehnkämpferinnen« (VON DER BEEK 2003, s.2) werden müssen, wird, neben einer vom persönlichen Interesse motivierten fachlichen Zuständigkeit, auch die eigene Wissenskonstruktion allgemein thematisiert. Jenseits begrifflicher Wissensakkumulation, wie Erwachsene sie meistens kennengelernt haben, geht es um eine persönlich viable Wissenserschließung. Es geht also nicht darum, das Wissen additiv zu vermehren, um für jede mögliche Frage der Kinder eine Antwort parat zu haben, sondern die Möglichkeit, sich eigene Zugänge zum Wissen zu bahnen. In diesem Sinne wird im Rahmen des zweiten Weimarer Modellversuchs »Wirklichkeit und Phantasie« für die beteiligten thüringischen Erzieherinnen eine Sommerakademie zum Thema Natur (»Farbe und Licht« »Das Blatt« »Pigmente« etc.) veranstaltet.

*»Ziel der Sommerakademie war es, eigene Wahrnehmungen, Fragestellungen und Sichtweisen zu Phänomenen aus der Natur zum Ausgangspunkt von Diskursen zu machen, um auf diese Weise naturwissenschaftliches Denken und Alltagswahrnehmungen der Teilnehmer in Verbindung zu bringen. Ausgangspunkt für diese Zielsetzung war die Überlegung, dass Erzieherinnen und Erzieher die Naturwissenschaften und deren Erklärungen meist unverständlich und praxisfern erleben und von daher wenig zugänglich. Selten wird deshalb Erfahrungswissen reflektiert. Von daher besteht Gefahr, dass Erzieherinnen und Erzieher auch den »Forschungsleistungen« der Kinder unzureichende Aufmerksamkeit widmen. Die Sommerakademie war aus diesem Grund kein Kurs in Sachen Natur, sondern eine Veranstaltung mit verschiedenen thematischen Rahmenschwerpunkten, die zu eigener Denk- und Gestaltungsarbeit anregen wollte.«* (BURZEL in: »Sommerakademie« ein Bericht im Rahmen des Modellprojekts »Wirklichkeit und Phantasie« 2002, s.5)

So wie die Kinder beim Lernen an einem Selbstkonzept arbeiten, gibt es nicht nur ein ureigenes Verhältnis des Erwachsenen zur Sache, sondern auch das entsprechend eigene Selbstkonzept. Damit ist ein unabhängiges Äquivalent gegeben, Schäfer nennt es die »Forschungspartnerschaft«, die für den Erwachsenen den gleichen Bezug zum »Forschungsgegenstand« bedeutet, aber auch die Beobachtung der Kinder einbezieht, deren Entwicklungen er reflektiert. Einen zumindest ähnlichen Weg wird den Eltern angeboten. Ebenso wie die Erzieherinnen trauen viele Eltern ihren eigenen Konstruktionen und ästhetischen Erfahrungen nicht und basieren ihre Wissensbestände auf (schulisch vermitteltem) Fakten. Deshalb werden die Eltern in Weimar z.B. angeregt, in den Werkstätten allein oder mit den Kindern ästhetische Erfahrungen zu sammeln.

Wenn Schäfer hier mit den Erzieherinnen die Wissenskonstruktion als aktive Auseinandersetzung mit der Sache im Sinne einer interessegeleiteten aber auch epis-

temologischen Voraussetzung thematisiert, dann ergänzt er das wissenschaftlich, was Seitz mit dem »Münchner Team« oder dem »Projekt Auge« im Kindergarten auch schon initiiert hatte. Die Erwachsenen setzen sich mit der Sache selbst auseinander, sie beziehen sich darauf in »eigener Denk- und Gestaltungsarbeit« (s.o.). In dieser Konsequenz schließt sich der Kreis und wir können aus Weimar die Begründung für ein Bildungsmodell der Schule der Phantasie beziehen.

## 1.8. EIN KURS NACHMITTAG

Datum: 21.5.2003, Kurs: 14.00–15.30 Uhr, Kinder: 12 Kinder aus der 1./2. Klasse, ein Kind 3.Klasse, 5Jungen, 7Mädchen, (Abb.1–25).

Der Kurs ist mit 12 anwesenden Kindern eher klein, allerdings ist die Gruppe heute nicht ganz vollzählig. Wie angegeben, sind die meisten Kinder aus den beiden unteren Klassen, (die Kursleiterin gibt am selben Tag noch einen weiteren Kurs). Hier kommen die etwas größeren Kinder, die im Winter bei Dunkelheit allein nach Haus gehen können. Die Grundschule liegt am Stadtrand in einem bürgerlichen Stadtviertel. Die Kurse finden im gemeinsam genutzten Werkraum der Schule statt. Die Schule der Phantasie hat drei offene Materialregale und einen abschließbaren Werkzeug/Materialschrank.

Die Kursleiterin hält an dieser Schule schon seit vielen Jahren Kurse.

*Die Kinder kommen einzeln in den Werkraum, mit bunten Kreiden markieren sie ihre Anwesenheit auf einer Kursliste. Manche gehen zunächst zu den Tonarbeiten, die sie in den letzten Wochen gemacht haben, fragen, ob sie die gebrannten Objekte bemalen können. Die Kursleiterin sagt, sie finde die Farben nicht. Das ist für die Kinder offensichtlich kein Problem, sie wenden sich von den Objekten ab.*

*Vor einem gemeinsamen Beginn der Kursstunde fängt das eine oder andere Kind schon an, sucht sich im dreiteiligen Materialregal Materialien. Geht zum Schule-der-Phantasie-Schrank und holt sich Werkzeuge. In der Zwischenzeit sind fast alle Kinder eingetroffen. Es herrscht eine ruhige Atmosphäre. Die Kursleiterin ruft die Kinder zusammen, sie setzen sich lose um einen Tisch, die Kinder wirken wenig konzentriert. Zwei Kinder, die schon angefangen hatten, kommen nicht zum Besprechungstisch. Sie arbeiten weiter, nur weil ihre Arbeitsgeräusche zu laut sind unterbrechen sie auf Zuruf der Kursleiterin ihre Tätigkeit. Die Kursleiterin stellt mich kurz vor und zeigt eine Schachtel mit neuem Holz, die von der Mutter eines Kurskinds gebracht worden sei. Sie fragt, wer schon eine Idee habe, und erinnert daran, dass der Kurs nur noch zwei Mal in diesem Schuljahr stattfindet, also keine allzu aufwändigen Sachen mehr angefangen werden sollten. Zwei Kinder geben an, sie hätten keine Idee, die Kursleiterin sagt, sie könne ihnen nachher eine Anregung geben. Ein Mädchen möchte gezeigt bekommen wie ein Linoldruck funktioniert. Das organisiert die Kursleiterin zunächst. Andere Kinder bemerken diese Vorbereitungen dazu und schließen sich an. Sie arbeiten während der ganzen Doppelstunde an kleinen Linolplatten, die sie schneiden und anschließend mit mehreren Farben durch gezieltes Einfärben drucken.*

*Materialdruck. Die beiden Kinder ohne Idee setzen sich mit der Kursleiterin an einen Tisch. Diese erzählt von einem Buch, das sie einmal in Händen gehabt habe, in dem eine Bildergeschichte nicht aus gemalten sondern gedruckten Formen bestanden habe. Dabei zeigt sie lediglich nur einen Weinkorken her, den sie »trocken« auf ein Blatt Papier drückt. Wäre dieser rot eingefärbt würde er einen kreisrunden Punkt zurücklassen. Wenn man den Korken halbierte, entstünde ein Halbkreis. Vielleicht wäre das der Beginn einer Illustration eines Märchens wie zum Beispiel Rotkäppchen. Mit der Anregung den Korken zu schnitzen, und dadurch viele andere Formen zu erhalten, spricht sie die Möglichkeit an, mit unterschiedlichen Formen differenzierte Gegenständlichkeiten zu schöpfen. Ein Kind lehnt den Vorschlag ab, es will sich doch lieber selbst etwas ausdenken. Paula, (1.Kl) bleibt gleich beim Thema »Rotkäppchen« und fängt an, einen*

Papierstreifen als Leporello zu falten. Zunächst holt sie Farben, und beginnt den Korken einzufärben und zu drucken, aber anstatt diesen zu bearbeiten sucht sie nach anderen Materialien. Sie nimmt aus dem Materialregal ein Stück Styropor und mehrere Holzreste, die schon interessante Formen haben. Sie beginnt mit Styropor. Mit dem Teppichmesser lässt sich dieses Material so leicht bearbeiten, einfärben und drucken, dass sie vollständig bei diesem Material bleibt. Sie erkennt, dass sie nicht für jedes Bild einer Bildergeschichte die Formen jeweils neu schneiden muss, sondern die Formen immer wieder verwenden kann. Am Ende der Stunde ist das Leporello bedruckt, die Titelseite ist frei geblieben, das Mädchen betitelt es mit ihrem Namen: »Paulas Buch«. Paulas Ideen, mit mehreren Materialien zu drucken, wird von zwei anderen Kindern aufgegriffen, und mit eigenen Experimenten ergänzt.

»Trage-/Wechselbilder«. Niko (1.Kl) nimmt sich ein Holzbrett, bemalt es mit Wachsmalkreiden. Er bohrt Löcher hinein und fädelt Schnur ein. Das Brettbild ist um den Hals hängend vielseitig einsetzbar. Er wandert von Tisch zu Tisch, »präsentiert« sein Bild. Nikola (1.Kl), die noch nicht richtig begonnen hat, nimmt sich jetzt ein ähnlich dimensioniertes Brett, bemalt es auch beidseitig mit Wachsmalkreiden. Sie hat das Tragen des Bretts beobachtet, und die Möglichkeit, das Brett zu drehen erkannt. Sie traut sich nicht mit dem Akkubohrer Löcher in das Brett zu bohren, das macht der Junge für sie, auch sie fädelt anschließend Schnur ein.

»Gespensternacht«. Patrik (1.Kl) befestigt ein Metallfundstück, eine Platte mit angeschweißtem Stift, mit viel Kleber auf ein Sperrholzbrett. Die Verbindung gelingt nicht, allerdings hilft die Schwerkraft. Auf den Stift lässt sich eine Stange mit angeschweißtem Ring drehbar plazieren. Die Assoziation »Karussell« wird im Versuch spielerisch vertieft: Patrik kreiselt mit beiden Händen die Stange auf der Halterung. Von einem Schnurknäuel werden mehrere kleine Stücke abgeschnitten und an den Ring gebunden, beim Drehen der Stange wird die Fliehkraft gut deutlich. Mit einem Wattebausch zeigt sich zum schwarzen Gestell ein deutlicher Gegensatz, das Kind assoziiert »Wolke«. Mit Wolke wird Fliegen noch deutlicher thematisiert, ein Weinkorken wird mit weißem Papier beklebt und durch Bemalung zum Gespenst. An die dritte Schnur werden Metallplättchen mit Loch gebunden. Wenn man sie schüttelt oder dreht, beginnen diese leise zu klappern. Eine Schnur ist noch frei, mit einem roten Ball entsteht noch ein Farbakzent. (Siehe Kapitel 2.6.)

Playmobil-Möbel. Von einem Holzbrett sägt Simona (3.Kl) kleine Rechtecke ab, die durch Ankleben von vier Weinkorken zu zwei Tischen gemacht werden. Ein echtes Fell aus dem Materialregal wird zurechtgeschnitten und zum Teppich erklärt. Aus Pappe und gelben Klebeband entsteht ein Zelt. (»Für meine Playmobil-Figuren zu Hause«)

Kugelbahn. Paul (1.Kl) sammelt auf seinem Platz eine Anzahl von verschiedenen Küchen- und Toilettenpapierrollen. Mit sehr viel Mühe wird ein Weinkorken schräg abgeschnitten und längs mit einem längeren Nagel durchbort, dessen Spitze auf der anderen Seite einen halben Zentimeter herausragt. Es gelingt ihm nicht, diese Konstruktion haltbar mit einer Küchenrolle zu verbinden, der Korken, der als Stütze für die Kugelbahn gedacht ist, fällt immer wieder ab. Die Anregung der Kursleiterin, ein größeres Pappstück so zu knicken, dass es Bodenplatte der Kugelbahn und Stütze zugleich ist, greift Paul nicht auf. Bis zum Ende der Doppelstunde ist noch keine Verbindung der Pappröhren und deren Gefälle gelungen.

»Der schiefe Turm von Pisa«. Bennet (2.Kl) steckt mehrere Materialien, unter anderem zwei Weinkorken, zylindrisch übereinander. Das Objekt steht etwas wackelig, es erinnert aber an den schiefen Turm von Pisa. Ein Rückenteil eines Tischkalenders mit Spiralfeder ähnelt einer Hausform. Auf meine Frage, ob das die Kirche zum Turm würde sagt der Junge, das werde der Eingang zur Turmbesichtigung. Ein Hinweis auf die touristische Nutzung wird ein langes Brett, das zwischen Eingang und Turm die Besucher leiten soll, sowie ein 200-Lire-Stück das mit Klebestreifen über der Tür angebracht wird. Das ganze Ensemble wird in bzw. auf den Karton einer Schachtel mit Klebestreifen befestigt.

»Hockey-Schläger« Charlotte (2.Kl) bemalt zunächst zwei Holzleisten und nagelt sie

Hertha Miessner		Mittwoch		14.00-16.30	
1	Paul Klein	8348977	1a	3	
2	Patrick Auer	836735	1a	3	
3	Alexa Uttenruther	8341953	1a	3	
4	Sabrina Schuster	836320	1a	3	
5	Nicola Dr.	8968892	1b	3	
6	Thomas Falstauer	8348388	1b	3	
7	Charlotte Schüler	8211868	2a	3	
8	Maximilian Schuster	836302	2a	3	
9	Sabrina Blaszczyk	8200456	1b	3	
10	Paula Zimmer	8904566	1a	3	
11	Nikolas Sroka	8891925	1a	3	
12	Leona Huber	8899999	1b	3	
13					
14	Daniel Herdtag	8966488	1a	Möchte nachprüfen	

Anwesenheitsliste



Materialregal



Linoldruck,  
mehrfarbig

Abbildungen 1–6  
 Ein Kursnachmittag  
 Kinder altersgemischt 6–10 Jahre,  
 2003.  
 Grundschule an der  
 Peslmüllerstraße, München.  
 Kursleiterin: Hertha Miessner-Mraz.



*Materialdruck (1)  
Styropor und andere Materialien  
Wasserfarben auf Papier*



*Abbildungen 7–13  
Ein Kursnachmittag.  
Kinder altersgemischt 6–10 J., 2003.  
Kurs: Grundschule an der Peslmüllerstraße, Wasserfarben auf Papier  
München.  
Kursleiterin: Hertha Miessner-Mraz.*

*Materialdruck (2)  
Unterschiedlich eingefärbter Tennis-  
ball und Finger*



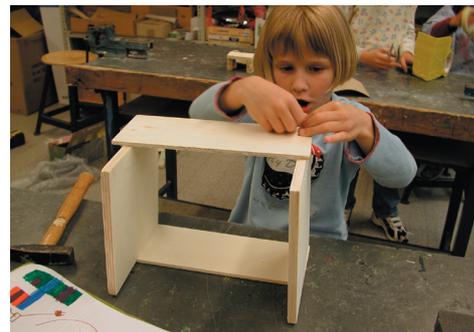
»Trage- Wechselbild«,  
Brett mit Trageschleufe,  
mit Kreiden bemalt,  
Im Vordergrund:  
Hockeyschläger



»Gespensternacht«,  
Diverse Materialien  
(genauere  
Beschreibung  
Siehe 2.6.)



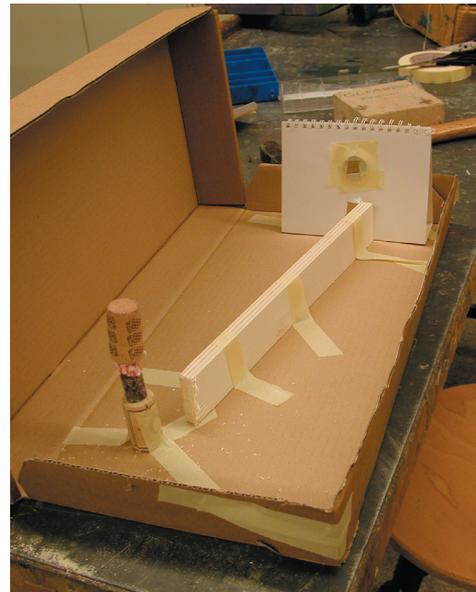
»Schnecke«,  
Diverse Pappreste,  
Wäscheklammer  
und gefärbte Federn,  
teilweise mit Kreiden  
bemalt



»Schiff«,  
Verschiedene  
Sperrholzreste,  
Nägel

Abbildungen 14–19  
Ein Kursnachmittag.  
Kinder altersgemischt 6–10 Jahre,  
2003.  
Kurs: Grundschule an der Peslmüller-  
straße, München.  
Kursleiterin: Hertha Miessner-Mraz.

»Ampel«,  
verschiedene Holzreste,  
teilweise mit Kreiden  
bemalt



»Schiefer Turm  
von Pisa«,  
Weinkorken und  
diverse Materialien  
bzw. Fundstücke,  
mit Klebeband  
befestigt

»Hockeyschläger«,  
aus mehreren  
aneinandergefügten  
Holzfundstücken  
mit Wasserfarben  
differenziert bemalt.  
Puck aus Papier, mit  
Klebeband mehrfach  
umwickelt



»Kugelbahn«,  
Weinkorken,  
Pappröhre  
und Pappkarton



»Playmobilmöbel«,  
Weinkorken, Papp-  
und Sperrholzreste



Die Kinder  
zeigen ihre  
Arbeiten

Abbildungen 20–25  
Ein Kursnachmittag.  
Kinder altersgemischt 6–10 Jahre,  
2003.  
Kurs: Grundschule an der  
Peslmüllerstraße, München.  
Kursleiterin: Hertha Miessner-Mraz.

*im feuchten Zustand aneinander. »Das wird ein Hockey-schläger« Mit einem kleinen Brettchen, das sie quer anbringt, wird die Form deutlich. Ein Knäuel aus weichen Materialresten umwickelt sie mehrfach mit Klebeband. Mit dem Hockeyspiel erregt sie im Kurs große Aufmerksamkeit.*

*Schnecke. Theresa (2.Kl) entdeckt eine Pappeinlage aus einer Apfelkiste. Die aneinander gereihten Halbschalen für die Äpfel erinnern sie an einen Schneckenhaus. Sie schneidet ein Segment aus und montiert es auf ein Stück Wellpappe, das geschmeidig die Bewegungen einer Schnecke ermöglicht. Als Kopf nimmt sie eine hölzerne Wäscheklammer, an die bunte Federn geklemmt werden.*

*Schiff. Sabrina (1.Kl) versucht zwei jeweils gleich große Bretter des Schiffrumpfs über Eck zu verbinden. Das gelingt nur sehr mühsam, da sie gleichzeitig die Hebelwirkung des Brettes am kurzen Ende mit Kraft ausgleichen, zusätzlich einen Nagel halten, und mit der andern Hand den Hammer führen möchte. Trotz einiger Fehlversuche bleibt sie bei diesem Verfahren, bittet weder die Kursleiterin noch mich, ihr zu helfen. Die Flachzange, mit der sie die schief eingeschlagenen Nägel geradebiegt bringt sie auf die Idee, diese gleich als Gewicht und zur Nagelführung einzusetzen. Doch auch das führt nicht zum Ziel, erst als sie das anzunagelnde Brett abstützt, gelingt die Verbindung.*

*Mehrere kleine Arbeiten. (Kleine Portraits der Familienmitglieder auf Zettel, eine Ampel, Schatzkiste (farbige Schachtel, mit glitzerndem Stoff eingehüllt).*

*Die Kursleiterin tritt während der Doppelstunde wenig in Erscheinung. Es fällt schon zu Anfang der Stunde auf, dass sie bei der kurzen Begrüßung und Anfangsbesprechung nicht darauf besteht, dass sich alle Kinder daran beteiligen. Manche Kinder brauchen sie während der Stunde kein einziges Mal. Gelegentlich spricht sie mit den Kindern, allerdings weniger, um ihnen einen Tipp zu geben oder auf andere Art einzugreifen: Sie unterhält sich über die Arbeiten. Ähnlich wie sie wandern manche Kinder während der Stunde von Tisch zu Tisch und unterhalten sich mit den anderen Kurskindern.*

*Gegen Ende ruft sie, dass man jetzt aufräumen müsse. Die Kinder halten sich daran und beginnen ohne sich zu sträuben aufzuräumen und die Tische zu säubern. Das geschieht nicht sehr sorgfältig, allerdings zeigen die Tische schon viele Spuren (und die Kursleiterin, dass sie nicht pedantisch ist). Allerdings besteht sie darauf, dass alle Werkzeuge wieder in den Schrank gelegt werden.*

*Zum Schluss der Kursstunde zeigen die Kinder der Kursleiterin die Ergebnisse der Stunde. Dabei gibt es offensichtlich kein festes Ritual, eher zufällig versammeln sich fast alle auf dem Boden vor der Werkraumtür. Die Kursleiterin würdigt alle Arbeiten eingehend, jedes Kind hat Interesse, seine Arbeit vorzustellen.*

In dem kurzen Bericht dieser Kursstunde lassen sich typische Merkmale erkennen, die dem Beobachter der Schule der Phantasie in vielen weiteren Besuchen der Kurse begegnen:

### **Vielfalt**

Die entstehende Vielfalt ist in dieser Kursstunde im Hinblick auf Verfahrensweisen aber auch Ergebnissen bemerkenswert (Siehe Abbildungen). Die Kinder greifen kein bestimmtes Thema bzw. eine vorgegebene Technik auf. Diese Fülle der Ideen und Strategien ist dabei aber nicht generell die Voraussetzung für eine beispielhafte Kursstunde der Schule der Phantasie, oft grenzen Kursleiter die Möglichkeiten mehr oder weniger deutlich ein und fokussieren stärker einen thematischen Schwerpunkt. Doch auch aus einem eingeschränkten Ausgangspunkt entwickelt sich meist eine signifikante Variationsbreite ein und desselben Themas.

### **»Wellenartige« Ausbreitung**

Auch wenn die Kursleiterin teilweise Impulse setzt, so sind es die Kinder, die deren weiteren Verlauf und Entwicklung steuern. Ideen breiten sich wellenartig aus. Da in dieser Stunde nur kleine Vorhaben durchgeführt werden, ist dies hier allerdings nur in Ansätzen erlebbar: Dabei unterscheiden wir zwei Bereiche, oder besser, zwei Stufen:

Zunächst beschließen Kinder »auch drucken zu wollen«. Damit nehmen sie lediglich einen Impuls auf. In der zweiten Stufe beginnen sie, das »auch Wollen« mit einer eigenen Interpretation oder eigenen Erfindungen zu erweitern. Die Erkenntnis zum Beispiel, dass man auch mit anderen Materialien drucken kann und damit die Möglichkeiten des Materialdrucks auszuloten, zeigt dies eindrücklich. Ein Impuls ist aufgegriffen und zieht immer weitere Kreise, die sich auch weit über die Kurszeit bis zu Wochen fortsetzen können. Oft kehrt eine Idee als Resonanz modifiziert wieder zurück und beschäftigt die Kinder aufs Neue. Dies wird in dieser Arbeit noch öfter deutlich gemacht werden.

### **Prozesshaftigkeit**

Anregungen gehen in der Interaktion sowohl vom Kursleiter als auch den Kindern selbst aus. Impulse entstehen aber auch durch die vorbereitete, zugängliche Umgebung. Der Raum, Materialien und Fundstücke markieren von »der Sache« aus grob ein weiteres Inspirationsfeld.

Der Kursleiter hat keinen genauen Fahrplan was zu tun ist, er begleitet die Vorhaben der Kinder, er initiiert, hilft, organisiert und beobachtet. In dem hier beschriebenen Fall nehmen die Kinder die Hilfe wenig in Anspruch. Auch wenn dieses Mal am Schluss der Stunde meist abgeschlossene Objekte gezeigt werden, so verifiziert sich der Erfolg des Kindes nicht im fertigen Produkt. Das wird unter anderem bei der Kugelbahn deutlich. Das Kind bemüht sich die ganze Stunde. Von einem funktionalen Ergebnis bzw. von einer fertiggestellten Bahn her betrachtet ist es gescheitert. Doch es zeigt sich nicht entmutigt, scheinbar träumend hält das Kind immer wieder die Röhre schief, man kann vermuten, dass das Kind die Funktion der Bahn, das Rollen der Kugel imaginiert. Das Kind ist tätig aber offensichtlich nicht produktiv im Sinne einer landläufig als »gelungen« bezeichneter Kunststunde. Dennoch greift die Kursleiterin nicht mit ergebnisorientierten Maßnahmen ein.

### **Beziehung zur Sache**

Inhaltlich leiten sich die Arbeiten von vorhandenem Material im weitesten Sinne ab. Häufig sind es Fundstücke, die den Kindern am Anfang der Stunde ins Auge fallen und definiert bzw. undefiniert werden (z.B. »Gespensternacht«).

Ob zu der Idee, den »schiefen Turm von Pisa« zu bauen, die zufällig geeignete Silhouette der aufeinandergestapelten Korken, das Lirestück, ein anderes Bauelement oder mehrere Aspekte gemeinsam führen, ist nicht ermittelt. Allerdings sei unterstellt, dass sich der Inhalt »schiefer Turm« erst unmittelbar durch das Finden der Materialien in der Kursstunde zu entwickeln beginnt. Den Anfang bildet eine spontane Begegnung mit der Sache, doch bilden sich während des Prozesses aus dem vom Material evozierten Zufall vielfältige Beziehungen zur Sache aus.

Diese Beziehung zur Sache wird in dem Beispiel »schiefer Turm« auf zweielei Ebenen greifbar. Auf der einen Seite in der aktiven Hinwendung des Kindes zum Repertoire des Materials und der Verfahrensweise. »Sache« bedeutet hier das ganz individuelle Vorgehen des Kindes beim Wählen und Verarbeiten von bestimmten Materialien. Auf der anderen Seite spiegelt sich darin das ganz konkrete Erleben und Wissen des Kindes. »Sache« bedeutet dort die Beziehung des Kindes zum Thema Pisa. Das Kassenhäuschen mit dem Lirestück und der langen (Warte-?)Strecke zum »schiefer Turm« reflektiert dann entweder einen emotionalen Bezug im Rahmen eines Erlebnisses aus dem Urlaub, oder gibt einen sachlich-rationalen Kommentar zum Verständnis des Kindes über Besichtigungsrituale von Sehenswürdigkeiten.

### **Eigenständigkeit**

Die Kinder bewegen sich sichtlich unabhängig im Raum und agieren in einem hohen Maß selbstständig. Die Kinder erwarten von der Kursleiterin keine Steuerung sondern allenfalls Anregung. Die Kinder lassen (in diesem Kurs) keinen Impuls erkennen, der auf einen dringenden Wunsch nach Rückkoppelung mit der Kursleiterin

rin schließen lässt. Dennoch genießen sie die Wahrnehmung und Rückmeldung der Kursleiterin wenn sie zu ihrem Tisch kommt, oder wenn sie am Ende der Stunde die Objekte der Kinder ansieht.

Die Kinder lassen sich nicht als Mitglieder einer homogenen Gruppe erkennen, vielmehr fällt von Anfang an ein hohes Maß an Unabhängigkeit und Individualität auf. Das wird deutlich, als sich die Kinder in keiner Phase der Kursstunde gleichzeitig alle auf die Kursleiterin beziehen (und sich in diesem Moment dadurch als »Klasse« bzw. »Gruppe« definieren). Damit ist in keiner Weise ein einheitliches »Kursverhalten« zu beschreiben.

Bei der Beobachtung der Kinder zeigt sich, dass sie einerseits auf ihr Tun fokussiert sind, andererseits aber den Kontakt zu den anderen Kindern suchen. Immer ist ein Kind auf »Wanderschaft«, es zeigt entweder etwas her oder beobachtet die Aktionen eines anderen Kindes. Damit begegnet dem Kind immer wieder Neues, was sein eigenes Vorhaben initiieren aber auch verändern kann.

Neben dem Einfluss der vorbereiteten materialen Umgebung ergeben sich aus den vielfältigen Begegnungen mit den anderen Kindern Impulse zu eigenen Ansätzen. Ausgangspunkt kann aber auch ein narrativer Akzent des Kursleiters, oder eine Planung sein, mit der das Kind schon in den Kurs kommt. Sabrina kommuniziert am Anfang der Stunde ein Schiff bauen zu wollen, sie hat sich das möglicherweise schon länger vorgenommen. Das Thema hat sich begrifflich schon entwickelt, doch die Beobachtung lässt vermuten, dass sie die weitere Vorgehensweise in keinem Fall konkret vorgeplant hat. Sabrina hat allerdings eine deutliche Strategie. Ihre Vorstellung vom Schiff scheint von Grundbegriffen »ein Schiff ist aus Holz« und »der Schiffsrumpf ist ein Hohlraum« auszugehen, das heisst, Sabrina orientiert ihr Vorhaben eher sachlich an der Funktion, denn an der typischen Gestalt eines Schiffes. Das erklärt vermutlich auch die Hartnäckigkeit mit der sie sich den massiven handwerklichen Problemen stellt. Sabrina scheitert mit ihrer Technik die beiden Bretter zu verbinden an der Widerständigkeit des Materials und der Physik. Es gibt für sie aber in diesem Moment offensichtlich nicht die Alternative, auf leichter handhabbares Material umzuschwenken. Mit Papier oder Pappe könnte sie der Form eines Schiffsrumpfs viel näher kommen. Doch Sabrina bleibt in ihren Bemühungen ihrer Strategie treu. Sabrinas Selbstständigkeit ermöglicht einen Blick in ihre Vorstellungswelt aber auch auf ihre Person und lässt darin für uns als Beobachter ein hermeneutisches Potenzial erahnen.

### **Vorwiegend plastisches Arbeiten**

In der Bilanz der bildnerischen Ergebnisse dieses Kurses fällt auf, dass kein Kind ausschließlich mit Pinsel bzw. Stiften malt bzw. zeichnet. Die Linol- und Materialdrucke münden zwar in zweidimensionale Ergebnisse, die Kinder befassen sich aber hauptsächlich mit der Erstellung des Druckstocks bzw. mit dem komplexen Druckvorgang. Selbst das »Wechselbild«, eine Kreidezeichnung auf einem Brett, repräsentiert weniger eine herkömmliche, zweidimensionale »Bild«-vorstellung als eher ein dreidimensionales Objekt, das obendrein Teil einer Aktion ist. Das Kind trägt das Bild teilweise um den Hals und besucht damit die anderen Kurskinder. Dabei ist das zur Schau gestellte Motiv offensichtlich nicht relevant, das Tragen und Präsentieren an sich wird zur Hauptsache, über die auch ausschließlich kommuniziert wird.

Tatsächlich fällt bei allen Besuchen auf, dass in den Kursen der Schule der Phantasie eher selten Malen und Zeichnen »in Reinform« praktiziert wird. Plastische und kinetische Objekte sowie Szenen und Aktionen überwiegen deutlich. Auf diesen Umstand hingewiesen geben Kursleiter an, dass sich damit einerseits die Vorlieben aber auch Defizite bei den Kindern ausdrückten. Im Kunstunterricht der Grundschule werde das Malen deutlich überproportional praktiziert.

Daraus kann vorläufig geschlossen werden, dass das Malen und Zeichnen einerseits leichter zugängliche bildnerische Verfahren sind, andererseits damit aber auch »Schule«, d.h. »Alltagsschule« konnotiert sind.

## Das Finden

Die Idee, eine Schnecke zu bauen, entsteht wahrscheinlich durch das Fundstück der Pappschalen. Über diesen Ausgangspunkt hinaus tragen im weiteren Vorgehen noch mehr Fundstücke und Materialien zum Ausdifferenzieren des ersten Impulses bei. Dabei treten die Fundstücke beispielhaft in mehrfacher Funktionen auf, zum Teil überlagern sich diese: Das Fundstück eignet sich entweder in der sichtbaren Form, der Farbe, Struktur bzw. Oberfläche, oder es greift die Funktionalität, zum Beispiel ein Bewegungsmuster auf: Die Pappschale erinnert in der Form aber auch in der Haptik an eine Schneckenhaus. Dieses Schneckenhaus ist der Ausgangspunkt. Theresa greift das Schneckenhausprinzip insofern auf, als sie mit einer zweiten Halbschale eine Schichtung des Gehäuses erreicht. Das Wellpappenstück eignet sich nicht nur in seiner Form, die die Silhouette des Schneckenkörpers beschreibt, sondern auch in seinen Materialeigenschaften. Die Unterseite ist glatt kaschiert, die andere Seite durch die Wellenstruktur sehr beweglich. Dadurch kann die Schnecke in enger und flexibler Verbindung zum Untergrund auf der glatten Unterseite gut gleiten. Die Federn haben farblich wenig Ähnlichkeit mit den Fühlern der Schnecke, dennoch ist das Fundstück von seinen Materialeigenschaften im Wesen gut geeignet, denn der zart zitternde Federflaum erinnert nicht nur formal an die Fühler der Schnecke sondern ist auch ebenso empfindlich.

Sabrinas Einfall, mit der Flachzange den Hebel des anzunagelnden Brettes auszugleichen ist bezogen auf ihr Vorhaben zwar nicht zielführend, aber in diesem Moment auch ein nicht unwesentlicher »Findezufall«. Auch wenn ein Thema gestellt und eine Idee formuliert ist, bleibt der weitere Weg für Einfälle offen, die den Prozess lenken, verändern, stoppen und neu initiieren. Alle diese Momente nenne ich hier stark vereinfachend »Findezufälle«. Der »Findezufall« ist hier als ein sehr weit gefasster Begriff zu verstehen. Nicht nur ein Objekt aus dem Materialregal kann entdeckt, auch eine Verfahrensweise, das Erlebnis einer Bewegungsspur, das Hören einer Geschichte etc. können »gefunden« werden. Die generelle Haltung impliziert das Finden. So wird eine Perspektive angedeutet: Der »Findezufall« verweist auf das selbsttätig agierende Subjekt, das nicht das findet, was der Erwachsene ausgelegt hat. Das Kind steuert im Finden seine Vorgehensweise selbst. Das zeigt sich im ganz individuellen praktischen Verhalten des Kindes, verweist aber auch auf einen erkenntnistheoretischen Umstand, der im Kapitel pädagogischer Konstruktivismus noch zu thematisieren sein wird. Im »Findezufall« bahnt sich das Kind seinen Weg zu seinem Holzschiff aber auch zum Verständnis und zur Erklärung der Welt.

Der Begriff »Findezufall« grenzt sich durch den implizierten »Einfall« und die »Idee« ganz grundsätzlich von einem deterministischen Zufall ab, wie er in »Zufallstechniken« oft (künstlerzieherisch) vorgegeben wird. Das Finden ist als subjektives Erlebnis zunächst unabhängig von äußeren Eingriffen zu sehen. Natürlich führt das planvolle Aufheben, Sammeln und Darbieten von Materialien, (wie es Kursleiter betreiben) zu einer deterministischen Situation. Auch wenn der Kursleiter durch die Auswahl und das Arrangement der vorbereiteten Umgebung einwirken kann, so agiert das Kind dennoch selbst steuernd.

Material stimuliert auch in Form von einer dargebotenen »Technik« das Verhalten des Kindes. Im klassischen Linoldruck dieser Kursstunde wird dies deutlich. Abgesehen davon, dass die Kinder das Medium Linoldruck »gefunden« haben, sind die Abläufe beim Linoldruck hier vom Prinzip aber auch als »Genre« stärker vorgezeichnet. Im konkreten Schneiden, Einfärben und Drucken scheinen »Findezufälle« zunächst nicht signifikant zu sein. Die Motive und die Ausführung sind eher banal, doch die Idee, die Platte immer raffinierter mehrfarbig einzufärben lässt auch hier den Anfang einer Entwicklung beobachten, die noch viele Einfälle aufnehmen kann.

Die ersten beobachteten Phänomene dieser Stunde sind nun der Ausgangspunkt für Überlegungen nach den konstituierenden Faktoren der Schule der Phantasie.

»Finden«, »Prozesshaftigkeit«, »Sachbezug« oder »Eigentätigkeit« etc. umschreiben das Gesehene noch vorläufig. »Kreativität«, »Spiel« und »Phantasie« etc. beginnen vor diesem Hintergrund Kontur zu entwickeln.

Die unbedingte Subjektorientierung ist dabei wenig aufsehenerregend und doch elementar. Auch wenn wir Ziele formulieren geben die Kinder das Maß in jedem Fall an. Die beobachtete Selbststeuerung und Selbstständigkeit der Kinder aber auch die Ruhe und spürbare Konzentration im Kurs kann dazu als Beleg genommen werden.

## 2.DIE SCHULE DER PHANTASIE UND IHRE KONSTITUTIVEN FAKTOREN

### 2.1. KREATIVITÄT

*Tobias (9 J.) baut an einer Kugelbahn. Er hat sich eine Technik abgeschaut, Papierstreifen so zu falten und zu montieren, dass, unterstützt von Klopapierrollen, ein stabiles Gerüst und Bahnen entstehen, die die Kugel führen. Das scheint ihm zu wenig zu sein, er möchte, vom Münchner Oktoberfest inspiriert, einen Looping bauen. Biegt er die gefalteten Streifen, »klappen« die Ränder nach außen, und die Kugel verliert ihren Halt. Erst als er die Ränder einschneidet und die entstehenden Laschen übereinander klebt, gelingt die Führung, die sich erstaunlicherweise durch das Kleben als viel stärker und stabiler erweist. Dennoch funktioniert der Looping noch nicht, er hat den Radius der Bahn viel zu eng gewählt, erst als er ihn vergrößert, läuft die Kugel in den Looping ein. Jetzt ist aber der Schwung der Kugel zu schwach. Tobias hilft mit eigener Kraft nach, das befriedigt ihn aber nicht. Erst als er den Anlauf durch Erhöhung der Anlage vergrößert, rollt die Kugel mit eigenem Schwung durch den Looping.*

*An einer Stelle ist die Bahn zu steil angelegt, sie ändert zu scharf ihre Richtung. Die Kugel bricht jedesmal aus der Kurve und stürzt ab. Anstatt das Problem durch Abflachen des Neigungswinkels oder Entschärfung der Kurve zu lösen, montiert Tobias ein »Fangnetz«. Die Kugel schafft die Kurve immer noch nicht, wird aber durch das Netz aufgefangen und federt auf die Bahn zurück. (Eigener Bericht)*

In diesem Beispiel scheint Kreativität sichtbar zu werden. Doch was ist hier kreativ? Das Ergebnis? Eine bestimmte Verfahrensweise? Das Kind? Ist das Prinzip, nämlich die Ränder des Papierstreifens nach oben zu falten an der Stelle kreativ, als Tobias die Ränder einschneidet, um einen Looping zu erstellen? Oder ist dies nur die konsequente Übersetzung eines vorgefundenen Prinzips, das zu erkennen und anzuwenden keiner Kreativität bedarf? Ist stattdessen das Fangnetz als ganz eigenständige Erfindung kreativer?

Um für ein Modell der Schule der Phantasie zu klären, welche Rolle Kreativität als konstitutiver Faktor spielt oder spielen kann, muss versucht werden, sie zu definieren, bzw. bestehende Definitionen von Kreativität auf ihre Stimmigkeit für die Schule der Phantasie zu überprüfen. Zunächst ist zu klären, in welcher Weise die Schule der Phantasie bzw. Rudi Seitz mit dem Begriff Kreativität operieren.

#### 2.1.1. Der Kreativitätsbegriff in der Schule der Phantasie

In den »Jugendkunstschulen – ein Konzept« (siehe Anlage 1) entwirft Seitz 1978 seine Vorstellungen vom Wesen des Begriffs *Kreativität*. Zunächst geht er von der zeittypischen Forderung nach mehr Sinnlichkeit aus der Kritik an der einseitig kognitiv orientierten Schule aus, sowie nach Humanisierung zur angemessenen personalen Entwicklung, »daß der Schüler wieder einen persönlichen Freiraum und Entscheidungsmöglichkeiten bekommen müßte« (ebda. s.1), Kreativität wird in diesem Zusammenhang als Schlüsselbegriff für die Bewältigung all dieser Aufgaben genannt. Wenn Seitz im »Konzept Jugendkunstschulen« Kreativität definiert als die »Fähigkeit, neue Denkinhalte (Hervorhebung durch mich) hervorzubringen«, dann bezieht sich Kreativität hier weniger als Mittel, das sich auf einen bestimmten Zweck richtet, sondern auf »Fähigkeiten, Verhaltensweisen, Fertigkeiten, auch Werthaltungen, die zusammengenommen erst Kreativität ergeben.« (Ebda s.2) Es fällt also auf, dass er Kreativität nicht als Produkt im weitesten Sinne versteht, das für bestimmte Zwecke nutzbar gemacht werden kann, sondern eher als Prinzip. Seitz blickt ganz auf die Schulsituation der Siebziger Jahre (s.o.), auf die Persönlichkeit und deren Entfaltung bzw. deren Emanzipation:

*»Kreative Menschen leben mit offenen Sinnen, ihr Sensorium ist nicht vom Zweckden-*

*ken her bestimmt, sie erlauben sich sogenannte »Luxusinformationen«, d.h., sie haben Spaß, ihre Sinne ausgiebig zu benützen. Beachtlich ist auch ihre Problemsensibilität und ihre Sensibilität im sozialen Bereich, damit ist gemeint, daß sie häufig in der Lage sind, sich in die Problematik anderer Menschen einzufühlen. Charakteristisch für kreative Menschen ist auch ihre Flexibilität. Sie können sich schnell mit neuen Gegebenheiten abfinden, können schnell umdenken, neu planen, andere Faktoren in ihre Handlungen miteinbeziehen. Sie reagieren schnell mit ihrer eigenen Phantasie durch Ideen und Vorstellungen auch auf Anstöße von Außen. Sie assoziieren sehr leicht... Kreative Menschen sind spontan, haben ein erhebliches Maß an Eigeninitiative und Mut, sich auch einmal zu exponieren, d.h. sie lassen sich von Rollenzwängen und Rollenkonflikten nicht ohne weiteres beeinflussen. Kreative Menschen sind analytisch begabt, sie beobachten ihre Umgebung kritisch und aufmerksam.« (Ebda. s.2–3)*

Zwanzig Jahre später, in seinem Buch »Phantasie und Kreativität« bezieht sich Seitz auf Drevdahl und definiert Kreativität als »die Fähigkeit des Menschen, Denkergebnisse (Hervorhebung durch mich) beliebiger Art hervorzubringen, die im wesentlichen neu sind und demjenigen, der sie hervorgebracht hat, vorher unbekannt waren.« (SEITZ 1998, s.24) Jetzt scheint Seitz die Kreativität eher von einem Resultat aus zu betrachten. Tatsächlich stellen sich nun gesellschaftliche Anforderungen an die »kreative Persönlichkeit«: »Es ist doch offensichtlich so, dass unser Denk- und Wertesystem, das lange auf seine Weise erfolgreich war, mittlerweile versagt, dass es Entwicklungen gefördert und andere nicht verhindert hat, die für diese Erde und seine Bewohner gefährlich geworden sind.« (SEITZ 1998, s.130) Kreativität soll so als »innovatives Lernen mit wertbestimmten Zielsetzungen und die Zuhilfenahme aller technischen Möglichkeiten« (ebda. s.130–131) wirksam werden. »Es ist eine existenzielle Notwendigkeit, dass wir die Kreativität wollen müssen und dass wir alles daran setzen müssen, sie zu fördern und zu ermöglichen.« (Ebda. s.12)

Die allgemeinen Zielsetzungen und der Begriff Kreativität stehen also im »Konzept für die Jugendkunstschulen« von 1978 im auffälligem Kontrast. Es zeigen sich zwei Bedeutungen von Kreativität: Das sind zum einen Endprodukte, »die von sachkundigen Personen als kreativ gepriesen werden« (CROPLEY 1991, s.50) das ist zum anderen die »Fähigkeit zu erfinderischen, originellen und innovationsträchtigen Gedankengängen« (ebda. s.51). Damit steht Seitz im Konsens gesellschaftlicher Erwartungen, Hartmut von Hentig bestätigt dies: »Eine gewichtigere Schwäche der seit den sechziger Jahren herrschenden Bestimmung von Kreativität ist, daß sie sich ausschließlich an der Person festmacht, die ebendiese Eigenschaften hat. Es könnten ja auch die Situationen sein, die die Menschen kreativ oder steril reagieren lassen...« (VON HENTIG 1998, s.21)

In diesem Sinne erweitert Seitz seine Argumentation, wenn er 1998 die »kreative Persönlichkeit« in einen Zusammenhang mit einer zu entwickelnden Umgebung stellt, die so gestaltet ist, dass sie Kreativität ermöglicht. Seitz benennt in diesem Zusammenhang Blockaden (»autoritäre Umgebung«, »Konformität«, »Versagensangst«, etc.) und unterstützende Aspekte (»Angenommensein« »Zeit haben«, der »Raum« etc.) (vergl. SEITZ 1998, s.33ff., CROPLEY 1991, s.58ff.).

Seitz spannt den Bogen aber noch weiter, wenn er in seinem Buch »Phantasie und Kreativität« 1998 die Kreativität gezielter entwickeln möchte. Kreativität wird methodisch eingebunden, der kreative Prozess wird in Phasen gegliedert und damit didaktisch operationalisiert. Ideen sollen durch »kreative Techniken« (»morphologischer Kasten« »Brainstorming« oder »synectische Methode«) organisiert (vergl. SEITZ 1998, s.111f.) werden können. Hier ist Kreativität an einem definierten Ergebnis orientiert und beginnt zu »funktionieren«. Der Kreativitätsbegriff kreist nun sehr um herkömmliche Bildungsvorstellungen. Kreativität scheint jetzt nicht mehr die Bezeichnung für schöpferische Fähigkeiten oder Tätigkeiten zu sein, sondern steht in einem breiten pädagogischen und gesellschaftlichen Konsens und einem »Betriebsmittel« sehr nahe. Hentig beschreibt diese Diskrepanz. »Mit dem Wort Kre-

ativität entlockt man uns die Bereitschaft, in dem Mainstream der Entwicklungen – möglichst weit vorn – einzumünden.« (VON HENTIG, 1998, s.63) doch »Kreativität läßt sich nicht in den Dienst einer herrschenden Ordnung oder gegebenen Einrichtung nehmen. Ein Produkt einer solchen – zum Beispiel des Marktes oder der Schule – kann sie nicht sein.« (Ebda. s.68) Dennoch passiert genau dies: Kreativität wird als operationalisierbare Größe verfügbar. Das, was vorher als unorganisierbar galt, nimmt ein »neuer« Begriff ein: Die *Phantasie*.

In der Schule der Phantasie ist dieser Wandel nicht konkret und punktuell belegbar, der Begriff Kreativität erweitert bzw. verändert seine Funktion im Lauf der Zeit, es zeigen sich hier durchaus Parallelen zu historischen Entwicklungen. Das bedeutet aber keinen prinzipiellen Paradigmenwechsel, dazu ist die Schule der Phantasie zu wenig theoretisch eingebettet. Seitz bezieht sich bis zu seinem letzten Buch zum Thema Kreativität auf Guilford (vergl. SEITZ 1998, s.10f.), dessen Aussagen zum Profil einer kreativen Persönlichkeit nimmt er immer wieder zum Ausgangspunkt und ergänzt es nur punktuell. Guilfords Thesen prägen das Konzept von 1978 und bleiben der Cantus firmus bis heute, trotz aller Kreativitätsforschung und -kritik. Deshalb werden hier die Einflüsse Guilfords ausgiebiger behandelt.

### 2.1.2. Kreativität zwischen Genie und Alltag

Ein Blick auf die Literatur zeigt bis heute, wie wenig einheitlich Kreativität sich fassen lässt. In einer kleinen Auswahl von Aussagen zu »Kreativität« spiegeln sich die facettenreichen Bewertungen des Begriffs. Kreativität steht im Spannungsfeld zwischen Geniekult und Entwicklungspsychologie, wird im Zusammenhang zu einem relevantem Ergebnis erkannt oder als Persönlichkeitsmerkmal etc. vorgestellt:

»Was ist ein kreativer Mensch? Einer der kreative Produkte, geniale Einfälle oder Erfindungen hervorbringt? Oder ein Mensch mit ausgeprägtem Selbstbewußtsein und einer handlungsfähigen Persönlichkeitsstruktur?« (GUTJAHR 1996, s.12)

»Kinder können ein überragendes Talent zeigen, aber sie können nicht kreativ sein, denn zur Kreativität gehört, daß man neue Denk- und Handlungsweisen entwickelt, was wiederum voraussetzt, daß man mit den bestehenden Denk- und Handlungsweisen bestens vertraut ist.« (CSIKSZENTMIHALYI 1997, s.222)

»So gesehen entsteht Kreativität aus der Interaktion dreier Elemente, die gemeinsam ein System bilden: einer Kultur, die symbolische Regeln umfaßt, einer Einzelperson, die etwas Neues in diese symbolische Domäne einbringt, und einem Feld von Experten, die diese Innovation anerkennen und bestätigen. Alle drei Elemente sind notwendig, damit es zu einer kreativen Idee, Arbeit oder Entdeckung kommen kann.«

(CSIKSZENTMIHALYI 1997, s.17).

»Kindheit, so könnte man sagen, ist das Zeitalter der Kreativität.« (BAACKE 1984, s.145)

»Jeder ein Genie.« (WEINERT 1993, s.24)

Hartmut von Hentig bemerkt in seiner Arbeit über den »schwachen Begriff« Kreativität: »Wer sagt, Kreativität sei eine Chance, muß a) wissen, was Kreativität ist, und b) eine Vorstellung haben, wie man sie erlangt oder bei anderen fördert. Beides ist in den Wissenschaften nur ganz unzureichend der Fall. Ihre Grundannahmen sind schlicht, ihre Instrumente ganz und gar von diesen bestimmt, ihre Ergebnisse trivial. Die drei von Getzels und Jackson eingeführten und seither gängigen Merkmalen des Kreativen: Kühnheit des Denkens, »Zügel frei« für die Phantasie und schöpferische Tat sind letztlich nur Verneinungen von uns bedrohenden Perversionen: gebahntem Denken, gefesselter Phantasie, Dienst nach Vorschrift. Einverstanden – aber das ist erstens keine Offenbarung und zweitens herzlich allgemein.« (VON HENTIG 1998, s.27) Hier wird die Skepsis ausgedrückt, dass Kreativität in ihrer Auslegung und ihrer Instrumentalisierung durch die Gesellschaft, aber auch Pädagogik weitgehend pauschal und unreflektiert benutzt wird. »Kreativität läßt sich überhaupt nicht definieren, weil es keine andere Möglichkeit gäbe, als völlig spe-

kulativ eine Kraft, eine Fähigkeit oder eine Mechanik zu postulieren, die kreative Produkte hervorbringt. Solche Definitionen sind zwar außerordentlich beliebt, aber wissenschaftlich völlig nutzlos. Was man umschreiben kann, sind lediglich jene Qualitäten von Produkten, Prozessen und Personen, die wir als kreativ bezeichnen wollen.« (WEINERT 1993, S.22) Meine Überlegungen zu Kreativität und Phantasie gehen dahin, den Zusammenhang zu den didaktischen Grundüberlegungen der Schule der Phantasie zu suchen. Sie stellen deshalb nicht den Versuch dar, umfassend über den weiten Bereich der Kreativitätsforschung berichten zu wollen.

»Kindheit, so könnte man sagen, ist das Zeitalter der Kreativität«: Diese Aussage Baackes stelle ich voran, um mich der Kreativität als für die Schule der Phantasie konstituierender Kraft zu nähern. Es ist anzunehmen, dass grundsätzlich jedes Kind über Anlagen verfügt, die für einen kreativen Prozess relevant sind. Den Kindern kommt hauptsächlich deren »Ungebundenheit ihrer Wahrnehmungen und Verhaltensweisen« (VON HENTIG 1998, S.40) zugute. Damit verfügen Kinder von sich aus über ein Privileg, über festgelegte Grenzen und Standards hinweg zu agieren. Die Voraussetzung für Kreativität ist allgemein gegeben, sie ist also keine »Gabe« die einem verliehen ist sondern eine anthropologisch angenommene Quelle, aus der zu schöpfen jedem gegeben ist.

Wenn man Kinder in der Schule der Phantasie beobachtet, wenn Kinder mit ihrer Umgebung in Kontakt treten, erleben sie ständig das, was Franz E. Weinert als Definition eines kreativen Produkts aufführt: »sehr neu«, »sehr überraschend« und »sehr bedeutsam« (vergl. WEINERT 1993, S.22). Zugespitzt lässt sich also sagen, dass jede kindliche Exploration auch Kreativität bedeutet. Kinder sind in ihren vielfältigen Entdeckungen ständig mit unbekanntem oder »so noch nicht bekannten« Phänomenen konfrontiert. In der Auseinandersetzung damit sind sie aktiv in ihrem Selbstbildungsprozess tätig. Hartmut von Hentig weist darauf hin, dass das Wort »entdecken« lange Zeit nicht von dem Wort »erfinden« unterschieden wurde (vergl. VON HENTIG 1998, S.37). »Kinder sind kreativ, ohne daß sie es lernen müssen, weil Kreativität eine entscheidende Voraussetzung für das menschliche Überleben ist. Fast jede andere Tierart wird mit einem vollständig angelegten Repertoire an Reflexen und Reaktionen geboren. Anders wir Menschen: Wir müssen fast alles, was wir zum Überleben brauchen, ganz neu lernen.« (GOLEMAN 1997, S.64) Kreativität entsteht nach der hier angenommenen Definition dort, wo das Denkergebnis für den, der es hervorgebracht hat wirklich neu ist. Deshalb ist die Aussage »Kindheit ist das Zeitalter der Kreativität« insofern als gültig anzusehen, weil Kinder nicht auf vorgefertigte Lebensmuster festgelegt sind (vergl. auch CROPLEY 1991, S.24). Wenn ich mich mit kindlicher Kreativität befasse, dann muss Ergebnis bzw. Produkt kreativen Verhaltens nicht objektiv neu sein. Seitz macht das in einem Bericht über einen »Jugend forscht«-Teilnehmer, der ohne ein schon vorhandenes Patent zu kennen, eine Erfindung »wiederholt«, sehr anschaulich (vergl. SEITZ 1998, S.26). Kreatives Handeln muss sich also nicht an einem bestimmten Zweck oder an der Relevanz für eine bestimmte »Zielgruppe« orientieren. Csikszentmihalyi ist hier strenger, dennoch möchte ich sein Systemmodell »Persönlichkeit – Domäne – Feld« (vergl. CSIKSZENTMIHALYI 1997, S.46f.) das er durch Biografien »objektiv« kreativer Persönlichkeiten belegt, zumindest teilweise auf die kindliche Kreativität übertragen. Sich mit kindlicher Kreativität zu befassen bedeutet, Lern- und Entwicklungsprozesse zu analysieren und zu verstehen.

Ohne eine abschließende Definition des Begriffs anzustreben, sind nun Aspekte zusammengestellt, die ein Feld der Kreativität erkennen lassen, das mit den beobachtbaren Prinzipien der Schule der Phantasie in Beziehung gebracht werden kann.

### **2.1.3. Kreativität und Intelligenz**

Zur Beurteilung und Bemessung von Kreativität stellte man in der Frühzeit der Kreativitätsforschung zunächst die Verbindung zur Intelligenz her. Guilford

schreibt noch 1970: »Es gibt genügend Anhaltspunkte für beträchtliche positive Korrelationen zwischen dem IQ, gemessen durch Intelligenztests, und bestimmten kreativen Talenten« (GUILFORD 1970, S.19), aber er deutet schon an, dass auch er die favorisierten IQ-Tests zur Beurteilung von Kreativität zu relativieren beginnt: »Wir müssen weit über die Grenzen des IQ hinausblicken, wenn wir den Bereich der Kreativität sondieren wollen.« (GUILFORD 1970, S.21) In der weiteren Entwicklung grenzen Autoren die Kreativität von der Intelligenz ab, Guilford sucht nach eigenen Kreativitätskriterien. »Guilford geht es darum, in seinem Testmodell 120 Faktoren zu bestimmen, durch die über die Dimensionen, Denkopoperationen, Denkinhalte und Denkprodukte Aussagen getroffen werden können. Exakte Kriterien sollten Kreativität differenziert meßbar und bestimmbar machen. Große Bedeutung hat hier das divergente Denken.« (STENGER 2002, S.66) In den folgenden Jahren, so stellen viele Autoren fest, gewinnt der Begriff Kreativität »als Alternative zum Begriff der »Intelligenz« weithin Anerkennung.« (CROPLEY 1991, S.43) Stocker schreibt 1988 »Als ganz sicher gilt, daß Kreativität über das hinausgeht, was man bisher im testtheoretischen Sinn unter Intelligenz verstand. So ist Intelligenz alleine keine hinreichende Voraussetzung für das Erbringen kreativer Leistungen.« (STOCKER 1988, S.61) Unstrittig ist nur, dass Kreativität ohne ein Mindestmaß an Intelligenz nicht möglich ist. (Vergl. CSIKSZENTMIHALYI 1997, S.92)

In der Schule dient heute die Ermittlung des IQ vor allem bei auftretenden Teilleistungsstörungen dazu, etwas über die Wahrscheinlichkeit auszusagen, mit der das Kind erfolgreich eine bestimmte schulische Laufbahn bewältigen wird. Um vergleichbar erfasst werden zu können, zeigen sich in den Tests die meisten Denkopoperationen in abgegrenzter Linearität. Das verweist auf das Testverfahren und dessen Auswertung, aber auch auf die zu Grunde liegende Wissensvermittlung. »Jahrzehntelang haben sich die Schulen der IQ-Mentalität verschrieben und versucht, möglichst vielen Kindern möglichst viele logische Operationen beizubringen, ungeachtet der Tatsache, daß Logik ohne vitalen Kontext abstraktes und isoliertes Formelwerk bleiben muß, ähnlich einem Strickmuster ohne Kleidungsstück, für das es konzipiert worden ist.« (GUTJAHR 1996, S.100) Wenn man unter Intelligenz nur hohe »Speicherkapazität und komplexe Zuordnungsfunktion« versteht, dann kommt das der künstlichen Intelligenz nahe. Es wird zur Logik ohne »vitalen Kontext« (ebda, S.100), was auf eine fehlende Selbststeuerung hinweist. Entsprechend der Annahme, dass jede Exploration einen kreativen Anteil besitzt, heißt das natürlich umgekehrt, dass kreatives Verhalten der Selbststeuerung bedarf. Hier lässt sich das Konstruktivistische im schöpferischen Prozess deutlich erkennen. Kreativität bezeichnet die Möglichkeit, »die Welt bzw. einen Ausschnitt der Welt, strukturell zu verändern, ja unter Umständen völlig neu zu gestalten.« (GUTJAHR 1996, S.12) Kreativität bedeutet dadurch also prinzipiell aus der passiven Rolle des Konsums und der Reproduktion von Vorgaben, und der Annahme von Rollenzuweisungen zur Aktivität zu gelangen. »Dieser kreative Prozeß der Entwicklung eines vitalen Selbst ist, bildlich gesprochen, die Metamorphose des Seienden zum Schöpfenden.« (GUTJAHR 1996, S.95) Das Überwinden der zahlreichen Normierungen begünstigt die Entwicklung eines Ich-Selbstverständnisses. »Um zu einer lebendigen Selbsterfahrung zu gelangen, muß das Ich diese Einschränkungen überwinden, indem es sie entweder negiert oder aber kreativ durchbricht.« (GUTJAHR 1996, S.87) Wenn man das also ganz allgemein auf Lern- und Erfahrungsprozesse überträgt und sie als autonome Konstruktionen begreift, dann kann das Individuum gar nicht anders, als sich seine ganz eigenen Strukturen zu schaffen und auszugestalten. »Kreativität meint nicht Originalität um der Originalität willen, »Querdenken« ist kein Selbstzweck. Es geht um neue, zweckmäßigere Problemsichten und Lösungen. Konstruktivistisch betrachtet ist Kreativität ein flexibler und reflexiver Umgang mit der eigenen Konstruktivität. Kreativität ist prinzipiell ein Merkmal lebender Systeme, die sich nicht nur an Umwelten reaktiv anpassen, sondern diese produktiv gestalten. Kreativität resultiert aus der Autopoiese und Selbstorganisation psychischer Systeme.« (SIEBERT 1999, S.118) Diese Selbst-

organisation bezieht sich nach Siebert auf mehrere Bereiche: auf die kognitive Ebene (originelle Ideen, viele Hypothesen, divergentes Denken, mentale Flexibilität, Selbstständigkeit), die motivationale Ebene (Neugier, Mut zum Risiko, Geduld, Ich-Stärke und die Handlungsebene (Nonkonformismus, Unabhängigkeit, Experimentierfreude) (vergl. SIEBERT 1999, s.118). Dabei sind kreative Menschen häufig gleichzeitig mit verschiedenen Dingen beschäftigt. Sie bilden sich dabei ein eigenes Netzwerk, das es ihnen ermöglicht, von verschiedenen Positionen aus jeweils neue Perspektiven zu nützen. »Die Dinge auf ungewohnte Weise zu sehen, ist von entscheidender Bedeutung für den kreativen Prozeß, und diese Fähigkeit hängt von der Bereitschaft ab, alle Annahmen in Frage zu stellen.« (GOLEMAN 1997, s.43)

Gutjahr bemerkt ganz grundsätzlich eine Abhängigkeit von Kreativität und Intelligenz: »ein abweichendes, originelles Verhalten kann nur durch intelligente Auseinandersetzung als intelligent anerkannt werden. Das Erkennen intelligenten Verhaltens ist ein kreativer Problemlösungsprozeß...« (GUTJAHR 1996, s.101) Wenn man also die Beziehung zwischen dem Kreativitäts- und dem Intelligenzbegriff ermitteln möchte, muss der Intelligenzbegriff von o.g. »IQ-Mentalität« unterschieden und differenziert werden.

Im Folgenden erweitert bzw. differenziert sie den Intelligenzbegriff. Wie einige andere Autoren (vergl. GOLEMAN 1997, s.86f., GUTJAHR 1996, s.102f.) bezieht sie sich dabei auf Gardner (GARDNER, »Abschied vom IQ« 1991), der die Intelligenz in sieben Teilbereiche unterteilt: »Linguistische Intelligenz«, »Musikalische Intelligenz«, »Logisch-mathematische Intelligenz«, »Räumliche Intelligenz«, »Körperlich-kinästhetische Intelligenz«, »Interpersonale Intelligenz« (*Im Zusammenleben mit anderen Menschen, Einfühlungsvermögen, Führungsqualitäten etc...*), »Intrapersonale Intelligenz« (*Kenntnis der eigenen Person, Wissen der Stärken und Schwächen, Selbstdisziplin etc*).

Bildnerische Kompetenz wird sichtlich unspezifisch der räumlichen Intelligenz zugeordnet. Räumliche Intelligenz bedeutet »Empfindsamkeit für Kräfte, die in visuellen und räumlichen Szenen wirken.« (GUTJAHR 1996, s.103) Gert Selles Bezeichnung »ästhetische Intelligenz« (siehe 4.1.8., Exkurs »ästhetische Intelligenz/ästhetische Rationalität«) klingt präziser, zieht seine Bezeichnung aber aus der gegensätzlichen Position zur »ästhetischen Rationalität« in der Debatte mit Gunter Otto. Das bedeutet in diesem Zusammenhang die polemische Gegenüberstellung von der Subjektivität in einem Selbstkonzept versus »schulmeisterlicher Input-Output-Didaktik« (SELLE).

Wie eine gültige Bezeichnung lauten soll, ist aber völlig unerheblich, wichtig hier ist alleine, dass der enge Intelligenzbegriff grundsätzlich erweitert wird. Gutjahr stellt fest, dass neben o.g. auch andere Intelligenzkapazitäten denkbar sind, z.B. »stoffliche Intelligenz«, was bedeutet innerhalb eines Wahrnehmungsbereichs Qualitäten zu differenzieren und vergleichen zu können (vergl. GUTJAHR 1996, s.103).

Die Kreativität ordnet sich nun also je nach Interesse und Begabung einem oder mehrerer dieser differenzierten Teilbereiche der Intelligenz zu. Die Notwendigkeit einer ernsthaften Erweiterung des Intelligenzbegriffs wird dabei vor allem angesichts der Schulrealität spürbar und lässt den Aktionsradius für die Schule der Phantasie ahnen: Die Schule stützt sich vornehmlich auf die beiden Schwerpunkte sprachlicher und logisch-mathematischer Intelligenz, durch diese Überbetonung geraten alle anderen Intelligenzbereiche in den Hintergrund. Selbst in den verbleibenden Nischen z.B. sogenannter »musischer« Fächer überlagern die an herkömmlichen Bildungsstandards geknüpften Intelligenzpräferenzen den Wesenskern künstlerischen und musikalischen Tuns: Ein Hefteintrag zum Dreivierteltakt macht den musikalischen Rhythmus abstrakt operationalisierbar, ohne sein Wesen musikalisch zu verstehen, der Kalt-Warm Kontrast »Goldfisch im Teich« lässt sich anhand einer bildnerischen Anleitung kleinschrittig abarbeiten, ohne visuelle Sensibilität, ohne ästhetische Intelligenz benutzen bzw. entfalten zu müssen. Ebenso ist die Förderung interpersonaler Intelligenz angesichts didaktischer Monotonie kein selbstverständlicher Bestandteil im Schulalltag der Kinder.

#### 2.1.4. Kreatives Verhalten und kreativer Denkstil

Wenn man Tobias beim Bau der Kugelbahn beobachtet, zeigen sich unterschiedliche Verhaltensweisen. Nachdem die rollende Kugel immer und unmissverständlich deutlich macht, ob die Bahn funktioniert, ist sie eine inhärente Aufgabenstellung, der sich Tobias unterzieht und die sein Verhalten beeinflusst. Wann aber ein Nachdenken oder eine bestimmte Entscheidung die Aufgabe löst oder wegweisend wird, wann man also ein Verhalten als kreativ erkennen kann, bleibt undeutlich. Dennoch lassen sich allgemein zwei Verhaltensweisen unterscheiden.

*Um den Looping zu formen biegt Tobias immer wieder den geknickten Papierstreifen, gelegentlich versucht er mit zwei Fingern die dabei auseinanderklappenden Ränder der Bahn wieder in Form zu drücken. Dabei scheint ihm auf einmal der spürbare Druck der gestauchten Ränder aufzufallen. Die Idee, die Ränder durch einen entlastenden Einschnitt zu verkürzen, weist ihm die Richtung der Lösung, auch wenn im weiteren Verlauf dazu noch weitere Überlegungen nötig sind.*

*Das Verhalten bei dem Fangnetz zeigt mehr äußere Aktivität. Tobias bewegt sich im Raum, sieht die Materialien im Materialregal durch, er sucht. Er scheint aber nicht zu wissen, was genau er finden will, da er viele unterschiedliche Materialien in Betracht zu ziehen scheint. Er prüft allerlei flexible Materialien, entschließt sich dann aber zu dem Netzgewebe. (Hier wird das an der Funktion orientierte Problemlösen von einer gestalterischen Entscheidung überlagert. Auch die anderen flexiblen Materialien hätten Tobias' Erwartungen an das Problem der herauspringenden Kugel erfüllt, das Netz hat dabei aber einen größeren erzählerischen Wert.)*

Gutjahr nennt als »Teilaspekte« des kreativen Feldes *kreatives Verhalten* und *kreativer Denkstil* (vergl. GUTJAHR 1996, S.13f.). »Kreatives Verhalten«, heißt »neuartiges« Verhalten, sowie Originalität im, und Relevanz des Verhaltens. »Kreatives Verhalten kann sowohl ein äußerlich sichtbarer Vorgang, als auch ein stiller, innerer Prozeß sein. Aber erst der Erfolg ... macht Verhalten kreativ.« (GUTJAHR 1996, S.17) »Der kreative Denkstil ist divergent-assoziativ, spielerisch, lateral d.h. von logischen Schlußfolgerungen und Gesetzen abweichend, spekulativ, wendig, flexibel, humor- und phantasievoll.« (GUTJAHR 1996, S.23)

In den ersten Jahren der Kreativitätsforschung wird Kreativität als strenges Problemlösungsmodell gesehen (im Gegensatz zu einem auf Einfälle bzw. genialen aber unstrukturierten Prozessen beruhenden Vorstellung). Mehrere Autoren definieren diesbezüglich die Phasen des kreativen Prozesses:

*»Walla: Präparation – Inkubation – Illumination – Verifikation, Dewey: Erfahren einer Schwierigkeit – Lokalisieren und Bestimmen einer Schwierigkeit – Lösungsvorschlag – Betrachten der Konsequenzen – Annahme einer Lösung, Rossmann: Bedürfnis oder Schwierigkeit – Problem formuliert – verfügbare Information geprüft – Lösungen formuliert – Lösungen kritisch überprüft – neue Ideen formuliert – neue Ideen erprobt.«* (In GUILFORD 1970, S.148)

»Ich habe ... die These aufgestellt, daß kreatives Denken und Problemlösen wesentlich dasselbe geistige Phänomen sind.« (GUILFORD 1970, S.145) Er verweist explizit auf die Entwicklungspsychologie, indem er ergänzt, dass das Individuum für das Problem noch keine individuelle Strategien besitzt und in einem kreativen Verhalten neuartige Verfahren erprobt. Umgekehrt stellt sich die Frage, ob alles kreative Denken Problemlösen ist. »In diesem Punkt bin ich nicht so sicher.« (GUILFORD 1970, S.147) Das lässt auch das Beobachten schöpferischer Prozesse im Kursgeschehen der Schule der Phantasie bezweifeln. »Problemlösen« ist nach o.g. Muster in vielen Prozessen nicht der richtige Begriff. Es werden keine »Probleme formuliert« oder »verfügbare Informationen geprüft«, das Geschehen erscheint eher sprunghaft improvisiert. Gutjahr unterscheidet in der Kreativität *Improvisation* und *Komposition*:

»Die Improvisation, das spontan-erfinderische Verhalten, ist eine »über«-lebensnotwendige Fähigkeit, was vor allem in unvorhergesehenen oder gefährlichen Situationen deutlich wird... Die Improvisation bedient sich aller Instanzen, des Bewußtseins, des Gedächtnisses, der Instinkte und des Unterbewußtseins.« (GUTJAHR 1996, s.60) Goleman benützt zur Beschreibung dieser Disposition das Bild des Wassers: Wasser reagiert unmittelbar auf jede Situation, es weicht aus, sucht sich flexibel neue Wege. In der »wechselseitigen Abhängigkeit« (vergl. GOLEMAN 1997, s.56f.), im lebendigen Dialog zwischen Subjekt und Objekt zeigt sich die Grundlage improvisierender Kreativität. Improvisation »reagiert flexibel auf Umweltreize« und bedeutet »spontane und prozessuale Kreativität«. Komposition ist dagegen das gegenteilige Prinzip, es »schaltet alles Ungeplante aus« und ist eine »kreative Problemlösung und Produktion.« (GUTJAHR 1996, s.61) Dieses Gegensatzpaar beschreibt nichts anderes als den Unterschied zwischen dem konvergenten und divergenten Denkstil. Divergentes Denken wird allgemein als kreativ, konvergentes Denken dagegen als un kreativ erachtet. Doch das ist in seiner Pauschalität wenig befriedigend. Ist Tobias in den unterschiedlichen Phasen des Kugelbahnbaus mehr oder weniger kreativ? Ist eine Problemlösung, ein Verhalten kreativer als das andere? Csikszentmihalyi unterscheidet hier nicht, er plädiert für eine Synthese, denn kreative Menschen verfügen »offenbar über die Fähigkeit, zwei gegensätzliche Denkweisen effektiv zu nutzen – das konvergierende und das divergierende Denken.« (CSIKSZENTMIHALYI 1997, S.92) Das gibt den entscheidenden Hinweis auf den dahinter liegenden Umstand: Das konvergente bzw. das divergente Denken ist kein losgelöster Selbstzweck: beide Denkstile leiten sich nicht von zwei unterschiedlichen persönlichen Dispositionen, sondern von zwei unterschiedlichen *Typen von Problemen* ab: Auf der einen Seite die Probleme, für die es nur eine richtige Lösung geben kann, auf der anderen Seite Probleme, die nicht oder schlecht definiert sind (vergl. WEINERT 1993, s.25). Im Fall eines undefinierten Problems bedarf es der Leistung divergenten Denkens und damit einer »Sensibilität gegenüber Problemen, Flüssigkeit des Denkens, Flexibilität des Denkens, Originalität des Denkens.« (Vergl. WEINERT 1993, s.25f.) Darüber hinaus strukturiert das konvergierende Denken den kreativen Prozess: »Das divergierende Denken stößt schnell an seine Grenzen, wenn es nicht durch die Fähigkeit ergänzt wird, eine gute von einer schlechten Idee zu unterscheiden – und dieses Auswahlverfahren erfordert konvergierendes Denken.« (CSIKSZENTMIHALYI 1997, s.93)

Wenn es bei vielen Beobachtungen bildnerischen Tuns in der Schule der Phantasie zunächst befremdlich ist, vom »Problemlösen« zu sprechen, so ist bei Tobias das Ziel klarer definiert. Bei seinen Problemlösungen trifft er auf verschiedene Fragestellungen: Was muss er tun, um die Kugel durch einen Looping rollen zu lassen? Was macht er ganz konkret an einer Stelle, an der er unter den gegebenen Umständen mit dem bestehenden Prinzip nicht mehr weiterkommt? An den beiden Beispielen lassen sich die unterschiedlichen »Problemarten« und die damit differenten Lösungswege unterscheiden. Der Looping wird eher zielführend material- und systemimmanent entwickelt, das Fangnetz dagegen zeigt eine andere Strategie, die zu einer eher ungewöhnlichen Lösung führt. Der Unterschied zeigt sich dabei vor allem in der unterschiedlichen Einbeziehung äußerer Reize, bzw. einer sichtbaren Interaktion. Das Problem Looping wird ohne die Einbeziehung äußerer Faktoren, das Problem der Steilkurve durch das Wahrnehmen und Einbeziehen verschiedener anderer Aspekte gelöst: Für den Looping versucht Tobias die Möglichkeiten des Konstruktionsprinzips der geknickten Streifen auszuloten und weiterzuentwickeln. Dazu bleibt er am Tisch stehen, dreht und wendet herumliegende Streifen, biegt und knickt die Ränder, bis er sie später einschneidet. Bei der Steilkurve verlässt Tobias den Arbeitstisch, er geht offensichtlich ziellos herum, sucht, testet verschiedene Materialien auf ihre Verwendbarkeit, probiert Befestigungsmöglichkeiten. Möglicherweise ist das Problem Looping für Tobias klarer definiert, dagegen ist die Problematik des Kurvenbaus diffuser. Dieser schöpferische Prozess veranschaulicht unterschiedliche Arten von Denkoperationen und damit verbundene Verhaltensweisen. Doch die Kontrolle über

die Problemlösung übernimmt in jedem Fall die Kugel, das heißt, das Fangnetz ist zwar ungewöhnlich und dadurch originell, in der für eine Kugelbahn relevanten Praxis muss es sich der Gesetzmäßigkeit, die man einer funktionierenden Kugelbahn unterstellt, unterordnen.

Wenn beim Looping der schöpferische Prozess eher »unsichtbar« ist, dann fehlt dem Betrachter vor allem das Anschauliche, das er als divergierendes Denken erahnen kann, wenn er Tobias beim Suchen, Finden und Ausprobieren des Netzes beobachtet. Die wahrnehmbare Interaktivität im äußeren Dialog mit der Sache bzw. den Dingen ist aber nur im sichtbaren Ergebnis spektakulärer. Versucht man sich aber vorzustellen, wie auch bei dem Durchdenken des Looping-Problems die verschiedenen Areale des konstruktiv gebildeten Wissensnetzes tätig werden, dann ist diese Interaktivität zwar nicht sichtbar und nur schwer nachvollziehbar, aber dennoch existent. Angesichts dieser Voraussetzung sind beide »Erfindungen«, der Looping wie das Fangnetz, das Ergebnis kreativen Verhaltens.

Das Denken organisiert und orientiert sich also an der unterschiedlichen Gestalt einer Problemstellung. In der Schule allerdings werden die Probleme gerne so aufbereitet und zugespitzt, dass divergentes Denken erst gar nicht nötig ist. Die Schule bewirkt in der Tendenz konvergierendes Denken, die Lösung ist immer schon vorher bekannt. Das bedeutet, dass ergebnisoffene, »außerordentliche« und eigenständige Operationen eher die Ausnahme als die Regel sind. Damit wird ein wesentlicher Aspekt der Schule der Phantasie im Unterschied zu eingespielten Gepflogenheiten in der Schule deutlich.

### **2.1.5. Merkmale kreativer Persönlichkeit**

Tobias ist schon länger in einem Kurs der Schule der Phantasie. Er hat sich während des Baus an der Kugelbahn kein einziges mal an den Erwachsenen gewandt. Er scheint, auch wenn er bei seinem Vorhaben immer wieder an Grenzen stößt, in seinem Verhalten unbeirrt, fast zielstrebig. Wenn die Kugel immer wieder unkontrolliert abstürzt, scheint ihn das nicht zu frustrieren. Seine neuen Versuche und Ideen scheint er unverdrossen seinem »Gegenüber«, der Kugelbahn anzubieten. So entsteht ein Wechselspiel, bis die Bahn das Ergebnis annimmt und funktioniert.

Während kreativ sein im landläufigen Sinn mit »ungebunden«, »nicht normgerecht« »unstrukturiert« etc. übersetzt wird, so wird dies oft auf entsprechende Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen übertragen. Schon in den ersten Jahren der Kreativitätsforschung aber wird der Zusammenhang von Kreativität und stabilem Ich-Bewußtsein thematisiert: Stocker stellt 1988 fest, »daß entgegen des früher weitverbreiteten, heute immer noch nicht völlig überwundenen Stereotyps eines Zusammenhangs von Kreativität und Psychose die neueren Forschungsbefunde viel eher die Annahme von der psychischen Gesundheit als einer entscheidenden Grundbedingung für kreatives Verhalten stützen. Emotionale Stabilität und Ich-Stärke sind Voraussetzungen für eine konformitätsvermeidende Angstbewältigung und dadurch kreativitätsfördernd.« (STOCKER 1988, s.76)

Deshalb beginnt man das Augenmerk auf »kreative Persönlichkeitsmerkmale« zu richten, die Ausdruck der Ich-Stärke, bzw. Merkmale der Ich-Stärke zeigen: Offenheit gegenüber Umwelt, Frustrationstoleranz, Autonomiestreben, Energie... (Vergl. STOCKER 1988, s.76f.)

Rudi Seitz bleibt, wenn er in seinen Vorträgen die Merkmale kreativer Persönlichkeit benennt bei den »abilities«, wie sie Guilford schon früh beschrieben hatte (vergl. GUILFORD 1970, s.13): »Ein kreatives Gefüge zeigt sich in kreativem Verhalten, das solche Tätigkeiten wie Entdecken, Entwerfen, Erfinden, Ordnen und Planen umgreift. Menschen, die diese Arten des Verhaltens in bemerkenswertem Grade aufweisen, werden als kreativ anerkannt.« (GUILFORD 1970, s.14) Guilford stellt dar, dass jeder Mensch die Anlagen kreativen Verhaltens hat, aber diese zu wenig entwickelt seien. Kreative Fähigkeiten sind nach Guilford (vergl. GUILFORD 1970, s.30f.)

Problemsensibilität als Wahrnehmungs- als auch Denkqualität, Fluency factor (Flüssigkeitsfaktoren, Geläufigkeit), Neue Ideen, Flexibilität, Synthetisierende Fähigkeit, Analysierende Fähigkeit, Fähigkeit zur Evaluation.

1998 ergänzt Seitz diese Merkmale mit Csikszentmihalyi (vergl. CSIKSZENTMIHALY 1997, s.89ff.), und fasst sie zusammen:

- »1. Kreative Menschen verfügen über eine Menge physischer Energie, aber sie sind auch häufig ruhig und entspannt. Sie machen Überstunden, arbeiten mit höchster Konzentration und strahlen gleichzeitig eine Aura der Frische und Begeisterung aus...
2. Kreative Menschen sind häufig recht klug und naiv zugleich...
3. Eine dritte paradoxe Eigenschaftskombination ist die Verbindung von Disziplin und Spielerischem oder Verantwortungsgefühl und Ungebundenheit...
4. Kreative Individuen wechseln zwischen Imagination und Phantasie auf der einen Seite und einem bodenständigen Realitätssinn auf der anderen Seite...
5. Kreative Menschen vereinen offenbar gegensätzliche Tendenzen auf dem Spektrum zwischen Extraversion und Intraversion...
6. ...widersprüchliche Mischung von Demut und Stolz...
7. ...psychologische Androgynität ist ein wesentlich umfassenderer Begriff, der sich auf die Fähigkeit bezieht, gleichzeitig aggressiv und fürsorglich, sensibel und hart, dominierend und nachgiebig zu sein, unabhängig vom Geschlecht...
8. Es ist schwer vorstellbar, wie eine Person kreativ sein sollte, ohne sowohl traditionell und konservativ als auch rebellisch und bilderstürmerisch zu sein...
9. Die meisten kreativen Personen bringen sehr viel Leidenschaft für ihre Arbeit auf und können ihr doch mit einem Höchstmaß an Objektivität begegnen...
10. Schließlich sind kreative Individuen durch ihre Offenheit und Sensibilität häufig Leid und Schmerz, aber auch intensiver Freude ausgesetzt...«

(Zit. nach CSIKSZENTMIHALYI in SEITZ 1998, s.46)

Seitz orientiert sich an diesen Merkmalen und baut daraus sein Grundgerüst, an dem er in vielfältigen Veröffentlichungen und Vorträgen über Kreativität ein Profil des kreativen Menschen bildet: *Sensibilität, Flexibilität, Assoziationsfähigkeit, Originalität, sich eine Sache anders vorstellen können, Spontaneität, Mut und Bedürfnis sich zu äußern, Fähigkeit zu Analyse und Synthese, Humor* (vergl. SEITZ 1998, s.47ff.).

Diese Darstellung der Kreativitätsmerkmale zeigt das Feld, in dem die Persönlichkeit, die durch ebendiese Eigenschaften charakterisiert werden soll, zu oszillieren beginnt: Einerseits deuten die Polaritäten ein massiv erweitertes Fähigkeitspektrum an, das das nicht alltägliche der Kreativität unterstreicht, auf der anderen Seite zeigen sich lediglich grundlegende Merkmale gesunder Ich-Stärke. Die kreative Persönlichkeitsstruktur scheint sich also doch nicht zwischen Genie und Alltag entscheiden zu können.

### 2.1.6. Kreativität und Werte

Geniale Überhöhung oder Alltäglichkeit sind nicht die ausschließlichen Eckpunkte zwischen denen sich die kreativen Persönlichkeitsmerkmale einordnen, so wie sie der Schule der Phantasie zugrunde liegen. Kreativität und die damit verbundenen Persönlichkeitsmerkmale stehen immer auch vor dem Hintergrund eines moralischen Bewusstseins. Kreativität kann kein Selbstzweck sein, kreatives Verhalten, das nur behavioristisch wahrgenommen und verhandelt wird, widerspricht völlig der Einstellung, wie sie Rudi Seitz der Schule der Phantasie zugrunde legt. »Problemsensibilität«, »Mut« »Humor« als Merkmale einer kreativen Persönlichkeit implizieren zwar schon ein gewisses Menschenbild, Seitz erwähnt aber immer wieder ausdrücklich, dass Kreativität auch fehlgeleitet werden kann. »Es kann keine Kreativitätsförderung geben ohne Wertvorstellungen und es darf keine geben, die sich nicht an der Humanitas misst.« (SEITZ 1998, s.128)

Dies ist bei Seitz kein wohlfeiler Zusatz, sondern drückt ein grundlegendes Bekenntnis aus, das deshalb ganz bewusst in die »Allgemeinen Zielsetzungen« der Schule der Phantasie aufgenommen ist. (Vergl. Anlage 4, Aufgaben und Ziele 2003, s.3)

### 2.1.7. Kreativität und Schule, Förderung von Kreativität

*»Der vielseitige, autonome, kreative und sich selbst verwirklichende Demokrat ist erstaunlicherweise ein äußerst seltenes Exemplar, obwohl unsere Verfassung und die weltweit anerkannten Menschenrechte ihn explizit als Ideal ansehen. Die konservativen Interessen der Funktionäre und ihrer Medien reduzieren das ideale Selbstbild zugunsten regierbarer Übersichtlichkeit, vereinfachen den Komplex »Mensch« auf eine kleine Galerie menschlicher Typen, die dem Heranwachsenden als Auswahlangebot zur Selbstverwirklichung vorgestellt wird. Der Anpassungsdruck und die Organisation des Überlebens bewirken eine eingeschränkte Kategorisierungsmöglichkeit und damit ein verengtes Selbstverständnis. Nur der Erwerb realer Erfahrung und die Auseinandersetzung mit wirklichen Vorbildern kann zu einer vollständigen Selbstbegriffsbildung führen.« (GUTJAHR 1996, s.92)*

Wenn nicht einmal die Grundlagen einer Selbstorganisation und Selbstbehauptung zu gelingen scheinen, um so weniger gut kommt die Schule retrospektiv bei »anerkannt« kreativen Nobelpreisträgern und Künstlern weg. »Es ist merkwürdig, daß die Schule – sogar die High School – das Leben kreativer Persönlichkeiten offenbar kaum beeinflußt hat. Sofern die Schule überhaupt eine Rolle spielte, wurde sie anscheinend als Bedrohung für die Neugier und die Neigungen empfunden.« (CSIKSZENTMIHALYI 1997, s.248)

Wenn sich die Schule der Phantasie gegenüber bzw. innerhalb der bestehenden Schule konstituiert, so zielen ihre markantesten Merkmale nicht auf Fachinhalte, sondern auf Unterschiede zu den Verhaltensweisen, wie sie die Schulen im allgemeinen hervorbringen.

Wie oben erwähnt, fokussiert die Schule die Förderung und Stimulanz der Intelligenz auf logisch-mathematische und sprachliche Areale. Kreatives Verhalten wird meist auf wenige etablierte Nischen reduziert, die, wenn man sie genau betrachtet, in ihrer Kreativ-Klischeehaftigkeit oft ebenfalls wenig überzeugen. »Nicht einmal im Zeichen- und Malunterricht, der Kunstunterricht, hat davon profitiert. Der hat sich – wie aller Unterricht – der Aufnahme und Wiedergabe verschrieben.« (VON HENTIG 1998, s.30) »Originelle Ideen«, »Mut zum Risiko« oder »Nonkonformismus« haben im Allgemeinen im (Kunst-)Regelunterricht keinen Platz, geplante Unterrichtsabläufe, Wochenpläne und Stundenbilder werden durch kreative Impulse gestört. Dabei können gerade diese »Störungen« die didaktische Routine auflösen und neue Bezugspunkte schaffen. »Kreativität korrigiert ein dualisierendes, dichotomisches Denken (entweder – oder, schwarz – weiß), ein reduktionistisches Denken (»simplifizier«), ein lineares, statisches Denken (im Unterschied zu zirkulärem, prozesshaften Denken), ein disziplinäres Denken (anstatt eines inter- und transdisziplinären Denkens), ein dogmatisches Denken (anstatt eines hypothetischen, relationalen Denkens).« (SIEBERT 1999, s.118)

Wenn also die Schule der Phantasie Kreativität fördern möchte, kann sie kreatives Verhalten provozieren? Lässt sich eine systematische Förderung planen? »Kreatives Denken kann in Grenzen gelernt, aber nicht direkt gelehrt werden.« (WEINERT 1993, s.25) Keine didaktische Intervention, sondern die Gestaltung einer Umgebung, die ein individuelles und schöpferisches Verhalten ermöglicht, als auch die bewusste Anerkennung und glaubwürdige Bestätigung schöpferischen Verhaltens bilden die wesentliche Grundlage zur Förderung kreativen Verhaltens. Dies wird allerdings durch Schule und Gesellschaft wenig gestützt. Deshalb ist die Würdigung schöpferischen Verhaltens eine zentrale Voraussetzung in der Schule der Phantasie, um das Selbstwertgefühl des Kindes zu stärken. Erste frühkindliche Erfahrungen mit

der Wertschätzung explorativer und schöpferischer Aktivitäten prägen das weitere Verhalten des Kindes. Hier sind die wenigsten Kinder tatsächlich positiv verstärkt. »Echte Anerkennung von Leistung resultiert nicht aus dem Lob für antrainiertes Verhalten, das ja nur erbracht wird, um einen Anteil an lebensnotwendiger Zuwendung zu erlangen. Sie entsteht aus dem Verständnis für die individuellen Errungenschaften des Kindes.« (GUTJAHR 1996, S.95) Gerade das Verständnis für Verhaltensweisen, in denen sich Kinder forschend und experimentierend zeigen, ist meist gering und wird häufig mit negativer Rückmeldung konnotiert. Dem Kind werden dann die Gegenstände, die gerade zu Versuchen »zweckentfremdet« wurden, weggenommen, es wird belehrt, und wenn die Belehrung nicht das gewünschte Verhalten zeigt, werden zumindest die (vermeintlich) negativen Folgen zu Demonstrationszwecken (»Dann ist es halt kaputt«, »dann verbrennst du dir die Finger...«) benutzt. Auch wenn man das Verhalten der Erwachsenen nachvollziehen kann, tatsächlich begegnen einem am Anfang eines Kurses der Schule der Phantasie eher verunsicherte Kinder. Weniger was deren Verhalten gegenüber anderen Menschen angeht, sondern gegenüber der Sache und den Möglichkeiten damit umzugehen.

»Es sind in dieser Konzeption nicht einige, wenige Genies, sondern viele, vielleicht sogar die meisten oder alle Menschen, die über die Fähigkeit zum kreativen Denken verfügen. Die Frage ist nicht, ob jemand kreativ ist, sondern wie stark seine kreativen Fähigkeiten sind und wie wirksam er sie nutzen kann.« (WEINERT 1993, S.24) Es geht also nicht um Förderung der Kreativität, sondern um deren multiple Verhinderungen auszuschalten. Das zielt auf die vielen Blockaden, die kreatives Verhalten verhindern: Einige der zahlreichen Behinderungen sind Angst, Routine, übergroße Erfolgserwartung und Konformitätsdruck, etc. (vergl. SEITZ 1998, S.33f.). Der Konsens, diese Blockaden wahrzunehmen und abzubauen bzw. zu verhindern, ist groß, doch gelingt dies der Schule nicht. Ebenso führen pädagogisch wohlmeinende Umkehrschlüsse nicht weiter. Das kann am Beispiel Konformitätsdruck gezeigt werden: Nonkonformität steht der Kreativität nicht grundsätzlich näher, nur weil Konformität sie blockiert. Betont unangepasstes Verhalten führt nicht aus sich heraus zu Kreativität. Wenn der Begriff »Kreativität« lediglich als Synonym für Unangepasstheit steht, dann führt dies ohne Umweg in »Opas Antiautoritäre Erziehung« (VON HENTIG 1998, S.53). Tatsächlich etablierte sich der Begriffskomplex »Kreativität« auch im Falle der Schule der Phantasie als Gegenbild zur Schule der Siebziger Jahre, die fast stereotyp mit konvergentem Denken und mangelnder Sinnhaftigkeit gleichgesetzt wird. Das muss nicht falsch sein, führte aber nicht selten zu der Annahme, Kreativität bedeute durch diese Gleichsetzung auch Irrationalität, reine Sinnlichkeit oder gar Chaos. (Vergl. VON HENTIG 1998, S.52f.) »Das gleiche gilt auch für die Ehe, die man zwischen Kreativität und Destruktion oder gar Destruktivismus zu stiften versucht.« (VON HENTIG 1998, S.53)

Kreativität bedeutet auch Logik und Konstruktivität. »Einstein veranschaulichte die Erfindergabe gerne anhand der Nähmaschine: Auf diese konnte nur einer kommen, der sich das Ohr auch an der Spitze der Nadel vorzustellen vermochte.« (VON HENTIG 1998, S.24) Kreativität wird nicht nur da wirksam, wo unbewusst-sinnlich-intuitive Offenheit, Unvoreingenommenheit oder gar Sprunghaftigkeit entsteht, »kreatives Denken steht nicht im Widerspruch zum analytischen Denken, denn es gibt zwischen den kognitiven Grundlagen der zwei Denkformen mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede. Auch kreatives Denken erfordert in der Regel harte Arbeit, Anstrengung und Beharrungsvermögen.« (WEINERT 1993, S.23) Die Entwicklung einer soliden Wissensbasis führt dabei zu Grundlagen einer Entwicklung eines, wie es Weinert nennt, »intelligenten Wissens« (ebda. S.25). Hier zeigt sich noch einmal die Bedeutung eines zwischen divergenten und konvergenten Denken ausbalancierten Geistes, jetzt lässt sich eine Verbindung zu Csikszentmihalyis Systemmodell herstellen: Das Kind kann sich mit seinen kreativen Anlagen als Persönlichkeit wahrgenommen und angenommen fühlen, es erarbeitet sich eine Domäne (vergl. CSIKSZENTMIHALYI 1997, S.47). Es erschließt sich den Zugang zu einem Bereich kulturellen Wissens, dazu

kann es angeregt und unterstützt werden. Viele Biografien erleben an dieser Stelle eine Zäsur, wenn ein Lehrer, den man schätzt oder bewundert, für ein bestimmtes Gebiet zu begeistern beginnt. Wenn auch das Feld, also die Instanz, die über den objektiven Neuheitswert eines kreativen Produkts befindet, für die Beurteilung von Kreativität hier nicht Priorität erlangt, so kann es doch relevant sein, als Kursleiter die besondere Befähigung eines Kindes bescheinigen zu können, und damit auf die (Schul-) Entwicklung oder –laufbahn einzuwirken. Über den Dialog Kind – Kursleiter – Sache kann also dieses Systemmodell auf die Schule der Phantasie bezogen werden. Die Domäne teilen sich Kind und Kursleiter, der Kursleiter, weil er sich als Künstler den Zugang »zur Sache« erarbeitet und bewahrt hat und idealerweise darin lebt, das Kind, weil es Interesse an diesem Bereich hat und diesen Kurs gewählt hat. (Dieser beidseitige Bezug wird noch ausführlicher erörtert). Gelingt es dem Künstler-Kursleiter bei den Lehrern oder Eltern diese Kompetenz zu kommunizieren, bildet sich auch die Möglichkeit und das Vertrauen, als relevanter Ansprechpartner für die weitere Ausbildung und Laufbahnentscheidung zu fungieren. Der »Zugang zum Feld« (vergl. CSIKSZENTMIHALYI 1997, s.84) ist also nicht als Elitebildung zu sehen, sondern für alle Kinder eine wichtige Chance, ihre Persönlichkeit zu entfalten. Das wird vor allem auch bei unterprivilegierten oder lernbehinderten Kindern wichtig.

## 2.2.PHANTASIE

### 2.2.1. Aspekte einer Definition

*»Die Phantasie hab' ich in meinem Kopf drin, und den hab' ich immer dabei.«*  
(Tobias, 10 Jahre)

Phantasie wird in der Schule der Phantasie im Lauf der achtziger Jahre der Kreativität zugeordnet. Kreativität hatte im Versuch, operationalisierbar zu werden, sukzessive ihre Offenheit eingebüßt. Wie schon angesprochen dokumentiert dies aber keinen Paradigmenwechsel für die Schule der Phantasie, sondern zeigt Änderungen in den begrifflichen Zuordnungen. Der Begriff »Phantasie« tritt im Konzept von Rudi Seitz 1978 nur am Rande in Erscheinung, (die Namensgebung »Schule der Phantasie« hat zu diesem Zeitpunkt noch nicht stattgefunden). Zwanzig Jahre später taucht der Begriff »Phantasie« in einer stabilen Verbindung mit »Kreativität« auf. Seitz betitelt sein letztes Buch zu diesem Thema »Phantasie & Kreativität« (SEITZ 1998), ohne sich auf das Primat »Phantasie« festzulegen. Wenn also die »Kreativität« in der Schule der Phantasie einen immer mehr nüchternen und pragmatischeren Part zu spielen beginnt, bedeutet dies nur, dass »Phantasie« die verlorene Ganzheitlichkeit wiederherstellt, die unausgesprochen vorher der Kreativität zugebilligt wurde.

Es soll nun der Versuch gemacht werden, den »Schlüsselbegriff« Phantasie aus dieser Zwangsverbindung mit Kreativität zu lösen. Dabei geht es auch hier nicht um eine verbindliche Definition. Das Ziel kann es nicht sein, den Begriff endgültig festzulegen und auf diese Weise einzusperren, vielmehr sollen aus dem Begriff »phantasiereich« mehrere Möglichkeiten abgeleitet werden, die der Schule der Phantasie nahekommen und die in der didaktischen Analyse wiederkehren werden.

Seitz bezeichnet die Phantasie als »Mutter der Kreativität. Ohne sie gibt es keine Kreativität. Die Kreativität verwirklicht sie, setzt sie um, bringt sie in eine dauerhafte Form.« (SEITZ, 1998, s.24) Baacke ist bei seiner Definition konkreter: »Phantasie bezeichnet eher die anthropologisch angenommene Tiefenstruktur menschlicher Konstitution. (...) Kreativität meint eher die operationale Ebene der Phantasie, die zwischen Realität und Absolutheitsanspruch vermittelt.« (BAACKE 1984, s.147) Diese Definitionen stellen die Zuordnung der Phantasie zur Kreativität fest. Die Phantasie bewegt sich frei in einem Areal zwischen innerer und äußerer Realität, die Kreativität verbindet diese pragmatisch.

Auch von Hentig nimmt das Begriffspaar »Phantasie und Kreativität« nicht von vorneherein als das ideale Zweckbündnis hin, er prüft zunächst die Tauglichkeit des Begriffs »Phantasie« als Alternative zu dem »schwachen Begriff Kreativität«, kommt aber zu der Folgerung dass sie nicht vermittelbar ist: »Kinder haben viel »Phantasie«, sagen wir, weil sie nicht auf die bewährten Lebensmuster festgelegt sind.« (HENTIG 1998, s.40) So ist »die deutsche »Phantasei« und die französische »Phantasie« vor den anderen Begriffen dadurch ausgezeichnet, daß sie allein wirklich Neues, ganz anderes hervorbringen– das, was jetzt so hoch im Kurs steht. Ihre Hervorbringung, das phantasma, ist Erscheinung pur, nicht in der objektiven Welt vorgegeben und auch kein Konstrukt des Denkens. Phantasie ist eine Zauberin, eine Schwester der poesis – freilich die schwärmerische, unverantwortliche, unsolide. Weil sie gar so frei ist, ist sie auch immer heftig geschmäht...« (VON HENTIG 1998, s.39) Das bedeutet für von Hentig, dass bei allem Potenzial keine seriöse Verwendung für diesen Begriff in unserer Gesellschaft besteht: »Wo man etwas so ernstes vorhat wie die Rettung der abstürzenden Zivilisation, stören Anklänge ans Feenreich, an Dada und Disneyland.« (Ebda. s.39)

Phantasie belegt je nach Perspektive das entgegengesetzte Areal zu *Wirklichkeit, Verstand, Objektivität* etc. In *Traum, Subjektivität, Einbildung* etc. manifestiert sich eine zweite Ebene, die ihren Platz in derselben Identität des Individuums hat. Diese zweite Ebene ist genauso real wie die erste, Imaginationen und Träume existieren nicht nur, ihre Existenz ist sogar eine Notwendigkeit für den Menschen, auch wenn die genaue Funktion der Träume ungeklärt bleibt.

Hervorbringungen aus Vorstellungen und Träumen haben eine für das Individuum spürbare Präsenz, erleben aber im Übergang von »drinnen« nach »draußen« einen Bruch. Diese Präsenz als real zu nehmen ist gesellschaftlich sanktioniert, oder zumindest streng geregelt. Träume erzählt man dem Therapeuten, Imaginationen dürfen nur Künstler in die »Wirklichkeit« transferieren. Wahr ist aber nur, was sich objektivieren lässt, was von »außen« kommt. Deswegen führt die Phantasie eine Existenz im Verborgenen, weil sie vom Bewußtsein offiziell nicht ernstgenommen werden soll und sich in Äußerungen nicht ungezügelt zeigen darf.

Was er genau mit Phantasie meint, vermeidet Seitz zu definieren. »Phantasie gehört zu den Begriffen, die man sehr oft verwendet und von denen man glaubt, man wisse genau, was damit gemeint ist. Sobald man aber eine Definition ansteuert, rutscht einem der Inhalt weg.« (SEITZ 1998, s.19) Damit wird zwar deutlich, dass der Schule der Phantasie nicht einmal eine vorläufige Begriffsdefinition in die Wiege gelegt ist, nur ist damit eine Klärung nur schwer möglich. Auch die folgenden Aussagen bieten keine eindeutige Antwort. Es sind philosophische, anthropologische oder neurophysiologische Annäherungen, die das Deutungsfeld erweitern. Sie zeigen aber, dass Phantasie durchaus ganz konkreten Anteil an »Wirklichkeit« zu haben scheint.

*»Phantasie ist das Vermögen des inneren Sehens; sie ist die Fähigkeit, Bilder wahrzunehmen, auch wenn das, was sie abbilden, nicht da ist. Doch schon die nächste Frage: Sind Bilder Abstraktionen von Dingen, die da sind, oder sind die Dinge eher Abkömmlinge von inneren Bildern? Führt uns in die älteste Debatte der Philosophie, die Platon als Ideenlehre begründete: Sind die Ideen eingeboren oder erworben? Sind Bilder Exempel der Präsenz oder repräsentieren sie nur?«* (KAMPER 1986, s.8)

*»Die Phantasie ist kein Gefühl, sondern eine alte, vor-rationale Erkenntnisart. Sie ist die antediluvianische Stammwurzel, aus der auch Vernunft und Verstand hervorgehen. Sie korrespondiert mit dem Vegetativen und ist, entsprechend dem Wachstum, auf besondere Umstände angewiesen. Die Phantasie ist nicht die älteste Erkenntnis; nach Annahme der Anthropologie und Evolutionstheorie ist sie etwa 100000 Jahre alt. Als religiöse und mythenschaffende Imagination hat sie immer mit der Verarbeitung eines frühen Schreckens zu tun.«* (KAMPER 1986, s.11)

*»Aus der Neurologie ist bekannt, daß das Hirnstrombild eines präadoleszenten Kindes im Wachzustand einen hohen Anteil an Thetawellen aufweist. Bei Erwachsenen sind*

*diese Wellen viel seltener und treten meist im hypnagogen Zustand auf, einer Dämmerzone an der Grenze zum Schlaf, in der sich Traum und Wirklichkeit mischen. Folglich ist das Wachbewußtsein des Kindes mit dem Geisteszustand vergleichbar, den Erwachsene vorwiegend in den traumartigen Augenblicken des Einschlafens erleben. Das mag einer der Gründe dafür sein, daß das Komische und Merkwürdige, das Nürrische und Schreckliche so selbstverständlich zur Wirklichkeit des Kindes gehören. Das kindliche Wachbewußtsein ist viel offener für neue Wahrnehmungen und abenteuerliche Ideen. Während der Pubertät verwandelt sich das kindliche Gehirn in das des Erwachsenen. Die Thetawellen und die ungezügelter Kreativität des Kindes verblässen.» (GOLEMAN 1997, S.65)*

Es deutet sich also aus mehreren Blickwinkeln an, dass der Phantasie eine wichtige Funktion im menschlichen Erkennen, nämlich der Sinndeutung, zukommt. Tatsächlich, wenn wir Erfahrungs- und Lernvorgänge als konstruktivistische Prozesse definieren, wenn man also konstatiert, dass Bedeutungen individuell vom Subjekt aus erschlossen werden, dann ist die Phantasie als »Vorstellungskraft« ein konstituierender Faktor jeder Erkenntnis. »Die für die Entwicklung des Menschen grundlegende Auseinandersetzung mit der Umwelt ist nicht auf die Bewältigung aktueller Probleme zu begrenzen, die allgemeine Strukturen des Handelns erzeugt; Entwicklung ist nicht ausschließlich von rationalen Determinanten festgelegt, sie vollzieht sich vielmehr in einem Umfeld individueller Sinndeutungen. Die Entwicklung des Menschen bekommt damit einen grundsätzlichen Entwurfscharakter. Das Kind entwirft jeweils den Spielraum für sein Handeln durch seine Vorstellungen. Menschliche Entwicklung ist Phantasietätigkeit.« (VELTHAUS 1992, S.61) Phantasie manifestiert sich in der Wahrnehmung, die Welt außerhalb des Subjekts wird nicht passiv registriert, sondern vom Bewusstsein aufgebaut. Äußeres und Inneres, die faktisch vorhandene Welt und die Vorstellung dazu bilden epistemologisch eine Einheit, und sind daher kein Widerspruch. »Wir müssen davon ausgehen, daß das Wahrnehmen von Anfang an von der Phantasie umspielt, ...durch sie mitbedingt ist.« (VELTHAUS 1992, S.77)

Phantasie wird so zum Ursprung des Lernens allgemein. Phantasie als Vorstellungskraft stiftet Bedeutungen und Beziehungen. Legt man also diese Bedeutung von Phantasie zugrunde, dann ist der Aussage von Hentigs zu widersprechen. Phantasie ist damit durchaus ein Konstrukt des Denkens. »Ziel ist, deutlich zu machen, daß die Phantasie der Ursprung eines eigenständigen Denken und Handelns ist. Überlegungen zur Phantasie sind Ursprung eines kritischen Unterrichtsverständnisses; sie bringen die Grundzüge einer anthropologisch begründeten Lernkultur in den Blick.« (VELTHAUS 1992, S.76)

### **Intermediärer Bereich**

*Anne, 10 Jahre, baut an einer Kutsche. Auf einem alten Kinderwagengestell befestigt sie mit viel Mühe aus Holzfundstücken einen Sitz und eine Lehne. Auf vier unterschiedlich hohen Ecklatten nagelt sie eine Platte, die den Wagen wie einen Baldachin überdacht. Immer wieder setzt sie sich in ihre »Kutsche«, kann sie aber nicht bewegen. Zunächst befestigt sie einen alten Schlauch, indem sie ihn mit einer Schlaufe an dem Drahtbügel des Gestells bindet, der, heruntergeklappt, das Wegrollen verhindert. Diese Schlaufe erweist sich zwar als haltbar, rutscht aber bei Zieh- und vor allem Lenkversuchen zu stark hin und her. Außerdem klappt der Drahtbügel immer wieder nach unten und blockiert so die Räder. Anne hat sichtlich keine Lust, dieses Problem zu lösen. Sie setzt sich auf ihren Sitz, sie murmelt etwas, steigt wieder aus, setzt sich aber bald wieder hin. (Eigener Bericht, Abb. 26)*

Obwohl Anne viel Energie in den Bau dieser Kutsche verwandt hat, lässt sie nach dem vergeblichen Versuch mit dem Schlauch von der wichtigsten Funktion ab, nämlich die Kutsche auch bewegen zu wollen. Doch wahrscheinlich bewegt sie sich dennoch, Anne sitzt nur auf den oberflächlichsten Blick hin untätig auf ihrem Sitz. Auch wenn über ihr Gemurmel nur zu spekulieren ist, so ist doch eine Aktivität

spürbar. Die Funktion des Fahrens übernimmt die Imagination. Dies ist aber nicht lediglich als Behelf zu verstehen. Aus dem Kontext erschließt man zwar, dass sie gerne die Kutsche noch funktionaler gemacht hätte, das Spiel mit dem Fahrzeug ist deswegen aber nicht weniger stimmig, es ist nur anders. Wenn sie nicht alleine wäre und wenn die Kutsche lenk- und ziehbar wäre, dann wäre sie vielleicht über das Gelände gefahren, es wäre vielleicht eine Geschicklichkeitsfahrt geworden. So scheint sie offensichtlich eine Szenerie zu imaginieren. Anders als bei einer Geschicklichkeitsfahrt speist die Phantasie bestimmte Qualitäten in das Spiel, die bei einer funktionierenden Kutsche keine Relevanz gehabt, oder zumindest andere Konnotationen »in das Spiel gebracht« hätte. Man kann also sagen, gerade weil die Ausdifferenzierung und die Funktionalität des Objekts eingeschränkt ist wächst der Phantasie eine nachhaltigere Bedeutung zu.

Wenn man Gerd E. Schäfer folgt, »daß die Phantasien den objektiven Aspekt einer Sache mit den subjektiven und gefühlsmäßigen Tönungen verknüpft, die diese Sache für den Menschen hat« (SCHÄFER 1995, S.136), ... »Emotionen bekommen eine Form, Sachbezüge emotionale Tiefe« (ebda. S.136), dann steht Phantasie in einer »einer Art Zwischenwelt«. Die Phantasie ist also die Verbindung zwischen der inneren Realität und der äußeren Erfahrung. Diese »Schwelle«, diese »Art Zwischenwelt« von der Schäfer spricht, hatte Winnicott als »intermediären Bereich« bezeichnet (vergl. WINNICOTT 1973). Winnicott zeigt beispielsweise an Schmuseobjekten, wie die frühkindliche Phantasie im Spiel damit einen Gestaltungsraum belegt. Das Kind wandert mittels der Phantasie zwischen der inneren und äußeren Welt. Somit ist das Bild »Schwelle« eher unzutreffend. Anders als beim Übergang z.B. vom Traum zum Wachsein bildet die Phantasie ein begehbare Areal, das stärker oder schwächer ausgebildet und mehr oder weniger intensiv ausgekostet wird. Im Spiel wird dieses Areal räumlich und zeitlich evident. Anne spielt mit der Kutsche in einem bestimmten Radius und einer bestimmten Zeit. Die Kutsche animiert sie, eine bestimmte Rolle für sich zu imaginieren, das Fahrzeug bietet Realität im ontologischen Sinne und bildet zugleich den Hintergrund für Phantasietätigkeit. Bestimmte Details des Fahrzeugs stimulieren die Wahrnehmung, z.B. ist die Überdachung des Kinderwagengestells sowohl ein rohes, funktionales Brett als auch ein Hinweis auf das Thema »Kutsche«. Das Brett fädelt dabei über bestimmte Merkmale (deren Signifikanz zur Gänze nur Anne bekannt sind) Vorstellungen und imaginative Ergänzungen ein. So ist das Brett sowohl als Brett »real«, wie auch als einer Kutsche angemessener Baldachin. So wie Winnicotts Puppe nicht naturalistisch ausdifferenziert sein muss, so gelingt über die Merkmale dieser Kutsche auch ohne weitere erklärenden Ausschmückungen wie Farbe oder Stoffe offensichtlich ein reiches Spiel.

Winnicott sieht im ausgiebigen Ausschöpfen der Phantasie eine wesentliche Voraussetzung zur Erlangung von Autonomie. Hier ergeben sich Parallelen zu Csikszentmihalyi, der gerade im Spiel die Möglichkeit der selbstgesteuerten Reifung eines Kindes erkennt. Schäfer: »Will man nicht, daß Kinder in reiner Subjekthaftigkeit und damit Lebensuntüchtigkeit befangen bleiben, aber auch nicht, daß sie zu Menschen heranwachsen, die nur roboterhaft funktionieren und kein Gefühl, keine subjektive Bedeutungshaftigkeit kennen, dann stellt sich die Aufgabe, im Laufe des Heranwachsens diesen Zwischenbereich der Phantasien zu entwickeln.« (SCHÄFER 1995, S.136)

### **2.2.2. Phantasie und Schule**

Nachdem das Wesen und die Rolle der Phantasie für die Schule der Phantasie skizziert sind, ist zu beobachten, in welchen Zusammenhängen die Phantasie in der Schule, hier in der Regelschule anzutreffen ist.

Gunter Otto erkennt in der Phantasie und der Ratio »zwei Sprachen also, von denen die eine eher analysiert und isoliert, die andere eher assoziiert und innoviert. In der einen Form geht es eher um Reduktion von Komplexität, im anderen Fall eher

um den Erhalt von Komplexität.« (OTTO 1990, s.33) Er nimmt als Beispiel für die »zwei Sprachen« ein Gedicht zum Thema »Kuh« von Schwitters versus einer Schemazeichnung des Tieres. Otto: »Das Gedicht ersetzt nicht den Biologie-Unterricht und das Skelett nicht die Kuh. Wir brauchen beide »Sprachen«...Schule darf weder auf den einen noch auf den anderen Modus reduziert werden.« (OTTO 1990, s.35)

In der Kinderzeichnung manifestieren sich, so Otto, beide Sprachen. Die eine sagt das, was ich weiß, was ich direkt nach dem Erlebnis der Natur oder durch Abbildungen erfahren habe, die entstehende Reproduktion ist der »Grundzug des Gedächtnisses« (OTTO 1990, s.38). Die andere beruht auf Phantasietätigkeit, sie »zielt also oder beruht auf Umbildung.« (OTTO 1990, s.38) Mit Umbildung beschreibt Otto den Weg, auf dem man das Fundament Wirklichkeit durch Imagination zur Möglichkeit erweitern kann. »Damit im Unterricht umgebildet werden kann, müssen Erfahrungen und Erinnerungen heraufgerufen werden können, müssen aber auch Angebote gemacht werden, Objekte, Bilder vorhanden sein, erzeugt werden, aktiviert werden. Erst wenn sich die Einbildungskraft von der Reproduktion löse werde sie frei, könne sie frei operieren.« (OTTO 1990, s.38) Otto weist hier darauf hin, dass Phantasie nicht »aus dem Nichts« wirksam sein kann. Tatsächlich ist Möglichkeit ohne Wirklichkeit nicht denkbar. Nur sind das zwei Bestandteile *einer* erkenntnistheoretischen Einheit. Phantasie ist ein Teil der inneren Realität, konstruktivistisch gesehen ist Möglichkeit und Wirklichkeit eine unauflösbare Einheit. Phantasie ist ein Teil der Wirklichkeit. So zeigt sich in dem passiven »heraufgerufen werden, aktiviert werden...«, Ottos Wunsch, die Phantasie (im schöpferischen Prozess) als Instrument zu separieren, und sie in ihrer Abhängigkeit zu belassen. Die Abspaltung der Phantasie als konstituierendes Moment beschreibt Stefan Hubel, indem er das Paar Kreativität und Phantasie im Zusammenhang von Schule untersucht:

»Mit der Zerlegung in »Person«, »Prozess«, »Produkt« und »Umwelt« als Eckpunkte von Bestimmungsversuchen der Kreativität... entstehen Kreativitätsfaktoren die durch Förderung direkt beeinflussbar scheinen, ...nicht jede Beobachtung kann direkt in ein Interventionsprogramm umgewandelt werden ohne dass nichts Wesentliches unbeachtet bleibt oder verloren geht. Dieses Wesentliche ist in diesem Zusammenhang die Phantasie.« (HUBEL 1998, s.60) Phantasie, die unbeachtete und als irrationale, schmückende, manchmal unheimliche Begleitung des Begriffs »Kreativität«, ist eine eigenständige Größe, die aber in der Schule einen schweren Stand hat. Phantasie gilt als ein gewisser Luxus, sie wird sehr häufig mit Träumerei assoziiert, und die gilt als wenig hilfreich in Lehr- und Lernprozessen. Gerade das phantasierende oder tagträumende Kind schlüpft aus der Struktur, die im Unterricht über die Bindung der Aufmerksamkeit die Unterrichtsinhalte synchronisieren soll. In Bemerkungen »das Kind hat viel Phantasie« oder »träumt gelegentlich« wird mangelnde Eignung oder Reife konnotiert. Doch gerade das Wirksamwerden von Phantasie in Tagträumen weist auf Denkprozesse hin, sie ist eine Voraussetzung. Die durch Imagination getestete Möglichkeit, die Alternative, die Vorwegnahme von Ereignissen, ist substanzieller Bestandteil des Denkens. Für das Lernen in der Schule bedeutet Phantasie »Mitdenken« (vergl. HUBEL 1998, S.44), eine Tugend, die im Unterricht zwar gefragt scheint, doch hier schnell an die Grenzen kommt. »In der Schule bei der Sache sein kann also immer bedeuten, gleichzeitig bei einer anderen, eigenen Sache zu sein. Das Tagträumen als innere Aktivität läßt sich nicht einfach als unerwünschte Nebenwirkung beim Denken ausklammern.« (HUBEL 1998, S.44) »Mitdenken« wird in einem Selbstbildungsprozess also immer einer unsteuerbaren subjektiven Logik folgen. Auch wenn Phantasie gerne nur portioniert also nur als Impulsgeber bzw. als Auflockerung für den Schulalltag verstanden werden soll, so zeigt sich doch ihre elementare Bedeutung für den Lernprozess: »Phantasien sind so etwas wie Zukunftsprojektionen des Selbst, welche die aktuelle Wirklichkeit kontrastieren und zum Besseren verändern, sie als solche erst erfahrbar machen. Wirklichkeit erschließt sich nur in ihrer Entgegensetzung zur Möglichkeit, und die Möglichkeit – als ein Wesensmerkmal der Phantasie – ist zugleich eine Grundkategorie des Men-

schen.« (FATKE 1990, S.58)

»Wenn es aber Wirklichkeitssinn gibt, und niemand wird bezweifeln, daß er eine Daseinsberechtigung hat, dann muß es auch etwas geben, das man Möglichkeitssinn nennen kann. Wer ihn besitzt, sagt beispielsweise nicht: Hier ist dies oder das geschehen, wird geschehen, muß geschehen; sondern er erfindet: Hier könnte, sollte oder müßte geschehen; und wenn man ihm von irgend etwas erklärt, daß es so sei, wie es sei, dann denkt er: Nun, es könnte wahrscheinlich auch anders sein. So ließe sich der Möglichkeitssinn geradezu als Fähigkeit definieren, alles, was ebensogut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist. Man sieht, daß die Folgen solcher schöpferischen Anlage bemerkenswert sein können, und bedauerlicherweise lassen sie nicht selten das, was die Menschen bewundern, falsch erscheinen und das, was sie verbieten, als erlaubt oder wohl auch beides als gleichgültig. Solche Möglichkeitsmenschen leben, wie man sagt, in einem feineren Gespinnst von Dunst, Einbildung, Träumerei und Konjunktiven; Kindern, die diesen Hang haben, treibt man ihn nachdrücklich aus und nennt solche Menschen vor ihnen Phantasten, Träumer, Schwächlinge und Besserwisser oder Krittler.« (MUSIL 1970, S.16)

In der Schule ist der »Möglichkeitssinn« keine Grundkategorie des Unterrichts. Das ist um so problematischer als dadurch eine Voraussetzung der Erkenntnis in einem wesentlichen Moment negiert wird. »Im erzieherischen Alltag werden Kinder immer wieder vorschnell aus ihren Phantasien herausgeholt und auf die sogenannte Realität mit ihren Gesetzen des Denkens und Urteilens hingelenkt. Dahinter steht auf seiten der Erwachsenen die Sorge, die Kinder könnten den Kontakt zur Wirklichkeit verlieren – was in Wahrheit heißt: sie könnten sich den vom Leben, besonders von der Schule gestellten Anforderungen entziehen und dadurch in ihren Leistungen, in ihrer sozialen Entwicklung und in ihrer allgemeinen Lebenstüchtigkeit ins Hintertreffen geraten.« (FATKE 1990, S.59) Dabei verhält es sich genau anders: Die Gesetze des Denkens hängen vielmehr von einer ausgeprägten Phantasie ab. Phantasie verhindert nicht, sondern ermöglicht die Wissenskonstruktion und damit die Leistungen des Kindes. Dies führt zu einer tiefgreifenden Diskrepanz. »Für die Kinder bedeutet diese Ignorierung ihres Phantasierens durch die Erwachsenen eine Entwertung, nicht nur der Phantasie, sondern – wenn man bedenkt, welch hohe Wertschätzung die Phantasie in ihrem Erleben genießt – zugleich als Abwertung ihrer Erlebensweise und letztlich ihrer selbst.« (FATKE 1990, S.59)

Statt der Phantasie in der Schule Bedeutung für das Lernen zuzumessen wird sie zum Beiwerk. »Phantasie, die für das Lernen als hinderlich angesehen wird, kann im Unterricht bestenfalls Zierde geplanter, logisch rational aufgebauter Lernschritte sein. In skizzierten Stundenbildern taucht die Phantasie deshalb auch vorwiegend im Rahmen der Motivation zu Beginn einer Stunde auf, als lockerer Einstieg vor der eigentlichen Problemstellung.« (HUBEL 1998, S.25) Auch wenn kreatives Verhalten ohne Phantasie nicht möglich ist, so wird Phantasie per se keine unabhängige Qualität zugesprochen. »Phantasie wird im allgemeinen Verständnis an Kreativität und Kreativität an Intelligenz und Erfolg geknüpft. Phantasie findet erst dann Anerkennung, wenn sie im kreativen Prozess erfolgreich wird.« (HUBEL 1998, S.8). In diesem Fahrwasser scheint auch Seitz sich zu bewegen, wenn er schreibt: »Kreative Menschen können eine Sache zu Ende bringen. Phantasie ist die eine Seite, Erfindungs-gabe Erfindungsreichtum bis zur Träumerei. Kreativität ist noch ein Stück mehr, das meint auch Verwirklichung.« (SEITZ 2002, S.59) Mit diesem »mehr« ordnet auch Seitz die Phantasie pragmatisch ein. Der Phantasie mangelt es aus dieser Sicht an der Effizienz die man für die Kreativität unbestritten annimmt. Deshalb tritt sie auch so selten allein in Erscheinung. Vor diesem Hintergrund scheint die offensichtliche Bevorzugung der *Phantasie* in der Namensgebung »Schule der Phantasie« bemerkenswert, zeigt aber, dass es Seitz an der Wirkung eines Namens jenseits von Effizienz und Operationalisierbarkeit gelegen haben muss.

### 2.3.ÄSTHETIK/ ÄSTHETISCHER ZUSTAND/ ÄSTHETISCHE ERZIEHUNG

Dass ästhetische Erziehung für die Schule der Phantasie konstituierend ist, klingt für eine Einrichtung, die sich im kunstpädagogischen Milieu bewegt, nicht spektakulär. Dies wird aber dann bedeutsam, wenn man ästhetische Erziehung nicht als »Erziehung zum Schönen« sondern als Bildungsprinzip versteht. Durch ästhetische Erziehung weist die Schule der Phantasie weit über eine spezifische Fachlichkeit hinaus. Vor diesem Hintergrund ist die zu erstellende Analyse bzw. das didaktische Modell der Schule der Phantasie ein Beitrag zu einem grundsätzlichen Bildungskonzept. Dies möchte ich spezifisch am schöpferischen Prozess in der Schule der Phantasie darstellen (siehe auch Kap. 4.1.).

Ästhetik bedeutet nicht die Gesetzmäßigkeit des Schönen sondern die Strukturierung von Empfindungen und Erfahrungen, die ungeordnet, »ohne eine Regel«, nie zu Denkopoperationen führen könnten. »Das Gemüth geht also von der Empfindung zum Gedanken durch eine mittlere Stimmung über, in welcher Sinnlichkeit und Vernunft zugleich tätig sind.« (SCHILLER 20.BRIEF, S.71) Die Wahrnehmung kann nicht allein stehen, sie bedarf der Erstellung von Mustern, die die reine Sinnlichkeit erfassen, und die daraus eine geistige Folgerung ableiten können. Das empfindende Subjekt kann überhaupt erst mit den Ordnungsstrukturen unterscheiden und vergleichen. »Der Übergang von dem leidenden Zustande des Empfindens zu dem tätigen des Denkens und Wollens geschieht also nicht anders als durch den mittleren Zustand ästhetischer Freiheit ... es gibt keinen andern Weg, den sinnlichen Mensch vernünftig zu machen, als daß man denselben zuvor ästhetisch macht.« (Ebda. S.78)

*»Letztlich heißt dies, daß der Mensch als »denkende Kraft« in seinen bewußten Entscheidungen und Handlungen nur in der Distanz zur Welt und zu sich selbst als bloß sinnlicher Existenz in Erscheinung treten kann. Distanz heißt: man ist bei sich selbst, indem man bei der Sache ist. Diese Haltung ist für das Spielen kennzeichnend bzw. entsteht im Spiel. Im Spiel ist der Mensch ganz er selbst, denn er selbst setzt die Zwecke in einem freien Darstellen und Gestalten, zugleich aber bindet er sich dabei an Formen, die im Darstellen als notwendig erfahren werden. Es ist dies eine Verpflichtung, die das Tun erst hervorbringt und ihm Form gibt. Sinnlichkeit und Vernunft, Person und Zustand bilden im Spiel eine unauflösliche Einheit, die im Spiel diese Wachheit und Sensibilität zeigt, die zur Haltung über den Augenblick hinaus werden kann, wenn dieses Spielen zum Grundzug des Erziehens wird. Dies aber ist ästhetische Erziehung.«*(VELTHAUS 2002, S.32)

Schiller spricht von zwei Polen: der sinnliche Trieb, der vom physischen Dasein des Menschen ausgeht, »Dieser Zustand der bloß erfüllten Zeit heißt Empfindung, und er ist es allein, durch den sich das physische Dasein verkündigt.« (SCHILLER 12.BRIEF, S.45); auf der anderen Seite geht der Formtrieb vom absoluten »Dasein« des Menschen aus, von seiner vernünftigen Natur, und ist bestrebt »ihn in Freiheit zu setzen«. »Er dringt auf Wahrheit und Recht.« (Ebda. S.46) Dominiert der Sinntrieb, wird der Mensch »nie er selbst«, dominiert der Formtrieb »wird er nie etwas anderes sein.« (SCHILLER 13.BRIEF, S.49) Der Bereich dazwischen, der die Balance zwischen Sinn- und Formtrieb erreichen möchte, nennt Friedrich Schiller den »ästhetischen Zustand«. Der Mensch geht bei normaler Entwicklung den Weg vom Sinn- zum Formtrieb. »Der Mensch kann nicht unmittelbar vom Empfinden zum Denken übergehen, er muß einen Schritt zurück tun.« (SCHILLER 20.BRIEF, S.70) Die Aufgabe besteht nun darin, »dem empfangenden Vermögen die vielfältigsten Berührungen mit der Welt zu verschaffen...dem bestimmenden Vermögen die höchste Unabhängigkeit von der empfangenden zu erwerben und auf Seiten der Vernunft die Aktivität aufs höchste zu treiben.« (SCHILLER 13.BRIEF, S.49)

Ohne den ästhetischen Zustand als »mittleren Zustand«, so Schiller, ist der Mensch »ewig einformig in seinen Zwecken, ewig wechselnd in seinen Urteilen,

selbstsüchtig ohne selbst zu sein, ungebunden ohne frei zu sein, Sklave ohne einer Regel zu dienen. In dieser Epoche ist ihm die Welt bloß Schicksal, noch nicht Gegenstand.« (SCHILLER 24.BRIEF, S.82) Bloße Vernunft auf der einen Seite ergeht sich in der reinen Rationalität blind gewordener Wissenschaft, auf der anderen Seite entsteht im hedonistischen Befriedigen ständig neuer Begehrlichkeiten selbstbezogene Beliebigkeit. In beiden Fällen verliert der Mensch sich selbst, Menschlichkeit entsteht nur im Ausgleich von Vernunft und Sinnlichkeit. Der »ästhetische Zustand« verbindet aber nicht beide Positionen, als Gegensätze sind diese nicht vereinbar. Vielmehr bleiben sie bestehen, sie bilden so die Einheit des Geistes (vergl. SCHILLER 19.BRIEF, S.67). Schiller zeigt, dass im Spiel Vernunft und Sinnlichkeit in einer fruchtbaren Wechselbeziehung stehen, die die Individualität, und letztlich so auch das Menschsein konstituieren. Im Spiel ist der Mensch mit seinem ganzen Fühlen und Denken dabei. Das Aufnehmen der äußeren Bedingungen, der Reize des Augenblicks (dem »Stofftrieb«) steht das autonome Handeln darin (dem »Formtrieb«) gegenüber.

Ästhetik ist also nicht nur für bildnerische Prozesse konstituierend, sondern für Erkenntnis und geistige Entwicklung. Die Entwicklung einer ästhetischen Ordnung ist deshalb nicht ausschließlich auf das Schöpferische bzw. Schöne gerichtet, sondern Anlass und Voraussetzung aller Bildungsprozesse. Ästhetische Erziehung versteht sich also als anthropologische Grundannahme und ist somit Methode des Lernens. Damit reduziert sich die Ästhetik nicht auf eine musische Entlastungsübung sondern steht im Zentrum des Bildungsverständnisses.

Unter dieser Prämisse differenzieren mehrere Autoren »Ästhetik« und »Aisthetik« (SEEL, WELSCH, in AISSSEN-CREWETT 1998, S.20f.) und bringen diese in Beziehung zueinander. Grundsätzlich ist »Aisthetik« als das allgemeine Wahrnehmungsvermögen zu sehen, während »Ästhetik« mehr das Schöne und die Beziehung zur Kunst ausdrückt. Unabhängig von einer gültigen Definition ist dabei wichtig, dass in dem Doppelbegriff »Aisthetik/Ästhetik« der ganze Mensch als »leiblich/seelisch/geistige Einheit« (vergl. AISSSEN-CREWETT 1998, S.31) zu begreifen ist. Damit steht er in der ästhetischen Erziehung als aktives Subjekt im Mittelpunkt. Inspiriert vom Spiel, als Inbegriff eines selbstgesteuerten Prozesses, wird eine Welterfahrung sichtbar, das in einem didaktischen Milieu rezeptiver Aneignung von vorgefertigten und aufbereiteten »Stoff«, wieder den unmittelbaren und persönlichen Bezug zu den Dingen als Ausgangspunkt allen Lernens deutlich macht. Wenn also festzustellen ist, dass Lernen nur über die sinnliche Beziehung zu den (Lern-)Gegenständen möglich ist, dann wächst dem Terrain Kunst naturgemäß eine wesentliche Bedeutung im Lehr- und Lerngeschehen zu. Ästhetische Erziehung kann von einer kunsterzieherischen Auffassung, wie sie in der Schule der Phantasie realisiert wird zu einem Weg werden, auf dem sich ganz allgemein Bildung realisiert.

*»Sie, die ästhetische Erziehung, bezieht sich vielmehr auf das Bewußtsein junger Menschen, das sich durch die Erfahrungen in der Lebenswelt herausgebildet hat. Doch dieser Bezug ist kein direkter, da dieses Bewußtsein gar nicht offen als Tatsache vorliegt und für pädagogische Zwecke dingfest zu machen ist. Es tritt vielmehr in Handlungen der Schüler in Erscheinung, die durch Anforderungen unterschiedlicher Art ausgelöst werden. Kinder und Jugendliche haben ihre eigene Erfahrungen und das heißt: eine eigene Verständigkeit, die aus ihrem Dasein hervorgegangen ist. Gadamer spricht von Vorurteil, andere sprechen vom Vorverständnis, das nie ausdrücklich ist, das aber in dem durch sachliche Ansprüche herausgeforderten Verstehen ausdrücklich, ja mehr noch, für dieses leitend wird. In der ästhetischen Erfahrung wird dieses Verständnis durch Werke der Kunst, Literatur und Wissenschaft vermittelt, das heißt: es sind immer spezifische Aussagen, die für ein jeweiliges Verständnis zur Herausforderung werden. Schauende, Hörende, Lesende werden in eine Nachdenklichkeit verwickelt, in der eine Sache selbst in der ästhetischen Vermittlung sprechend wird.« (VELTHAUS 2002, S.196f.)*

Ästhetische Erfahrung vermittelt sich nicht nur rezeptiv durch »schauen, hören, lesen...«, die Ansprüche der Sache befördern im Prozess des Tuns ein unbewusstes Verstehen, das dann als Produkt nicht selten eine verblüffende Evidenz offenbart. Diese erschließt sich dem Kind entweder unmittelbar oder kann durch den Erwachsenen in der gemeinsamen Betrachtung mit dem Kind und im Gespräch zum gemeinsamen Gegenstand werden. Am spezifischen Objekt treffen sich, verbunden durch das gemeinsame Interesse, unterschiedliche Erfahrungen, die im Austausch beidseitige Nachdenklichkeit erwirken. Was dem Kind im Handeln verständlich wird kann der Erwachsene aus dem spezifischen Objekt des Kindes in das Allgemeine übersetzen. Im Erfahrungsaustausch erhält sich der Erwachsene nicht nur den Kontakt zum Kind, sondern auch seine Beziehung zur Sache. Es erleichtert ihm, scheinbar vertraute Dinge immer wieder neu wahrzunehmen, ohne in pädagogischer Routine auf immer die gleichen Erkenntnisinstrumente innerhalb eines Curriculums zurückzugreifen, die in verallgemeinernder »Gleichgültigkeit« für das Kind meist wenig Relevanz entwickelt. Damit nehmen beide an der Sinnerschließung teil, da der Gegenstand in seiner Spezifik dafür sorgt, dass er für beide neu und unmittelbar erlebbar wird. In der ästhetischen Erziehung manifestiert sich so auf ganz natürliche Weise das Diktum Ezra Pounds, der in seinem »ABC des Lesens« sagt, »ich meine, der ideale Lehrer müßte jedes Meisterwerk, das er in der Klasse durchnimmt, beinahe angehen, als ob er es noch nie gesehen hätte.« (POUND 1957, S.110) In der ästhetischen Erziehung steht das Staunen vor dem Kاپieren, das Erleben vor dem Nachvollziehen oder Reproduzieren. Damit wird für alle Beteiligten eine Dynamik wirksam, die Lernen und Lehren zu einer unauflösbaren Einheit verbindet. Das Subjekt wird nicht stillgelegt, um sich an objektiven Lehrsätzen zu orientieren, die der Erwachsene aufbereitet, sondern wird zum zentralen Ausgangspunkt der Ästhetik in Erfahrungs- und Lernprozessen. Der Erwachsene muss sein Wissen nicht verbergen oder zurückhalten. Indem er sich ebenfalls als Subjekt versteht, bringt er es nur anders ein. Elenor Jain hebt die Bedeutung der ästhetischen Erziehung hervor, indem er ihr sogar die Entstehung des Subjekts zuschreibt:

*»Die neuzeitliche Aneignung der Welt durch Wissenschaft versperre nicht nur den Weg zum Ästhetischen, sondern auch zum Menschen und dem Dasein schlechthin, während das Ästhetische (wie Nietzsche dies einmal ausdrückte) als Organon des Lebens Welt und Gegenwart deuten und den Menschen auf das Ungewöhnliche, Besondere, Tieferliegende und Bedeutende und schließlich auf sich selbst aufmerksam machen kann... Die Unmittelbarkeit sinnlich-geistiger Erfahrung stellt Ansprüche an das Subjekt, die etwa im Umgang mit Material, im Experimentieren und Planen, im bloßen Empfinden usf. In ästhetischen Prozessen sein ganzes Ich herausfordern. Der erlebnishafte, aber gleichwohl bewußte und konzentrierte Akt des schöpferischen Tuns führt das Individuum auf sich selbst zurück.« (JAIN 1995, S.159)*

## 2.4. DAS BASTELN

*Florian, 9 Jahre hat sein altes Kettcar mitgebracht, er möchte daraus einen Traktor bauen. Da sowohl das Chassis als auch ein Sitz fehlt, montiert er zunächst ein Brett, das zufällig die passende Länge hat, mittels Drahtschlaufen an das Rohrgestell des Fahrzeugs. An diese Sitzbank nagelt er ein selbstgeschriebenes Nummernschild, befestigt eine Fahrradrückleuchte und dreht einen Schraubhaken in die Mitte des Bretts. Dieser Haken, so sagt er, sei für »den Anhänger«. Eine L-förmige Holzplatte hängt er mit Drahtschlaufen, die mittels halb eingeschlagener Nägel am Brett befestigt sind, vorne an das Gestell. Auf diese Platte appliziert er Fundstücke, die er in der Metallkiste gefunden hat. In der Mitte befestigt er eine kastenförmige Kuchenform. Sie bildet mit ihrem Volumen einen glaubwürdigen »Motorblock«. Links und rechts werden weitere Metallfundstücke, hauptsächlich alte Küchenutensilien, angebracht, zum Teil Scheiben, die mit Löchern und Schlitzen wie Luftfilter oder Getriebeteile aussehen. Dazu kommt ein*

*Wasserrohr, das formal mit dem Gestell des Kettcars kommuniziert, andererseits durch entsprechende Biegungen wie ein Auspuff aussieht. Auf die Kuchenform aufliegend klemmt er ein größeres Blech quasi als Armaturenbrett hinter das Lenkrad. Aus einem Pappstück schneidet er eine rund Scheibe und beziffert sie zu einem Tacho. Ein Stück Draht dient, in die Mitte der Pappe gesteckt als Nadel. Mittels Klebeband befestigt er eine Batterie auf dem Blech und verbindet diese mit zwei Kabelsträngen mit der Leuchte am Sitz. Die Installation funktioniert, wenn er mit den Fingern die Kabelenden an den Batterielaschen befestigt. Dazu habe ich ihm die entsprechenden Kontakte an der Lampe gezeigt. Ich gebe ihm noch einen Schalterknopf, den er als drittes Element auf das Armaturenbrett klebt. Indem er das Kabel vom Schalter unterbrechen lässt, kann er die Kabelenden dauerhaft an die Batterie klemmen und per Knopfdruck das Rücklicht bedienen. (Eigener Bericht, Abb. 27)*

Bei der Entstehung des Traktors ist ein Hang zur Funktionalität zu beobachten. Einerseits wirkliche Funktionalität in Gestalt eines Sitzes, dessen praktische Notwendigkeit und Funktionalität sich sofort erschließt, (ebenso in dem Haken für den Anhänger und der Installation der aufwändigen Beleuchtung). Aber auch die angebrachten Applikationen wie der Tacho, die Metallscheiben und das Auspuffrohr: Sie haben zwar keine direkt wirksame praktische Bedeutung für das Fahrzeug, entwickeln aber Funktionalität als Bild. Sie sind Elemente eines Bildes vom Traktor. Indem Florian alle Elemente auf der Holzplatte aufreihet, zelebriert er geradezu Bedeutungshaftigkeit, die von den Gebrauchsspuren der Metallfundstücke abstrahlt. Aus der bildhaften und der praktischen Funktionalität entsteht ein Fahrzeug, das in der Summe eine Vielzahl von Hinweisen auf einen »Traktor« gibt. Die Tatsache, dass das Kettcar durch diese Maßnahmen wieder fahrbar wird, und durch das Lenkrad bzw. die Pedalübertragung eine vorhandene Funktion ermöglicht wird, ist dabei fast nebensächlich.

Hier lässt sich sehr deutlich erleben, wie Florian jeden Gegenstand überprüft und bewertet. Manche Fundobjekte sprechen sehr unmittelbar über ihre Form (z.B. die Reibe mit Schlitzen), andere durch Form und analoge Funktion (wie das Wasserrohr), wieder andere steigern die analoge Funktion bis hin zur völlig identischen Brauchbarkeit, wie das Fahrradrücklicht. Die Möglichkeit, das Licht auf Knopfdruck vom Armaturenbrett aus zu bedienen steigert die Funktionalität bis hin zur absoluten »Echtheit«. Und doch spielt sowohl die bildhafte Funktionalität wie die Kuchenform als auch das faktische Funktionieren des gekauften Schalters eine vergleichbare Rolle im Ensemble des Traktors.

Wenn man umgangssprachlich auf die Entstehung des Traktors blickt, dann lässt sich sagen, Florian »bastelt einen Traktor«. Dieses Basteln unterscheidet ihn zunächst von einer rein bildnerischen Lösung, wie wenn er z.B. aus Knete einen Traktor modellieren, oder wie wenn er z.B. einen Traktor malen würde. Auf der anderen Seite grenzt er sich von einer Konstruktion ab, wie sie ein Ingenieur verstehen würde, wenn er ein Fahrzeug aus dem Zusammenspiel vieler mechanischer Bauteile plant. Wenn man aus erwachsener Sicht sagt, Florian »bastelt an seinem Kettcar« dann beschreibt dieses »basteln« nur sehr allgemein ein bestimmtes Verhalten, das mit Vorläufigkeit und Improvisation konnotiert ist. Und doch lässt Florian trotz erkennbar unterschiedlicher Funktionalitäts- und damit auch Realitätsebenen keinen Zweifel an einem konsistenten Bild »seines« Traktors. Vor dem Hintergrund einer »Idee vom Traktor« überprüft er alles, was er findet, ob es ihm bei seinem Vorhaben nützlich werden kann. Er ist dabei durchaus wählerisch. Als ich ihm ein aus meiner Sicht vermeintlich geeignetes Metallstück zeige, lehnt er es kategorisch ab. Florian improvisiert, er ergänzt bzw. überbrückt mit seiner Phantasie offensichtlich viel, nie ist dies aber Grund zur Beliebigkeit.

Im folgenden möchte ich diese Erkenntnisse mit den Beobachtungen von Lévi-Strauss in Verbindung setzen, der, in der »Bastelei« einen Ausdruck des »mythischen Denken« sieht. Der Soziologe und Anthropologe Claude Lévi-Strauss entwickelte

ausgehend von Impulsen aus der Sprachwissenschaft ein Modell des wissenschaftlichen Strukturalismus. In seinem Buch »Das wilde Denken« zeigt er, wie diese Methode in seiner völkerkundlichen Forschung angewandt wird. In detaillierten Beobachtungen geht er von der sinnlichen Wahrnehmung zahlreicher einzelner Phänomene aus. In Form von Analogien und Gegensätzen stellt er diese Wahrnehmungsinhalte in einen Kontext und zieht auf diesem Weg genaue Schlüsse. Das Erleben, Sortieren und Einordnen von »Ereignissen« ermöglicht das Erstellen bzw. Wahrnehmen von Strukturen. Das steht, so Strauss, im Gegensatz zur herkömmlichen »Wissenschaft, die »unterwegs« allein deshalb, weil sie sich stets begründet, sich in Form von Ereignissen ihre Mittel und Ergebnisse schafft, dank den Strukturen, die sie unermüdlich herstellt und die ihre Hypothesen und ihre Theorien bilden.« (LÉVI-STRAUSS 1968, s.35). Natürlich ist man in der ständigen Wahrnehmung/ Ordnung/ und Neuordnung der Dinge oder Ereignisse dauernd damit beschäftigt »einen Sinn zu entdecken«; (LÉVI-STRAUSS 1968, s.35) aber dieses Vorgehen ist für ihn auch »befreiend«, weil es so den »Protest, den es gegen den Un-Sinn erhebt, mit dem die Wissenschaft zunächst resignierend einen Kompromiß schloß« (LÉVI-STRAUSS 1968, s.36) deutlich macht. Diese Form des wissenschaftlichen Arbeitens ist immer eine Aussenseiterposition geblieben, neben dem Bemühen die Wirksamkeit und Ebenbürtigkeit dieses so genannten »mythischen Denkens« zu zeigen, wird dies auch zum Plädoyer für die unmittelbare Einbeziehung der sinnlich-geistiger Erfahrung in das wissenschaftliche Arbeiten ganz allgemein. Die Sinnlichkeit dient einerseits der Wahrnehmung der Phänomene, befördert aber auch die Inspiration und den subjektiven Bezug des Wissenschaftlers zu seinem Forschungsgegenstand. Das ist nicht nur für die Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit ein bemerkenswerter Aspekt. Neben der Sicht auf eine wissenschaftliche Weltauffassung sieht Lévi-Strauss im »mythischen Denken« einen »Zwischenbereich«: »Auf die gleiche Weise liegen die Elemente der mythischen Reflexion immer auf halben Wege zwischen sinnlich wahrnehmbaren Eindrücken und Begriffen.« (LÉVI-STRAUSS 1968, s.31)

Lévi-Strauss beschreibt das »mythische Denken« am Beispiel und der Analogie des Bastelns: Die Materialien, die der Bastler verwendet sind heterogen, von unterschiedlicher Herkunft. »Jedes Element stellt eine Gesamtheit von konkreten und zugleich möglichen Beziehungen dar; sie sind Werkzeuge, aber verwendbar für beliebige Arbeiten eines Typus.« (LÉVI-STRAUSS 1968, s.31) Anders als der Ingenieur, der für die Bedingungen, die zur Lösung seiner Fragen dienen sollen, mit Begriffen hantiert, die Voraussetzungen für sein Handeln selbst schafft, so tritt der Bastler in eine »Art Dialog« (LÉVI-STRAUSS 1968, s.31) mit der Gesamtheit seiner (gesammelten) Materialien und Werkzeuge, um die möglichen Antworten zu ermitteln, die sie auf das gestellte Problem zu geben vermag. Alle diese heterogenen Gegenstände, die seinen Schatz bilden, befragt er, um herauszubekommen, was jeder von ihnen »bedeuten« könne«. Diesen Dialog beschreibt Lévi-Strauss als eine Art Zwischenzustand, den die Kunst, bzw. das Kunstwerk ausfüllt: Das Kunstwerk nun liegt in der Mitte zwischen mythischem Denken bzw. der Bastelei und der logischen Wissenschaft, der Erkenntnis. »...jeder weiß, daß der Künstler zugleich etwas vom Gelehrten wie vom Bastler hat: mit handwerklichen Mitteln fertigt er einen materiellen Gegenstand, der gleichzeitig Gegenstand der Erkenntnis ist.« (LÉVI-STRAUSS 1968, s.36) Die Materialien verweisen auf sich selbst und auf eine begrenzte Zahl von anderen Möglichkeiten. In dieser Beschränkung wird Phantasie wirksam. »Das Poetische der Bastelei kommt auch und besonders daher, daß sie sich nicht darauf beschränkt, etwas zu vollenden oder auszuführen; sie »spricht« nicht nur mit den Dingen... sondern auch mittels der Dinge.« (LÉVI-STRAUSS 1968, s.34) Die »Bastelei« dient bei Lévi Strauss nur als Vergleich, um eine spezifische Herangehensweise zu illustrieren. »Bricolage« stellt Lévi-Strauss nicht gleichrangig zur Kunst, gleichwohl erahnt auch er dessen Qualitäten, indem er l'Art brut erwähnt.

In der Kunsterziehung klingt »basteln« abwertend, zu sehr wird die hier spezifisch erklärte Bedeutung von einer reinen Beschäftigung der Kinder, einem wenig

anspruchsvollen Zeitvertreib überlagert. Verstehe ich den Begriff »Bastelei« allerdings im Sinne eines Dialogs mit der Sache, so bekommt er für das bildnerische Tun eine aussagekräftige Bedeutung und wird so für die Schule der Phantasie konstituierend.

## 2.5. DER »ZWISCHENBEREICH«

Ob nun »mittlerer Zustand ästhetischer Freiheit,« »mythisches Denken« oder »intermediärer Bereich«: Mit diesen Begriffen wird ein Raum beschrieben, der sich nicht dadurch definiert, lediglich der Abstand zwischen zwei gegensätzlichen Polen (reine Vernunft/reine Sinnlichkeit z.B.) zu sein. Dieser Raum wird nicht von den Pendelbewegungen zwischen den Gegensätzen lediglich durchmessen sondern wird als »Zwischenbereich« zu einem ganzheitlichen, eigenen Areal. Das soll hier um so bewusster gemacht werden, als in Entwicklungs- bzw. Schulkonzepten mehrheitlich Pole bedient werden: »Spielen/Lernen«, »Herz/Verstand«, »Anschauung/Abstraktion« etc. etc.

Ein Mangel an Sinnhaftigkeit bzw. ein Überbetonen rein rationaler Belange erschwert die ganzheitliche Entwicklung des Kindes. Dies ist mittlerweile für jede Schul- und Unterrichtskonzeption prinzipiell selbstverständlich geworden. Als »Gegenmaßnahme« ist das »Wühlen« in der Sinnlichkeit aber ebenso unbefriedigend. Dennoch gelingt es der Schule nicht, Ganzheitlichkeit zu erlangen. Die Sinne einzubeziehen, scheinen oft eher populäre Maßnahmen zu sein, um zu signalisieren, auf der Höhe der Zeit zu sein. »Ganzheitliches Lernen« »Freies Lernen« und natürlich auch das Zauberwort »Kreativität«: Werden diese Begriffe dann doch nur als Schmiermittel für zeitgemäße Präambeln der Lehrpläne benutzt? Das kann nicht die »Einheit des Geistes« im Sinne Schillers sein.

Sowohl Schiller als auch Lévi-Strauss verorten im jeweils formulierten »Zwischenbereich« den Künstler. Der Künstler arbeitet immer in dem Spannungsfeld zwischen reiner Sinnlichkeit, Emotionalität und geistiger Reflexion. Von der Wahrnehmungssensibilität bis zur reflektierbaren (abgeschlossenen) Handlung bewegt sich der Künstler immer in diesem Bereich, ohne sich an den Polen »reiner Sinnlichkeit« oder in »reiner Vernunft« zu orientieren. So bietet sich die künstlerische Arbeitsweise als ein Entwicklungsmodell an: Der Künstler hat den künstlerischen Prozess so verinnerlicht, dass er für die Arbeit mit Kindern prägend werden kann. Der Empfindung, dem Ausdruckswillen und der Idee kann der Künstler eine Form geben, indem er sich eine adäquate Verfahrensweise sucht und deren Stimmigkeit prüft. Operationalisierungen per se und die daraus folgende pragmatische Reduktion auf das »Machbare« interessieren den Künstler nicht. Damit steht er im Gegensatz zu den Usancen herkömmlichen (Kunst-) Unterrichts, in dem er meist in umgekehrter Richtung zu einer Verfahrensweise einen Inhalt sucht, ohne die Relevanz für die Kinder (und die Sache) im Blick zu haben. Der unterrichtende Künstler kann hier also durch seine Erfahrung mit dem »Zwischenbereich« als aktiver Vermittler auftreten.

Bei der Konzeption der Schule der Phantasie argumentiert Rudi Seitz zwar durchaus »polar« im Sinne (damaliger) bildungspolitischer Standards (»Mensch ohne Hand«/»Überbetonung des begrifflichen Denkens« etc.). Doch auch wenn die Schule der Phantasie auf sinnliche Erfahrungen abzielt, so versteht sie sich von Anfang an nicht als »Sinnesgarten«. Durch den Künstler als Kursleiter findet die Schule der Phantasie als »Zwischenbereich« die Balance und damit ihren Ort.

## 2.6. SPIEL

*Ein kinetisches Objekt*

*»Gespensternacht« Patrik (7J.) befestigt ein Metallfundstück, eine Platte mit angeschweißtem Stift, mit viel Kleber auf ein Sperrholzbrett. Die Verbindung gelingt nicht,*

*weil an der Metallplatte Noppen angebracht sind, deren Volumen sich auch durch viel Klebstoff nicht überbrücken lassen. Angesichts der Schwerkraft ist aber eine belastbare Verbindung nicht nötig. Patrik positioniert die Metallplatte zentriert und parallel auf dem Brett.*

*Auf den Metallstift passt genau ein Rohr mit angeschweisstem Ring. Auch hier gelingt keine Fixierung durch Klebstoff. Das Rohr hält zwar auf dem Stift, hat aber so viel Spiel, dass es sich drehen lässt. Nach mehrfachem Drehen beginnt Patrik diese Entdeckung für den Weiterbau aufzugreifen. Patrik kreiselt mit beiden Händen die Stange auf der Halterung. Von einem Schnurknäuel schneidet er mehrere kleine Stücke ab und bindet sie an den Ring. Beim Drehen lässt die Fliehkraft die Schnurenden im Kreis wirbeln. Mit einem Wattebausch den Patrik an ein Schnurende bindet, zeigt sich zum schwarzen Gestell ein deutlicher Gegensatz. Patrik beklebt einen Weinkorken mit weißem Papier und kennzeichnet ihn durch Bemalung als Gespenst. Angebunden an die Schnur »fliegt« das Gespenst mit der Wolke im Kreis. An die dritte Schnur bindet er Metallblättchen mit Loch. Wenn man sie schüttelt oder dreht, beginnen sie leise zu klappern. Eine Schnur ist noch frei, ein rotes, trichterförmiges Plastikfundstück wird aufgefädelt und mit einem verbliebenen Metallplättchen fixiert. Der Trichter bildet durch seine Größe und Signalfarbe einen markanten Akzent, wird allerdings gegenständlich nicht definiert.*

*Zuletzt widmet sich Patrik der Sperrholz- Bodenplatte. Ein Holzklötzchen mit asymmetrischen Schrägen erinnert an ein Haus. Patrik klebt es auf das Brett. (Kursbericht, Abb. 28–32)*

Dieses kinetische Objekt erlebt im Verlauf dieser Stunde mehrere Phasen. In dieser Genese lassen sich einige morphologische und inhaltliche Beobachtungen machen:

Für das Sperrholzbrett gibt es offensichtlich keine Funktion. Es ist nur etwas größer als die Metallplatte und hat statisch und gestalterisch zunächst keine Signifikanz. Warum dann das langwierige Bemühen, die Metallplatte auf das Holz zu kleben? Die Vermutung liegt nahe, dass es sich nicht um die planvolle Vorarbeit zu einem mehr oder weniger klar avisierten Endprodukt handelt, sondern anders motiviert ist. Dazu lassen sich mehrere Möglichkeiten denken, die aber auch gleichzeitig zutreffen können.

Formal-ästhetischer Aspekt: Brett und Metallplatte entsprechen sich sehr deutlich in Größe und Form. Mit dem Klebstoff wird entweder die Verbindbarkeit geprüft, oder diese Ähnlichkeit bzw. Passgenauigkeit bewahrt. Die zentrierte und parallele Montage der Platte auf dem Brett unterstreicht diese Vermutung.

Gegenständlich-Inhaltlicher Aspekt: Das Sperrholzbrett repräsentiert ein Aktionsfeld und definiert es in seiner Dimension. Was im weiteren Verlauf passieren wird, ist wahrscheinlich noch nicht bewusst, es manifestieren sich allenfalls erste Optionen.

Patrik hat die Passgenauigkeit des Rohrs mit dem Stift auf der Platte schon bei der Materialsuche bemerkt. Offensichtlich beachtet er die konstruktive Entsprechung, die eine stabile Verbindung beider Teile verspricht, was durch die beiläufige haptische Überprüfung (gleiches Metall) noch unterstrichen wird. Möglicherweise ist ihm die formale Entsprechung in diesem Zusammenhang nicht bewusst, die Funktionalität der Verbindung scheint hier wichtiger.

Erst nach der scheiternden Fixierung durch Klebstoff scheint Patrik das kinetische Potenzial von Stift und Halterung zu entdecken. Da aber die Drehung der Stange optisch nur an dem exzentrisch angebrachten Ring abgelesen werden kann, d.h. Aufwand und Effekt in keinem evidenten Verhältnis zueinander stehen, baut Patrik weiter. Mit der wahrnehmbaren Fliehkraft der Schnüre lässt sich jetzt besser »Drehung spüren«, man ahnt, dass er sich jetzt schon ein »Karussell« vorstellt. Er kreiselt die Stange relativ lange. Damit erlebt er über die Berührung und Bewegung mit den Händen das kinetische Potenzial. Seine Einbildungskraft scheint es ihm zu ermöglichen, sich einerseits als drehendes Subjekt zu erleben und sich gleichzeitig



Abb.26, »Kutsche«  
Mädchen 10 J., 2001  
Projekttag,  
Schlosspark Gauting,  
Kursleiter: Thomas Heyl



Abb.27, »Traktor«  
Junge 9J.  
Kurs:  
Grundschule Gauting,  
Kursleiter:  
Thomas Heyl,  
Rosemarie Zacher



Abb.28–32,  
»Gespennsternacht«  
Junge 7J., 2003  
Kurs: Schule an der  
Peslmüllerstraße, München.  
Kursleiterin:  
Hertha Mießner-Mraz



als »Mitfahrer« in das Objekt einzufühlen. Diese interpretatorische Offenheit scheint er nicht eingrenzen zu wollen. Der Wattebausch dient zugleich dem Test einer spezifischen Materialität und deren entsprechenden Flugeigenschaften, als auch der gegenständlichen Dimension »Wolke«, die mit »Himmel«, »oben«, »Fliegen« etc. assoziierbar wird. Der beklebte Korken bzw. die Einbindung der Metallplättchen können ebenso dialektisch wahrgenommen werden: Diese Verschränkungen lassen keine eindeutige Bevorzugung der funktional-technischen oder gegenständlich-erzählerischen Dimension erkennen. So wie die Striche auf dem Papier als »Gesicht« den Korken zum »Gespenst« machen, so bleibt der Trichter mit dem einzelnen Metallplättchen gegenständlich rätselhaft, ist aber formal und kinetisch sehr wirksam.

Erst am Schluss beginnt eine einfache Maßnahme die Integration aller Details im Sinne einer gegenständlichen Deutung zu ermöglichen: Das kleine »Haus-Klötzchen« wird zum Kassenhäuschen eines Karussells, damit grenzt Patrik gegenständliche Deutungsmöglichkeiten ein, er macht das Objekt zu einem *Modell*. In diesem Zusammenhang wird auch der Größenvergleich Häuschen/Karussell interessant, vor allem aber das Sperrholzbrett, das sich jetzt deutlich als »Areal« definiert und den Modell- sowie den Objektcharakter thematisiert.

### **2.6.1. Rollenwechsel? Das Bauobjekt wird Spielobjekt**

Unabhängig vom Stundenende befindet Patrik sein Objekt mit dem Aufsetzen des Häuschens plötzlich als »fertig«. Er ist dabei sehr entschieden. Angesichts der spürbaren Versunkenheit während der Arbeit ist die Stimmigkeit dieser Entscheidung zweifelsfrei. Sie steht allerdings in einem auffälligen Kontrast zur Anfangsphase, in der er nach eigener Aussage nicht wusste »was es werden soll«. Ein Ablauf in dieser Weise ist in der Schule der Phantasie häufig zu beobachten. Abschlüsse und Arbeitsergebnisse sind dann gegeben, wenn es für das Kind »stimmig« ist, und nicht, wenn eine geplante Etappe oder ein definiertes Ziel erreicht ist.

Das bildnerische Objekt Patriks transformiert nach seiner Fertigstellung offensichtlich seine Rolle. Es wird vom Bau- zum Spielobjekt bzw. Spielzeug, in diesem Fall zum beispielbaren Modell. Das Modell repräsentiert in Form und Funktionalität die sichtbare Wirklichkeit und interpretiert sie auch. Die »Gespensternacht« bietet in der Projektion auf das Modell des Karussells Anlass zu Spielideen die im Darstellungsspiel- oder Rollenspiel umgesetzt werden können. Aber auch das Bewegungsspiel kann man beobachten: Patriks Spieltätigkeit in der Bauphase deutete dies schon an. Mit dem Test der kinetischen Möglichkeiten drückte sich die Lust an der Bewegung aus, zugleich probiert er alle anderen Möglichkeiten der Beispielbarkeit des Objekts aus. Im Drehen bzw. Gedrehtwerden begann sich das Spielpotenzial des Objekts schon in der Bauphase aufzuladen.

In dieser Akkumulationsphase kann das Objekt schon viel zu einem Spiel beitragen. An dieser Stelle wird dann der bildnerische Prozess unterbrochen, gelegentlich auch beendet. Nach einer ersten Phase des Spielens ergeben sich dann aber unter Umständen auch neue Anlässe weiterzubauen/-zumalen etc. Entweder wird dabei die Stabilität verbessert, Eigenschaften des Objekts an den Spielverlauf angepasst oder neue Spielideen berücksichtigt. Der Rollenwechsel vom Bau- zum Spielobjekt ist also reversibel. In den Phasen der Spieltätigkeit kann ein Rollenspiel beginnen, das über die Präsenz des Spielobjekts bewusst oder unbewusst den Kontakt mit anderen Kindern herstellt. Vom spontanen Zweierspiel bis hin zum Spielensemble kann sich das Spiel erweitern und von weiteren Bauphasen unterbrochen werden. (»Ich lande mit meinem Flugzeug auf deinem Hausdach, bauen wir eine Landebahn dazu etc...«) Gerade bei Gemeinschaftsarbeiten lässt sich im Darstellungs- und Rollenspiel der Kinder eine starke Durchdringung von Spiel- und Bautätigkeit beobachten. Es stellt sich nun die Frage, ob von einer Durchmischung, von einer Art »Bauspiel« zu sprechen ist, oder ob es sich um einen hochfrequenten Wechsel zwischen Bau- und Spieltätigkeit handelt.

## 2.6.2. Definition von Spiel, Phänomenologie des Spiels

»Spiel« klingt neben dem Begriff »Schule« fremd, die Produktion von Spielgerät in der Schule der Phantasie ist angesichts der Überfülle von Spielzeug in den Kinderzimmern auf den ersten Blick verwunderlich. Das erfordert einen Blick auf die Bedeutung des Spiels bzw. Spielzeugs im Rahmen der Schule der Phantasie zu werfen. Was die Kinder in der Schule der Phantasie erleben, hat zum Teil mit Spiel zu tun oder kann ein Spiel bewirken. Aber auch im Schaffensprozess sind Merkmale zu entdecken, die Erscheinungen des freien Spiels ähneln. Jürgen Fritz nennt eine Reihe dieser Spielmerkmale, von denen ich einen Teil auf Prozesse der Schule der Phantasie beziehe:

Das Verhalten bzw. das Spiel von Pattrik und der Entstehungsprozess der »Gespensternacht« ist in seiner Erscheinung ungezwungen und frei. Als Spieler ist er frei »von äußeren Zwängen und sekundären Zweckbestimmungen«. Der »Bewegungsablauf ist ambivalent. Es herrscht ein dauerndes Hin- und Her, eine Spannung und ein Unentschiedensein« (FRITZ 1991, s.78), »Spiele sind von einer zeitentrückten Gegenwartigkeit gekennzeichnet. Die Bewegungen des Spiels sind nicht zukunftsbezogen, sondern bleiben in der Gegenwart. Keine ihrer Phasen determiniert die folgende schon eindeutig. Jede Phase, jeder Moment birgt seine eigenen Überraschungen.« (FRITZ 1991, s.79)

Spielmerkmale mit Vorgehensweisen im Schaffensprozess gleichzusetzen, oder zumindest in Verbindung zu bringen, macht einen bei Spieltheoretikern verdächtig: »Das Schnitzen eines Schiffs ist vom Spielen mit diesem Schiff deutlich zu unterscheiden.« (SCHEUERL 1990, s.150) Hans Scheuerl macht die Trennung von Schaffen als zielgerichtete, und Spiel als in sich kreisende Aktivität deutlich, bezieht aber trotz unüberbrückbarer Gegensätze das Schaffen als Spiel ermöglichendes, und Spiel veränderndes Moment mit ein. In seiner Phänomenologie des Spiels bietet er unter anderem dazu die Modelle »Spiel mit Schaffenscharakter« und das »Darstellungsspiel« (vergl. SCHEUERL 1990, s.131 ff.) an.

### **Spiel mit Schaffenscharakter**

In der Schule der Phantasie zeigen sich schaffendes und spielendes Geschehen miteinander verzahnt. Phasen des Schaffens und des Spiels lösen bzw. wechseln sich ab. »Das Tun schlägt wie von selbst in ein Geschehen um, und das Geschehen zieht wie von selbst das Tun nach sich.« (SCHEUERL 1990, s.153) Hier wird die Systematik deutlich, man versteht die Motivation des Kindes, sich das Instrumentarium und die Umgebung der eigenen Spielidee zu erschaffen. Für die Schule der Phantasie ist es nicht relevant, ob erst das Spiel oder erst das Schaffen den Entwicklungsprozess beginnt. Scheuerl ist hier strenger: Da er »den im Schaffensprozess vereinten Gegensatz von Schaffen und Spielen im Gleichgewicht zu halten« als »Spiel auf höherer Ebene« (SCHEUERL 1990, s.153) ansieht, warnt er vor zu früher Spieltätigkeit, was bedeuten würde, »dass schon im halbfertigen Werke das Spiel derart berauscht, daß es das Weiterschaffen lähmt.« (SCHEUERL 1990, s.153) Diese Kritik ist bei der Beobachtung von Pattrik nicht nachzuvollziehen, sogar das Gegenteil wird deutlich: Das Spiel ist ein Bestandteil des Prozesses.

Da nun in der Schule der Phantasie nicht nur Schaffen das Spiel, sondern auch Spiel das Schaffen initiiert und sogar bedingt, kann man in den Handlungen auch das Spannungsfeld von Vergegenständlichung und Aneignung beobachten (vergl. OERTER 1990, s.208ff.). Ein Kind findet am Anfang der Stunde ein Objekt im Materialregal und spielt unmittelbar damit. Es nimmt den Gegenstand in seiner physischen Existenz wahr, das kann anfangs den alltäglichen Funktions- und Wirkungszusammenhang noch beinhalten, und in der Spieltätigkeit spürbar sein. Über die Wahrnehmung von Form und Funktion findet eine Aneignung statt. In der Phase des Aufnehmens verstärkt das Spiel die Wahrnehmung des Objekts und seiner Funktion. Die Phantasie ermöglicht aber dessen Umformung. Assoziativ werden im Objekt

neue Gegenständlichkeiten entdeckt, die zunächst auch nur in der Vorstellung nach eigenen Wünschen modifiziert und kombiniert werden. Anschließend werden Form, Bezüge und Funktion aktiv verändert. Oerter nennt diesen Prozess eine Vergegenständlichung. »Der Mensch produziert Gegenstände oder er verändert sie oder er benutzt sie zur Veränderung der Umwelt.« (OERTER 1990, S.208) Im Spiel werden die Aneignung und die Vergegenständlichung verstärkt und gesichert. Bei Pattrik machen die Fundobjekte die Entwicklung zum Gespensterkarussell diese Vergegenständlichung beispielhaft durch.

Scheuerl unterscheidet das *schaffende Spiel* vom *Schaffen für das Spiel*. Beim »schaffenden Spielen« bleibt der Anteil des Schaffens unsichtbar. Dies kann man bei Pattrik beobachten, als er die Metallstange erstmals kreiseln lässt. Er spielt mit der Stange in einer inneren Haltung, die man auch als »Aneignung« definieren kann: Im improvisierten Spiel »eignet« Pattrik sich die Möglichkeit an, die Stange auf der Metallplatte drehen zu können. Diese Phase könnte man als »Suchphase« als Teil einer Problemlösung verstehen wollen. Ich möchte hier aber ausdrücklich von einem spielerischen Akt sprechen. Pattrik hat sichtlich Spaß am Drehen. Irgendwann entstand dabei die Assoziation »Karussell«. In diesem Moment dreht sich das Schaffensmoment um: Nach der Phase der Aneignung, dem schaffenden Spiel, geht er jetzt in eine Phase der Vergegenständlichung über. Pattrik schafft nun für das Spiel: Die Vorstellung, ein Karussell zu bauen und anschließend damit zu spielen, motiviert jetzt das weitere Tun.

### **Spiel mit Darstellungscharakter**

Im Spiel mit der »Gespenstenacht« ist Pattrik zugleich Karussell und Fahrgast, Antreiber und Mitfahrer, Erschrecker und Erschreckter. Pattrik stellt sich nicht vor, wie es wäre, in diesem Moment ist er es, ohne die Diskrepanz der Rollenvielfalt als problematisch zu empfinden. Das Spiel mit Darstellungscharakter bedeutet: »eine real nie erreichbare Leistung wird durch das Bild einer Leistung dargestellt.« (SCHEUERL 1990, S.146) Scheuerl bebildert dies mit dem Kind, das in zwei Rollen gleichzeitig agiert: Die Rolle der Lok und die des Lokführers. »Die Doppelrolle ist sogar äußerlich wahrzunehmen« (SCHEUERL 1990, S.146), das bedeutet z.B. die Geräusche sowohl von der Lok als auch vom Zugführer zu imitieren. Das Kind kann sich mühelos virtuell in alle Bereiche dieser Spielidee einfinden und diese ständig wechseln. Gerd E. Schäfer entdeckt in dieser Art zu spielen, die Möglichkeit an einem Selbstentwurf zu arbeiten. Mit seiner Phantasie entwirft das Kind »ein ideales Bild seiner selbst.« (SCHÄFER 1995, S.134)

### **2.6.3. Der Beginn eines Schaffensprozesses aus dem Spiel, der Schaffensprozess zu einem Spiel**

In der Schule der Phantasie sind es oft Gegenstände, die durch die Wahrnehmung und Auswahl ein Spiel initiieren. Sie sind in vielen Prozessen der Ausgangspunkt für eine Aktivität, die zu einem Spielobjekt bzw. einem Spiel führt. Fundstücke lagern in Materialregalen, werden von den Kindern oder Kursleitern mitgebracht. Die Provenienz und die ursprüngliche Verwendung der Gegenstände ist den Kindern nicht immer klar, und dennoch haben sie in ihrer Konkretheit eine Verbindung zur alltäglichen Welt und damit ihren Reiz. Dabei spielt man immer mit »Etwas«. Dieses »Etwas« kann neben dem Gegenstand, auch eine Vorstellung, ein Ton oder eine zwischenmenschliche Beziehung (vergl. SCHEUERL 1990, S.83) sein.

In der Reggiopädagogik (siehe auch Kap.5.1. »Reggio«) wird dies ähnlich beschrieben, Malaguzzi sieht den Ausgangspunkt eines Spiels in den zahlreichen Wegwerf- und Abfallprodukten »die sich jederzeit glücklich und bereitwillig zu neuem Leben erwecken lassen.« (vergl. MALAGUZZI in: GÖHLICH 1988, S.51) Dieses »neue Leben« blitzt als Assoziation schon beim Finden auf und nimmt oft in kleinen Spielgesten (ein alter Korkenzieher wird im Materialregal gefunden und schwebt im

selben Moment schon als »Raumschiff« in der Hand), das spätere Spiel vorweg. »Solches Verständnis setzt die Beseelung des Objekts voraus« (ebda. S.52), weniger esoterisch gesprochen heisst das, über die Phantasie konstituiert sich ein Spiel, das eine Beziehung zum Objekt möglich macht. Die Phantasie ist dabei nicht nur als Hilfe zu verstehen, sondern eher eine reizvolle Stimulanz. Der Gegenstand übt deshalb auf den Finder einen so großen Reiz aus, nicht obwohl er nicht »erkennt« bzw. in seiner ursprünglichen Funktion oder Zweck verstanden, sondern weil er nicht verstanden wird. Gerade weil das Kind keine gewussten Zusammenhänge herstellen kann, kann es das Objekt ästhetisch wahrnehmen, was bedeutet, dass alle Auffassungskräfte frei sind und unbegrenzt miteinander kommunizieren können. (Vergl. LEHNERER 1994, s.110) Es kann ohne vorab durch ein Wissen festgelegt zu sein, alle Wahrnehmungsmöglichkeiten einbeziehen (ist der Gegenstand schwer, ist er rau, was macht er für Geräusche etc...) und somit seine Denkopoperationen in alle Richtungen speisen.

#### 2.6.4. Spiel als Prinzip der Schule der Phantasie

*Die Kinder sehen ein Gebilde: ein aus Alufolie gepresster quaderförmiger Korpus, durch den vier Schrauben gedreht sind, die das Gebilde wie einen Tisch aussehen lassen. Kursleiter: »Was ist das?« Kind: »Ein Herd« (die vier Schraubenköpfe sehen wie vier Herdplatten aus), anderes Kind: »ein Tisch« weiteres Kind: »das ist ein Schaf.« Kursleiter: »Wunderbar, genau, und den Kopf hat es unten zwischen den Beinen versteckt. Und was ist dann die Pappe?« Kind: »die Wiese.« (Kursbericht)*

Der Kursleiter erwartete beim Herzeigen des Gegenstands wahrscheinlich die Assoziation von »Wohnen« bzw. »Wohnung«. Als das Bild »Schaf« aufkommt, ist dies aber keine Störung des Ablaufs, sondern erfährt volle Bestätigung und Unterstützung, nicht trotz, sondern gerade weil das Kind eine eigene Beziehung zum Bild deutlich macht. An dieser Stelle wird ein schulübliches Modell der »erwarteten Schülerantwort« in seiner linearen Problematik deutlich. Das Kind bedient nicht die evozierte Bildstruktur des Kursleiters, die Überlegungen des Kindes sind nicht darauf gerichtet, »was will der Lehrer wissen«, sondern »was kann ich sehen«. In diesem Moment wird der unverstellte Dialog Kind / Sache deutlich. Dieser echte Dialog, diese Offenheit kann, wenn das Kind diese Bildwelt weiter öffnet, zu einem »Schaf-« / »Tier-« oder »Wiesenthema« führen. Diese Offenheit bietet die Voraussetzung für die Freiwilligkeit, und damit für ein Spiel.

Der Gegenstand, aber auch das Umgehen damit »hat Spiel« in dem Sinne, wie es Lehnerer als Kriterium für eine Spieltheorie und damit für die Kunst erkennt. *»Der Spielbegriff, wie ihn Handwerker und Techniker verwenden, um einen unberechenbaren Abstand und eine entsprechend freie Bewegung zwischen zwei Teilen zu charakterisieren, hat für meine Argumentation grundlegende Bedeutung. Man sagt »die Achse hat Spiel«, und meint damit den Freiraum und die freie Bewegung eines festen Teils innerhalb anderer fester Teile. Oder: Man gibt einem Pferd »Spiel«, wenn man die Zügel lockert. Dieses Phänomen – übertragen und verallgemeinert – ist das Kernstück des von mir zugrundegelegten allgemeinen Spielbegriffs. Jedes Spiel, wo, wann, wie oder von wem es auch immer gespielt wird, ist da, wo es wirklich »Spiel hat«, und nur dann, wenn es »Spiel hat«, tatsächlich frei, unberechenbar, unvorhersehbar. Bei einem Spiel kann man, sofern es »Spiel hat«, vorher niemals sagen, wie es verläuft und wie es ausgeht – könnte man es sagen, dann wäre das Spiel nicht Spiel (sondern kalkulierter Ablauf). Der Spielausgang, das Resultat beruht auf etwas, das man, bei aller Spielstrategie, prinzipiell nicht bestimmen kann, es beruht auf Freiheit – aber nicht auf Freiheit eines Spielers (eines Subjekts), sondern auf der Freiheit des Spiels selbst. Denn: »Spiel haben« ist »Freiheit haben.« (LEHNERER 1994, s.65f.)*

Die Kinder der Schule der Phantasie arbeiten in relativ autarken schöpferischen Prozessen. Vorstellungen der Lehrkraft bzw. vorgefertigte Pläne im Rahmen

eines geplanten Stundenablaufs müssen nicht nachvollzogen werden. Es muss nicht ununterbrochen »geschaffen« werden, schöpferische Wege sind nicht geradlinig und zielführend, zumindest müssen sie es nicht sein. Alle Beobachtungen zeigen, dass die schöpferischen Tätigkeiten immer wieder Merkmale eines Spiels zeigen. Verschiedene Entwicklungs- und Interventionsmöglichkeiten ermöglichen dem Kind schon im Bau Ansätze und Variationen einer Spielidee. Kann man oder muss man, wie Scheuerl fordert, Spiel und Schaffen »flächig« unterscheiden?

Wenn man die Merkmale des Spiels mit Merkmalen des Schaffens in Verbindung bringt, dann kann man dies jetzt präzisieren: Die Schaffensphasen wirken nicht nur deshalb so »spielerisch«, weil sie so engmaschig mit Spielphasen oder Spielgesetzen verknüpft sind, der Wechsel von Spiel- und Schaffensphasen in seiner Frequenz so hoch ist, und man die unterschiedlichen Zuordnungen nicht sofort wahrnehmen kann. Das »Spielerische« steckt auch im Schaffen selbst, weil es auf der Freiheit des schöpferischen Prozesses beruht. Insofern ist Scheuerl also zu widersprechen, wenn er das Merkmal Spiel nur beim Spielen mit dem Schiff und nicht beim Schnitzen desselben erkennen will.

*Eine Jungengruppe baut an einem größeren Gemeinschaftshaus*

*Ein Kind besorgt beim Kursleiter Draht (um einzelne Befestigungen am Haus durchführen zu können) und kommt mit drei Rollen Kabel zurück: Diese sind unterschiedlich gestreift und sehen wie Zündschnüre aus. »Ich habe Zündschnüre bekommen, damit können wir sprengen« ruft er. Die Drähte wecken in der Jungengruppe große Neugier. Das Zünden und Sprengen mittels einer Zündschnur wird gestisch und szenisch in spontanen Spielszenen variiert, die Drähte werden immer wieder an herumliegende Objekte gelegt und pantomimisch ein fiktiver Sprengkasten betätigt und akustisch Sprengeräusche simuliert.*

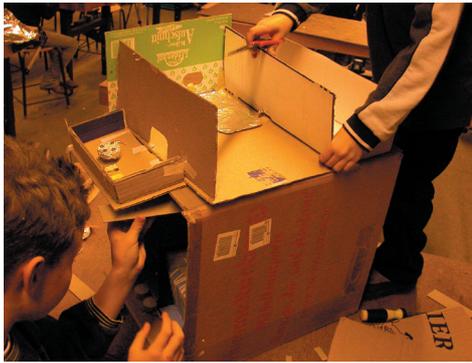
*Während am Anfang der Stunde schon das Thema »Klingel« wichtig war (ein Junge probierte mit dem »Stück Schlangenhaut« eine Klingel zu bauen) erinnern die bunten Drähte die Kinder nach der »Sprengspielisode« an die Idee »Klingel«. Ein Kind sucht einen möglichen Klingelknopf. Dazu wird ein unverbrauchtes Teelicht im Aluminiumnäpfchen gewählt, möglicherweise weil es rund ist, metallisch glänzt, oder durch den Docht an das Kabelende gebunden werden kann. Das andere Ende wird am Dach befestigt. Das Teelicht soll aber nicht frei baumeln, sondern auf einer Art Konsole stehen. Diese Konsole hält nur mühsam, das Teelicht rutscht immer wieder herunter. Alexander tüftelt lange an einer Stützkonstruktion. Schon während des Bauens spielen die Kinder mit dem »Klingelmechanismus«: »Wenn einer zu Besuch kommt, dann zündet der die Kerze an und über die Zündschnur geht das Feuer nach oben und dann merkt man das am Feuer, dass jemand da ist. Das ist aber nur die Klingel für Silvester« Im Spiel rennt ein anderer Junge in gespielter »Panik« quer durch den Raum zur Feuerleiter des Notausgangs und ruft: »es brennt.« (Kursbericht, Abb.33–47)*

Wenn man die Jungengruppe beobachtet, kann man keine »flächigen Unterscheidungen« zwischen Schaffen und Spielen feststellen. Trotz ständigem Wechsel zwischen Schaffen und Interaktion spürt man einen spielerischen Fluss, der trotz unterschiedlichster Aktivitäten allein und in der Gruppe (Bewegung/Gesten, Lautmalerisches, Einzelarbeit, Gruppenaktionen etc.) ein Kontinuum bildet. Alle Einzelaktivitäten »haben Spiel«, dennoch bleibt ein gewisser Rahmen bestehen, der eine ausufernde Beliebigkeit verhindert.

Es lässt sich in den Schaffensprozessen, wie sie in der Schule der Phantasie zu beobachten sind, eine besondere Qualität zeigen. Das Schaffen in o.g. Beispiel hat wie so oft kein Ende, es ist nicht, wie es Scheuerl definiert, zielgerichtet. Die Kinder haben keinen festgelegten Plan, was genau entstehen soll, wann das Bauen beendet werden (und möglicherweise das Spielen begonnen werden) kann. Die Situation ist für alle Beteiligten so, dass sie zu jeder Zeit die Freiheit haben – oder besser: die Freiheit erleben – die ein Spiel ausmacht. Eine Fülle von Wendungen und Überras-

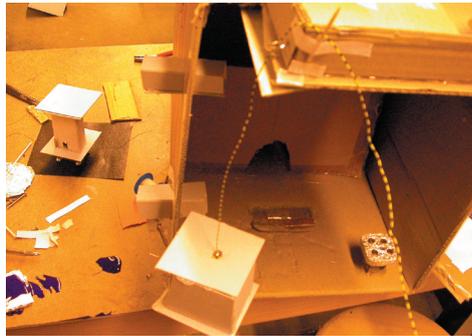


Abb.33–41  
 Bau des „Gemeinschaftshauses“  
 Jungengruppe alters-  
 gemischt 8–10J., 2003  
 Kurs: Grundschule an  
 der Turnerstraße,  
 München,  
 Kursleiter:  
 Andreas Wiehl



Gemeinschaftshaus,  
 Dachgeschoss

Klingelmechanismus



Aufzug

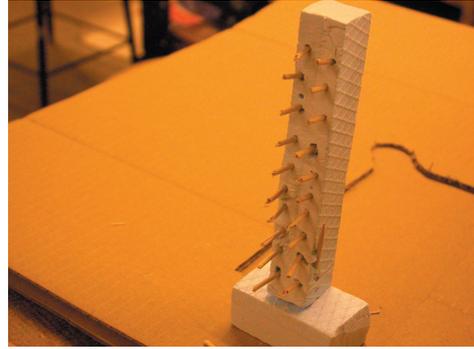


Parkgarage, Berg mit Fahrstraße

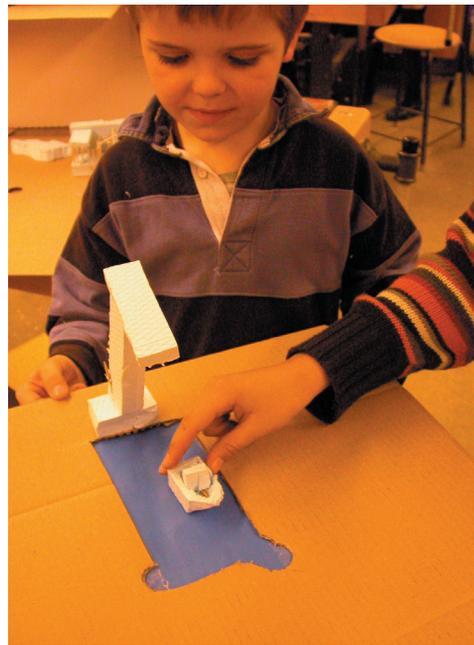
*Boot*



*Detail:  
Interieur*



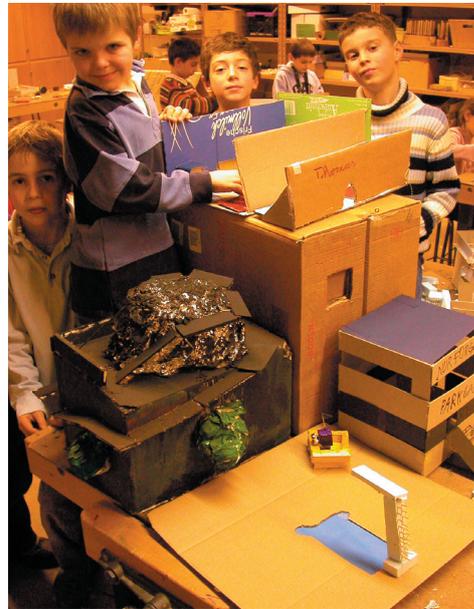
*Pool, Sprung-  
turm im Bau*



*fertiger Pool  
mit Sprungturm  
und Boot*



*parallele  
Treppen*



*Gemeinschaftshaus,  
fertig*

*Abb.42–47  
Bau des „Gemein-  
schaftshauses“  
Jungengruppe alters-  
gemischt 8–10J., 2003  
Kurs: Grundschule  
an der Turnerstraße,  
München,  
Kursleiter:  
Andreas Wiehl*

schungen beeinflusst das Schaffen; aber eben auch umgekehrt wirkt alles Schaffen wieder auf den Spielverlauf ein.

Thomas Lehnerer hat nicht kindliche Spielprozesse im Sinn, nimmt aber die gleichen Phänomene des Spiels als Kriterium für die Entstehung von Kunst. Seiner »Methode aus Freiheit« (vergl. LEHNERER 1994, S.90ff.) legt er das gelungene Spiel zugrunde. Das ästhetische Empfinden bezieht sich »unmittelbar auf das freie Spiel meiner inneren Bildungskräfte, mittelbar aber dadurch auch auf alle äußeren Gegenstände, Handlungen, Ereignisse, Situationen, Kommunikationen – kurz: auf alles, von dem ich mir (vermittels meiner inneren Kräfte) ein Bild machen kann.« (LEHNERER 1994, S.73) Damit bestätigt sich, ohne für die o.g. Jungengruppe Kunst wollen oder Kunst machen reklamieren zu wollen, eine schlüssige Verbindung von Schaffen und allen anderen Aktivitäten in einem durchgängigen Spiel, und regt an, Spiel nicht als abgeschlossenes Phänomen in der Pädagogik, sondern als Prinzip für die Schule der Phantasie zu verstehen.

### 2.6.5. Phantasie und Spiel

*»Ich schwimme da gerade an einer Felswand vorbei und der mittlere Fisch, der hat gerade mit einem Hai gekämpft, er hat gesiegt, aber er hat so kräftig gekämpft, daß er richtige Narben an den Augen und am Mund hat... und an der Felswand sind lauter Algen und so... und es ist ganz toll unten gewesen.« » Also ich komm ins Dreieck des Lebens, und es ist so ganz viel Wasser und Höhlen... und da tauch ich rein. Und ich hab mir extra von zu Hause ne Harpune mitgenommen, damit mir keiner den Weg abschneiden kann ... und dann bin ich runtergetaucht. Ich hab lauter Kisten Gold raufgeholt und so Monstertote – also es war'n ganz schönes Erlebnis.« (Katrin und Michael, Kurskinder in: SEVERINI 1992, S.1)*

Phantasie ist für die hier gezeigten Spieltätigkeiten ein konstitutives Moment. Ulrich Heimlich charakterisiert das »Phantasiespiel« (vergl. HEIMLICH 2001, S.35) so: »Die Phantasie ist das wesentliche Entwicklungsprinzip dieser Spielform. Kinder sind ... in der Lage zwischen einer fiktiven Wirklichkeit und der Alltagswirklichkeit hin und her zu pendeln.« (HEIMLICH 2001, S.35) Dieser intermediäre Bereich, der Raum zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit, wird durch die Phantasie im Spiel wahrnehmbar. Die Alltagswirklichkeit wird zum Beispiel gerade durch die noch vorhandene oder erkennbare Funktionalität von Gebrauchsgegenständen, Fundstücken repräsentiert, aber durch den Einbau in ein eigenes Spielgerät und/oder im Illusionspiel auf eine neue Bedeutungsebene gestellt.

Im Spiel wird Phantasie wirksam, durch Phantasie nimmt das Kind eine Rolle an, nimmt an sich selbst die Wandlung vor, oder verwandelt bzw. definiert Gegenstände. Ulrich Heimlich beschreibt dies in seiner »Einführung in die Spielpädagogik«: »Die Gegenstände erhalten nun im Spiel eine neue Bedeutung. Sie werden nicht mehr nur in einem alltäglichen Zusammenhang eingesetzt (z.B. Haushaltsgegenstände im Nachahmungsspiel) sondern erhalten im Rahmen des jeweiligen Spielthemas eine neue Funktion. (ein Küchensieb als Hut oder der Kochlöffel mit einem aufgemalten Gesicht als Spielfigur im Puppenspiel).« (HEIMLICH 2001, S.34)

Velthaus stellt fest, dass die festgelegte Bedeutung eines Gegenstands im Spiel, das Kind gar nicht beschäftigen muss. »Die Entstehung des Dings und der Welt der Dinge hat ihren Grund in der Deutung des Kindes.« (VELTHAUS 1992, S.67) Im Phantasiespiel umgeht das Kind die Deutung des sonst verbindlichen Verwendungszusammenhangs, genau genommen findet somit im Bewusstsein des Kindes gar keine Umwidmung der Alltagswirklichkeit statt, die Deutung zeigt sich völlig ungebunden. »In der offenen Sinngebung kann ein Bleistift eine Brücke, ein Haus, ein Messer oder ein Mensch usw. sein. Verbindlich ist diese Sinngebung im Spiel für die Beteiligten, unverbindlich ist sie nur nach außen, der Welt gegenüber.« (VELTHAUS 1992, S.70) Damit wird der ausgeglichene Dialog zwischen Kind und Sache wieder

deutlich. Im Bewusstsein des Kindes taucht im Spiel die »offizielle« Sinngebung erst gar nicht auf, egal ob es die grundsätzliche Bedeutung des Gegenstands kennt oder nicht. Umgekehrt ist Heimlich Kochlöffel als Figur im Spiel ein »Umdeutungs-Stereotyp«. Verglichen mit der ungebundenen Vielfalt und den Variationsmöglichkeiten, die das Kind den Dingen zuerkennt, entbehrt der Kochlöffel jeder Offenheit. Damit ist eigentlich ein Dialog recht fraglich. Streng genommen ist dieser Löffel, als fester Bestandteil aus dem Repertoire von Bastelbüchern, eine abgestandene Konvention, ebenso wie der Kochtopf als Kopfbedeckung des Schneemanns. Diese Umdeutung als Stereotyp hat somit Warencharakter. Selbst hergestelltes Spielzeug ist dagegen ein komplexes »Vermittlungsmedium« (FRITZ 1989, s.13), das nicht nur im Spiel Einflüsse von innerer und äußerer Welt integriert, sondern sich im Herstellungsprozess auf verschiedenste Realitätsebenen bezieht. In dieser strukturellen Offenheit korrespondiert es mit den Merkmalen des Phantasiespiels, genauer, es wird ein Teil davon. Während beim »Gesicht auf Kochlöffel« der Löffel nur die Kopfform und die Funktionalität einer Stabpuppe beisteuert und das »Gesicht« oft nur die Definition von »vorne« bzw. »hinten« deutlich macht, ist beim Beispiel »Gespensternacht« die Unterschiedlichkeit der Realität »Metallplättchen« zu »roter Trichter« zu »Wattegespenst«, und damit die phantasiereichere Verbindung im Spiel evident.

### **2.6.6. Spiel und Medien**

Es ist also festzustellen, dass Kinder in der Lage sind, zwischen den eigenen (Spiel-)Wirklichkeitsebenen und der Alltagsrealität hin und her zu pendeln. In diesem Zwischenraum entsteht der »Gestaltungsraum der Phantasie, in dem innere und äußere Realität miteinander verschmolzen werden.« (SCHÄFER 1989, s.39) Die Qualität des Spiels liegt in der Offenheit, Deutungsmöglichkeiten zuzulassen. Dies ist bei durch Medien organisierten Spielen nicht gegeben. Video- und Computerspiele etc. simulieren äußere Realität und erzeugen durch umfassende Belegung der Wahrnehmung und der Aufmerksamkeit eine »Medienrealität«, deren mediale, »vermittelnde« Rolle schon dadurch vergessen wird, weil sie in einer reizarmen Umgebung der Kinder einen umfassenden Anspruch erhebt. Je kleiner die Kinder sind, je totaler das Medium in Präsenz und Perfektion ist, desto schwerer fällt es, dessen »Verweischarakter« zu erkennen, ganz abgesehen davon, eigene Deutungen zuzulassen. Die Fiktion steht dann sogar qualitativ und quantitativ über der ganz normalen »banalen« Realität. Das hat vor allem dann eine gravierende Auswirkung, wenn diese »Hyper-«Realität wiederum auf das Spiel einwirkt. »Diese Medien expandieren inzwischen so stark, daß sie einen Großteil spielerischer Re-konstruktionen von Wirklichkeit an sich binden und festlegen, in welchen Formen und Bereichen spielerischer Umgang mit Elementen unserer Wirklichkeit stattfinden kann. Zunehmend auf mediale Vorgaben festgelegt, entwickelt sich das spielerische Verhalten der Kinder zu einem medienbezogenen Spiel.« (FRITZ 1991, s.89)

Diese Diskrepanz wird dann tragisch, wenn ein Kind das »Reservat« Computerspiel verlässt und sich im Labyrinth der medialen – realen Wirklichkeit verirrt.

### **2.6.7. Spielobjekt und Spielzeug**

Die Relevanz des Spiels im Umgang mit Fundobjekten im reinen oder modifizierten Zustand, die Ulrich Heimlich grundsätzlich richtig beschreibt, dreht sich bei der Beobachtung von Patriks »Gespensternacht« um: Es gibt hier keinen »Rahmen eines Spielthemas« der schon definiert ist, die Fundstücke dienen keiner Spielidee, sondern sie schaffen diese. Dabei ist Zufall und »Finderglück« im Spiel. Diese herausragende Bedeutung des Objekts für die Entwicklung eines Spielthemas wird durch dessen Vielschichtigkeit deutlich, die in der Deutungsvariabilität den »Spielraum« für echtes Spiel ermöglicht. Gerd E. Schäfer analysiert diese Vielschichtigkeit bei der qualitativen Beurteilung von Spielgerät und unterscheidet das Potenzial an

*innerer, struktureller, und funktionaler Vielschichtigkeit.*

Bezogen auf Pattriks »Gespensternacht« wird die innere Vielschichtigkeit gut deutlich: Auf der gegenständlichen Ebene verschränken sich narrative, symbolische und real-gegenständliche Sphären: Geister in ihrer Bedeutung als übernatürliche, angstbesetzte oder gruselige Wesen und als »faktische« Figuren, bezogen auf ein »reales«, modellhaftes Gerät, das Karussell. Die Erscheinung und die Bewegungen der »Geister« sind sowohl im »geisterhaften« Wesen als auch im »geisterbahnhaften« Modell authentisch. Die materiale Ebene des Objekts, die verschiedene Materialien stimulieren die Sinne: die Haptik der Holzoberfläche, die Kühle des Metalls und die Weichheit der Watte, sowie die akustischen Reize des metallischen Klapperns. Die Funktion des Objekts bewegt sich in einem visuellem, akustischen und taktil-kinästhetischen Sinnkreis.

Im Materialmix der »Gespensternacht« zeigt sich eine strukturelle Vielfalt, die fertigen Spielzeug meist fehlt. »Die verschiedenen Materialien haben ganz verschiedene Aufforderungscharaktere.« (SCHÄFER 1989, s.141) Die von den Kindern erstellten Spielzeuge setzen sich über die »strukturelle Einseitigkeit« (SCHÄFER 1989, s.143) von konfektioniertem Spielzeug hinweg. »Ich denke, hier könnten Spielzeuggestalter von Kindern noch lernen.« (SCHÄFER 1989, s.143)

Strukturelle Vielfalt bedeutet aber nicht per se eine Fülle an Einzelaspekten: »Möglichkeiten zu phantasievollen Veränderungen eröffnet Spielzeug, das »arm« an Detailreichtum und inhaltlichen Festlegungen ist. Was dieses Spielzeug an Wirklichkeitsbelegen nicht bietet, müssen Kinder durch ihre Phantasie ausgleichen.« (FRITZ 1989, s.14) Hier zeigt sich die Überlegenheit und der Sinn selbst hergestellter Spielzeuge. Analogien von Schaffensprozessen und von Spieltätigkeit bedeuten in diesem Zusammenhang auch, dass das Ergebnis, das Spielgerät, möglicherweise intensiveres Spiel bewirkt, oder zumindest Hemmnisse gekauften Spielzeugs für das freie Spiel deutlich macht.

### **Konkretion und Abstraktion im Spielzeug**

Das Spielzeug bzw. Spielobjekte, die Kinder in der Schule der Phantasie als Fundstücke auswählen oder selbst herstellen, pendeln also schon im Entstehungsprozess zwischen innerer und äußerer Realität und erproben bzw. zeichnen phantasievolle Spielideen vor, bzw. sind schon Teil eines spielerischen Prozesses. Damit grenzen sie sich ganz grundsätzlich von Spielzeugen ab, die den Kindern alltäglich bekannt sind. »Spielzeug, das getreuliches Abbild der Realität ist, akribisch dem nachgebildet, was in unserer Gesellschaft wichtig zu sein scheint, regt zu »abwegigen« Spielen kaum mehr an. Hoch strukturiertes und detailliertes Spielzeug ist festlegend: Es gibt überdeutliche Hinweise, wie die Wirklichkeit wahrzunehmen ist und was man tun muß, um ihr nahe zu sein. Derartiges Spielzeug ist »Sendbote« der verbürgten Wirklichkeiten und hat den Auftrag, diese Wirklichkeitsauffassungen im Spiel der Kinder durchzusetzen, Kinder auf eben diese Wirklichkeit zu »vereidigen«, ohne ihnen die Möglichkeit naheulegen, mit dieser Wirklichkeit phantasievoll (und d.h. wirklichkeitsverändernd) zu spielen.« (FRITZ 1989, s.13/14) Spielzeuge sind Waren in meist »fertiger« Optik. Die Verwendbarkeit im Spiel ist dabei vom Hersteller vorgezeichnet. In Werbebotschaften bzw. im Verpackungsdesign werden Erscheinungsweisen des Spielzeugs dramaturgisch und optisch so inszeniert, dass es zwar Phantasietätigkeit suggeriert, aber dennoch nicht verhehlen kann, dass diese Erscheinungsweisen das Spiel weitgehend festlegen. Die phantasievolle Spieltätigkeit stellt sich trotz gegenteiliger Bekundungen nicht in dem Maße ein, wie es der Hersteller kommuniziert. Das Phantasiespiel tritt hinter den Aspekt »Besitz« zurück. »Der Warenbesitz wird zunehmend wichtiger als der spielerische Gebrauch. Mit Spielzeug wird immer stärker Warenbesitz eingeübt und simuliert. Das Spiel des Kindes tritt hinter die Präsentation des Warenbesitzes und die damit verbundenen eng definierten Beschäftigungsoptionen zurück. »Je stärker Kinder durch moderne Spielwaren den Warencharakter unserer Gesellschaft in ihre innere Welt aufnehmen,

desto eher wird ihr Spiel ein Umgang mit Waren sein und desto weniger wird es ihnen möglich werden, die vorgegebene Spielzeugwelt der Erwachsenen mit ihrer Phantasie und ihrem Einfallsreichtum zu durchbrechen.« (FRITZ 1989, S.14)

Das Herstellen von Spielgerät oder das Integrieren von selbstgebaute Objekten in einen Spielprozess zeigt also nicht einen Mangel an Spielzeug, sondern deutet auf eine qualitativ andere, reichere Spielkultur der Kinder.

### 2.6.8. Spiel und Lernen

Wenn Spiel für die Schule der Phantasie konstituierend ist, wenn sich daraus Perspektiven für Bildungsprozesse allgemein entwickeln, dann ist zu beobachten, in welcher Verbindung Spiel und Lernen stehen.

*»Im Spiel lernt das Kind, unterschiedliche Rahmen zu finden für seine Spiele, die Elemente dieser Spiele in unterschiedlicher Weise zu rahmen und das Spiel selbst durch Rahmenhandlungen zum Spiel werden zu lassen. Wenn ein Kind zu einer Baumwurzel »Baumwurzel« sagt, hat es seinen visuellen Erfahrungsraum in einer »konventionellen« Weise gerahmt, also so gerahmt, wie es in Übereinstimmung mit den verbürgten Weisen unserer Sicht von Wirklichkeit gemeinhin üblich ist. Entdeckt das Kind in der Baumwurzel Gesichter, unterlegt es seiner Wahrnehmung einen anderen Rahmen. Die Mutter wird die Anmutung ihres Kindes als »Phantasie« rahmen. Für das Kind selbst ist die Wahrnehmung von Gesichtern ein spielerischer Umgang mit Wahrnehmungsmöglichkeiten: Es spielt mit möglichen Rahmen für seinen Wahrnehmungseindrücke. Indem das Kind wahrzunehmen lernt, lernt es zugleich den Gebrauch von Rahmen für seine Wahrnehmung. Die gesamte Wahrnehmung ist ohne Rahmung der Wahrnehmungseindrücke nicht denkbar. Das Spiel »erzeugt« immer wieder neue Rahmen, in denen sich Innenwelt und Außenwelt verweben können und bildet damit fortwährend neue Möglichkeiten der Wirklichkeit.« (FRITZ 1991, S.86)*

Im Spiel lernt das Kind, sich im komplexen »Wirklichkeitsgefüge« der Welt zu orientieren. Es hat hier die Möglichkeit, verschiedene Handlungsmuster zu erproben und zu bevorraten. Damit erwirbt es sich eine wesentliche Kompetenz: »Die Elemente der Wirklichkeit sind nicht eindeutig zueinander gefügt, sondern bedürfen ständiger Rahmung, um zu verdeutlichen, was gemeint ist und wie es gemeint ist.« (FRITZ 1991, S.86) Das macht bemerkenswerte Lernprozesse deutlich, zeigt aber auch, wie kritisch Spiel in der Schule zu sehen sein wird. Denn »die Reife eines Kindes wird daran gemessen, daß es unterscheiden gelernt hat zwischen »Spiel« und »Ernst« des Lebens, zwischen Phantasie und Realität und daß es verlernt hat, daß beide Bereiche nur unterschiedliche Aggregatzustände des Bemühens der Menschen sind, Wirklichkeit durch Rahmenhandlungen zu konstruieren.« (FRITZ 1991, S.87)

Spielen bedeutet also, Lern- und Entwicklungsprozesse selbst zu steuern, von der »Fähigkeit des Menschen, spielerisch sein zu können, hängen die Möglichkeiten für Innovation und Weiterentwicklung ab.« (FRITZ 1991, S.87) Auch wenn es ein Teil des Lernprozesses ist, so koppelt sich das Spiel ab einer gewissen Alterstufe ab und findet nur noch in »Reservaten« statt. Wird ausserhalb dieser »Reservate« gespielt, gilt das Kind als noch nicht reif, als »verspielt«, der Erwachsene der seine begrenzten Spielreservate verlässt, nicht selten als »verrückt«.

Bei der Konstituierung von Spielreservaten kommt dem Spielzeug eine Hauptrolle zu. Das Spielzeug definiert das Spielareal, es bildet häufig die Realität ab und zugleich, oder besser deshalb, vertieft es die Trennung von Spiel und Realität. »Tassen, Teller, Schüsseln werden zu einem »Gebirge« durch das »Autos« ihren Weg suchen – eine Abenteuerlandschaft, die weitaus spannender und anregender ist als die rituelle Form, das Geschirr nur für eine Mahlzeit zu verwenden. Und wer sagt denn, daß man in der verwirrenden Landschaft aus Porzellan nicht auch etwas essbares finden könnte?! ... Da ist es wesentlich einfacher, das Kind auf sein Spielzeug zu verweisen, und ihm dort zu gestatten, seine Phantasie »aus-zuleben« in dem Sinne, das es »aus« ist mit der Phantasie.« (FRITZ 1991, S.87/88)

»Die Spieltätigkeit befreit das Leben des Kindes aus der blinden Zweckmäßigkeit des Instinkts und schafft eine Welt, in der das Kind herrscht und sich selbst wiederfindet.« (HUIZINGA 1956, S.206) Dieses sich »selbst wiederfinden« deutet auf die Entwicklung eines stabilen, konsistenten Selbstbilds, das sich nicht in divergente Perspektiven verliert, auch wenn diese Realitätsbezug versprechen. Csikszentmihaly warnt vor dem Ehrgeiz, Kindern allzubald Realitätsnähe abzuverlangen (vergl. CSIKSZENTMIHALY 2001, S.160f.). Je komplexer die Ansprüche einer Gesellschaft an das Leben sind, desto wichtiger ist es, über eine »Rahmungskompetenz« zu verfügen, d.h. auf viele Handlungsmuster zurückgreifen zu können. Im zugleich schützenden wie anregenden Umfeld liegt die Chance, eine Reife im Hinblick auf die Entwicklung einer eigenen Perspektive, eigener Ziele und Erwartungen, kurz, ein stabiles Selbstbild zu erlangen. Csikszentmihaly nennt dies eine autotelische Persönlichkeit.

Die autotelische Tätigkeit geschieht im Spiel um ihrer selbst willen, sie schließt eine Steuerung durch den Lehrer aus. Sogar persönliche Ambitionen, sobald sie über eine intrinsische Motivation hinausgehen, engen die Komplexität des Selbstbildes ein. Csikszentmihaly nennt dieses Potenzial das »interesselose Interesse«, bzw. die »überschüssige Aufmerksamkeit« (CSIKSZENTMIHALY 2001, S.163/164) die Wahrnehmungen und Entdeckungen ermöglicht. (Siehe auch Kap.4.1., »Aufmerksamkeit«/»Wahrnehmung«) Das gilt für die Charakterisierung des Spiels und verweist im Spiel auf kreatives Potenzial. »Kreative Personen sind normalerweise autotelisch. Oft gelangen ihnen Durchbrüche in ihrem Arbeitsgebiet, weil sie über überschüssige psychische Energie verfügen, die sie in scheinbar triviale Ziele investieren können.« (CSIKSZENTMIHALY 2001, S.162) Denn der Sinn einer ausgeprägten Spieltätigkeit ist mit anspruchsvoller Lerntätigkeit durch komplexe Denkvorgänge verbunden. Phantasie und Spiel lassen sich »...als eine Form der Erkenntnistätigkeit beschreiben, die versuchen, einen Gegenstand zu erfassen, indem sie ihn in eine Netz bedeutungshalbiger Verweise einspannen.« (DUNCKER 1995, S.4, in: GRÜNEWALD 2003, S.10)

In diesem Sinne ist es nicht das Ziel, Kinder zu früh zu viel Reife im Sinne einer weitgehenden spielfreien und phantasielosen »Realitäts«-nähe abzuverlangen. So hatte sich schon früh Berthold Otto geäußert: »Je reiner man die Kindheit dem Spiel bewahrt hat, um so besser wird der Erwachsene für die Arbeit des Lebens vorbereitet sein.« (Berthold OTTO »Arbeit oder Spiele« Berlin 1910, zit. in: SCHEUERL 1990, S.27/28) Otto kann Lernen nur im »Neu Erfinden« des schon Erfundenen akzeptieren. Hier lässt sich schon ein konstruktivistischer Ansatz erkennen. Das Spiel verweist mit seinen Handlungsangeboten auf den damit verbundenen Selbstentwurf und die Wissenskonstruktionen des Kindes. Denn so wie der Baum keine fremden Früchte hervorbringen könne, »gibt es keine Möglichkeit, irgend einem Menschen fremde Gedanken beizubringen.« (Berthold OTTO »Arbeit oder Spiele« Berlin 1910, zit. in SCHEUERL 1990, S.28)

### 2.6.9. Spiel und Schule

Mit der Einschulung wird Spiel von Schule unterschieden. Das in der Frühpädagogik stattfindende Spiel wird durch den »Ernst« der Schule abgelöst. Es kann nun aber versucht werden, über die Schule der Phantasie zu zeigen, dass sich Spiel als Prinzip des Erkennens auch mit den Ansprüchen verbinden lässt, die gemeinhin die Gesellschaft an die Schule delegiert. Damit kann deutlich werden, dass Spiel in seiner zentralen Bedeutung für die Wissenskonstruktion der Kinder nicht unterdrückt werden muss.

Im selbstgesteuerten schöpferischen Prozess der Schule der Phantasie ist Spiel als Prinzip deutlich gemacht. Zumindest die Kinder haben am wenigsten Probleme damit, Grenzen zum reinen Spiel zu überschreiten. Ihr Zugang zur Welt verläuft durch das Spiel. Wenn Schule den Zugang zur Welt ermöglichen möchte, dann wird sich gerade im bewussten Zulassen und Einbeziehen des Spiels der nötige Gesamtzusammenhang herstellen lassen, die der »ernsten« Schule fehlt. Wichtig wird es sein,

Möglichkeiten und Qualitäten des Spiels zu entdecken und so zu differenzieren, dass die Schule etwas damit anfangen kann.

Die Schule der Phantasie stellt zunächst ein Reservat innerhalb der Schule dar, das in mehrfacher Hinsicht das Spiel einbezieht: Eine Reihe der Merkmale des Spiels in der Definition von Fritz (»Gegenwärtigkeit«, »ohne sekundäre Zweckbestimmungen«, »ohne Zwänge«) lassen sich erkennen. In der Fülle von Verweisen auf eine äußere Wirklichkeit wie z.B. in Form von Fundstücken steht Weltbezug zur Verfügung. Wenn z.B. die Kinder (siehe Kursbericht) beim Bau des Gemeinschaftshauses die Klingeldrähte finden, dann ist ihnen gewärtig, dass diese geheimnisvollen Drähte nicht Bestandteil einer vorbereiteten Bastelaufgabe sind, sondern aus »eigenem Recht« existieren. Die Kinder spüren, dass es diese Drähte auch ohne sie und ihrem Bastelanlass gäbe. Damit erleben sie etwas, was ihnen eigentümlich vertraut unvertraut ist: Die existierende Welt, in der sie aufwachsen, existiert aus sich selbst, zwingt aber nicht zur Anpassung, sondern ermutigt zur Inbesitznahme. Indem die Kinder die unbekanntenen Drähte handhaben, wird nicht eine vom Lehrer vorbestimmte Funktion ausgeführt, sondern es beginnt ein aktives Spiel. Da sie die Funktion der eigenartigen Drähte nicht kennen, sie nicht eine »Wahrheit« oder eine Deutung annehmen können (aber auch nicht müssen, wenn ihnen die Sachlage erklärt wird) beginnen sich im Spiel weitreichende Räume zu öffnen, in denen die Phantasie vielfältige Brücken zwischen dem Objekt und dem Kind schlägt. Damit werden je nach Anlass und Verlauf Rahmungen (»Sprengungen«, »Treppenversuche«, »Klingelszenen«, »Feueralarm« etc.) möglich, die jede für sich, einen ernstzunehmenden Weltbezug repräsentieren. Darin wird die Wirkung der Schule der Phantasie als »Schule in der Schule« schon spürbar. Das Spiel in der Schule der Phantasie relativiert das eingespielte, selbstreferenzielle Wirklichkeitsgefüge der Vormittagsschule: Im gleichen Werkraum der Schule, in dem täglich eingespielte Schulrituale stattfinden, kann sich so der Phantasieraum des Spiels ausdehnen. Er ist nicht auf die Ästhetik und Realitätsebene festgelegt: Der Notausgang aus dem Werkraum ist nicht nur Teil einer Evakuierungsordnung sondern wird mit den damit verbundenen Phantasien zu einem Element des Spiels. Das hebt aber nicht die Schule der Phantasie als subversive Aktion hervor, tatsächlich wird nur im Rahmen der Schule der Phantasie deutlich, wie die Kinder sowieso sind.

Spielen und lernen sind also eng verbunden, nur ist ein Spiel, wenn wirklich frei ist, nicht planbar. Jürgen Fritz macht das an zahlreichen eindrücklichen Versuchen im Unterricht sehr plastisch deutlich (Vergl. FRITZ 1991, s.131ff.) Fritz bemerkt die im Spiel wirksam werdenden Lernkontexte der Kinder, die nicht zielgerichtet und zweckorientiert sind, und die er als Lehrer nicht kennen und damit auch nicht strukturieren kann. Er bemerkt allerdings auch, dass, wenn die Kinder tatsächlich spielten, die dabei »zufällig« gelernten Inhalte deutlich nachhaltiger präsent blieben. »Während Lernen sich als Form der Informationsverarbeitung bezeichnen lässt, ist das Spiel eher eine Informationsverwandlung. Das Spielen bestätigt primär nicht die Realität der Erwachsenen, sondern verwandelt sie unter Maßgabe der Wünsche, Interessen und Handlungsmuster der Spieler. Verlaufen Lernprozesse eher determiniert, so sind Spielprozesse in der Regel spontan und offen. Und dies ist es, was den Erwachsenen »Sorge« bereitet. Im Spiel entwinden sich die Kinder der Einflussnahme durch die Erwachsenen; sie wollen ihre eigenen Erfahrungen machen, ihre eigene, ihnen zugehörige Wirklichkeit schaffen.« (FRITZ 1991, s.129) Spiel ist also die ungefragte Antwort des Kindes auf die Welt, auf äußere Impulse. Komplexe Sachverhalte werden im Spiel vom Kind so adaptiert bzw. vereinfacht, werden so oft wiederholt, bis sie greifbar werden.

Die Welt, die fragt, heißt Schule, und die steht, wie sie sich uns zeigt, dem Spiel im Wesen deshalb völlig fremd gegenüber. Ein Kompromiss sind »Lernspiele«, die aber gleichermaßen »Lernpuristen«, wie »Spielpuristen« beargwöhnen. (Vergl. auch GRÜNEWALD 2003, s. 9). Einerseits wird dabei die mangelnde Effektivität im Lernen wie der »Verrat« am Spiel beklagt. Tatsächlich ist dabei der Unterschied zwischen

Spiel und Lernspiel kein gradueller sondern ein prinzipieller. Der Unterschied liegt allein darin, dass im Lernspiel der Erwachsene Erscheinungsweisen und Abläufe des Spiels benützt, um seine Inhalte unterzubringen. Das kann Kinder durchaus motivieren, ein Thema aufzugreifen. Nur wenn sie wirklich zu spielen beginnen, verwandeln sie das Thema des Erwachsenen und machen es zu ihrem. Damit zeigt sich der aktive und autonome Part der Spielenden. Im eigenständigen Spiel manifestieren sich die Konstruktionen kindlichen Erkennens. Dies als Voraussetzung anzuerkennen, wird die Aufgabe sein, wenn man daraus didaktische Überlegungen ableitet.

»Welche Erkenntnisse lassen sich aus dem Lernspiel gewinnen? Der »geplagte« Lehrer, der die Lernziele seines Fachs den Schülern »unterjubeln« will, läßt seine Phantasie spielen, strickt sich ein Lernspiel zurecht, in dem seine Lernziele sorgsam versteckt sind. Aber die Schüler spielen dieses Spiel nicht mit. Sie spielen ihr Spiel: Ernsthaft und klug.« (FRITZ 1991, s.133) Das freie Spiel hat in der Schule also wenig Möglichkeiten, weil es sich per se den Regularien entzieht. Das schränkt die Steuerungsmöglichkeiten des Erwachsenen empfindlich ein, führt aber noch zu einer weiteren Verunsicherung: Nicht selten verängstigt den Erwachsenen die im Spiel wirksam werdende Energie der Phantasie. »Im Phantasiespiel realisieren sich alle Komponenten des ästhetischen Wahrnehmens und Erfahrens, die auch für das Lernen in der Schule bedeutsam wären. Im Spiel kann Phantasie mit ihrer subjektiven Logik spontan nach außen treten und auf einen Gegenüber, der nicht mitspielt, unverständlich oder gar erschreckend wirken. Die negative Bewertung des Tagträumens und das Abdrängen des Phantasiespiels aus den Zusammenhängen des Lehrens und Lernens hängt auch mit der Angst vor dieser Phantasiewelt zusammen.« (HUBEL 1998, s.51)

Während manche Autoren nur in der Reformpädagogik noch Elemente selbstbestimmten Spiels erkennen, so wird bei genauerer Betrachtung deutlich, dass auch in der Reformpädagogik Spiel als Form stark von Schule abgegrenzt wird. Beispiele sind dabei Freinet, Petersen und vor allem Montessori (vergl. BAUER 1997, s.152ff.).

Dennoch zeigt sich in der Schule der Phantasie, dass sich Strukturen organisieren lassen, die ein Spiel ermöglichen und dennoch im schulischen Rahmen denkbar sind. Das setzt allerdings voraus, sich von einem strengen Stoffplan und dessen Synchronisation zu verabschieden. Durch das Aufstellen von Spielregeln und das sorgfältige Planen einer vorbereiteten Umgebung kann ein Rahmen geschaffen werden, der individuelle Spielräume eröffnet und dennoch im übergeordneten Zusammenhang eines Spielkonzepts ein kollektives Spiel und damit auch kollektives Lernen organisiert. Als Beispiel kann eine weitere Münchner Institution die Spielstadt »Mini München« der »Pädagogischen Aktion« bzw. des »Kultur und Spielraum e.V.« vorgestellt werden (vergl. ZACHARIAS 2001, s.251f.). Diese Ferienaktion lässt sich in ihrer Konzeption (wie auch andere Aktivitäten des »Kultur und Spielraum e.V.«) in Bezug zur Schule denken:

*Die Grundstruktur des Spiels in einer Halle im Münchner Olympiapark, ist in der Vorbereitung der Spielstadt und einer Reihe von Spielregeln vorgegeben. Die Infrastruktur einer Kommune mit Arbeitsamt, Rathaus, Geschäften, Gaststätte, Universität etc. ist in Form von Gebäuden und Räumen vorhanden. Den Ablauf regeln die Kinder, es gibt ein Parlament und eine Exekutive, die öffentliche Meinungsbildung gewährleistet Zeitung und Fernsehen. »Alles, was die Kinder hier tun, ist sofort der Ernstfall. Wenn ein Wurm im Salat des Gasthofs gefunden wird, steht es am Abend als Skandal in der Zeitung.« (Marion Schäfer in SZ NR.188 »Bakteriensnack aus dem Kinderlabor« s.10, 16.8.2004) Die Alltagserfahrungen werden im Spiel zum Lerninhalt. Doch das Lernen ist nicht formalisiert, eine »Verzweckung« kann durch die Selbststeuerung der Kinder das Spiel nicht dominieren. Tatsächlich treten bei bis zu täglich 2000 teilnehmenden Kindern die Betreuer beim Spiel kaum in Erscheinung. Sie kümmern sich nur um die Rahmenbedingungen, greifen bei massiven Konflikten ein oder kümmern sich um Materialnachschub. Wie in der Schule haben Eltern keinen Zutritt, die Kinder müssen sich zum Schrecken mancher Mütter allein behaupten.*

## 2.7. DIE SINNE

Schon im ersten Konzept für den Modellversuch »Kurse für bildnerisches Gestalten« stellt Seitz die Defizite sinnlichen Erlebens in der Schule als zentrales Problem dar, nämlich »daß der Mensch von heute ein Bildungssystem durchläuft, in dem sinnhafte Erfahrungen nicht mehr gemacht werden können.« (Vergl. Anl.1)

Damit ist er im Fahrwasser gängiger, nicht zuletzt von Kükkelhaus initiiertes Schulkritik. Tatsächlich kann man aber bis heute noch kein die Sinne angemessen integrierendes Konzept in den Schulen erkennen. Auch wenn in dem »Aufgaben und Zielen« der Schule der Phantasie von 2003 »sinnhafte Erfahrungen« (vergl. Anlage 4) nicht mehr explizit erwähnt sind, so bleibt die Ermöglichung bzw. Förderung sinnlichen Erlebens der Ausgangspunkt einer didaktischen Konzeption. Nicht nur die unterprivilegierten Kinder aus den Wohnblocksiedlungen sondern fast alle Kinder in den städtischen Kursen wachsen, was ihre Sinnenerlebnisse betrifft, mit deutlichen Einschränkungen auf. Das bedeutet aber nicht, dass nur ein Mangel an Reizen für sinnliche Erfahrungen besteht. Es geht eher um Einstellungen, welche Bedeutung diese Reize zugesprochen bekommen. Die Schule der Phantasie ist dem Thema sinnlicher Erfahrung nicht nur deshalb verpflichtet, weil sie Defizite in der Zugänglichkeit von Sinnesreizen ausgleicht, die ausschließlich auf äußere Lebensumstände im urbanen Bereich zurückzuführen sind, sondern weil sie die sinnliche Erfahrung als wesensmäßigen Bestandteil jedes ästhetischen und deshalb kognitiven Prozesses erkennt. In der Schule des Alltags werden die sinnlichen Erfahrungen den abstrakteren Denkoperationen hierarchisch untergeordnet, d.h. sie fungieren nicht als ein Teil des Geistes, sondern lediglich als dessen Begleiter bzw. Zulieferer. Nicht selten werden zeitaufwändige oder Unruhe bzw. Unordnung verursachende sinnliche Erlebnisse, die die Kinder als Ausgangspunkte für ihre Explorationen und Denkoperationen nützen könnten, auf ein »anschauliches« Mindestmaß reduziert oder ganz wegrationalisiert.

»Sinnlichkeit ist die Fähigkeit, Wirklichkeit (durch Sinne) subjektiv so zu registrieren, daß diese (durch Denken) objektiv erkannt werden kann.« (LEHNERER 1994, s.45) Die Sinne des Menschen beziehen sich jeweils auf ein bestimmtes Reizareal. Mit den Sinnen lassen sich ganz grundsätzlich Veränderungen innerhalb und außerhalb des eigenen Körpers subjektiv erkennen. Jedes Sinnesorgan ist dabei auf einen Schwerpunkt spezialisiert (z.B. Sehen/Raum, Hören/Zeit), grenzt sich aber nicht präzise voneinander ab. Über das Hören zum Beispiel lässt sich durchaus auch Räumlichkeit wahrnehmen. Die Wahrnehmungsfelder sind also nicht präzise voneinander getrennt, sondern überlappen sich, die Informationen aus verschiedenen Sinneseindrücken spielen zu einem komplexeren Gesamteindruck zusammen. In der Kognition werden die Sinneseindrücke dann verarbeitet. Sinnlichkeit ist deshalb ein integraler Bestandteil im Erkenntnisprozess:

So definiert, ist es nicht das mangelnde Vorhandensein sinnlich wahrnehmbarer Wirklichkeit, die die »Zerstörung der menschlichen Wahrnehmung« (KÜKELHAUS 1979, Titel) bewirkt, wie es spätestens seit den siebziger Jahren zum zentralen Thema in der Pädagogik und zum Ausgangspunkt in der Begründung der Schule der Phantasie wird, sondern genauer gesagt ist es der immer wieder gemachte, vergebliche Versuch, Kognitionsprozesse ohne direkten Sinnenbezug organisieren zu wollen. Reizarmut besteht nicht per se, die Schule selbst reduziert den Sinnenbezug in didaktischer Pragmatik. Indem die Lehrerin den Kindern Kopien mit Strichzeichnungen zu einem Sachverhalt austeilte, kann sie den vermeintlichen Wissenstransfer zwar belegen, verwaltet damit aber den Mangel an leiblicher Erfahrung bzw. Einseitigkeit der Reize.

*»Das Problem, dass der Zivilisationsprozess das Dasein des heutigen Menschen mit Erfahrungsverlusten belastet, d.h. dass die Deckung des Wissens durch eigene sinnliche Erfahrung abnimmt, ist das Ergebnis fortwährender Wissensakkumulation, der funktionalen Differenzierung der Erfahrung und der Zunahme der Geschwindigkeit kulturel-*

*ler Evolution. Im Besonderen steht das Problem nach unserer Sichtweise in direktem Zusammenhang mit der technologisch bedingten Ausdehnung der Symbolwelt. In dieser von Sprache und Bilder gefluteten Symbolwelt findet ein fast unbegrenzter Symbolaustausch statt, der den einzelnen Menschen von der persönlichen aktiven Erfahrungsleistung entbindet, d.h. ihn »entsinnlicht«, indem er ihm die Distanzierung von den »Phänomenen«, wir können auch sagen: von der unmittelbaren inneren und äusseren Natur, nicht nur gestattet, sondern nahelegt. In diesem Symbolaustausch werden die Sinne nur noch instrumentell und einseitig genutzt. Die Konsequenz ist die Herabsetzung der Erfahrungsdeckung des Wissens.« (LIECHTI 2000, S.36)*

Kurz gesagt, nur über eine konkrete und stabile sinnliche Erfahrung kann eine geistige Operation vollzogen werden, und plakativ: nur wer fühlt, kann denken. So wichtig wie die Logik ist die sinnliche Erfahrung mit dem Gegenstand. Nicht als Ergänzung, sondern als grundsätzliche Bedingung. »Ein Mensch, der mit einem über die taktil-kinästhetische Sinneswahrnehmung erfassten Gegenstand z.B. später in der Anwendungsphase eines Lernprozesses ein Problem lösen muss, ist bereits kein vollständiger Anfänger mehr. Er kennt den Gegenstand schon, weil er ihn mit seinem Körper aufgefasst hat.« (LIECHTI 2000, S.9) Dieses »Auffassen mit dem Körper« bedeutet also nicht eine Steigerung der Leistungsfähigkeit der Sinneskanäle, hier des Tastsinns, sondern ist ein Hinweis auf die Ordnungsleistung im Wahrnehmen selbst. Aissen-Crewett nennt dies »Gewahrwerden« (vergl. AISSEN CREWETT 1998, S.161). »Auffassen mit dem Körper« kann aber nicht bedeuten, dass es ein »Sinnesbewusstsein« per se gibt, denn jeder Sinneseindruck ist mit weiter führenden kognitiven Prozessen verbunden, die erst in der Gesamtheit das Bewusstsein ermöglichen. Bezogen auf den Tastsinn liefert also die Hand nicht nur Daten zur weiteren Verarbeitung auf der symbolisch-abstrakten Ebene, sondern es wird deutlich, dass das Tastorgan mit dem Denken eine Einheit bildet. Insofern stimmt es nicht, dass die Hand selbst »ein geistiges Organ ist, d.h., dass sich in der tastenden, greifenden und gestaltenden Hand eigene Intelligenz entfaltet.« (LIECHTI 2000, S.16) Hier zeigt sich eine Position, die Hugo Kükelhaus schon 1979 als Kritik an der Entsinnlichung der Lebensumwelt vorgebracht, und die für die »Informationsgesellschaft« heute zugespitzt gilt. »Nicht das Gehirn denkt, sondern der mit Haut und Gliedern erlebende Mensch als Ganzes ist es, was denkt. Die Herausforderung, die in diesem Bekenntnis liegt, zielt in eine andere Richtung als die, eine Vermehrung von Informationen zu erfahren. Es geht vielmehr darum, den schwachen Zeugen kennenzulernen, der sich hinter allen wie immer gearteten Kenntnissen, Vorstellungen, Denkmodellen, Theorien und Hypothesen verbirgt und den Einstein beim Namen nennt: den kleinen Finger, die Haut.« (KÜKELHAUS 1979, S.30) Kükelhaus wird mit dem Bild des »denkenden« Fingers sehr plakativ. In dieser Zuspitzung fordert er mit seinen Plädoyers für mehr Sinnlichkeit denn auch Widerstände gegen die »Sinnlichkeitshuberei« und »Kükelhausiererei« (vergl. AISSEN-CREWETT 1998, S.36) heraus. Auch wenn in der zahlreichen Literatur in der Gefolgschaft von Kükelhaus (»Heute streicheln wir den Baum«, Otto Maier Verlag Ravensburg 1981) das Pendel weit ausschlägt, so zeigt sich dennoch, welcher direkte Zusammenhang zwischen dem mechanischen Aufnehmen von Reizen und Denkopoperationen liegt. Die Sinnesorgane speisen mit ihren Informationen nicht direkt die Symbolebene, die sinnliche Erfahrung wird selbst zu einem Teil des Geistes, der in einer ästhetischen Ordnung eingebettet ist. Die ästhetische Ordnung von Wahrnehmungserfahrungen wird die Grundlage logisch-rationalen Denkens.

Vor diesem Hintergrund wird es für die Schule der Phantasie deutlich, dass es nicht darum gehen kann, lediglich für Reize zu sorgen, sondern die ganzheitliche Ordnung im Sinne der Ästhetik zur pädagogischen Leitidee zu machen. »Das Chaos seiner Seele braucht nichts Neues, sondern nur Ordnung in den bereits vorhandenen Dingen... und das Kind beginnt alle die Merkmale der Dinge zu unterscheiden...« (Maria MONTESSORI zit. in STEENBERG 1997, S.179)

Montessori spricht hier auf ähnliche Weise von der Grundlage menschlichen

Erkennens, bzw. der Ästhetik, sie problematisiert damit aber auch die schiere Menge vorhandener Reize. Was sie lange vor der allgegenwärtigen Reizüberflutung sagt, gilt heute mindestens ebenso: allerdings kann ein Kind in dieser Überflutung durchaus in der Qualität seiner sinnlichen Wahrnehmung eingeschränkt sein. Wahrnehmungen, die sich z.B. auf die Jahreszeiten in der Natur, die Unmittelbarkeit der Elemente oder die Unverfälschtheit von Lebensmitteln beziehen sind oftmals verschwunden oder äußerst karg. Auf der anderen Seite ist das Kind im Durchschnitt einem Übermaß von vor allem medial übermittelten und instrumentalisierten akustischen und visuellen Reizen ausgeliefert. In diesem Zusammenhang kann ein erweiterter Intelligenzbegriff helfen, wenn man die Balance zwischen abstrahierender Logik und dem sinnlichen Erleben im Blick hat. Doch Ganzheitlichkeit nur durch einen erweiterten Intelligenzbegriff als Kompetenz in der Persönlichkeitsbildung erreichen zu wollen, ist zu wenig, da es den sinnlichen Anteil so stark operationalisiert und damit um Wesentliches verkürzt: Alles was wir sinnlich erfahren, ist mit unseren Einstellungen dazu und mit Gefühlen verbunden. Jede Wahrnehmung ist als Teil des gesamten Geistes mit Emotionen belegt. Lust oder Unlust begleiten das Empfinden. In der Intuition wird die Wirkung von Emotion auf der Handlungsebene spürbar. Das Wahrnehmen der eigenen Intuition nennt Thomas Lehnerer das »Achtgeben«, das er auch als »ästhetische Einstellung« (vergl. LEHNERER 1994, S.62) bezeichnet. Im »Achtgeben« wird eine Haltung erkennbar, die die Sinne weniger an Kognitionsmodelle bindet, sondern die deutlich macht, welche elementare Bedeutung sie als Teil der Persönlichkeit besitzen.

Von den Sinnesorganen werden Sehen und Hören in der Schule dabei eher bevorzugt, da die meisten Denkoperationen auf Auseinandersetzungen mit sprachlichen bzw. visuellen Symbolen beruhen. Als Beispiel für fehlende Integration der Sinne im Unterricht lässt sich der Begriff Anschaulichkeit anführen: Symbolische Denkoperationen bedürfen der Unterstützung der Sinne, um überhaupt merkbar zu sein und behalten zu werden. Der abstrakte Unterrichtsgegenstand wird »anschaulich bebildet«, anstatt von selbstgesteuerten sinnlichen Explorationen Abstraktionen abzuleiten. Die Anschaulichkeit reduziert sich dann auch noch meist auf den Sehsinn, obwohl damit auch andere Sinnesbereiche impliziert sein könnten. Der Sehsinn wird dabei häufig durch Reproduktionen und Erläuterungen »überformt« (vergl. LIECHTI 2000, S.15), d.h. die Unmittelbarkeit sinnlicher Wahrnehmung tritt dabei hinter medial aufbereitete und gesteuerte Reize in Form von begleitenden Abbildungen oder Filmen zurück. Der Sehsinn ist dabei didaktisch am leichtesten zu synchronisieren.

Deshalb gilt auch 25 Jahre nach Kükelhaus dieser Vorwurf: »Das nicht-körperliche, nicht-handlungsbezogene Verarbeiten der Welt, vom abstrakten Unterricht bis zum Fernsehen, bedeutet Erfahrungsverlust und macht den Menschen ... immer unfähiger seine Wirklichkeit zu bewältigen.« (LIECHTI 2000, S.35)

Das taktil-kinästhetische Wahrnehmen »ist ein vernachlässigter Sinn. Seit Jahrhunderten wird es als niedere Wahrnehmung betrachtet. Der Natur als »Nahsinn« entsprechend taugt die taktile Wahrnehmung kaum für die Erkundung der großen Welt, für tiefere Einsicht oder effektive Kommunikation. Der Verbindung zu Genuss und Sexualität hat das christlich geprägte Abendland von jeher misstraut. Noch heute gibt es kaum einen Wirtschaftszweig, der seine Produkte auf Fingerspitzen zuschneidet: Es gibt kein Äquivalent zu Gemälde oder Konzert, weder Schokolade noch Parfüm für den Tastsinn.« (Christopher Schrader in: Süddeutsche Zeitung Nr.24/2004, S.11)

Das Einbeziehen des Tastsinns ist meist nicht gleichzeitig möglich, dadurch bringt es Unruhe in den Unterricht und hält auf. Die symbolische Ebene baut aber zwingend auf sensomotorischen Handlungen auf. Nur wenn das Kind sich mit der sinnlich-körperlichen Welt auseinandergesetzt hat, kann es mit der Repräsentation durch Symbole umgehen. Sprachentwicklung ist ohne die Vorbedingung einer ausdifferenzierten taktilen Sinnlichkeit nicht denkbar. Mangelnde Tast- und Berührungs-

reize führen zu Verzögerungen in der Sprachentwicklung und zu Dysgrammatik. (Vergl. BIELEFELDT 1993, S.18)

Dem taktil-kinästhetischen Sinneseindruck kommt aber noch eine besondere Bedeutung im Unterschied zu den anderen Sinnesorganen zu: Sehen ist eine Wahrnehmung, die gleichzeitig große Areale des Reizes erfassen lässt. Das schnelle, summarische Erfassen visueller Reize führt beispielsweise im Film zu immer höheren Frequenzen in den Szenenfolgen, visuelle Signal-Reaktions-Beziehungen sind im Alltag häufig und werden laufend trainiert. Menge und Schnelligkeit der visuellen Stimulationen verlangen dann ein Übermaß an Aufmerksamkeit. Zusammen mit den akustischen Reizen, denen man sich nicht entziehen kann, erschwert dies eine selbstgesteuerte Exploration. Das taktil-kinästhetische Wahrnehmen kann nur nacheinander über eine lineare Bewegung stattfinden, dazu ist Zeit und Aufmerksamkeit besonders nötig. Im Unterschied zum Hören bestimmt das Subjekt, ob und wann ich mit der Wahrnehmung beginne. Liechti spricht deshalb beim taktil-kinästhetischen Wahrnehmen von einer »sich einlassenden Beziehung« zum Gegenstand (vergl. LIECHTI 2000, S.44). Das kann vor dem Hintergrund eines bewussten Dialogs zwischen Subjekt und Sache von beispielhafter Bedeutung sein. Auf einen Dialog muss ich mich einstellen, wie in einem Gespräch »taste« ich mich an den Gegenstand heran. Das kann zwar auch beim Betrachten eines Bilds gelingen, wird aber allzuoft vom Kind durch ein schnelles »habe ich schon gesehen«, oder vom Lehrer »da links seht ihr...«, abgekürzt.

Anders als bei visuellen und akustischen Reizen kann es keine taktil-kinästhetische Reizüberflutung und damit Konsumhaltung geben. Über die Besonderheiten des Taktil-kinästhetischen Sinnesbereichs lässt sich also quasi stellvertretend die Aufmerksamkeit für eine explorative sinnliche Wahrnehmung allgemein ermöglichen. In der Isolierung der Reize, in möglichen Wiederholungen, in einer Atmosphäre der Ruhe und Gelassenheit entwickelt sich eine sukzessiv höhere Sensibilisierung, (vergl. BREM 2003, S.9) die nicht nur alle anderen Sinneswahrnehmungen umfasst, sondern auf alle Aktivitäten im Unterricht ausstrahlt.

Die Areale der sinnlichen Wahrnehmung überlagern sich nicht nur partiell, die Sinne stehen auch in z.T. stärkeren oder schwächeren Beziehungen zueinander. »Unter den intersensorischen Verbindungen gibt es bestimmte, besonders ausgeprägte und aufeinander abgestimmte Formen, die etwa unter der Bezeichnung »Sinneskreise« behandelt werden. So spricht man vom Sinneskreis Auge-Hand oder vom Sinneskreis Hören-Sprechen. Die Zusammenarbeit der Sinne in den Sinnkreisen scheint zentral zu sein für die Entwicklung des Kindes.« (LIECHTI 2000, S.24) »Taktil-kinästhetische Explorationsleistungen sind in Wahrnehmungsexperimenten in vielen Fällen am besten, wenn sie unter Nutzung visueller Information erbracht werden. Taktil-kinästhetische Formwahrnehmung ist ohne die Möglichkeit der Nutzung visueller Information zur Kontrolle des manuellen Prozesses z.B. kaum möglich, weil dem taktil-kinästhetischen Sinn für die Formwahrnehmung notwendigen Bezugspunkte fehlen.« (LIECHTI 2000, S.25)

Über die hier beschriebenen Sinnkreise, also die intersensorischen Verbindungen zweier Sinnesbereiche, lassen sich in der Schule der Phantasie eine vor allem stabile Beziehung zwischen Auge und Hand, zwischen Seh- und Tastsinn erleben. Die taktil-kinästhetischen Sinneswahrnehmungen: nassen Ton kneten, balancieren, Gegensätze sortieren (rund/eckig, hart/weich, trocken/nass etc.), »Kleber testen«, Bewegungsspuren auf dem Rücken erleben etc. sind elementare Entdeckungen. Was fühlt die Schildkröte beim krabbeln? (Vergl. SEITZ/HABERLANDER 1989, S.30) Über die »klassische« Auge-Hand- Beziehung erschließen sich in der Schule der Phantasie auch neue Sinneskreise. Aus ungewöhnlichen synästhetischen Verbindungen »Wie klingt der Duft, wie schmeckt die Farbe etc...« ergeben sich neue Perspektiven.

Gerade in der Bedingungslosigkeit der Sinne ermöglicht die Schule der Phantasie ein Areal, das die Wahrnehmung nicht auf den Zulieferbetrieb zur Kognition

oder die bildnerische Produktion versteht:

*»Wenn ich meine Hände zusammenlege, habe ich einen kleinen, warmen Raum.«*

(SEITZ/HABERLANDER 1989, s.70)

### 3. DIDAKTISCHE GRUNDÜBERLEGUNGEN ZUR SCHULE DER PHANTASIE

*Didaktik ist die Theorie des Unterrichts unter Berücksichtigung der pädagogischen Absichten, Ziele, Mittel und Methoden.*

*Pauline hat ihren Cousin Andreas (4.Kl) mitgebracht, er ist das erste Mal dabei, verhält sich sehr ungezwungen. Er nimmt sich gezielt Holzstücke und beginnt eine Kiste zu bauen... Er erweckt die Aufmerksamkeit der anderen Kinder nicht nur durch sein zielstrebiges Arbeiten, sondern durch den kommunizierten Kontext. Zusammen mit seiner Cousine Pauline (3.Kl) aus dem Kurs habe er »eine Gärtnerei gegründet«. Die Kiste sei zum Sammeln und Aufbewahren von Samen. Das zieht eine Fülle von mittel- und unmittelbaren Reflexionen über Sammeln und Aufbewahren nach sich. Plötzlich entstehen nun zahlreiche Gehäuse. Die meisten Kinder orientieren sich zunächst an dem Vorbild des Gastkindes. Über die Kisten entsteht ein Austausch über jeweilige Sammlerleidenschaften und andere Hobbies.*

*Samenkiste. Andreas hat mit Brettern ein stabiles Gehäuse gebaut, das befestigt er auf einer Bodenplatte. Von einer einseitigen Wellpappe schneidet er Streifen ab, die er längs und quer in das Gehäuse klebt. So entstehen Unterteilungen. Die Idee, gesammelte Samen direkt einzufüllen, wird nicht verwirklicht werden können. Er erwägt die Ritzen mit Klebeband abzudichten.*

*Hängevorrichtung zur Samenaufbewahrung. Pauline geht das Thema Samenaufbewahrung grundsätzlich anders an. Die Schmalseite eines Bretts versieht sie ringsum mit einer Nagelreihe. An die Mitte des Bretts montiert sie eine Schnur an der das Brett aufgehängt werden kann. Die zahlreichen Nägel dienen als Haken für beschriftete und an Schnüren befestigte Filmdöschen, in denen Samen trocken und dunkel aufbewahrt werden können.*

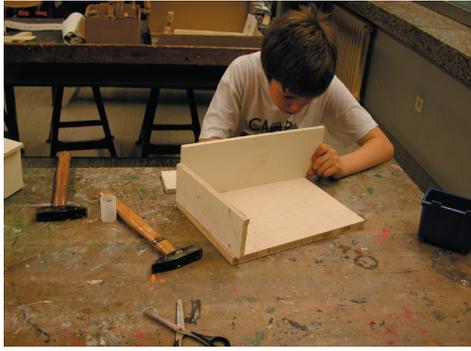
*Pflanzenstisch. Nach dem Samenhängestell nimmt Pauline mehrere Bretter und verbindet sie zu einem Tischchen mit Seitenablage. »Dies ist für unsere Gärtnerei. Die Kresse stellen wir drunter, die darf nicht so viel Wasser abbekommen.« (Abb.48–52)*

*Pferdefressbox. Anna (3.Kl) füllt eine Innenverpackung für Kekse mit sehr unterschiedlichem Kleinmaterial: Bänder, Perlen, Stoffe, bunte Papierstreifen, Holzreste und vieles mehr. Sie zählt alle ihre Pferde auf, die sie zu Hause hat. Fast jedes Pferd wird extra genannt und charakterisiert, zum Teil als Geste in der Größe gezeigt. Sie kommt beim Nachzählen auf 24 Pferde, für die jeweils in der Verpackung ein spezielles Futter vorgesehen ist. Um die Fressbox zu transportieren, aber auch um die Sammlung zu vereinheitlichen, wird ähnlich einem Tiefkühl-Fertiggericht eine transparente Deckelfolie aufgeklebt. Dazu bringt Anna an der Schmalseite an jeder Näpfchen-Unterseite ein eingerolltes Klebeband an und verbindet es mit der Folie. Nach dem Zuschneiden kann die Folie auf der anderen Seite zugeklebt werden. (Abb.53–56)*

*Schlafhaus für mein Vögelchen. Miriam, (2.Kl) legt ein gitterartiges, silbernes Stoffstück auf ein kleines Brett und befestigt es mit zwei mal drei größeren Nägeln die sie ein kleines Stück einschlägt. Auf das Stoffstück legt sie drei kleine quadratische Filzstücke und deckt diesen Schlafplatz mit einem zweiten Stück Stoff ab, den sie auf den Seiten mit dem unteren Stoff verbindet. Die Längsseite bleibt als Eingang frei. Die Enden des Bodenbretts werden mit zwei roten, transparenten Papieren beklebt.*

*weiter Kisten und Schachteln. Fast jedes Kind ist gegen Ende der Kursstunde mit der Herstellung von Schachteln und Kisten beschäftigt. Zum Teil werden sie direkt an die Größe von Sammlungsgegenständen angepasst (Zum Beispiel eine Pokemon-Kartensammlung) oder auf noch nicht festgelegten Bedarf hin gebaut. (Abb.57–62, Kursbericht)*

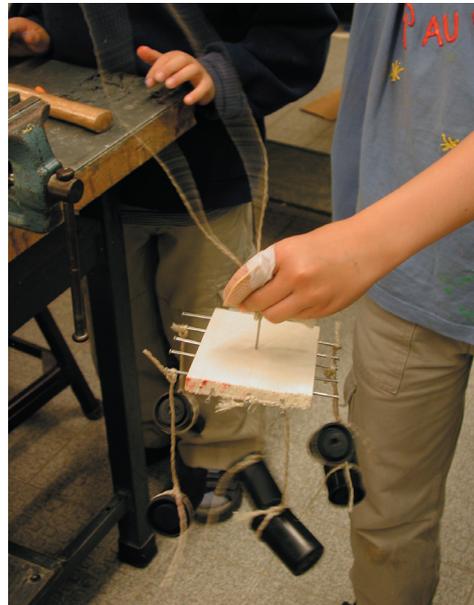
Die Kursleiterin hat für diese kurz beschriebene Doppelstunde keine inhaltliche Planung erstellt, bzw. ihre geplanten Anregungen und Impulse nicht einbringen können. Besser gesagt, sie hat inhaltlich keinen Einfluss nehmen müssen. Die Kinder



*Abb.48–52, »Gärtnerei«,  
Kiste zur Samenaufbewahrung  
Mädchen 9J., Junge 10J., 2003  
Kurs: Grundschule an der  
Peslmüllerstraße, München.  
Kursleiterin: Hertha Mießner-Mraz.*



*Gärtnerei  
Pflanzentisch*



*Gärtnerei  
Hängevorrichtung  
zur Samenaufbewahrung*



Abb.53–56,  
»Pferdefressbox  
mit Folienabdeckung«  
Mädchen 9.J., 2003  
Kurs: Grundschule  
an der Peslmüllerstraße,  
München.  
Kursleiterin:  
Hertha Mießner-Mraz





Abb.57–62,  
Weitere Kisten und  
Schachteln,  
Kinder altersgemischt  
6–10 J., 2003  
Kurs: Grundschule an  
der Peslmüllerstraße,  
München.  
Kursleiterin:  
Hertha Mießner-Mraz

steuern offensichtlich das Geschehen, die Kursleiterin setzt nur am Anfang der Kursstunde einen Akzent, indem sie die alle Kinder, deren Tonarbeiten gebrannt wurden, auffordert, diese zu bemalen. Diese Aufforderung wird auch nur deshalb so verbindlich formuliert, weil dieser Kursnachmittag die letzte Gelegenheit dazu vor der Sommerpause bietet. Das sehen die Kinder offensichtlich ein, allerdings wird die Bemalung eher schnell und leidenschaftslos erledigt. Recht bald wenden sich die Kinder angefangenen und neuen Arbeiten zu, bis es zur Wahrnehmung und Initialzündung des Kistenthemas kommt.

Steuern die Kinder auch die Kursleiterin? Wird der Erwachsene in eine Rolle gebracht, aus der heraus er nur reagieren kann? Dürfen die Kinder alles anfangen, ändern und beenden, wie sie wollen? Das beobachtbare Kursgeschehen scheint dies auf den ersten Blick nahezulegen. Doch müssten dann nicht die Situation und die Abläufe chaotischer sein? Die Kinder sind sehr ungezwungen, schlagen aber nie über die Stränge, sie scheinen die Kursleiterin als Autoritätsperson nicht zu fürchten, auf der anderen Seite ist sie offensichtlich nicht der Spielball der Kinder. Die Kinder agieren offensichtlich in einer gewissen Autonomie, die, wie die eigene Erfahrung in den Kursen der Schule der Phantasie zeigt, nicht Beliebigkeit bedeutet, sondern als äußerst konstruktiv erlebbar ist.

Tatsächlich ist die Kursleiterin in der Vorbereitung des Kurses bzw. aus dem Hintergrund auf verschiedene Art wirksam. Das meint kurzfristige, konkret auf die Stunde bezogene Maßnahmen, meint aber auch langfristige Vorbereitungen und Maßnahmen, vor allem aber auch Einstellungen und Verhaltensweisen. Die Kursleiterin übernimmt eine Rolle, die aber in Hinblick auf die Struktur des ganzen Gefüges zeigt, dass sie dabei nur einen gewissen Part im Ganzen übernimmt. Das zeigt, dass eine zu erstellende didaktische Struktur der Schule der Phantasie neben der Rolle des Erwachsenen vor allem auch die Entwicklung des Kindes bzw. Konstituierung des Wissens allgemein betrachten muss.

Bevor ich also daran gehe, das pädagogische Modell des dreifachen Dialogs für die Schule der Phantasie vorzustellen, soll ein Blick auf die Grundfragen geworfen werden, die sich an eine Didaktik im Allgemeinen und die Fachdidaktik im Besonderen richten. Deshalb werden an dieser Stelle zunächst die Bedeutung von Authentizität, Autopoiese und Konstruktivismus als Voraussetzung einer am Subjekt orientierten Didaktik erörtert. Damit sollen vorab schon grundsätzliche Bezugspunkte zur Schule der Phantasie gezeigt werden.

»Der Anspruch der Didaktik zielt auf wissenschaftliche Totalerfassung des didaktischen Feldes.« (VON MARTIAL 2002, S.9) Von Martial beruft sich auf Paul Heimann, der alle »im Unterricht auftretende Erscheinungen unter wissenschaftliche Kontrolle bringen« will. (Zit. in: VON MARTIAL 2002, S.10) Das Erfassen aller Faktoren bildet die Grundlage, um daraus eine Theorie abzuleiten, umgekehrt bestätigt sich eine Didaktik in allen Einzelheiten der Unterrichtssituation.

Die Vielzahl komplexer Vorgänge im Unterricht allerdings lassen erfahrene Didaktiker zweifeln, ob sich eine systematische Didaktik für die Praxis nutzbar machen kann ohne eine gewisse Anzahl der verwirrend vielen Einflüsse auszublenden: »Ich habe eine Zeitlang versucht, alle am Unterricht beteiligten Faktoren zu identifizieren und in ein theoretisches Gerüst einzuordnen. Bei ca. 10 000 Faktoren habe ich aufgegeben, weil mir klar wurde, daß dieser Weg nicht zu einer Verbesserung des Unterrichts und der Unterrichtskultur werden kann.«(KÖSEL 1993, S.1)

Beobachtet man die Vielzahl der stattfindenden Unterrichtssituationen in der Schule der Phantasie, so wie dies ausschnittsweise dargestellt ist, so sind äußerst zahlreiche »Erscheinungen« festzustellen. Das erschwert nicht nur die »Totalerfassung«, sondern wirft auch die Frage auf, ob es eine darauf bezogene Theorie geben kann, die eine verlässliche, auf die Praxis anwendbare Struktur bietet. Diese Frage beschäftigt auch Gert Selle, er verweist dabei auch auf die besondere Stellung der Kunst und dabei zunächst auf den Gegensatz zu den anderen Fachbereichen. Er zweifelt es an,

ob gerade das Schöpferische derart systematisiert werden kann: »Den Unterschied zwischen einem Erziehungswissenschaftler und einem Künstler-Didaktiker kann man möglicherweise daran erkennen, dass der eine bemüht ist, den Bestand seiner Begriffe abzusichern und unangreifbar »hart« zu machen, der andere gerade das Gegenteil tut, indem er flüchtigen, liquiden Konstrukten den Vorzug gibt, was sein Instrumentarium angreifbar, aber geschmeidig macht.« (SELLE 1998, s.103) (Selle leitet daraus zwingend ab, dass ein Kunsterzieher nur dann eine dem Fach angemessene Haltung einnehmen kann, wenn er selbst ernsthaft künstlerisch tätig ist oder gewesen ist. Vergl. PEEZ 2002, s.28)

Eine didaktische Kursplanung auf der Basis eines Instrumentariums, wie es zum Beispiel Wolfgang Schulz mit den Prinzipien von »Interdependenz, Variabilität und Kontrollierbarkeit« vorsieht, ist in diesem Sinne für Unterrichtssituationen wie sie in oben beschriebener Kursstunde zu beobachten sind, nicht vorstellbar. Das kann am Beispiel Variabilität deutlich gemacht werden: »Das Prinzip der Variabilität bei der Planung zu berücksichtigen bedeutet, daß der Lehrer sorgfältig über die Alternativen des Unterrichts nachdenkt. Um sich vor überraschenden, und vielleicht schwer zu bewältigenden Situationen zu schützen... sollen alternative Schritte bereits in der Planung vorgesehen werden.« (VON MARTIAL 2002, s.161) Um den Unterricht überhaupt steuerbar machen zu können, müsste in Verlaufsplanungen das erwartete Schüler- bzw. das geplante Lehrerverhalten erahnt, bzw. festgelegt werden. Da aber in der Schule der Phantasie gerade die überraschenden Situationen in den Kursen die schöpferische Vielfalt stimulieren, also die ideale Struktur des Kursgeschehens gerade auf das Zulassen von spontanen Veränderungen angelegt ist, und die flexible Reaktion aller Beteiligten im Kursgeschehen dabei den größten »Mehrwert« darstellt, kann eine Didaktik im Sinne Schulz' nicht weiterhelfen. Wenn sich also der Kursleiter gar nicht vor überraschenden Situationen schützen will, dann zeigt er sich in der Weise subjektbezogen, dass er die Einflüsse und Veränderungen durch die Kinder nicht nur zulässt sondern sogar fördert. Organisieren also die Kinder doch das Kursgeschehen? Wolfgang Schulz wendet sich vehement gerade gegen »kindgesteuerte Didaktiker« »die aus verständlicher Opposition zur Behandlung der jungen Leute als Objekte überfahrender Autorität sich allein von der Subjekthaftigkeit ihrer jugendlichen Klienten steuern lassen wollen.« (SCHULZ 1996, s.11) Die »kindgesteuerten Didaktiker verzichten weitgehend auf den argumentativen Widerstand oder auf eigene innovative Vorschläge; sie sind von der Kultur, von den Fächern, die sie vertreten, von ihrer eigenen Ratlosigkeit so enttäuscht, von dem »unverdorbenen« Potential der Kinder so begeistert, daß sie ihren Klienten einfach nur Platz machen wollen, sich alleine zu helfen.« (SCHULZ 1996, s.19) In dieser Haltung manifestiert sich nicht nur eine massive Polemik, sie suggeriert auch eine mangelnde oder zumindest unterentwickelte, theoretische Struktur, die nicht zuletzt in der Passivität des »kindgesteuerten Didaktikers« begründet scheint.

Auf der anderen Seite wäre es völlig unbefriedigend, sich ohne Systematisierung der beobachteten Phänomene, innerhalb der Schule der Phantasie in einem theoriefreien Raum bewegen zu wollen. »Pädagogische Praxis ohne Theorie ist weder möglich noch statthaft« schreibt dazu Gunter Otto. (OTTO 1995, s.16) Das zwingt allerdings nicht zu präskriptiver Theorie im Hinblick auf eine Vereinheitlichung von Unterrichtsprozessen. »Theorien schreiben in der Pädagogik nichts vor, sondern tragen dazu bei, die Handlungsweisen zu begründen.« (OTTO 1995, s.16)

Was bei Otto im Zusammenhang mit dem Begriff »Ästhetische Rationalität« in der fachdidaktischen Diskussion steht, gehen Eduard Kösel und Andreas Feller als allgemeine Didaktiker vom Grundsatz her an: Ihre Überlegungen orientieren sich am Subjekt, ohne gängige didaktische Kategorien per se abzulehnen. Sie stellen aber fest, dass didaktische Konzepte, die ausschließlich unter »Wenn-dann« Gesichtspunkten funktionieren, nicht hilfreich sind. Sie sind linear und bilden die Komplexität des didaktischen Feldes dadurch nur ungenügend ab. Edmund Kösel stellt fest, dass die Identifizierung aller am Unterricht beteiligter Faktoren, das heißt

eine Objektivierung des Lehr- und Lernprozesses, eine unlösbare Aufgabe ist. Vor allem aber verfehlt dieser Ansatz in den meisten Fällen den Sinn und Zweck didaktischer Überlegungen, nämlich den der Verbesserung des Unterrichts: »Es genügt nicht das Haus in seiner Struktur zu kennen – das Leben darin ist entscheidend.« (KÖSEL 1993, s.2) Dieses »Leben«, das Kinder wahrnehmen und verstehen, sieht er als ganz individuelle Prozesse des Lernens, die sich einer einheitlichen Systematisierung entziehen. Diese Subjektivität ist wissenschaftlich schwer erfassbar und fristet daher im Schulalltag ein Leben als »Restgröße« (KÖSEL 1993, s.18) in einer Didaktik des »Input – Output«-Denkens.

### 3.1. SUBJEKTIVE DIDAKTIK

Edmund Kösel nimmt nun also die Subjektivität in das Zentrum seiner Überlegungen und bezeichnet die entstehende Theorie als »Subjektive Didaktik«. Kösel bedient sich dabei eines heuristischen Ansatzes, den er im Sinne eines post-modernen Verständnisses, eine »Finde-Theorie« des didaktischen Handelns nennt. Um den Einzugsbereich der »Finde-Theorien« im »Theoriedschungel« zu ermes- sen, wird die »Subjektive Didaktik« selbst zum »subjektiven Weg durch die didaktischen Modelle«. Andreas Feller bezeichnet sie deshalb als »eine Art Metadidaktik«. (Vergl. FELLER 2003, s.188) Eine dieser »Findetheorien« ist dabei zum Beispiel der systemische Ansatz, der im Unterricht zunächst nur »handelnde Subjekte in einem bestimmten Milieu« sieht. Die »Driftzone« ist dabei der »Raum, das Feld, in dem sich Lehrende und Lernende mit ihrer je eigenen Struktur und ihrer subjektiven Theorie begegnen und eine Energiezone für Lernprozesse aufbauen.« (KÖSEL 1993, s.199) Das ist natürlich sehr weit gefasst, aus dem »Aufbauen einer Energiezone« lässt sich für das Grundverständnis der Schule der Phantasie noch keine Systematik, geschweige denn eine »handfeste« Planung ableiten, würdigt aber dafür die Lebens- und Lerngeschichte jedes Einzelnen sowie den situativen Kontext.

Der subjektive Didaktiker wendet sich gegen die Pragmatik eines mechanisti- schen Modells aus der Tradition des linearen Denkens, das lediglich fragt »was muss ich tun, dass ein bestimmtes Ergebnis erzielt wird.« Diese Didaktik baut auf analytisches und formales Denken, das in dem Streben objektivierbar zu sein, jede Subjektivität zu verhindern sucht und somit eine »interesselose Distanz zum Gegenstand« (MAURER in DUNCKER/MAURER/SCHÄFER 1990, s.18) entwickelt. Maurer macht dies an einem alltäglichen Beispiel des Sachkundeunterrichts plastisch, in dem er die Frage »Was nützt das Eichhörnchen dem Wald?« von der Schule auf die geforderte Denkstruktur reduziert darstellt: Hier beschränkt sich das Verhalten des Tieres auf das Vergraben und Vergessen der Nüsse, die Fülle spezifischer Aspekte des Eichhörnchens werden in der Analyse von nützlich/unnützlich radikal hinter einen einzigen Sachverhalt gestellt. Maurer zitiert Barbara von Wulffen, deren Tochter auf diese Frage »Was nützt das Eichhörnchen dem Wald?« als Antwort »es kann von einem Baum zum anderen springen« gegeben hatte: »Bringt nicht die Wahrnehmung, daß das Eichhörnchen von Ast zu Ast springt, weit mehr über das Tier zum Vorschein als die eher fragwür- dige Sache mit den gelegentlich auch vergessenen Haselnüssen? Jene nur scheinbar »kindliche« Beobachtung erfasst dieses, im übrigen als brutaler Nesträuber vieler nützlicher Waldvögel sogar meist ausgesprochen schädliche Säugetier, ziemlich gut. Sie erfasst es jedenfalls weit gründlicher als jede stets zu kurz greifende Nutzenantwort es vermöchte. Denn das Eichhörnchen ist der Wald, der ja bekanntlich nicht nur aus Bäumen besteht. Wäre unsere Schulsachkunde konsequent, müßte sie gleich weiter- fragen: »Was nützt der Wald dem Wald?« Damit käme zum Vorschein, wie fragwür- dig die sofortige Blickverengung schon der ersten Wahrnehmung auf einen nicht seinerseits wieder eigens definierten Nutzen am Ende doch ist. Zwei Aspekte bleiben nämlich hierbei völlig offen: Einmal, was wir eigentlich unter Wald verstehen wollen, und zum anderen, warum und wem er nützen soll.« (VON WULFFEN in DUNCKER/

MAURER/SCHÄFER 1990, S.28) In diesem Beispiel wird deutlich, dass grundsätzlich der Zugang des Subjekts zur »Welt« in seiner Subjektivität anerkannt werden muss. Das Kind kann gar nicht anders, als die Frage von sich aus wahrzunehmen und von sich aus zu beantworten.

*Ein Kind nimmt ein Holzfundstück und »fliegt« damit als Raumschiff durch den Raum*

In einer Kurssituation der Schule der Phantasie, in der dieses Holzstück zu einem multifunktionalen Flugobjekt wird, stellt sich die Frage an den Erwachsenen, ob er diesen Modus kindlicher Wahrnehmung anerkennen will. Der Erwachsene kann vielleicht aus der Tradition seines, bzw. unseres allgemein vereinbarten Realitätsverständnisses zu dem Holzstück nur Holzstück sagen. Stenger bezeichnet dies in Anlehnung an Husserl auch den »Horizont« eines jeweiligen Akteurs: »Man könnte den Horizont auch beschreiben als einen bestimmten Blick, der nur bestimmte Dinge sehen kann. So lässt ein wertender liebevoller Blick eine andere Welt erscheinen, als ein analytisch wahrnehmender. Es handelt sich dabei nicht mehr um die selbe Wirklichkeit. Wirklichkeit wird so gründlich und gänzlich umstrukturiert, daß sie neu entsteht.« (STENGER 2002, S.25)

Umgekehrt kann das Lernen nur dann gelingen, wenn das Kind einen neuen Horizont konstituieren kann. »Gelingt der Sprung nicht, so bleibt dem Schüler nur blindes Auswendiglernen von Einzelfakten, die jedoch in ihrem Sinn nicht verstanden werden und sofort ins Wanken geraten, wo die Frage nur geringfügig variiert wird.« (STENGER 2002, S.38/39)

### 3.2. AUTOPOIESE

*(griech. Auto = selbst, poiein = machen, erzeugen) (vergl. FISCHER 1991, S.11)*

Legt man den vom Subjekt aus erfahrbaren Horizont zugrunde, so koppelt sich das Lernen von einer durch den Lehrer vorgegeben Systematik endgültig ab. »Besonders fruchtbar scheint deswegen ein Verständnis von Lernen zu sein, demzufolge sich der Aufbau der kindlichen Vorstellungswelt vor allem auch in Bildern und Handlungsmustern organisiert. Wesentlich ist, daß die verschiedenen Wahrnehmungen und Deutungen, das ganze Ensemble innerer Vorstellungen und Bilder nicht als Abziehbilder von Wirklichkeit verstanden werden, sondern als ein Konstrukt, in dem Auswahlvorgänge, Wertungen, Interpretationen und Entwürfe enthalten sind. Somit gleicht Lernen als ästhetische Praxis einem Prozeß, der beschrieben werden kann als Sammeln, Archivieren, Umarbeiten und Erfinden von erfahrungshaltigen Bildern. Im Grund jedoch stellt es eine Erkenntnistätigkeit dar, welche den Facettenreichtum der Welt in ihrer objektiven Gestalt wie in ihrer subjektiven Repräsentation erschließen will.« (DUNCKER/MAURER/SCHÄFER 1990, S.11)

Dem subjektiven Didaktiker erschließt sich der Mensch als ein Wesen, das auf eine autopoietische Weise von sich selbst beeinflusst wird, und so auf sich selbst einwirkt. Der Mensch ist in der Organisation seines Lernens autonom, die Lernprozesse müssen selbstgesteuert sein, sie hängen rekursiv voneinander ab. »Jeder Zustand eines Systems« ist an »der Hervorbringung des jeweils nächsten Zustands konstitutiv beteiligt.« (KÖSEL 1993, S.66) Die Vorstellung, nach einem entsprechenden Input, die Lern- und Erfahrungsprozesse der Kinder vereinheitlichen und synchronisieren zu können, muss so bezweifelt werden. »Das autopoietische System repräsentiert in seinem Kognitionsbereich nicht die Welt oder Wirklichkeit, sondern erzeugt Welt bzw. Wirklichkeit nach Maßgabe der Struktur determinanten des eigenen Systems. Das System kann also gar keine Abbildung (keine Repräsentation) der Wirklichkeit außerhalb des Systems erzeugen.« (FISCHER 1991, S.25) Humberto Maturana nennt dies »basale Selbstreferenz«, eine Erläuterung dieser Selbstreferenz zeigt er in einer Szene aus dem Film »Die Götter müssen verrückt sein«, in der ein

Pygmäen-Buschmann eine Coca-Cola-Flasche in der Wüste findet: »Was hielt er in den Händen? Doch wohl keine Coca-Cola-Flasche! Jedenfalls fühlte es sich hart an und ließ sich bestimmt irgendwie verwenden... Manche pfffen darauf, andere benutzten es als Teigrolle...« (MATURANA 2001, S.79) »Was das autopoietische System nicht wahrnehmen kann, existiert nicht ... wir sehen nicht, was wir nicht sehen, und was wir nicht sehen, existiert nicht.« (FISCHER 1991, S.26) Handlung und Erfahrung bewirken Erkenntnisprozesse, von der Vorstellung etwas zu *lehren*, gehen wir dazu über, *Lernen* unter der Berücksichtigung autopoietischer Organisation zu *ermöglichen*. Das legt die Eigentätigkeit nicht als Resultat, sondern als Beginn einer Erkenntnis zugrunde. »Wir erkennen also die Welt, so wie sie ist, weil wir sie so gemacht haben, und etwas anderes als wir gemacht haben, können wir nicht kennen. Das Erkennen entspricht damit dem Machen.« (DIESBERGEN 1998, S.27) Dies ist nicht das Ergebnis der aktuellen Diskussion um die subjektive Didaktik, dieses Wissen findet sich immer wieder dort, wo Lernvorgänge beobachtet werden. Michel de Montaigne fordert in seinem Essai »De l'institution des enfants« von einem Hauslehrer:

*»Man schreit uns immer in die Ohren als ob man's in einen Trichter schüttete, und unser Tun dabei ist nichts anderes als wieder sagen, was man uns gesagt hat. Nun wünscht' ich aber, daß er hierein eine Verbesserung machte und gleich anfangs, nach dem Maße der Fähigkeiten der Seele, die er zu bearbeiten hat, damit begönne, ihr die Dinge in ihrem eigenen Lichte vorzulegen, damit sie ihnen Geschmack abgewinnen und für sich selbst in die Sachen finden und für sich wählen möge. Zuweilen müßte er dem Zögling auf den Weg helfen und zuweilen ihn allein gehen lassen. Er muß nicht immer den Ton geben und allein reden; er muß ihn auch hören und ihn seinerseits sprechen lassen. Sokrates und nach ihm Arkesiloos ließen erst ihre Schüler reden und sprachen erst hernach mit ihnen.«* (MONTAIGNE 1976, S.39)

Montaigne berücksichtigt die unterschiedlichen Voraussetzungen des Kindes, lässt die »Seele« die Dinge »in ihrem eigenen Lichte« erschließen, er lässt das Kind erst selbst davon reden, bevor er dessen Zuhören erwartet. Entsprechend seiner Verfasstheit geht jedes Kind selbst seinen individuellen Weg, es wird nicht gegängelt. »Geordnete Zustände, Abläufe und Beziehungen entstehen ohne das Eingreifen eines »ordnenden Geistes« von selbst. Individuen können sich selbständig im Sinne ihrer Struktur ändern, und zwar ohne besondere Umschaltung oder Interventionen durch einen anderen »Geist«.« (KÖSEL 1993, S.199) »Nicht Intervention, sondern Begleitung ist die Grundtugend eines Didaktikers, wenn er dieses Prinzip der Selbstorganisation und Selbststeuerung beachtet.« (KÖSEL 1993, S.199) »In der subjektiven Didaktik geht es nicht darum, nur bestimmte Strategien oder einmal ins Auge gefaßte Ziele, uniformes Endverhalten und einmal bewährte Methoden unter allen Umständen beizubehalten. Es geht vielmehr darum, eine Modellierungs-Didaktik zu entwerfen, die einerseits Grundzüge einer didaktischen Formenbildung enthält, andererseits aber auch interaktive Modellierungen im Hier und Jetzt als genauso wertvoll, wichtig und notwendig ansieht wie längerfristiges Planen von Unterrichtsverläufen.« (KÖSEL 1993, S.305) So spricht Kösel von »Didaktischen Landschaften« »Morphemen« und »Chreoden« (der Weg eines Lernenden in einer ganzheitlichen Betrachtung unter Einbeziehung »innerer Entwicklungslinien« S.247) Kösel nimmt verschiedene Sinnsysteme an, die sich einander nicht ausschließen müssen, die keinen Anspruch auf alleinige Wahrheit erheben: So entsteht eine »Netzwerkarbeit auf der Grundlage informeller Vernünftigkeit und transversaler Vernunft in einer postmodernen Lerngemeinschaft und Lernkultur.« (KÖSEL 1993, S.35)

Andreas Feller greift diese Inhalte auf, um über die »subjektive Didaktik« hinaus ein grundlegendes Bildungsideal oder zumindest einen »Bildungsvorschlag« (FELLER 2003, S.18) zu skizzieren. Er entwickelt das Modell der »Ökosophie«, das darauf angelegt ist, einen Bereich des individuellen Erkennens von verbindenden

Mustern anzuerkennen. Diese Erkenntnis selbst kann nur individuell vollzogen und nicht allgemeingültig organisiert werden. »Der Mensch erkennt den Menschen und die Welt durch sich, und es liegt an jedem Einzelnen, ob und inwiefern er sich und sein Dasein kennen lernen möchte.« (FELLER 2003, S.18) Auch hier zeigt sich das angenommene autopoietische Grundprinzip in der Selbstorganisation von Erfahrungs- und Lernprozessen. Die »Ökosophie« bzw die »Subjektive Didaktik« kann keine fertige Unterrichtskonzeptionen anbieten, die dieses Erkennen entstehen lassen, sie kann aber dazu beitragen, Voraussetzungen dafür zu schaffen. Kösel stellt dazu Postulate auf, in Anerkennung bestehender Pluralität kann und will er keinen Anspruch auf Ausschließlichkeit und Vollständigkeit erheben. Das bedeutet aber nicht, »auf Plausibilität und Rationalität« (FELLER 2003, S.14) zu verzichten:

*»Jeder Lernende ist ein ganzheitliches, selbst-organisierendes System.«*

(KÖSEL 1993, S. 201)

*»Jeder Lernende kann sich nur gemäß seiner Struktur und seinen früheren Erfahrungen organisieren.«* (Ebda. S.201)

*»Bejahe Pluralität.«* (Ebda. S.213)

*»Gestehe Lernenden zu, daß sie ihre eigenen Denk- und Handlungsverläufe finden und vertreten können.«* (Ebda. S.213)

*Nimm Abschied von der Haltung, daß du als Lehrender kausal für den Lernenden verantwortlich im Sinne von Wenn-Dann bist.«* (Ebda. S.198)

*»Vertraue darauf, daß jeder Lernende ein großes Potential an Möglichkeiten der Selbstorganisation und Selbstdifferenzierung hat.«* (Ebda. S.198)

*»Der Weg und die Entwicklung sind wichtiger als das Ziel.«* (Ebda. S.199)

*»Sei in der Gegenwart.«* (Ebda. S.195)

*»Beachte, daß jeder Lernende eine subjektive Nähe oder Distanz zur Information aufbaut, er kann nicht anders!«* (Ebda. S.191)

### 3.3. KONSTRUKTIVISMUS

Auch wenn es hier scheint, dass die »subjektive Didaktik« als eine pragmatische Alternative zum universellen Anspruch der »Wenn-Dann-Didaktik« entstanden ist, so zeigt sich in ihr ein epistemologischer Kern, der auf den Konstruktivismus abzielt. Dessen Kernthese lautet:

*»Menschen sind autopoietische, selbstreferenzielle, operational geschlossene Systeme. Die äußere Realität ist uns sensorisch und kognitiv unzugänglich. Wir sind mit der Umwelt lediglich strukturell gekoppelt, das heißt, wir wandeln Impulse von außen in unser Nervensystem »strukturdeterminiert«, das heißt auf der Grundlage biografisch geprägter psycho-physischer kognitiver und emotionaler Strukturen, um. Die so erzeugte Wirklichkeit ist keine Repräsentation, keine Abbildung der Außenwelt, sondern eine funktionale, viable Konstruktion, die von anderen Menschen geteilt wird und die sich biografisch und gattungsgeschichtlich als lebensdienlich erwiesen hat. Menschen als selbstgesteuerte »Systeme« können von der Umwelt nicht determiniert, sondern allenfalls perturbiert, das heißt, »gestört« und angeregt werden.«* (SIEBERT 1999, S.5f.)

Die zentrale Aussage dieser ausführlichen Definition liegt darin, dass für ein Kind Wirklichkeit nicht als verfügbare Vorgabe anzunehmen ist sondern von jedem Subjekt »erzeugt« wird. Aber anders als der Solipsismus (vergl. DIESBERGEN 1998, S.28), der in der radikalen erkenntnistheoretischen Konsequenz nur die Subjektivität als existent annimmt, leugnet der Konstruktivismus nicht die ontologische Realität. Der Konstruktivismus nimmt die äußere Realität als gegeben an. Die Grundfrage besteht darin, ob sie »gängig« (viabel) für den erkennenden Geist ist. Damit nimmt der Konstruktivismus eine bestehende Struktur an, die durch die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit immer weitere und sich ergänzende »passende« Modelle kon-

struiert.

Augustinus deutet in seinen Überlegungen über die »Geheimnisse des Bewußtseins« an, dass die Dinge, die man lernt, nicht von außen kommen, sondern »schon im Geiste« waren als man sie lernte:

*»Die Dinge selbst aber, die durch jene Laute bedeutet werden, habe ich nie mit einem Sinne meines Leibes erfaßt noch irgendwo vor meinem Geiste draußen gesehen, und also habe ich sie selbst, nicht ihre Bilder, im Gedächtnis aufbewahrt. Woher sie nun zu mir hereingefunden, das mögen sie mir selber sagen, wenn sie's können. Denn geh ich alle Türen meines Fleisches ab, ich finde keine, durch die sie eingetreten wären. Da sagen die Augen: wenn sie Farbe hatten, waren wir die Boten; die Ohren sagen: wenn sie erklangen, so haben wir sie angezeigt; die Nase sagt: wenn sie Geruch hatten, so ging ihr Weg durch mich; der Geschmackssinn aber sagt: war nichts daran zu schmecken, so frage nicht bei mir; das Gefühl sagt: war es nicht Körper, so habe ich es nicht getastet, und hab ich es nicht getastet, so habe ich nichts gemeldet. Woher nun und auf welchem Wege traten diese Dinge in mein Gedächtnis? Ich weiß nicht, wie's geschah. Denn als ich sie lernte, glaubte ich nicht einem fremden Geist, sondern erkannte sie wieder in dem meinigen, anerkannte sie als wahr und vertraute sie ihm an, als stellte ich sie nur zurück an ihren Ort, um sie von da hervorzuholen, wann ich wollte. Dort in meinem Geiste also waren sie, und schon bevor ich sie gelernt.« (AUGUSTINUS, Bekenntnisse s.165–166)*

Der Mensch erkennt die Dinge in seinem Geist, damit macht Augustinus deutlich, dass er Denken als eigene Konstruktion begreift. Dies unterstreicht er mit der Verwandtschaft des lateinischen »cogo« (zusammenbringen) und »cogito« (denken) (vergl. ebda, s.167). Die Überlegungen, die zum pädagogischen Konstruktivismus geführt haben, reichen also weit zurück (vergl. MIKULA 2002, s.55f, VON GLASERSFELD 1997, s.174f.). Von Glasersfeld stellt nicht zuletzt Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung als Vorgabe zu den Grundprinzipien des Konstruktivismus dar:

*»1.(a) Wissen wird nicht passiv aufgenommen, weder durch die Sinnesorgane noch durch Kommunikation. (b) Wissen wird vom denkenden Subjekt aktiv aufgebaut.  
2.(a) Die Funktion der Kognition ist adaptiver Art, und zwar im biologischen Sinne des Wortes, und zielt auf Passung oder Viabilität; (b) Kognition dient der Organisation der Erfahrungswelt des Subjekts und nicht der »Erkenntnis« einer objektiven ontologischen Realität.« (VON GLASERSFELD 1996, s.96)*

Diese Erkenntnisse werden aber auch durch neurophysiologische Forschungen aktuell (vergl. MIKULA 2002, s.56, DIESBERGEN 1998, s.43f.). Die Wahrnehmung wird dabei als Beleg für Konstruktionsprozesse im Gehirn dargestellt: Die ontologische Realität wird nicht differenziert codiert in speziellen Wahrnehmungsmustern verarbeitet, im Gehirn gilt die »Einheitssprache« neuronaler Signale. Das heißt, jede Wahrnehmung, ob Sehen, Tasten oder Hören wird in gleichartige Nervenreize übersetzt. Das Gehirn »konstruiert« daraus Erfahrungen. Die Zuordnung eines bestimmten Sinnesreizes bei der Verarbeitung der »Einheitssprache« wird durch die spezifische Lokalisierung in einem bestimmten Gehirnareal möglich. (Vergl. DIESBERGEN 1998, s.43f.) Ein Verarbeitungsort wird also neuronal repräsentiert, in der Interaktion mit den anderen Zentren entstehen im Lauf der Zeit komplexere Konstruktionen.

*»All dies führt zu der merkwürdigen Feststellung, dass das Gehirn, anstatt weltoffen zu sein, ein kognitiv in sich abgeschlossenes System ist, das nach eigenentwickelten Kriterien neuronale Signale deutet und bewertet, von deren wahrer Herkunft und Bedeutung es nichts absolut Verlässliches weiss. Die für den gesunden Menschenverstand unge-rechtfertigte Skepsis gegenüber der Leistungsfähigkeit der Sinnesorgane erscheint damit auf die Spitze getrieben, denn die von uns erlebte sinnliche Welt ist demnach nur ein Konstrukt des Gehirns, wenn auch keineswegs ein willkürliches Konstrukt.« (G. ROTH 1994, s.235, zit. in DIESBERGEN 1998, s.44)*

Die Wahrnehmung eines Reizes ist die Leistung des Gehirns und nicht die der Sinnesorgane. Die so erzeugte Wirklichkeit ist also keine Repräsentation, keine Abbildung der Außenwelt, Realität, alles außerhalb des Beobachters ist dessen Konstruktion. Das bedeutet, dass »eine Beobachtung nichts über den beobachteten Bereich aussagt, sondern über das beobachtende System, weil die Logik der Beobachtung diejenige des beobachtenden Systems und seiner kognitiven Struktur ist.« (MIKULA 2002, S.57) Für die pädagogische Praxis bedeutet das nicht nur altersspezifische Bedingungen zu berücksichtigen, wenn man mit der »Wirklichkeit« umgeht, sondern grundsätzlich anzuerkennen, dass es keine einheitliche Wirklichkeit gibt. »Der Konstruktivismus bestätigt die grundsätzliche Anthropozentrik und auch Egozentrik menschlicher Existenz. Niemand von uns »kann aus seiner Haut«. So sehr wir uns auch um Objektivität bemühen – stets sind wir es, die die Welt beobachten.« (SIEBERT 1999, S.7) Unter diesen Voraussetzungen verschärft sich natürlich ein Paradox zwischen Erziehung durch den Lehrer und die Selbstorganisation des Kindes. Für die Schule führt das zu tiefgreifenden didaktischen Konsequenzen.

Lernen bedeutet aus diesem Verständnis nicht das Nachvollziehen von didaktisch aufbereiteten, »richtigen« Lösungen, sondern die Konstruktion eines eigenen Wissensnetzes. Das Verhalten des Lehrers zum Lernenden definiert sich nicht nur über die zu vermittelnde Sache, sondern über den Bezug zum Kind, zur Anerkennung dessen Subjektivität. Reich spricht vom Primat der »Beziehungs- vor der Inhaltsdidaktik« (vergl. REICH 2004, S.10). »Es sind stets beziehungsmaßige Kontexte zu schaffen, die das Lernen erleichtern.« (REICH 2004, S.11) Das Kind bildet in einem geeigneten Lernumfeld seine eigenen Strukturen, stellt Verbindungen her, erschließt sich analoge Phänomene, kurz, es konstruiert damit sein eigenes Weltbild. Dieses eigene Weltbild muss sich angesichts, oder inmitten der »äußeren« Welt behaupten. Hier ist das Kind mit anderen Auffassungen und mit den Wirklichkeiten anderer Weltbilder konfrontiert. Das wirkt wieder auf die eigenen Wissensnetze zurück und führt zu Neubestimmungen. Diese Konstruktion ist ohne Eigeninitiative und Beziehungen nicht denkbar, sie verlangt vielfältigste Transferleistungen. Das »träge Wissen« (vergl. STENGER 2002, S.200) eines gelernten, didaktisch vorstrukturierten »Stoffs« ist dazu nicht, oder nur mit Mühe in der Lage. Wenn sich der Lehrer den Kopf zerbricht, warum die Kinder etwas »einfach nicht kapieren« oder »die Regel nicht anwenden können«, dann wird dies unter der Prämisse des pädagogischen Konstruktivismus erklärlich: die Information baut auf die Strukturen des Lehrers, also auf *dessen* Konstruktion auf. Damit wird die Vorstellung eines »technologischen Pädagogikverständnisses« (SIEBERT 1999, S.19) d.h. einer einheitlich organisierten Wissensvermittlung fragwürdig. Dennoch ist das ist für den herkömmlichen Schulbetrieb schwer auszuhalten. Beispiel: »Was kann ein Taubstummer nicht?« Felix, 8Jahre: »Er kann keine Komplimente bekommen.« Dieses selbst erlebte Beispiel zeigt, dass die Lehrerin mit dieser Frage in einer Probe implizit einen Hefteintrag über Hören im Straßenverkehr abfragen wollte, hier aber mit einer eigenständigen Konstruktion des Schülers konfrontiert wird. Die Lehrerin verkennt, dass das Kind »bei der Sache« ist. Wenn die anderen Kinder den Hefteintrag auswendig lernend reproduzieren, sind sie wahrscheinlich nicht mit dem »taubstumm Sein« befasst. Sie haben für sich einen einzigen Sinn erkannt, nämlich Texte die die Lehrerin diktiert hat, wiederzugeben. Da die Leistung von Felix mit 0 Punkten quittiert wird, wird es sein verbleibender Lernerfolg sein, möglicherweise in Zukunft darauf zu verzichten, etwas von seinen Denkvorgängen mitzuteilen, oder schlimmer, seinen eigenständigen Konstruktionen zu misstrauen.

In der Mathematik lässt sich zwar das Rechnen entkoppelt von einem konstruktivistischen Selbstbezug als rein algorithmische Technik betreiben. Untersuchungen zeigen aber, dass Schüler, deren Lehrer sich in ihrem didaktischen Konzept am Konstruktivismus orientieren, eine höhere mathematische Kompetenz erreichen. (Vergl. STERN 1997, S.163ff.) Der Lehrer regt dabei nur die schon bei dem Schüler vorhandenen Strukturen an. Wenn der Selbstbezug, das ganz persönliche

Involviertsein in einen Sachverhalt besteht, können die Aufgaben auch deutlich schwieriger und komplexer sein. Wichtig dabei ist es, den Kindern individuelle Wege bei der Problemlösung einer Textaufgabe zuzugestehen, keine einheitlichen Lösungsvorgänge zu verlangen. Die Annahme, nur leistungsstarke Kinder profitierten von der konstruktivistischen Grundhaltung eines Lehrers, schwächere Kinder würden eher rezeptiv lernen, entkräften die Untersuchungen: »Offensichtlich profitieren alle Klassen unabhängig von ihrem Ausgangsniveau von Lehrern, die eine konstruktivistische Auffassung vom Kompetenzerwerb vertreten.« (STERN 1997, S.164)

Zugespitzt stellt der radikale Konstruktivismus die Frage, ob sich ein Kind überhaupt mit einer Information befassen kann. Auch wenn der Lehrer einen Inhalt für sehr wichtig hält, oder ihn der Lehrplan vorschreibt, so prüft das subjektive System unwillkürlich erst die Relevanz einer Information. Nur wenn sie eine Bedeutung hat, wenn sie »brauchbar« erscheint, wird sie gelernt. Erscheint eine Information in ihrer Viabilität als nützlich, findet sie den Zugang und wird ein Teil der Konstruktion. Wissen ist dann viabel, »wenn es zu mir und meiner Umwelt passt und die Erreichung meiner Ziele erleichtert, oder neue möglich macht.« (MIKULA 2002, S.58) Siebert steigert dies noch, in dem er konstatiert »Im Normalfall sind Menschen lernresistent... Bereits die Untersuchungen zur selektiven Wahrnehmung belegen, dass wir vor allem das sehen, hören, lesen, was unsere vorhandene Wirklichkeitskonstruktion bestätigt, was wir bereits wissen, was uns »Recht gibt«. Tiefgreifende Korrekturen von Einstellungen, Verhaltensweisen, Gewohnheiten sind mit Verunsicherungen, mit Unlust, oft auch mit Kränkungen verbunden.« (SIEBERT 1999, S.21f.) Aus dieser Annahme spricht Siebert von einer »Ermöglichungsdidaktik« statt einer »Belehrungsdidaktik« (SIEBERT 1999, S.21) und zitiert Ernst von Glasersfeld: »Man kann einen Esel zur Tränke führen, man kann ihn aber nicht zum Trinken zwingen.« (SIEBERT 1999, S.19) Die Viabilität, der »Durst«, kann nicht vorausgesetzt werden, es sei denn, man würde mit Salz nachhelfen, wie Charles Smock (zit. in DIESBERGEN 1998, S.96) ergänzt.

### **Probleme des radikalen Konstruktivismus in der pädagogischen Praxis**

Die Vorstellung, dass jeder Mensch als subjektives System völlig abgeschlossen ist, lässt auf der anderen Seite befürchten, dass er deshalb auch schwer zugänglich ist. Tatsächlich stellt sich der Konstruktivismus in dieser radikalen Sicht eines abgeschlossenen egozentrischen Systems auch als problematisch oder zumindest fragwürdig dar (vergl. DIESBERGEN 1998, S.233ff.):

Wie kann Bildung aufklären und damit emanzipatorisch wirken, wie können allgemein gültige Begriffe und ethische Standards verbindlich vereinbart werden, wenn alles von dem Filter der »Passung« (Viabilität) abgehalten werden kann? Müssen mich die Probleme Schwächerer oder von Minderheiten interessieren? Der Einwand, dass ein Wesen, dass sich seiner Subjektivität bewusst ist, auch andere Wirklichkeiten zulassen kann, d.h. ein Verständnis radikaler Konstruktivität per se Respekt und Toleranz gegenüber anderen subjektiven Systemen voraussetzt, impliziert eine weitgehende Reflexionsfähigkeit. Dies ist als Begründung für den Schulalltag fragwürdig.

In der Konsequenz müsste sich die Schule als Ganzes hinterfragen lassen oder gar abgeschafft werden, »was aufgrund der radikal-konstruktivistischen Erkenntnistheorie, die Geschlossenheit ernst nehmend, konsequenterweise nahe liegend wäre.« (DIESBERGEN 1998, S.273) Die Schule bleibt aber bestehen, der Konstruktivismus wird nicht nur diskutiert, sondern auch vielfältig praktiziert, was die Radikalkonstruktivisten beargwöhnen. Glasersfeld sieht darin eine gewisse Modeerscheinung, die er als *trivial constructivism* (vergl. GLASERSFELD 1996, S.310) bezeichnet. Auch Diesbergen sieht, dass in einem moderaten Konstruktivismus die Lösung unterrichtlicher Alltagsprobleme gesucht wird, er bezweifelt aber dessen Sinn: »Ein Rückzug der Pädagogik auf einen moderaten Konstruktivismus durch

die Streichung des radikalen Aspekts stellt insofern auch einen Rückschritt des Problembewusstseins dar, wenn die erkenntnistheoretische Frage dabei nicht explizit alternativ ausgeleuchtet, sondern einfach ignoriert wird.« (DIESBERGEN 1998, s.287) Kritisch verweist er damit auf eine gewisse Wiederkehr der Reformpädagogik, zu der der pragmatische, »triviale« Konstruktivismus so »nichts neues« (vergl. DIESBERGEN 1998, s.273) beitragen kann. Dennoch lassen beide, der Verfechter Glasersfeld und der Kritiker Diesbergen durchblicken, dass sie durchaus nach einer pragmatischen Seite Ausschau halten. Glasersfeld knüpft an Maria Montessori an, die »das alles irgendwie gewußt« (VON GLASERSFELD 1996, s.316), aber »keine eigentliche Theorie geschaffen« (ebda. s.316) habe, Diesbergen stellt auf einmal fest, dass nach strengen konstruktivistischen Maßstäben das »Lehren« zwar nicht möglich ist, das Entwickeln verschiedener Unterrichtsmethoden könne man aber auch als Differenzierung von Lernumgebungen verstehen. (Vergl. DIESBERGEN 1998, s.246) Die Aufbereitung eines »Methodenpools« (vergl. auch REICH 2004, S.272) wird zur zentralen Aufgabe des Lehrers. Methoden umfassen die vielfältigsten systemischen und handlungsorientierten Aspekte, die gemeinsam mit der räumlichen Umgebung die äußerst variable und differenzierbare Basis eines Lernarrangements bilden. Je nach inhaltlichem Bedarf und Stand des Lernenden wird deren Viabilität beurteilt.

Auch wenn sich also die epistemologische Grundannahme des radikalen Konstruktivismus didaktisch nicht bruchlos übersetzen lässt, wenn er als eine Modeerscheinung der subjektiven Didaktik im postmodernen Mix der pädagogischen Möglichkeiten mißverstanden bleibt, so kann ich ihn gerade deshalb nützen indem ich ihn mit seinen eigenen Waffen schlage: Viabilität gilt auch für mich als unterrichtender Pädagoge im Umgang mit dem Konstruktivismus. In der »Passung« wird der »subjektive Weg durch die didaktischen Modelle« (s.o.) sichtbar und liefert den entsprechenden Beleg für die Annahme und das Annehmen eines bzw. meines subjektiven Systems. »Der Konstruktivismus ist ja keine Kirche, die einen Katechismus hat, sondern ist von verschiedenen Leuten aus verschiedenen Gründen und verschiedenen aufgebaut worden.« (VON GLASERSFELD 1996, s.312)

Gerade in der Auseinandersetzung mit dem reformpädagogischen »vom Kinde aus« kann der Konstruktivismus, frei von Romantisierung neue, belebende Impulse liefern. Für ein didaktisches Modell der Schule der Phantasie werde ich den Konstruktivismus also dergestalt annehmen, dass ich wie Edmund Kösel diese Theorie unter der Voraussetzung »das Leben darin ist entscheidend«(vergl. KÖSEL 1993) beurteile. Auch wenn der radikale Konstruktivismus also noch nicht im pädagogischen Alltag angekommen ist, wenn der wissenschaftliche Diskurs darüber noch voll im Gange ist, so kann man, frei nach Rudi Seitz, »bis es so weit ist, schon mal damit anfangen«.

### **3.4. ÄSTHETISCHE BIOGRAFIE**

Wenn man also den pädagogischen Konstruktivismus zugrundelegt und eine auf das Subjekt bezogene Didaktik darauf gründet, wenn Divergenz als individuelle Wissenskonstruktion nicht nur zugelassen, sondern als Voraussetzung anerkannt wird, dann zeigen sich, wie es in eingangs beschriebener Kursstunde der Schule der Phantasie zu spüren ist, vielfältige Wege, auf denen die Kinder ihre eigenen Fähigkeiten und Steuerungsmöglichkeiten erleben. Über diese Selbsttätigkeit konstituiert und stabilisiert sich das »Ich«, »die so erzeugten Wissensnetze stellen unsere Wirklichkeitskonstruktionen dar, sie sind identitätsstiftend.« (STENGER 2002, s.200) Liegt darin auch der Grund, warum in der Kursstunde der Schule der Phantasie meist keine Unruhe und wenig Störungen zu erleben sind? Erleben die Kinder, dass sie »bei sich« sein können, dass sie den Freiraum, in dem sie agieren nicht ausnützen, sondern selbstregulierend nützen können? So gesehen kann man umgekehrt Lernverweigerung und Störung im Unterricht als Ausdruck einer Behinderung des

Selbstkonzepts, der Wirklichkeitsfindung und der Identität interpretieren.

Das Anerkennen der Subjektivität ist der wesentliche Beitrag zur »Humanisierung und Ökologisierung von Vermittlungsprozessen.« (KÖSEL 1993, S.266) Auch Schulz rechnet es den Didaktikern durchaus hoch an, wenn sie den allzu engen Lehr- und Lernkonzepten etwas entgegensetzen, aber er vermisst zugleich den Widerstand, der die Kinder herausfordert. Im Grunde genommen impliziert »Widerstand« hier die Existenz einer selbstgesteuerten Aktivität. Schulz bezweifelt dies also nicht, das Problem ist also nicht die Untätigkeit, sondern die Ungerichtetheit und die mangelnde Konsequenz. Das widerspricht aber den Beobachtungen selbstgesteuerter Prozesse in der Schule der Phantasie. Schulz selbst gibt jedoch den Hinweis, dass der »Widerstand« gerade im bildnerischen Bereich in der Materie stecken kann. Die Sache, mit der sich die Kinder befassen, hält einigen Widerstand bereit. Das lässt sich an allen Kursberichten beobachten. Dabei liegen die Widerstände im Praktischen wie auch im Konzept. Die Idee, einen Traktor zu bauen, stellt das Kind vor plane-rische und vielfältige handwerkliche Herausforderungen: Das Brett, das gesägt, das Loch, das gebohrt und die Verbindung, die gesucht werden muss.

Wo ist dabei der Erwachsene? Gibt es bei einer derart klaren Beziehung vom Kind zur Sache einen definierten Part für den Kursleiter bzw. Lehrer? Besteht er darin, Werkzeuge und Material zu organisieren, aber ansonsten im Hintergrund zu bleiben?

Bei Schulz steht der Lehrer nicht im Hintergrund: Kinder »brauchen nicht nur Informationen auf Anfrage, sondern auch den erfahrenen Partner, der sie auf Fragen aufmerksam macht, die Widersprüchlichkeit der Antworten verarbeiten hilft, nicht zuletzt dadurch, daß er offenlegt, wie er/sie sich als Erwachsene damit herumschlägt.« (SCHULZ 1996, S.21) Hier schwächen sich die oben genannten Polaritäten ab, jetzt lässt sich ein Künstler-Lehrer als Partner auf gleicher Augenhöhe ahnen: Denn der Kursleiter in der Schule der Phantasie kennt die strukturellen und bildnerischen Fragen und Probleme aus seiner eigenen künstlerischen Erfahrung. Er hat eine ureigene Beziehung zu der Sache, indem er sich mit ihr »herumschlägt«, zeigt sich eine vitale Auseinandersetzung. Die schließt ein pauschales stereotypes Vorgehen sowie vereinheitlichte didaktische Techniken aus. Seine eigene »Geschichtlichkeit« kann dabei zum Leitbild werden, wenn er bildnerische Prozesse und damit Erkenntnisse initiiert. So sieht es auch Wolfgang Schulz: »Weil Menschen Subjekte ihrer Biographie sind, weil sie Geschichte haben, wird angemessener Unterricht immer wieder anders verlaufen, auch unerwartet verlaufen müssen.« (SCHULZ 1996, S.91) Das führt zur Frage nach Authentizität.

### 3.5. AUTHENTIZITÄT

Die Anregung »Sammelkiste« aus o.g. Kursstunde (Abb.48–62) kam zufällig durch den Impuls eines Gastkindes und wirkte bei fast allen Kindern. Es hätte als Thema zwar auch von der Kursleiterin als Anregung geplant werden können, aber gerade die Authentizität des Vorhabens »Gärtnerei« stimulierte die anderen Kinder besonders. Es entstehen die unterschiedlichsten Objekte, die in diesem Fall deutlich sichtbar, den jeweiligen biografischen Bezug deutlich machen. Hier wird die zentrale Qualität eines idealen schöpferischen Prozesses in der Schule der Phantasie deutlich: Eine Anregung (der unterschiedlichsten Art) setzt das Geschehen in Bewegung, nicht im Sinne eines mechanischen Reiz/Reaktionsverhältnisses, sondern als Bild einer Schwingung, die immer weitere Kreise zieht, die reflektiert, sich überlagert und zu immer neuen Klängen führt.

Dieses Bild mag in seiner Stimmigkeit einleuchten, dennoch steht es im deutlichen Widerspruch zum häufig erlebten Kunstunterricht. Ein gestelltes Thema verharrt mit seiner Relevanz häufig bei einem bildnerischen »Problem« oder bei einer anekdotischen Beliebigkeit, als dass es über einen Selbstbezug authentisch wer-

den kann. »Unsere Kultur ist darauf angelegt, den Menschen die Angst vor dem Authentischen beizubringen, besonders vor der Vorstellung, es könne in ihnen selbst zur Geste werden, durch sie zum Ausdruck kommen. Leben wird statt dessen in wiedererkennbare Formen gebannt, das heißt, es muß sich im längst Bekannten totstellen.« (LIPPE 2000, S.462) Der Begriff »wiedererkennbar« orientiert sich hier nicht an einer engen Auslegung, sondern versteht sich als Festlegung einer eingeübten Rhetorik. Für herkömmliche Rituale im Kunstunterricht heißt das, dass die Ergebnisse der Schülerarbeiten keine Überraschungen mehr bereithalten, eigentlich »ergeben« sie nichts, sie »bestätigen« nur die Planungen des Kunsterziehers. Die »Resultate sehen immer so ähnlich aus wie etwas, das man schon kennt; und zwar haben sie mit dem Nachgeahmten genau nicht den Gestus der Fragen, sondern die Manier der Antworten gemeinsam. Dabei werden dann die Antworten verbreitet in einer Weise, aus der man sofort spürt, daß die Fragen gar nicht mehr gestellt worden sind.« (LIPPE 2000, S.465) Die »orientalische Stadt« im Querformat auf DIN A3 existiert nur, weil sie der Anlass ist, Gelbtöne zu thematisieren. Die Stadt selbst reduziert sich auf »einfache Rechtecke und Halbkreise in hellen Tönen«, das zu erstellende Bild repräsentiert nichts von einer aus Lehm und Holz gebauten Stadt, die sich unter den Bedingungen des Klimas und der Kultur entwickelte. Das Bild ist ein Bild vom Bild, die »orientalische Stadt« referiert ein Klischee aus der Drittverwertung eines Lebensbezugs. Nichts gegen die beliebte »orientalische Stadt«, nur zeigt sich in diesem Modus das multiple Alibi in aller Deutlichkeit: Das Alibi des Lehrers, um das Farbtonmischen zu kaschieren und damit der Beschäftigung in der Kunststunde einen Sinn zu geben, das Alibi einer »heiteren« Schulhausgestaltung, das Alibi einer Auseinandersetzung mit der Sache.

»Lebensbezug« ist keine Impulsgebung, sondern ein elementares Anliegen: Eine echte Beziehung zum Leben, bzw. »Sache«, findet im Kunstunterricht dort eine Grenze, »wo das pädagogisch kontrollierte ästhetische Lernen an den Lebensgeschichten abprallt und keine Spuren hinterlässt, weil es nicht im existenziellen Ernstfall aufgeht, sondern separat organisiert und inhaltlich keimfrei gehalten wird. Dem gutgemeinten Eingriff der Verharmlosung in ihr Leben entziehen sich Schülerinnen und Schüler in der Regel.« (SELLE 2002, S.18) Ist dann eine ästhetische Didaktik überhaupt möglich? »Zu lernen brauchen wir nur, wie wir unsere Vermögen zur Begegnung von Hindernissen befreien und zu Fähigkeiten entfalten können« sagt Lippe, (LIPPE 2000, S.469) damit wird die Selbsttätigkeit (vor dem Hintergrund des Konstruktivismus) noch einmal ausdrücklich betont. Auch wenn der »existenzielle Ernstfall« angesichts der Beispiele aus der Schule der Phantasie sehr pathetisch klingt, so zeigt sich in der »Gärtnerei«, der »Pferdefressbox« oder dem »Schlafgestell für mein Vögelchen« doch, wie ein sehr direkter Zugang durch die beobachtbare Präsenz und Konzentration der Kinder bestätigt wird. Lippe nennt derartige Beobachtungen »authentische Gesten«. »Authentisch sind sie als Äußerungen eines Lebens, als Selbst-tätigkeit, die sich von keiner Absicht und keiner Vorgabe und keiner Behinderung verwirren lässt. Authentische Lebensgeste ist ein Begriff, der die Bereiche des Menschlichen vom geklärt-klärenden Erleben bis hin zur Kunst« (LIPPE 2000, S.438) umfasst. Die Kinder in der oben beobachteten Kurssituation lassen sich zwar anregen, aber in keiner Weise ästhetisch steuern. Im Lauf der zum Teil mehrjährigen Kurszeit entwickelt sich eine selbstständige ästhetische Haltung. Selle zitiert Seel: (»die Kunst des Erscheinens« 2000, S.148): die »phänomenale Präsenz eines Objekts oder einer Situation« wird »als Widerschein einer Lebenssituation aufgefasst.« In diesem »Widerschein« und in der Annahme der autopoietischen Selbstbezogenheit konstituiert das Subjekt einen selbstständigen Standpunkt: Die authentische, ästhetische Biografie.

*»Es gibt keine Wahrnehmung von Gegenwart ohne ein Erinnern vergangener Gegenwarten ... Wahrnehmen und Erinnern sind die beiden aufeinander verweisenden Konstanten ästhetischer Biografiearbeit ... Nehmen wir als Lehrerinnen und Lehrer diesen*

*Vorgang ernst, bewegen wir uns in einem existenzpädagogischen Raum und haben den kunstpädagogischen bereits verlassen.*« (SELLE 2002, S.24)

»Jeder Lernende kann sich nur gemäß seiner Struktur und seinen früheren Erfahrungen organisieren.« (KÖSEL 1993, S.201) In diesem Postulat des Konstruktivismus bzw. der Subjektiven Didaktik wird die Notwendigkeit aber auch die Selbstverständlichkeit der Ausbildung einer individuellen Biografie deutlich: sie wird nicht nur zugelassen, sondern ist eine wesentliche Voraussetzung für Erfahrungen und Lernprozesse. Das widerspricht jeder linearen und verallgemeinernden Didaktik. Das erlebt jeder Referendar, wenn er eine »gelungene Stunde« abgeliefert hat. Das Wesentliche, das die Kinder beschäftigt hat und was die Kinder behalten werden, ist oft ein Randphänomen, das an dem eigentlich vorbereiteten Thema vorbei geht.

Das Ziel kann also nicht darin liegen, als »erwarteten Unterrichtserfolg« das Abmischen von Gelbtönen einer lebensfernen »Kunstwelt« anzusetzen, sondern darin, die Entwicklung einer ästhetischen Biografie zu begleiten. »Im Schulbetrieb entscheidet der Nützlichkeitsstandpunkt. Die an ihrer Biografie arbeitenden sind meist anderer Ansicht, welches Wissen für sie von Bedeutung ist, so dass sie ins Träumen fallen und von dem vorgetragenen Stoff nichts behalten. Eher erinnern sie sich später ihren abweichenden Träume als lebenswichtig.« (SELLE 2002, S.32) Das »Vortragen eines Stoffs« ist vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Verständnisses natürlich sowieso sinnlos, dennoch verweist Selle damit auf die Frage der Werthaltigkeit von Wissen bzw. Können allgemein. Wenn ich das ästhetische Subjekt sehen und auch würdigen kann, dann entsteht die Voraussetzung, dass eine ästhetische Biografie reifen kann: Diese wird sich retrospektiv weder bewusst noch unbewusst auf die Gelbtöne der orientalischen Stadt, aber sehr wohl die Evidenz selbstständigen bildnerischen Tuns beziehen.

### **3.6. BESTEHENDE ANSÄTZE DIDAKTISCHER STRUKTUREN DER SCHULE DER PHANTASIE**

Definitionen einer Didaktik der Schule der Phantasie werden eher aus Absichten und Zielen und weniger aus Mitteln und Methoden gespeist. Didaktische Ziele sind dabei selbst in den Konzeptentwürfen aus der Gründungsphase keine in sich geschlossene Einheit. Die einzelnen didaktischen Komponenten beziehen sich auf unterschiedliche Quellen: Zum einen auf die Forschungstätigkeit von Rudi Seitz hauptsächlich im Vorschulbereich, zum Zweiten auf die Anträge in der Gründungsphase der Schule der Phantasie, ebenfalls unter der Federführung von Seitz und zum Dritten aus der Ableitung beobachteter Praxis. Die bestehenden Ansätze resultieren also aus Satzungsentwürfen und Positionspapieren verschiedener Jahre der Schule der Phantasie, vor allem aber sind diese das Ergebnis jahrelanger Praxis. Die Schriften von Rudi Seitz stehen dabei in einem ähnlichen Wechselverhältnis: Sie beeinflussen die Schule der Phantasie, wie diese seine Bücher inspiriert. Die erwähnen aber nur in Ausnahmefällen ausdrücklich die Schule der Phantasie. Der größte Anteil der Publikationen von Seitz speist sich aus dessen Aktivitäten in der Frühpädagogik. Schriften (Diverse Faltblätter, Erklärungen, »Aufgaben und Ziele« etc...), die die Schule der Phantasie in den Jahren ihres Bestehens zu didaktischen Inhalten veröffentlichte, greifen im Gegenzug fast ausschließlich das Werk von Rudi Seitz auf. Das bestätigt zwar einerseits eine konsequente Haltung im pädagogischen Grundverständnis, deutet aber auch nach dem Rückzug und dem Tod von Seitz auf eine inhaltliche Stagnation.

#### **3.6.1. Der Situationsansatz**

Erkennbare und formulierte Prinzipien der Schule der Phantasie orientieren sich an übergeordneten Inhalten und Zielen in Hinblick auf die Entwicklung einer

Gesamtpersönlichkeit. Dabei stehen die Argumente dem Situationsansatz (vergl. COLBERG-SCHRADER 1994, LAUNER/ZIMMER 1994, HELLER 2000, RIEBER 2002) nahe, ohne diesen direkt zu zitieren. Auch wenn der Situationsansatz nicht direkt auf das Konzept der Schule der Phantasie eingewirkt hat, so lassen sich dennoch Verbindungen herstellen. Einige Formulierungen im Konzept von 1978 reflektieren die zentralen Aussagen des Situationsansatzes.

*»...daß der Schüler wieder einen persönlichen Freiraum und Entscheidungsmöglichkeiten bekommen müßte.«* (Vergl. Anlage 1, SEITZ »Jugendkunstschulen – ein Konzept« 1978, S.1)

*»Die Schule ist in eine Phase geraten, in der mehr das Aneignen von Fakten im Vordergrund steht und nicht so sehr die Förderung von bestimmten Verhaltensweisen.«* (S.2)

*»Kreative Menschen sind spontan, haben ein erhebliches Maß an Eigeninitiative und Mut, sich auch einmal zu exponieren, d.h. sie lassen sich von Rollenzwängen und Rollenkonflikten nicht ohne weiteres beeinflussen.«* (Ebda. S.2)

*»...Dabei sollte thematisch die Umwelt, in der die Kinder leben, ihre Umgebung wie sie sie erleben mit in die Arbeit einbezogen werden.«* (Ebda. S.4)

Der Situationsansatz ist ein in den 70er Jahren entwickeltes Konzept für den Kindergarten/Vorschulbereich. Ausgangspunkt für jeden Lernanlass bildet dabei die ganz konkrete Lebenssituation des Kindes. Nicht festgelegte curriculare Lerninhalte, sondern individuelle Lernbedürfnisse, die aus den jeweiligen Situationen erwachsen, steuern das ganzheitliche Lerngeschehen. Das zentrale Anliegen ist dabei also die Selbstbestimmung. Der Situationsansatz wendet sich institutionskritisch »gegen die Logik der Fachdidaktik« (FTHENAKIS 2000, S.12). Statt dessen heißen die Ziele Autonomie, Sozialkompetenz und Solidarität, deshalb »sollte das sachbezogene Lernen dem sozialen Lernen untergeordnet werden.« (COLBERG-SCHRADER 1994, S.40) Damit wird auch der emanzipatorische Charakter im Situationsansatz deutlich. Selbstbestimmung bildet den Kern eines gesellschaftspolitisch geprägten Menschenbildes, da »Unterdrückung dort beginnt, wo eine ganzheitliche personale Entwicklung und Entfaltung des Individuums nicht möglich ist und nicht zugelassen wird.« (RIEBER 2002, S.33) Die Kinder machen Erfahrungen, bzw. die Erwachsenen versuchen zu klären, welche Lebenssituationen für bestimmte Erfahrungen relevant sind.

*»Wir haben erstens von der Autonomie, dem Recht des Bürgers, seine Verhältnisse selbst einzurichten, gesprochen. Wir haben zweitens davon gesprochen, daß man Kompetenzen – Fähigkeiten, Fertigkeiten, professionelle Wissensbestände – braucht um Leben zu bewältigen und mit natürlichen Ressourcen verantwortlich umzugehen. Und drittens brauchen wir und unsere Kinder die Bereitschaft zur Solidarität, so daß wir Menschen nicht nur mit dem Blick auf uns selbst und unsere eigenen Bedürfnisse und Ziele handeln, sondern in Rücksichtnahme auf andere, insbesondere auf Schwächere.«* (LAUNER/ZIMMER 1994, S.8)

Doch da setzt auch die zentrale Kritik am Situationsansatz an: Die Erwachsenen bzw. die gesellschaftspolitischen Vereinbarungen bilden die Ziele, die vorhandene Fähigkeit der Kinder zur Selbstbildung wird (entgegen den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen) nicht beachtet (vergl. RIEBER 2002, S.38ff.): »Der Situationsansatz geht vom Ziel aus, dass ein Kind seine Lebenssituationen bewältigen kann, nicht jedoch davon, dass Kinder schwerpunktmäßig forschen, entdecken und sich u.U. auch nur für Sachthemen interessieren, die sie herausfordern und weiterbringen.« (RIEBER 2002, S.40)

Die Verbindungen der Schule der Phantasie zum Situationsansatz sind natürlich auch historisch naheliegend. Zur Zeit der Gründung der Schule der Phantasie wurden einige Kindergartenkonzepte entwickelt, die sich mehr oder weniger deziert mit den Inhalten des Situationsansatzes befassten. Sie alle Fälle vehement

gegen einen verschulden Kindergarten zu wenden, war politischer Konsens, wie er auf dem legendären Vorschulkongress 1970 in Hannover propagiert wurde (und an dem Seitz auch teilgenommen hatte). Auf diese gesellschaftspolitische Strömung war Anfang der siebziger Jahre somit eine breite Basis für den Situationsansatz gelegt. So nimmt es nicht wunder, dass zur Gründung der Schule der Phantasie, aber auch bei späteren Veröffentlichungen, sich Ziele ausmachen lassen, die ganz im Sinne des Situationsansatzes formuliert sind.

*»Schule ist die Vorbereitung des jungen Menschen auf seine Zukunft. Sie vermittelt Kompetenz und Zuversicht, die persönlichen, intellektuellen, sozialen und ethischen Herausforderungen im späteren Leben anzunehmen und eigenständige, kreative Lösungen zu suchen. Das Ziel sollte darin liegen, Wissensinhalte zu vermitteln, die später einmal im Produktions-, Dienstleistungs-, Wirtschafts- und Wissenschaftsbereich erforderlich sind. Es gilt junge Menschen darin zu bestärken, eigene Wege zu suchen und sie zu finden.«* (Anlage 4, Präambel, Schule der Phantasie, Aufgaben und Ziele 2003, S.2)

Mit »Sensibilisierung im sozialen Bereich«, »Stärkung der Persönlichkeit« etc. werden in den nachfolgenden »allgemeinen Zielsetzungen« (ebda. S.3). Allgemeinplätze belegt. Sehr deutlich steht aber in diesen Aussagen die Handlungsfähigkeit des Individuums gegenüber gesellschaftlicher Anforderungen im Zentrum. Die zu erreichenden Ziele orientieren sich entsprechend den aktuellen Strömungen wahlweise an politischen, sozialen aber auch wirtschaftlichen Erfordernissen, in jedem Fall müssen die Kinder dazu eine »Kompetenz« entwickeln. Insofern scheint (zumindest die offizielle) Schule der Phantasie näher am Situationsansatz als z.B. an der Reggio-Pädagogik orientiert (vergl. dazu auch RIEBER 2002) zu sein. Der Blick richtet sich auf das Erreichen von angenommenen oder geforderten Zielen statt auf das, was das Kind schon ist, und was es mit seinen Fähigkeiten aber auch seinen Wünschen werden kann. Damit sind auch Diskrepanzen zu einigen Äußerungen von Seitz aber auch zu Beobachtungen im Kursgeschehen auszumachen. »Herausforderungen im späteren Leben« stehen der gelebten Gegenwärtigkeit entgegen, wie Seitz diese mehrfach propagiert (vergl. SEITZ 1998, S.11), und die alltäglich in den Kursen zu beobachten ist.

Dabei sind die Kompetenzen, die im »späteren Leben« helfen sollen, nicht das Problem, fragwürdig ist die Perspektive, die sich dabei dreht: Gerd E. Schäfer (vergl. RIEBER 2002, S.39f.) weist darauf hin, dass der Situationsansatz die Eigenaktivität im Sinne einer Problemlösung zwar annimmt, aber zugleich ein Desinteresse an der Selbstbildung des Kindes an den Tag legt. Für die Schule der Phantasie ist eindeutig der aus dem Verständnis des Konstruktivismus resultierende Selbstbildungsprozess vorauszusetzen. Das kann dennoch den Blick auf die Zukunft miteinbeziehen. Wenn Seitz die Gefahren militärischer und ökologischer Entwicklungen zeichnet, dann geht er immer von der implizit angenommenen Kraft einer aus sich wirkenden Kreativität aus. »Die Fähigkeiten kreativer Menschen sind gefragt, die sich etwas anderes vorstellen können.« (SEITZ 1998, S.12) Hier wird die für Seitz völlig klare Werteverbindlichkeit wieder deutlich. Wenn in den Positionsentwürfen die Ziele der Schule der Phantasie auf die Herausforderungen einer wissenschaftlichen, ökologischen und wirtschaftlichen Zukunft hin formuliert sind (»Das Ziel sollte darin liegen, Wissensinhalte zu vermitteln, die später einmal im Produktions-, Dienstleistungs-, Wirtschafts- und Wissenschaftsbereich erforderlich sind«) dann klingt das zumindest missverständlich: Diese Präambel scheint eher einer breiten gesellschaftlichen Akzeptanz geschuldet, als dass sie diesen Wertebezug verinnerlicht hätte.

### **3.6.2. Grundfragen bildnerischer Arbeit, Begabtenförderung**

Bildende Kunst, Kunsterziehung bzw. Begabtenförderung im Künstlermilieu stehen in den Positionsentwürfen der Schule der Phantasie nicht im Vordergrund,

bzw. werden zum Teil nicht einmal erwähnt. Wenn Seitz vor allem in der Gründungsphase die Schule der Phantasie gelegentlich in den Kontext musikalischer und sportlicher Individual- und Leistungsförderung stellt, dann hauptsächlich um in der Öffentlichkeit die fehlende Förderung bildender Kunst deutlich zu machen. Da die Existenz von Musikschulen und Sportvereinen und die Begabtenförderung im Instrumentalunterricht und Leistungssport selbstverständlich sind, wurden die »Kurse für Bildnerisches Gestalten« in der Öffentlichkeit nicht selten unter den gleichen Prämissen betrachtet, nicht zuletzt weil außerhalb Bayerns zeitgleich eine Reihe von Jugendkunstschulen entstanden, die Merkmale von Musikschulen zeigten.

Der Erwartung, in den Kursen eine bildnerische Begabtenförderung zu etablieren, trat Seitz nicht immer deutlich entgegen. Möglicherweise leitete er aus der vermeintlichen Äquivalenz von Sport- und Musikförderung einen taktischen Vorteil ab, die »Kurse für bildnerisches Gestalten« für die breite Öffentlichkeit, vor allem aber auch für Stadträte und andere Entscheidungsträger ohne argumentativen Aufwand plausibel zu machen. Gelegentlich machten in den Anfangsjahren Beschwerdebriefe, die die Enttäuschung über mangelnde Leistungsförderung dokumentieren, dieses Mißverständnis deutlich.

Im Kern bestehender didaktischer Überlegungen zur Schule der Phantasie finden sich aber nicht fachspezifische Fähigkeiten, sondern übergreifende Ziele wie Persönlichkeitsbildung. Es scheint nicht das Bestreben zu sein, bildnerische Fähigkeiten auszubilden und zu differenzieren, sondern anhand bildnerischer Möglichkeiten die Entfaltung der Persönlichkeit im weitesten Sinn zu entwickeln. Eine didaktische Struktur reflektiert deshalb also nicht die Ausbildung bildnerischer Mittel und Verfahrensweisen, sondern bildnerische Mittel und Verfahrensweisen bilden die Voraussetzung, übergeordnete Ziele zu erreichen.

In seinem Buch »Erzieherinnen zwischen Lust und Frust« macht Seitz diese Haltung klar, indem er die Fragen zusammenfasst, die er Studenten vor dem Eintritt in das Referendariat zu ihren Berufsvorstellungen stellte:

*»Kurz vor dem Staatsexamen habe ich oft meine Studentinnen und Studenten gebeten, in einer ruhigen Minute einmal darüber nachzudenken, was sie in ihrem Beruf später einmal bewirken wollen. Was sollen die Kinder und Jugendlichen davon haben, daß sie ein paar Jahre mit mir zusammen sind und mit mir lernen und arbeiten? Was sollen sie von mir lernen? Möchte ich sie auf ein bestimmtes Bild vom Menschen hinführen? Auf welches? Kann ich diesen Menschen beschreiben? Wie verhält er sich unter anderen Menschen in der Gesellschaft? Wie sieht diese Gesellschaft aus? Welchen Sinn hat unser Leben? Welche ethischen Werte sind in meiner Erziehung von Bedeutung?« (SEITZ 1998, s.20/21)*

*»Innerhalb der allgemeinen Bildung ist der musische Bereich eine besonders geeignete Plattform für Schulkinder, um möglichst viele eigenständige und phantasievolle Lösungen anzustreben. Deshalb (Hervorhebung durch mich) liegt der Schwerpunkt in der Kursarbeit der Schule der Phantasie beim Malen, Bauen Formen, Entwerfen und Erfinden, beim Spielen und dramatischen Gestalten.« (Anlage 4, Aufgaben und Ziele 2003, s.4)*

Aus diesem Verständnis von den fachlichen Inhalten wird nun deutlich: Theorie innerhalb der Schule der Phantasie entbehrt nicht nur der Stringenz einer Fachdidaktik, sondern bezieht fachliche Inhalte nur insofern ein, als sie, gespeist aus den Erfahrungen eigener bildnerischer Prozesse, für den Künstler-Kursleiter eine selbstverständliche Grundlage sind. Eine Kunstdidaktik wird nicht als vermittelbare Strategie begriffen, sondern der Kursleiter erwirbt mit seiner eigenen bildnerischen Erfahrung eine Kompetenz, die ihn durch seine Beziehung zur Sache zum Vorbild macht. Der Kursleiter verhält sich bei der Initiierung und Begleitung bildnerischer Prozesse in der Schule der Phantasie analog zu den Prozessen die er in seiner eigenen Arbeit kennt.

Die Voraussetzung künstlerischer Professionalität wurde bei der Gründung der

Schule der Phantasie stillschweigend angenommen, aber wenig kommuniziert. Als Seitz den Modellversuch vorstellte, dachte er an Kursleiter aus dem Dunstkreis der Münchner Kunstakademie. Wenn in der weiteren Entwicklung auch Kursleiter ohne dezidierte eigene künstlerische Erfahrung unterrichten, kann das bei dieser Prämisse zu einem Problem werden, was durch Einführungsseminare in die Kursarbeit und Praktika nur teilweise zu kompensieren ist. Eine profunde Beziehung zur Sache braucht seine eigene Geschichte, eine künstlerische Entwicklung bedarf einer nachhaltigen Auseinandersetzung mit der Materie um seiner selbst, und nicht unter der Perspektive einer möglichen Machbarkeit in der Kurspraxis. Die Beziehung des Kursleiters zur Sache hängt allerdings nicht grundsätzlich von dessen künstlerischer Professionalität ab. Wie zu zeigen sein wird, ist die bildnerische Qualität entstehender Arbeiten und das Gelingen der Kursarbeit allgemein weitgehend unabhängig von dem spezifischen künstlerischen Hintergrund der Kursleiter. Die Beziehung zwischen Kursleiter und Sache kann auch ohne künstlerische Ausbildung ein intensiver Dialog sein. (Vergl. Kap. 4.2.)

#### 4. DER DREIFACHE DIALOG

Die bisherigen Überlegungen für eine Didaktik der Schule der Phantasie befassen sich auf der einen Seite mit einem noch etwas diffusen »Künstlerstatus«, auf der anderen Seite mit epistemologischen Grundannahmen, die aufbauend auf konstruktivistische Prozesse, eine Pädagogik entwickeln, die das Subjekt bedingungslos in das Zentrum stellt. Das ist zunächst auch als Reaktion auf eine pädagogische Grundhaltung zu verstehen, die von Kindern als »Schülermaterial« spricht. Das Kind wird nicht mehr als Objekt in die unterrichtlichen Überlegungen eines Lehrers im Sinne einer »Wenn-Dann-Didaktik« gestellt, sondern es bildet als komplexes Wesen den Ausgangspunkt selbstgesteuerter Lern- und Erfahrungsprozesse. Diese Subjektbezogenheit lässt dabei die Umkehrung der Verhältnisse befürchten, wie sie Kritiker der subjektiven Didaktik in den »kindgesteuerten Didaktikern« erkennen wollen. Doch das Anerkennen von Autopoiese und Konstruktivismus dreht die Abhängigkeit des Kindes vom Erwachsenen nicht um, vielmehr ermöglicht dies etwas wesentliches: einen echten Dialog zwischen beiden.

Wenn in der Struktur einer zu skizzierenden Didaktik nun aber der gelingende Dialog zwischen Kind und Erwachsenen zu untersuchen sein wird, dann ist die Subjekthaftigkeit des Lehrers bzw. Kursleiters nicht ausgeblendet, sondern ebenfalls eine Voraussetzung. Nur der eigene Subjektbezug des Erwachsenen ermöglicht einen echten Dialog mit dem Kind. (Was aber für den Erwachsenen nicht ausschließt, jenseits dieses Dialogs aus anderen Perspektiven auch eine Position der Reflexion einzunehmen). Der Subjektbezug des Erwachsenen resultiert nicht zuletzt aus der Erkenntnis seiner eigener Konstruktivität. Dies ist die Voraussetzung zu einer weiteren Beziehungsebene: Auch der Erwachsene hat eine eigenes Verhältnis zur *Sache*. Was bisher als eine eher stillschweigende Übereinkunft für die Rolle des Kursleiters der Schule der Phantasie galt, nämlich dass er praktizierender Künstler ist, bekommt nun eine dezidierte Bedeutung. Diese Beziehung des Erwachsenen zur Sache hat, wie im Weimarer Modellversuch »Wirklichkeit und Phantasie« schon thematisiert wurde, ihre eigene Geschichte und ihre eigene Qualität.

In älteren didaktischen Theorien wird die Sache zu einem Eckpunkt des »Didaktischen Dreiecks« aus »Lehrer-Schüler-Stoff«. Dabei bereitet der Lehrer die Sache »auf«, er macht sie zum »Stoff«, den er dem Schüler lehrt. Die Aufgabe des Schülers ist es, den Stoff zu lernen. Dieses Schema wird in seiner Einfachheit nicht mehr als zeitgemäß betrachtet, bildet es doch die Komplexität von Vermittlungsprozessen nicht ab. Ute Andresen greift es dennoch auf, durchbricht aber die Struktur, indem sie die Doppelfunktion des Lehrers (»Stoff aufbereiten« und »lehren«) auflöst, und »gleiche Augenhöhe« zwischen Lehrer und Schüler im didaktischen Feld herstellt. Die Sache, die im didaktischen Dreieck den Kindern beigebracht werden soll, erklärt Andresen auch zu deren Sache. »Deren« Sache bedeutet, es gibt keinen »Stoff«, den zu vermitteln von höherer Stelle festgelegt wird. »Wir haben in der Schule immer etwas, worüber zu reden und gemeinsam nachzudenken ist, was uns gemeinsam interessiert und betrifft, ein gemeinsames *Drittes* (Hervorhebung durch mich).« (ANDRESEN 2000, s.67) »Die Kinder erarbeiten sich die eigene Beziehung zum Gegenstand des Unterrichts, und sie sind neugierig darauf, was die Lehrerin weiß ... Dabei vertieft sich auch die Beziehung zwischen den Kindern und der Erwachsenen.« (ANDRESEN, 2000, s.113/114) Hier wird der wesentliche Unterschied zum »didaktischen Dreieck« deutlich, Andresen nennt es den »Dreifachen Dialog«:

*»Das Modell des Dreifachen Dialogs geht davon aus, dass Kinder, LehrerInnen und Gegenstände zunächst aus eigenem Recht existieren, da sind und eigene Würde haben, die geachtet werden will. Es nimmt an, dass es jeweils zweiseitige, dialogische Beziehungen geben kann, zwischen LehrerIn und Kind oder Kindern, zwischen LehrerIn und Gegenständen, zwischen Kindern und Gegenständen. Die Beziehungen können zunächst voneinander unabhängig sein und auch ohne Unterricht bestehen. Im Unterricht, wenn*

*er gelingt, so dass Kinder in der und durch die Gegenwart eines Erwachsenen anders, besser, mehr, haltbarer lernen als sie es allein könnten, werden diese drei Beziehungen aufeinander bezogen.*« (ANDRESEN 2000, S.128)

Wichtig ist es also für den Lehrer, eine wirkliche Beziehung zur Sache zu haben oder zu entwickeln und nicht die Sache als Gebot des Lehrplans o.ä. zu verstehen (»Du musst das Farbmischen lernen, das ist wichtig...«). Ist die Beziehung zu dem Kind gut, wird es dem Lehrer »zuliebe« Farben mischen, ist die Institution ausreichend präsent, greifen die Instruktionsrituale. »Wenn Kinder gezwungen werden, darauf zu verzichten, Interesse und Verstand selbstständig auf die Lerngegenstände zu beziehen, obwohl sie das könnten und gerne täten, bricht unter einem Übermaß didaktischer Regelung ihr Lernen zusammen. So schützen sie ihre Würde. Gehorsam tarnen sie sich mit dem Erwarteten, denken scheinbar in gegebenen Bahnen, täuschen mit passenden Antworten ihre LehrerInnen, sich selbst aber meist auch.« (ANDRESEN 2000, S.119)

Für die Schule der Phantasie lässt sich aus dem Modell des Dreifachen Dialogs das schlüssige Bild einer didaktischen Konzeption ableiten: Für den Kursleiter, die Kinder und den »Gegenstand«.

Das interessierte Verhältnis der Kinder zu den »Sachen« ist in der Schule der Phantasie grundsätzlich anzunehmen. Es erschließt sich zunächst aus der Freiwilligkeit, sich für einem Kurs anzumelden, aber auch aus allen Beobachtungen, die man allgemein mit Kindern im Vor- und Grundschulalter machen kann, wenn es um das bildnerische Tun geht. (Das gilt auch für den Regelunterricht, wenn die Sache dort in »Zwangssituationen« eines diktierten Hefteintrags oder einer Prüfung häufig zu einem bezugslosen Pensum wird, das das natürliche Interesse des Kindes zunächst überlagert.)

Das Verhältnis des Kursleiters zur Sache erklärt sich grundsätzlich in dessen künstlerischer Profession. Die Beziehung zur Sache resultiert aus dessen Erfahrung mit seinen eigenen bildnerischen Prozessen. Es ist das Ziel des Erwachsenen, seine bildnerische Authentizität zu erleben. Das Erlernen einer bildnerischen Technik oder eine gutgemeinte didaktische Überlegung (»was funktioniert mit Erstklässlern?«) können die eigene Auseinandersetzung mit der Sache nur begleiten, aber niemals ersetzen. Indem der Erwachsene eigene, profunde künstlerische Erfahrungen gemacht hat, ist die Beziehung zur Sache selbstverständlich, und damit eine wesentliche Voraussetzung für den Dreifachen Dialog geschaffen.

Bleibt die Beziehungsebene zwischen Kursleiter und Kind. Rudi Seitz beschreibt kurz und eindrücklich, wie er diese Beziehung sieht, indem er Augustinus zitiert: »Ama et fac, quod vis.«, »Liebe und mach, was du willst« »Das meint, wenn Sie ihre Kinder wirklich gernhaben, werden Sie mit Sicherheit nichts tun, was ihnen schadet. Im Gegenteil, Sie werden Ihr Augenmerk auf den Vorteil, den Nutzen, das Wohlbefinden Ihrer Kinder richten. Dann kann es eigentlich schon gar nicht mehr richtig danebengehen.« (SEITZ 1998, S.146) Das klingt sehr lapidar, macht aber eine Voraussetzung bewusst, die allzu häufig hinter das Primat einer spezifischen Fachlichkeit verschwindet. Die Liebe zu Kindern, nicht selten als Vorurteil der »Kindertümelei« diffamiert, ist nicht vermittel-, doch entwickelbar: Im Wahrnehmen und Anerkennen der Subjektivität intensiviert sich die Beziehung. Dies fordert, aber auch fördert der dreifache Dialog.

Die didaktische Struktur der Schule der Phantasie ist im Detail wenig spezifiziert, es sind aber, wenn auch nicht ausgesprochen, die Grundzüge des Dreifachen Dialogs erkennbar.

### **Der Dreifache Dialog für die Schule der Phantasie**

*Das Kind, der Erwachsene, die Sache.* Das Hauptinteresse gilt hier nicht der Ableitung einer didaktischen Struktur ausschließlich aus dem historisch vorgege-

benen Bestand, bzw. Quellen unter Würdigung der Urheber. Die Entwicklung eines Modells berücksichtigt nicht vornehmlich Entwicklungen, die die Schule der Phantasie gezielt oder eher zufällig-ungesteuert genommen hat, sondern ich möchte den Versuch unternehmen, ausgehend vom status quo, über einen tour d'Horizon die quasi idealtypische Darstellung einer Theorie der Schule der Phantasie zu bewerkstelligen. Dies impliziert dabei das kritische Hinterfragen bzw. die Abgrenzung von bekannten (künstlerzieherischen) Standards. Unter diesen Voraussetzungen sind subjektive Wertungen und Gewichtungen nicht nur zugelassen, sondern unvermeidbar.

Die folgenden didaktischen Komponenten legen als Grundgerüst den oben beschriebenen Dreifachen Dialog zugrunde. Dementsprechend ordne ich die jeweiligen Aspekte meiner Untersuchungen den Dialogpartnern »Kind«, »Kursleiter« und »Sache« zu. Diese Zuordnung geschieht schwerpunktmäßig, sie ist wegen der dialogischen Struktur natürlich nicht auf einen Dialogpartner begrenzt.

## **4.1. DAS KIND**

### **4.1.1. Lebensbezug, Gegenwärtigkeit, Zeit, Glück**

*»Das Denken an morgen darf uns nicht ständig unser Heute verstellen. Wir müssen das Jetzt für uns zurückerobern. »Ergriffenes Dasein« hieß einmal ein berühmter Gedichtband. Da sein müssen wir wieder, uns klar werden, wer wir sind und wo wir uns befinden, wie wir uns fühlen und in welchem Geflecht von Bezügen und Beziehungen wir leben. Unsere Gegenwärtigkeit muß uns wieder bewußt werden.« (SEITZ 1998, s.79)*

*»Nun ist unser Erziehungssystem so angelegt, daß wir jeweils etwas lernen, was wir später brauchen. Das Jetzt, die Gegenwärtigkeit, haben wir dabei stets mit Erfolg wegorganisiert. Wir wissen aber nicht, ob alles, was wir lehren und lernen, später noch so von Bedeutung ist, wie wir jetzt meinen. Wir wissen auch nicht ob wir das »Später« noch erleben werden ... Eine unserer ganz großen Aufgaben ist es, für die Kinder das Jetzt zu erhalten oder zurückzuholen. Sie haben das Recht auf das augenblickliche Glück wie wir. Wenn das viele ernst nähmen, würde es eine Revolution in den pädagogischen Planungen und Zielsetzungen einleiten.« (SEITZ 1998, s.82)*

*»Unterricht ist die planmäßige, absichtsvolle...Übermittlung von Kenntnissen, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Zum Zweck der planmäßigen Einflussnahme wird im U. der Lebenszusammenhang, in dem die Lernanlässe auftreten, verlassen.« (WÖRTERBUCH DER PÄDAGOGIK, KRÖNER 1982)*

In dieser Gegenüberstellung wird in aller Deutlichkeit klar, wie die Schule der Phantasie auf gelebte Gegenwärtigkeit bezogen ist. Nach der Definition aus dem Wörterbuch der Pädagogik dagegen ist es konsequent, den echten Lebensbezug auszublenden, um zu einer »planmäßigen Einflussnahme« zu kommen. Der vermeintlich kindgemäße Alltagsbezug (»Gestern habe ich einen Kaminkehrer gesehen.../welche Farben seht ihr im Baum vor dem Fenster...« etc) wird zur Floskel einer Bezugnahme auf ein vitales Interesse an der Welt bzw. zum Vehikel eines Unterrichtsimpulses. Diese Auffassung steht im plakativen Gegensatz zu einem echten Dialog, den das Kind mit seiner unmittelbaren Umgebung führen kann. Der Dialog zwischen Sache und Kind ist direkt, er wird nicht verstellt oder umgelenkt durch einen zu lernenden »Stoff«, zu dem eine Sache geronnen ist. Die Existenz und die eigene Präsenz der Sache auf der einen Seite bedeutet dementsprechend die Anerkennung einer klaren Subjekthaftigkeit des Kindes, und: Das Kind hat ein Recht auf das Hier und Jetzt. So wie die Sache nicht in erster Linie zu vermittelnder »Stoff«, so ist das Kind nicht in erster Linie zu unterrichtender »Schüler«.

Goleman spricht von der »Selbstgewißheit« (vergl. GOLEMAN 1997, s.74f.) des Kindes, die sich bildet, wenn das Kind von den Erwachsenen in diesem »Jetzt« gelassen, und dabei bestärkt wird, seine Fähigkeiten auszuleben. Selbstvertrauen entwickelt sich gerade in Beschäftigungen, die einem Erwachsenen wie Zeitverschwendung erscheinen: In gleichförmigen Tätigkeiten und in der Wiederholung. »Die Wiederholung dient nicht nur der Vervollkommnung von Fertigkeiten, sie gibt dem Kind auch das Gefühl: das ist meine Beschäftigung; sie ist ein Teil von mir. Auf die Dauer könnte das wichtiger für die Kreativität sein als der einfache Erwerb der technischen Fähigkeiten. So lernt das Kind nämlich, die Beschäftigung zu lieben.« (GOLEMAN 1997, s.72) In der Wiederholung einer Tätigkeit begründet sich die »Gewißheit«, über Fähigkeiten zu verfügen, vor diesem Hintergrund trauen sich Kinder verstärkt dann auch Wagnisse einzugehen und Neuland zu betreten.

Ein bewusstes »Hier und Jetzt« fördert also nicht nur den Genuss, sondern etabliert ein stabiles und angstfreies Selbstbild und das Vertrauen in die eigenen schöpferischen Fähigkeiten. Gelebte Gegenwärtigkeit ist somit die Voraussetzung in die Zukunft zu blicken.

»Der Tag, den ich heute mit meinen Kindern verbringe, ist unwiederbringlich weg, für meine Kinder und für mich auch. Daraus kann ich das Recht auf das augenblickliche Glück der Kinder und auch von mir ableiten.« (SEITZ 2002, s.66)

Neben »Liebe« und »Zuneigung«, »Humor« findet sich bei Seitz immer wieder Aussagen zur »Zeit« im Sinne einer gelebten, unmittelbaren Gegenwärtigkeit. Das entkleidet eine didaktische Planung zu bestimmten Zwecken, bzw. auf ein bestimmtes Ergebnis der zielführenden Pragmatik, aber lässt eine viel fundamentlere Gegenwärtigkeit zu, die sich daher nicht nur auf die Kinder, sondern auch auf die Erwachsenen bezieht. Darin wird deutlich, dass sich die Rolle des Erwachsenen nicht institutionalisiert im didaktischen Programm verliert, sondern ebenfalls Recht auf das »eigene« Glück bekommt. Diese Haltung macht die Balance im Dreifachen Dialog deutlich.

Wenn Kösel in seinen Postulaten zur Subjektiven Didaktik schreibt »Laß auf keinen Fall zu dass die Lernenden und du zu reinen Sklaven eines äußeren rigiden Zeitkorsetts werden« (KÖSEL 1993, s.193), und Beekmann im »Freien Werken« den Erwachsenen rät abzuwarten denn »es kann falsch sein, ein Kind zum Anfangen zu drängen« (BEEKMANN 1983, s.29) dann zeigt das einen viel praktischeren Zeitbegriff. Damit wird aber noch zu wenig der Gegenwartsbezug deutlich, der sich über die Unmittelbarkeit im Dialog äußert und damit die Kostbarkeit einer gemeinsam verbrachten Zeit als ebenso unmittelbaren Wert zeigt. In den Verneinungen (»Laß kein Zeitkorsett zu«, »es kann falsch sein, zu drängen«) zeigen diese Autoren eine sicher richtige Reaktion auf schulische Zwänge, die sich über die Inhalte und die lebendigen Prozesse lagern. Sie wenden aber ihre Aussagen nicht in das Positive, was bedeuten könnte: Lasse Spiel zu, ermögliche Tagträume, begleite auch Wege, die dir nicht effektiv vorkommen, etc. Hier zeigt die Schule der Phantasie eine grundsätzlich andere Haltung. Diese Haltung rekuriert aber nicht auf den vorhandenen Freiraum im Schulgeschehen, diese Haltung ist eine Voraussetzung für den Dialog. Dieser Dialog aber weist über die Schule der Phantasie hinaus.

#### **4.1.2. Die Beziehung Kind – Kursleiter**

Rudolf Seitz stellte in vielen Momenten die Einzigartigkeit, Unmittelbarkeit und Gegenwärtigkeit einer Begegnung mit den Menschen in den Mittelpunkt. Das macht eine Grundhaltung deutlich, die eine erzieherische Ethik über jeden fachspezifischen, oder pragmatischen Unterrichtsaspekt hebt. Wenn in der Beziehung zur Sache Unmittelbarkeit sowohl seitens der Kinder als auch der Kursleiter besteht, dann gilt dies vor allem auch für die Beziehung zwischen Kursleiter und Kind: Im partnerschaftlichen Gegenüber sind so die Grundzüge des Dreifachen Dialogs erkennbar: »Wenn ich in die Kniebeuge gehe, gehen die Kinder auch in die Kniebeu-

ge. Sie erwarten also nicht von mir, daß ich mich zu ihnen hinunterbeuge, sondern nehmen das als Anregung. Sie wollen den Erwachsenen, der sie gern hat, der sie auch bestätigt ... Kreativität ist da viel leichter möglich, wo ich mich angenommen fühle, wo ich Zuneigung spüre, wo ich Hilfe und Ermutigung erfahre, auch wenn die Dinge ungewöhnlich sind, wo echte Partnerschaft da ist.« (SEITZ 2002, s.64) Partnerschaftlichkeit bedeutet also nicht nur die Anerkennung bestehender Subjektivität (auf beiden Seiten), sondern deutet an, dass ich als Lehrer bzw. Kursleiter die Kinder nicht zu einem bestimmten inhaltlich greifbaren Ziel zu bringen habe. Unter der Voraussetzung, dass der Lehrer als das oberste Ziel einen (Lern-) Inhalt dem Schüler beizubringen hat, wird die Beziehung hierarchisiert: »Deshalb stellte man die Lernenden als Unwissende dem Wissen einer Welt gegenüber, dessen legitimer Stellvertreter ein Lehrender ist; als Konsequenz blieb hier nur die Unterwerfung unter ein Regime des Wissens, dem man zu gehorchen hatte und das einen belohnte, wenn der Gehorsam hinreichend war und die Inhalte nach Vorgaben reproduziert werden konnten.« (REICH 2004, s.53) Was hier aus konstruktivistischer Sicht sehr plakativ geschildert wird, macht aber deutlich, dass die Beziehungsebene unter einer starken Betonung der Inhaltlichkeit, bezogen auf einen zu vermittelnden »Stoff« oder erwarteter Kompetenz zu leiden beginnt. Seitz spitzt das sogar noch zu, indem er selbst das Fördern hinterfragt »Fördern?! Fördern wohin? Es kann sich doch zunächst nur um die Frage drehen, dem Kind zu helfen und ermöglichen, es selbst zu sein, es selbst zu werden. Die beste Förderung ist, wenn ihr Kind wirklich spürt, daß es geliebt wird, daß sie sich mit ihm und über es freuen.« (SEITZ 1995, s.125) Damit zeigt er auch, dass Partnerschaftlichkeit nicht bedeutet »wie die Kinder zu sein« und auch nicht sich zurückzuziehen und haltungslos zu werden, so wie es den »kindgesteuerten Didaktikern« vorgeworfen wird. Der Erwachsene bildet ein stabiles Gegenüber, er kann die Voraussetzungen schaffen und das Klima beeinflussen. »Wir vergessen, glaube ich, daß wir zwar die Klimazonen verbessern können, das Außenherum, aber wachsen müssen die Kinder selber.« (SEITZ 2002, s.66)

Das gilt auch in fachspezifischer Hinsicht. Partnerschaftlichkeit, auf »gleicher Augenhöhe« zu sein, bedeutet auch, bildnerische Entwicklungen nicht gezielt fördern zu wollen, sondern allenfalls deren Behinderung zu vermeiden. »Nichts konnte ihn [Seitz, Anm.d.V.] mehr ärgern als die Aussage: Man muss Kindern das Zeichnen beibringen. Nein, Kinder können zeichnen...« (Anton A. BUCHER in SEITZ 2002, s.117) Ein Beispiel, das diese Partnerschaftlichkeit zeigt, aber auch den inspirierenden Dialog aller Beteiligten illustriert, liefert Seitz selbst: Auf die Frage ob man als Erwachsener dem Kind etwas vormalen dürfe, erzählt Seitz: »Ich habe mir angewöhnt, daß ich einen Deal ansteuere, indem ich sage: »Natürlich zeichne ich dir einen Hund, aber du zeichnest mir auch einen und wir tauschen dann. Einen ganzen Teil meiner Sammlung habe ich mir auf diese Weise schwer erarbeiten müssen. Das ist ein ganz realer Handel, das Kind findet es toll. Es ist auf jeden Fall nicht so, daß da plötzlich das Gefälle verstärkt wird, indem das Kind sagen würde: »Der kann das viel besser als ich, und ich kann es nicht« – und das Kind rutscht dann dabei schön langsam in seinem Selbstvertrauen ab. Statt dessen wird das Selbstvertrauen gehoben, weil es ja gleichwertig ist.« (SEITZ, BR-Alpha 1998, s.12)

#### **4.1.3. Humor**

Rudi Seitz stellte bei vielen Vorträgen nicht nur seinen Humor, sondern Humor als wesentliche Qualität im schöpferischen Zusammenhang dar. Hier unterscheidet sich Seitz von den meisten Pädagogen, Humor wie auch Glück besitzen bei den meisten Autoren keine Relevanz. Empirisch und qualitativ nicht greifbar, scheint dabei die Gefahr groß zu sein, in Gesinnungspädagogik zu driften. Seitz ordnet die Fähigkeit humorvoll zu sein, den Merkmalen einer kreativen Persönlichkeit zu, weil sie »oft auf der »anderen« Seite sind.« (SEITZ 1998, s.108) Die »andere Seite« bedeutet hier das Infragestellen von festgelegten Gesetzmäßigkeiten, von Perspektivenwechsel

und überraschenden neuen Zusammenhängen.

Humor und Schule scheinen per se in der Praxis nicht zusammenzugehören. Über eine »Auflockerung« des Unterrichts geht der Humor meist nicht hinaus, gleichwohl gilt es allgemein als gesichert, dass eine humorvolle Lernumgebung das Lernen lustvoller und damit nachhaltiger und das soziale Klima entspannter macht. (Vergl. GRUNTZ-STOLL 2003, S.40–49, POPP 1990) In einer weitergehenden Betrachtung in Hinblick auf die konkrete Situation in der Schule der Phantasie, aber auch in der ganz allgemeinen Betrachtung von Kurs- und Unterrichtssituationen, zeigt sich diese Erklärung noch zu undifferenziert und daher zu wenig hilfreich. »Primär ist Humor jedoch nicht als ein Instrument zur Optimierung von Lernprozessen zu sehen, sondern eine erstrebenswerte Einstellung und Weltsicht zur besseren Lebensbewältigung, als Grundlage eines verständnisvollen sozialen Klimas und als kreative Aktivität.« (POPP 1990, S.107) Grünewald unterscheidet Humor in »menschliche Disposition« und »temporäre Reaktion«. (Vergl. GRÜNEWALD 2003 (II), S.66) Auch wenn es natürlich paradox ist, den Humor auf dem Seziertisch in einer Strukturanalyse zerlegen zu wollen, so zeigen sich dennoch die konstitutiven Elemente, die Walter Popp im Humor erkennt und die der Kreativität und Phantasie verwandt sind: *»Die Inkongruenz, das Unerwartete und Überraschende, der Kontrast, die spielerische Haltung, der respektlos-anarchische Umgang mit Ordnungen, Gefahren und mit sich selbst, die Balance zwischen Chaos und Ordnung, die Aktivierung und die plötzliche Lösung einer Spannung, das Wissen um die Ambivalenz jeglicher Befindlichkeit, die Anerkennung der Unzulänglichkeit menschlicher Bemühungen, die Fähigkeit, im scheinbar Wesentlichen das Nichtigte zu erkennen, die Lust am Dasein.«* (POPP 1990, S.97)

Humor spielt mit Bedeutungen und Regeln, er hinterfragt damit logische Strukturen. Humor kann als normativ vorgestellte oder angenommene Ordnungen auflösen. Damit greift Humor in das Selbstverständnis einer Schul- und Unterrichtsstruktur ein. Rollendefinitionen, Ordnungsprinzipien, Denkstrukturen und Tabus werden temporär aufgelöst oder relativiert. »Dass ausgerechnet in besonders verfahrenen, scheinbar ausweglosen Situationen dem Humor eine Schlüsselfunktion – im Hinblick auf Umdeutung und Veränderung – zukommen kann, liegt auf der Hand und lässt sich anhand der beschriebenen Wirkungen von Lachen und Humor verstehen. Humor wirkt ja durch Überraschung, durch Gegensatz und Übertreibung, durch Verschiebung gängiger Denk- und Sichtweisen in eine – vermeintliche oder tatsächliche – Quer- oder Schräglage, durch Normabweichung oder gar »Verrücktheit« und löst dabei sowohl eine vorübergehende Befreiung und Distanzierung wie auch eine Entspannung und Veränderung aus.« (GRUNTZ-STOLL 2003, S.47)

Humor ist hier nicht nur lediglich ein punktuell eingesetztes »Schmiermittel« im didaktischen Kalkül des Unterrichts, sondern eröffnet Pfade zu phantasievollem schöpferischen Tun. Allerdings, ebensowenig wie man Kreativität herstellen kann, lässt sich natürlich auch Humor nicht instrumentalisieren. Humor kann nur in einer Atmosphäre der Gelassenheit und Toleranz entstehen. Hier ist die Schule der Phantasie direkt und indirekt prädestiniert: In einem freien schöpferischen Prozess entstehen dauernd Situationen, die man nicht nur mit Humor »nehmen« kann sondern die durch Humor den dreifachen Dialog aufblühen lassen. Im Aufgreifen von witzigen und humorvollen Momenten, im »Weiterspinnen« und »Zurückgeben« beleben sich die Beziehungen, in der humorvollen Betrachtung können frische Impulse neue Anregungen bieten. Das birgt die indirekte Auswirkung auf die umgebende Situation. Sowohl die Verbissenheit als auch die Voreingenommenheit, der »innere Zensor«, den der Künstler-Kursleiter aus seiner eigenen Arbeit kennt, als auch die Schwerfälligkeit, die den Schulalltag immer wieder lähmt, lässt sich durch Humor auflösen.

#### 4.1.4. Der schöpferische Prozess

»Was die Kinder heimbringen, das ist nicht nur eine windschiefe Schachtel, sondern da hat ein Kind eine Idee entwickelt, es hat Statik ausprobiert. Denn es nützt dem Kind eigentlich relativ wenig, wenn der Lehrer sagt, schau her, du mußt den Stab jetzt so befestigen, daß er hält. Dann kann das Kind das zwar nachvollziehen, aber es hat nie ausprobiert, wie mach ich Statik, wie kann ich schaun, daß das hält, ... und wenn das Kind das jetzt heimbringt, dann schaut das vielleicht windschief und improvisiert aus, aber es hat 100 mal mehr erlebt ... Wenn die Eltern das wissen, dann fragen sie vielleicht, wie hast du das gemacht. Dann erfahren sie vielleicht den Weg, sehen nicht das Werk, sondern den Weg.« (TRIXI HABERLANDER in SEVERINI 1992, S.10)

Das schöpferische Tun in der Schule der Phantasie drückt sich nicht in einer linearen oder abschließbaren Schaffens- oder Erkenntnistätigkeit aus. Der Dialog kann wie ein Gespräch zwischen zwei Personen mehrere Richtungen nehmen. Interessante und reichhaltige Gespräche entstehen dann, wenn das Thema nicht allzu stringent abgehandelt wird. Das gilt auch für den Anfang oder das Ende eines Dialogs. Die Beschäftigung mit einem Thema kann sich verändern, sie kann aber auch nach einem Abschluss als Resonanz wiederkehren oder sich auf andere Dialoge übertragen. Das bedeutet also nicht, dass es keine Ergebnisse geben kann, nur sind diese nicht das ausschließlich erstrebte Ziel, sondern bewerkstelligen die Sichtbarmachung des Dialogs. Dies zeigt wieder die Grundprinzipien der subjektiven Didaktik (»der Weg und die Entwicklung sind wichtiger als das Ziel«, KÖSEL 1993, S.199)

Über die Form, das Material oder die Handwerklichkeit lässt sich die Herstellung zwar erfassen, diese bilden aber nicht die ganze schöpferische Dimension ab. Die vollständige Genese einer Idee oder eines Objekts erschließt sich also nur dann, wenn man den Verlauf auch unter den vom Endzustand nicht ablesbaren Aspekten beobachtet. Dies zeigt sich im Kursgeschehen oder in den Erklärungen, die Kinder zu ihren Arbeiten machen. In der Analyse des schöpferischen Prozesses zeigt sich aber auch sehr grundsätzlich, welchen elementaren Raum die Freiheit einnimmt, und wie nahe sich schöpferische Prozesse von Kindern und Künstlern stehen.

Gerd E. Schäfer unterscheidet schöpferische Prozesse, oder neutrale Herstellungsverfahren in zwei Grundkategorien: *Konstruktion* und *Produktion*. Er bezieht diese Einteilung auf das Basteln, dies ist aber auf alle Bereiche schöpferischen Tuns zu erweitern. Dabei unterscheidet sich Produkt- oder Prozessorientierung.

*Produktion* ist eine Herstellungsweise, die eine vorgegebene bzw. vorgebende Form und ein dementsprechend ablaufendes Verfahren impliziert. Das Aussuchen, Vorbereiten und gegebenenfalls Vorbearbeiten der Materialien, das Vorplanen der Technik und der Abläufe sowie das Vormachen führen zu einer Situation, in der das Kind Erzeugnisse produziert. »Sie taugen als Geburtstags- und Weihnachtsgeschenke, sie finden so nahtlos Eingang in den Kreislauf der Konsumption mit den gleichen Folgen, unbeachtet beiseite gestellt zu werden.« (SCHÄFER 1990, S.147) Gabriele Beekmann nennt diese, im herkömmlichen Werkunterricht meist praktizierte Vorgehensweise »Werken nach vorgegebenem Plan« (Vergl. BEEKMANN 1983, S.16f) und unterscheidet dies vom »Freien Werken«. Die Autorin berichtet über eigene Versuche, im außerschulischen Bereich beide Verfahrensweisen gegenüberzustellen. Beim »Werken nach vorgegebenen Plan« legte sie neben dem Vorbereiten des Herstellungsprozesses und dem Aussuchen und Abzählen des zu verwendenden Materials alle Schritte fest. Entsprechend der Vorlage beispielhafter Muster und durch »Vormachen« entstanden völlig austauschbare Resultate. Dieses Ergebnis ist natürlich zu erwarten gewesen, entspricht es doch weit verbreiteten Usancen. Interessanter sind aber dabei ihre Beobachtungen im interaktiven und situativen Ablauf. Die Autorin berichtet, dass sie die Namen der Kinder nicht behielt, weil »vom Verhalten der Kinder war nicht viel in Erinnerung« geblieben. (BEEKMANN 1983, S.18) Die Kinder

zeigten weniger Interesse aneinander. Nur ein Drittel der Kinder konnte fortlaufend arbeiten, »die übrigen fragten viel, ließen sich alles mehrfach zeigen und mußten deswegen oft warten.« (Ebda. s.18) Die Kinder waren unruhiger, manche Kinder brauchten verstärkt Hilfe, Umgangs- und Vorsichtsregeln mit dem Werkzeug waren nötig. Obwohl das Thema »Marionette« Spiel intendierte, waren die Kinder nur am Fertigstellen der Arbeit interessiert.

Das Herstellen im Rahmen einer Produktion bedeutet also vornehmlich das Erreichen eines abgeschlossenen Zustands. Das fertige Produkt bestätigt nicht den Weg (und damit die potenzielle Variabilität), der Prozess reduziert sich auf eine notwendige Hürde zum Erreichen eines gewünschten oder geforderten Ergebnisses. Das lässt, wie sich abzeichnet, die Dialoge allseitig verkümmern. Der Dialog Erwachsener/Kind schränkt sich auf Informationen, Vorbereitungen und Hilfestellungen ein, die vom Erwachsenen abhängig sind. Das Verhältnis Kind/Sache wird einseitig, die Sache spricht nicht aus sich selbst, sondern wird als vorgegebenes und vorbereitetes Material in festgelegter Struktur alternativlos und rückstandslos »verarbeitet«. Damit ist es kein Dialog. Aus der Sicht des Kindes ist es die Sache des Erwachsenen, die eigene Beziehung reduziert sich auf die Relevanz, das erreichte Produkt haben zu wollen. Der Erwachsene steht in einer leidenschaftslosen Beziehung zur Sache indem er nur die Frage kennt: »Unter welchen Bedingungen kann ich das mit den Kindern machen?« Die Beziehungen verkümmern also nicht nur, sie existieren hier unter völlig anderen Prämissen.

Im Ausblenden einer bewusst ausgeprägten Prozesshaftigkeit oder zumindest einer eingeschränkten Herstellungsvariabilität, bedient die Produktion, gewollt oder nicht, den Warencharakter des Endergebnisses. Als Ware muss sich das Objekt mit der Funktionalität und Ästhetik vergleichbarer Produkte auseinandersetzen. Es muss in der Konkurrenz zu den in der Klasse oder Gruppe entstandenen Vergleichsobjekten bestehen, und sich an vorgegebenen, verbindlichen Modi messen lassen. Der Warencharakter zeigt sich aber schon im Vorfeld auf vielfältige Weise. Fertigteile, wie sie in Bastelgeschäften und im Versand vorproduziert werden, oder Vorlagen, die in Bastelbüchern den Herstellungsprozess vorkonfektionieren, reduzieren den eigenen gestalterischen Anteil auf eine vorprogrammierte Aktivität im Hinblick auf das benannte oder vorgezeichnete Ergebnis.

Auch wenn im Werkunterricht der Schule das übergeordnete Ziel eine bestimmte handwerkliche Herstellungsweise ist, so wird diese vom gestellten Thema überdeckt. Das »Muttertagskörbchen«, die von der Werklehrerin gutgemeinte Motivation, einen Fachinhalt in den Jahresablauf einzubinden, wird statt zur offenen Erfahrung mit den Techniken des Flechtens, zu der Ware »Geschenk« mit festem Abgabetermin.

Natürlich trifft dies auch für das bildnerische Tun außerhalb der Schule zu und noch mehr: jenseits des verpflichtenden Unterrichts wird die »Freizeitkreativität« (SCHÄFER 1990, s.143) leicht selbst zur Ware. Das trifft mitunter auch die Schule der Phantasie. Bei der Planung und Organisation eines Kursbesuchs wird von den Eltern der Aufwand und der erwartete Nutzen angesichts der knapp bemessenen Nachmittagsaktivitäten eines Kindes abgewogen. Der »Bastelkurs an acht Nachmittagen zu je 90 Minuten« kann als Baustein »Kreativität« erworben werden und so als Förderprogramm für das Kind Warencharakter annehmen. Dazu lässt sich allzuleicht die Begründbarkeit und die Effektivität einer Kurseinheit mit der regelmäßigen »Ablieferung« fertiger Ware rechtfertigen.

In der *Konstruktion* entstehen Objekte, die »von einem kindlichen Bemühen zeugen, mit Hilfe ihm zugänglicher, selbst gesuchter Mittel und Formelemente einen Dialog mit sich, dem Material und seiner Umwelt einzutreten, um etwas zu schaffen, das ihm etwas sagt, das heißt, das Bedeutung bekommt für dieses Kind.« (SCHÄFER 1990, s.148)

Das Kind fügt sich nicht in einen vorgezeichneten Produktionsablauf, sondern tritt in einen Dialog. Wenn ein »Dialog« wie der hier zugrundeliegende »dreifache

Dialog« ernst gemeint wird, dann ergibt sich eine klare Verlaufsbezogenheit. Ein Dialog impliziert Offenheit, er kann nicht von einem Endprodukt aus gedacht werden. Die Kinder haben, auch wenn der Erwachsene Vorschläge macht, oft noch keine Idee, was sie machen wollen, geschweige denn eine Vorstellung von einem erreichbaren Ziel. In diesen Momenten scheinen die Kinder ziellos, planlos oder manchmal auch untätig zu sein. Doch in diesem Moment können bereits vielfältige Dialoge mit der Sache lebendig sein.

Dialoge mit der Sache können über eine elementare Erstbegegnung entstehen. Der haptische Zugang, die Lust Stofflichkeiten zu fühlen, Materialqualitäten zu erleben, körperliche oder räumliche Verhältnisse und Positionen (Innen/Aussen, konkav/konvex, oben/unten etc.) zu vergleichen (»das passt genau rein«, »das hält, wenn ich es draufstecke...«) initiieren nicht nur, das sind schon Dialoge. Häufig sortieren Kinder Dinge nach Form, Größe, Farbe etc., sie bilden Paare oder Reihen, suchen reziproke Entsprechungen etc. Das Vergleichen und Ergänzen geschieht dabei entweder formal oder inhaltlich durch Analogien (»das sieht aus wie...«, »das fühlt sich an wie...«, »das ist so schwer wie...«). Nicht selten bilden Superlative den (vorläufigen) Endpunkt derartiger Aktionen. (»ich habe die meisten gefunden«, »das ist die größte...«, »ich habe das weichste...«) Neben additiven und komparativen Aspekten bilden Ursache und Wirkung (»was passiert, wenn ich da zudrücke, ...«, »wieviel passt da rein, bis es überläuft...«) ein großes Aktionsfeld. Belastungs- und Funktionstests von Material und Werkzeug (Beispiel »Superkleber«: Wenn Kleister, Holzleim und Uhu kleben, dann ergeben alle drei auf einmal einen »Superkleber«) wirken aus der Perspektive funktionaler Werkerziehung wenig produktiv, zeigen aber ein hohes Potenzial elementarer Bindung an die Sache. Die Lust auf Motorik, die Lust, Abläufe, Bewegungen und Phänomene zu wiederholen stehen linearen, auf Produkte orientierten Prozessen vermeintlich entgegen. Dennoch entwickelt sich gerade in diesen elementaren Aktionen ein nachhaltiger Zugang. Der Dialog mit der Sache leitet sich nicht nur davon ab, ein Schiff bauen zu wollen, sondern auch dadurch, Nägel in Bretter zu schlagen und darin vielleicht ein Schiff zu entdecken. Der Dialog kann zu einem Produkt führen, er muss es nicht. Das ist auch nicht unbedingt nötig, denn der Dialog selbst ist schöpferischer Akt. Mit dieser Kernaussage wird die Position der Schule der Phantasie eindeutig.

*»Ich mag Basketball gerne und stelle mir vor, dass in der Zukunft alles schwebt – auch die Straßen. Lichter in Form von Kugeln sollten noch über den Straßen schweben – habe ich aber nicht gebaut!« (Oliver 11 Jahre, Ausstellung der Schule der Phantasie 2005, Karmeliterkloster)*

Für Oliver ist diese Idee, dass »Lichter in Form von Kugeln« über der Straße schweben, unnötig zu bauen. Er könnte es wohl, doch er tut es nicht. Stattdessen baut er ein Basketballstadion. Auch hier braucht er keine Spieler oder gar Bälle.

Der schöpferische Akt ist offen, er ist nicht planbar und führt zu keinem genau vorhersehbaren Ergebnis. Er muss daher nicht unbedingt erfolgreich sein. Das Problem ist jedem Künstler gewärtig. Das Kunstwerk wird nicht durch ein »gegenständliches Merkmal« als Kunst erkennbar, sondern durch den Prozess, der auch im abgeschlossenen Werk sichtbar bleibt. (Vergl. LEHNERER 1994, S.109f.) Im abgeschlossenen Kunstwerk wird der gelungene schöpferische Akt evident. Das heißt, der Künstler wird zwar über das Werk (und dessen Erfolg) definiert, und nicht über den schöpferischen Akt. Dennoch machen das Kreative, das Spiel, der Dialog das Kunstwerk aus. Das Kind in der Schule der Phantasie macht keine Kunst, es muss sich nicht über ein abgeschlossenes Produkt als Künstler behaupten, es kann im Dialog leben. Ohne jetzt eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen Kunst und schöpferischem Tun in der Schule der Phantasie, zwischen Erwachsenen- und »Kinderkunst« definieren zu müssen, kann festgestellt werden, dass die Grundbedingungen des schöpferischen Tuns gleich sind. Lehnerer ersetzt »Kunst« auch durch »kreatives Arbeiten« oder »freies Bilden« (vergl. LEHNERER 1994, S.109), wenn er den Dialog als Methode

bewusst macht: »Entsprechend wird man künstlerisches Handeln als kommunikatives Handeln bezeichnen können, aber nicht (nur) im Sinne einer Mitteilung und Informationsübertragung, sondern im Sinne eines wechselseitig kontingenten Austauschs. Kunst ist in ihrem Wesen keine »Sprache für etwas«, sondern sie ist, wenn man es so ausdrücken will, ein lebendiges »Gespräch«. Sie ist nicht das Medium für Kreativität, sie ist das Kreative, der Impuls selbst.« (LEHNERER 1994, S.108) Ein Gespräch ist dem Wesen nach wie ein Spiel frei und ungebunden, Gespräche und Spiele sind offen und nicht auf ein Ergebnis hin planbar. Ein Dialog kann vom »Ich« nicht erzwungen werden, ein Spiel wird gefährdet, wenn sich ein Part zu mächtig durchsetzen möchte. Thomas Lehnerer macht den Dialog mit der Sache in seiner eigenen bildnerischen Arbeit deutlich: »Ich muß erstens alle beteiligten Bildkräfte als im Prinzip gleichberechtigt anerkennen und ich muß zweitens mit ihnen wirklich frei spielen wollen. Ob sie dann tatsächlich miteinander frei kommunizieren und zusammenspielen, steht nicht in meiner Macht.« (LEHNERER 1994, S.106) Mit »Gespräch« oder »Spiel« sind nicht nur die Qualitäten verschiedener »echter« Dialoge zwischen den Kindern, Kind und Sache etc. gemeint, auch innere Dialoge wie das tagträumerische Nachspüren einer Empfindung begründen den schöpferischen Weg. Dabei möchte ich hier noch weiter gehen und bewusst Dialog von Prozess unterscheiden. Der Prozess impliziert im Verlauf einer Tätigkeit auch immer das »Ende des Weges«. Das unterscheidet ihn von einem »Gespräch«, das man zwar beenden kann, das aber, so es offen ist, kein Ergebnis benötigt. Wenn ich schöpferische Wege in der Schule der Phantasie beobachte, so ist zunächst der Dialog zu konstatieren. Oliver erdenkt sich »schwebende Straßen«. Wenn er lapidar sagt »ich habe sie aber nicht gebaut«, dann zeigt sich hier nicht ein gescheiterter Hochstapler, sondern ein Visionär, der im Dialog mit seiner Sache steht. Wenn es zu bildnerischen Tätigkeiten kommt, wenn ein Produkt entsteht, kann man im Nachhinein den schöpferischen Prozess erkennen und gelegentlich dokumentieren. Der Dialog bleibt im Normalfall eher im Verborgenen.

Beim Suchen, Schauen, Träumen oder Spielen, wenn die Kinder sich in vielfältige Dialoge begeben, verhalten sie sich wie Künstler auch. Künstler wenden keine festgelegten oder festlegbaren Strategien an, Kunst lässt sich nicht zielgerichtet erarbeiten oder steuern. Deswegen kann keine konkrete Methode benutzt werden, es sei denn eine »Methode aus Freiheit« (vergl LEHNERER 1994, S.90ff.). Das bedeutet zu experimentieren, Zufälle zu nützen, Scheitern oder Glücksfälle nicht als persönliche, sondern als künstlerische, bzw. schöpferische Faktoren zu verstehen.

»Glück«, »Zufall«, »Spiel« etc. sind in der herkömmlichen (Kunst-)didaktik keine gültigen Maßstäbe, eine so verstandene Kunsterziehung erweckt Argwohn. Offene Prozesse stellen nicht nur das Erreichen konkreter und einheitlicher Arbeitsergebnisse in Frage, sie schränken die gezielten Einflussmöglichkeiten des Lehrers generell ein. Wenn das schöpferische Tun dem Kind »etwas zu sagen hat«, dann hat der Lehrer in diesem Moment weniger zu vermelden. Die Angst, dass die Situation in einem offenen prozesshaften Geschehen zu »entgleiten« droht, wird jedem Kunst-erzieher, so er sie noch nicht hat, spätestens in der Referendarzeit beigebracht.

Maßnahmen von Erwachsenen, die in einem (unsichtbaren) Dialog ein vermeintlich entstehendes Vakuum füllen wollen, sind im Schulalltag zwar durchaus nachvollziehbar, orientieren sich aber an Motiven, die jenseits eines Dialogs im hier dargestellten Sinne liegen: Zeit muss effizient genutzt sein, Abläufe orientieren sich an einer handwerklichen Logik, Ergebnisse müssen in Gestalt und Struktur vergleichbar sein etc. Gerade der Part des Erwachsenen ist im »Dreifachen Dialog« ungewohnt schwer auszufüllen, da er zunächst mit Untätigkeit verbunden scheint.

Gabriele Beekmann skizziert die Rolle, die dem Erwachsenen im »freien Werken« zukommen könnte: »Der Erwachsene wollte den Kindern nicht als Belehrender begegnen; sie sollten sich selbständig im Arbeitsraum bewegen können, aber auch sehen, daß er sich für sie interessiert und bei ihrem Vorhaben helfen will. Das im Raum Vorhandene sollte die Arbeitsmöglichkeiten auch ohne Belehrung erkennen

lassen.« (BEEKMANN 1983, S.11) Der Erwachsene versucht ein »im Raum stehendes« Thema nicht den Kindern zu entziehen indem er es als »Stoff« vermittelt, sondern er sorgt für offene Begegnungsmöglichkeiten zwischen Kind und Sache. Offene Begegnung statt »Stoff« bedeutet, sich als Erwachsener kein Bild von einem möglichen Ergebnis zu machen, keine »Musterlösungen« zu verstecken, sei es durch eigene Prototypen oder Materialarrangements. Stattdessen kann man utopische Pläne bzw. ungewöhnliche Verfahrensweisen auch dann begleiten, wenn sie nicht erfolgsversprechend sind. Allem voran geht es um eine Atmosphäre wirklicher Freiheit, was aber nicht Verantwortungslosigkeit oder laissez-faire bedeutet.

Beekmann berichtet über ihr Marionettenfiguren-thema, dass das vorhandene Werkmaterial und die Marionettenbeispiele alle Kinder zunächst zum Spielen anregte. Das Spiel wurde von der Kursleiterin nicht unterbrochen, es dauerte über eine Stunde. Die Kursleiterin regte ein Spielthema an, das mit einem Puppenbau verbunden werden konnte. Die Kinder ließen sich von den Angeboten anregen, sie machten viele Erfindungen. Das »selber ausprobieren können, wodurch und wie eine Marionette sich bewegt« (BEEKMANN 1983, S.10) wurde zu einem eigenen Entwicklungsprozess. Andere Kinder griffen Erfindungen und Beobachtungen auf und führten sie weiter.

Der Verlauf dieser Aktion ist nicht ungewöhnlich, jeder Kursbericht der Schule der Phantasie zeigt ähnliche, vergleichbare Phänomene. Auch hier sind die begleitenden Beobachtungen wichtiger: Nicht nur die Herstellungsweisen waren vielfältiger, auch der Austausch der Kinder untereinander war bedeutend intensiver. Beekmann berichtet nicht nur vom anfänglichen Spiel sondern auch von Spielphasen während der Stunde. Das Spiel gehört hier also genauso in den schöpferischen Prozess wie die bildnerische Arbeit, oder jetzt genauer: Das »Spielerische« ist kein Beiwerk oder eine Auflockerung, sondern ein durchgängiges Prinzip.

#### **4.1.5. Ästhetische Betrachtung im schöpferischen Prozess**

*Bernadette (7 Jahre) findet Sperrholzreste, die von Laubsägearbeiten übriggeblieben waren. Da diese Stückchen von offensichtlich ungeduldigen Kindern mit groben Sägeblättern ausgesägt sind, sind die Sägeränder rau, die Hölzchen an prägnanten Ecken auch splinterig. Als übriggebliebene Reste von konvexen Figuren oder vielleicht auch Kreisen, bilden sie eine Kontur, die hauptsächlich aus mehreren konkaven Formen besteht. Gelegentlich bilden offensichtliche Randstücke eine Gerade. Diese Aneinanderreihung konkaver Formen bildet Unterschneidungen, die Bernadette offensichtlich an Tiersilhouetten erinnern. Indem sie mit Buntstiften die Grundfarbe des jeweiligen Tieres darstellt unterstreicht sie die Zuordnung. Mit sparsamen Bleistiftstrichen setzt sie noch wenige, markante Akzente, die sie auf beiden Seiten des Holzstückchens anbringt. Sie kann die Tiere hinstellen, aber sie fallen leicht um, da die Konturen des Sperrholzes meist schief gesägt sind. Allerdings können sich die Tiere gegenseitig stützen. Da Bernadette mit den kleinen Holzstückchen sehr zurückgezogen arbeitet, werden ich und die Kinder erst auf sie aufmerksam, als sie schon einen kleinen Zoo hergestellt hat. (Eigener Bericht, Abb.63)*

Gerade in der Wahrnehmung von Gegenständen, die in gewohnten, vermuteten oder unbekanntem Funktionszusammenhängen stehen, konstituiert sich Freiheit und damit die Grundlage des Schöpferischen, wenn die Gegenstände aller Zwecke entkleidet werden. Ist der Gegenstand zweckfrei, lässt er sich ästhetisch betrachten. Er ist von allen Bedeutungen und Abhängigkeiten befreit, und kann in spielerischer Freiheit zu eigenen Bedeutungen im schöpferischen Prozess gelangen. Lehnerer nennt diesen »Freizweck« den »Zweck der Kunst. Ein Gegenstand, der hervorgebracht wurde, um keinen bestimmten Zweck zu erfüllen sondern, ein Empfinden aus Freiheit zu ermöglichen, ein solcher Gegenstand ist im Unterschied zu Natur und Technik ein Produkt der Kunst.« (LEHNERER 1994, S.101) Ästhetische Betrachtungs-

weise möchte ich an zwei gegensätzlichen Beispielen erklären:

*Die Kursleiterin regt die Kinder an, im Wald »Tiere zu finden«. Die Kinder entdecken viele Wurzel- Rinden- und Holzstücke, in denen sich die vielgestaltigsten Wesen verbergen.*

*Die Kinder sollen Herbstblätter sammeln. Getrocknet und gepresst sollen sie auf das Zeichenpapier in Form von Waldtieren geklebt werden. Die Blätter liefern dadurch partiell Konturen, die dem Profil entsprechender Waldtiere angeglichen werden.*

Beide Beispiele wirken auf den ersten Blick relativ ähnlich. Dennoch sind sie im Wesen unterschiedlich: Wie Bernadette die Sperrholzreste, betrachten die Kinder die Wurzel- Rinden und Holzfundstücke *ästhetisch*, sie wecken dabei innere Kräfte, die über einen ursprünglichen Zweck hinausgehen. Die Blätter werden zwar auch über ihren »Zweck« hinaus verwandt, sie sind auch Fundstücke. Sie werden aber als Gestaltungsmodule einem (naturalistisch gedachten) Gestaltungszweck untergeordnet. Während erstere Fundstücke Tiere *sind*, stellen zweitere Tiere in Form bildnerischer Mittel *dar*.

Das Finden bedeutet »umdeuten«. Dazu brauchen Kinder keine Hilfe, eigentlich nicht einmal eine vorbereitete Umgebung. Der Finde- und Umdeutungsprozess wird in der Literatur immer wieder angeboten, gleichwohl zeugen die didaktischen Handreichungen von weitgehender Hilflosigkeit. Beispiel »Hahnepeter«, eine »Phantasiefigur aus Abfallmaterialien« (vergl. ZUNKER 2001, S.70f.).

*»Der Lehrer trägt die Geschichte »Der Hahnepeter« des Dadaisten Kurt Schwitters bis zu der Stelle vor, an der der Hahnepeter aus dem Ei herauskommt und »Guten Tag« sagt.*

*Mit der Frage, wie der Hahnepeter wohl aussieht, werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, eine »Hahnepeter-Figur« unter Verwendung und durch Umdeuten der bereit gestellten Materialien zu erfinden. Anhand von auf Folien kopierten Beispielen erkennen die Kinder das Prinzip des Umdeutens von Materialien.«*

*Es folgt ein Tafelbild, auf dem festgehalten wird, aus was der Körper, der Kopf, die Augen etc. machbar sind, welche Verbindungstechniken anzuwenden sind etc. Desweiteren, was der Lehrer zu besorgen und vorzubereiten hat. (ZUNKER 2001, S.71)*

Abgesehen von den (alltäglichen) Handreichungen, die den schöpferischen Prozess einengen, wo sie nur können, wird das Hauptdilemma deutlich: Die Imagination, die ja gerade durch die Abfallmaterialien auf das intensivste stimuliert wird, wird durch die »auf Folie kopierten Beispiele« eliminiert. Es bleibt das vorgegebene Schema, Eierkartons zu Augen zu machen (Alternative: Perlen), was durch das Tafelbild kontrollierbar wird. Insofern muss den Kindern dann doch »das Prinzip des Umdeutens von Materialien« erklärt werden. Das ästhetische Sehen wird durch eine zum Stundenbild geronnene Mülltrennung ersetzt.

#### **4.1.6. Bildhermeneutik im schöpferischen Prozess**

Gerade weil das Endprodukt, so es dieses überhaupt gibt, selten den Konventionen und damit den Kriterien einer auf die Kindheit projizierten Erwachsenenästhetik entspricht, gilt es, den Eltern oder Kollegen den schöpferischen Prozess in der Schule der Phantasie nahezubringen. Zahlreiche Beobachtungen aus dem Verlauf einer Stunde, der Hinweis auf unscheinbare Details und deren Entstehung und dazu möglicherweise begleitende Fotografien können die Ratlosigkeit des an eine Ware gewöhnten Auges auflösen und in eine Wertschätzung des Entstehungsprozesses verwandeln. Vermittlung findet nicht zwischen dem Kursleiter und dem Kind, sondern zwischen Kursleiter und den Eltern bzw. Kollegen statt. Hier zeigt sich eine weitere wichtige Funktion des Erwachsenen, wenn es darum geht, fruchtbare Dialoge zu ermöglichen: Das Kind vor stereotypen Produkterwartungen einer unref-

lektierten Schulumgebung zu bewahren, stattdessen dieser Umgebung die Subtilität und Individualität des kindlichen Schöpfungsprozesses nahezubringen. Neben der Beobachtung des Prozesses können aber auch direkt vom Objekt vielfältige Zuordnungen und Hinweise auf Sach- und Lebensbezüge hergestellt werden. Die pädagogische Bildhermeneutik (vergl. RITTELMEYER/ PARMENTIER 2001, S.72f.) liefert dazu wesentliche interpretative Hinweise zu den bildnerischen Äußerungen von Kindern. Neben der strukturalen Interpretation im Hinblick auf den Entwicklungsstand der Kinderzeichnung beispielsweise, (siehe auch »Formale Beurteilung der ästhetischen Qualität«) kann die Bildsprache und die Ikonografie auf Kontextualität, bis hin zu einem psychologischen Gehalt untersucht werden.

Gerade im »freien Werken« erschließt sich durch die vorhandene Variabilität z.B. auch die Möglichkeit, in einer »komparativen Interpretation« (RITTELMEYER/ PARMENTIER 2001, S.74) die herausstechenden Merkmale einer Arbeit im Vergleich zu den anderen Äußerungen des selben Themas wahrzunehmen. Um eine Orientierung bei der Interpretation von Objekten und deren Entstehungsprozesse zu ermöglichen, nennt Gerd E. Schäfer »vier Thesen zum kindlichen Basteln«. Er bezieht sich dabei auf den Ansatz »freies Werken«, wie er für die Schule der Phantasie gilt:

*»Basteln hat etwas mit einer sinnlich-intuitiven Welterfahrung zu tun. Es knüpft ein »interessiertes« Verhältnis zur Welt, das nicht unter dem Diktat funktionaler Sachlichkeit steht. Vielmehr kommt es den Ordnungsstrukturen von Phantasie und Mythos näher, als denen des logisch-rationalen Denkens.*

*Basteln bedient sich der Fügsamkeit von Gegenständen und Materialien. Es gibt der Umdeutung den Vorzug vor der Neuproduktion. Dadurch fügt es vorhandene Dinge immer wieder in den Kreislauf der Sinnfindung ein und verändert sie durch diese Art geistigen Recyclings.*

*Der Sinn von Basteleien liegt daher nicht allein in ihrer momentanen Funktion, sondern im Gebrauch von Dingen oder Materialien in unterschiedlichen Kontexten. Sie weisen also über sich hinaus auf solche Interpretationsgeflechte, in die sie eingebettet sind.*

*Durch Basteleien spricht sich bisher Ungesagtes aus: Ungesagt ist nicht die Wirklichkeit, die ja grob bekannt ist; ungesagt ist vielmehr die Beziehung des Subjekts zu dieser Wirklichkeit.« (SCHÄFER 1990, S.152)*

An dem Beispiel »Einsiedlerplanet« (Abb.64) möchte ich diese Aspekte durch eine hermeneutische Untersuchung verdeutlichen:

*Eine Blechtasse ist mit blauer Farbe bemalt und mit der Öffnung nach unten auf ein polygonales Sperrholzfundstück geklebt. Rote und blaue Knetmassenstückchen sind sichtlich durch zwei Finger geformt und in unregelmäßiger Streuung auf die Tassenoberfläche geklebt. Dadurch ergibt sich eine insgesamt belebte, an eine Kraterlandschaft erinnernde Oberfläche. Ein weißer Papierstreifen erreicht in einem unregelmäßigen Zickzackfalz als Treppe die halbe Tassenhöhe und ist dort angeklebt. Das andere Ende ist mit braunem Klebeband auf der Holzoberfläche befestigt. Ein Bewohner des Planeten aus roter Knetmasse sitzt, an die Tasse angelehnt, auf dem Sperrholzbrett. Im Verlauf einer Spielaktion wurde dieser Planet an einem Nylonfaden aufgehängt und mittels eines Stegs mit einem anderen Planeten verbunden.*

*Sinnlich- intuitive Welterfahrung:* Die Darstellung des Planeten ist nicht besonders stark an der visuellen Wirklichkeit vorhandener Planetendarstellungen orientiert. An die zentrierte, die Schwerkraft bestimmende Kugelform eines »herkömmlichen« Planeten erinnert allenfalls die zylindrische Form der Tasse und eine damit verbundene, gewisse Kompaktheit. Analysiert man die einzelnen Elemente, fällt ein wesentliches funktionales Paradox zwischen Brett und Tasse auf: Das Brett wird zum »Träger«, de facto also zum Himmelskörper, auf den die Tasse montiert ist. Die Tasse spielt zwar am ehesten mit der optischen Anmutung eines Planeten, ist aber eigentlich

ein Aufbau. Die Treppe unterstreicht diese Trennung, und damit diese Diskrepanz. Die einzelnen Bauelemente haben eine immer noch spürbare Eigengesetzlichkeit und Eigenpräsenz, in die die Form oder die Funktion durchaus hinein interpretiert bzw. projiziert wird. Eine Vorstellung, dass der Planet Schwerkraft ausüben könnte und man auch auf der »unteren« Hälfte des Planeten stehen könnte, lässt das Kind (noch) nicht zu. Die Beine des Planetenbewohners »baumeln« in das All. Damit entspricht der Planetenbewohner der topologischen Relation »vor der Hütte am Boden sitzen«, so wie es sich das Kind in dieser Altersstufe vorstellen kann.

*Kontexteinbettung, Kontexterweiterung:* Die prägnante Form des Planeten entsteht durch die Tasse, die aber, wie oben gezeigt, auch als Aufbau definiert werden kann. Der Kontext erweitert sich also dahingehend, dass der Planet nicht nur der Himmelskörper sondern auch zugleich die Behausung des Bewohners ist. Die Figur und die Treppe bestätigen dies im Größenvergleich. Die Notwendigkeit einer Wohnbarkeit bildet sich mit der größten Selbstverständlichkeit.

*Umdeuten/Umdenken:* Bezogen auf den jeweiligen Kontext pendelt die Bedeutung zwischen Planetenkubus und Hauskörper. Eine andere Art der Umdeutung zeigt sich aber in der Verwandlung von der Tasse in das Planetenmodell. Als Fundstück aus der Metallkiste begibt sich die Tasse durch ihre Deutung bzw. Umdeutung in einen Kreislauf der Sinnfindung. (Vergl. Kap. 4.3.1.) Die Knetmasse kann sich als weiches, »reines« Material umformen lassen. Es ist leicht vorstellbar, dass aus den zunächst amorphen Krater-Knetkügelchen eine weitere Evolution, oder aus der Aufteilung der Knetmasse des Einsiedlers eine lebendige Population entstehen könnte.

*Ungesagtes sagen:* Die nicht logisch-rationale Konstituierung des Planeten zeigt in dieser ganz individuellen Darstellung die Welterfahrung des Kindes. Wie gezeigt, spricht sie eine Sprache entsprechend der typischen geistigen Entwicklungsstufe des Kindes. Darüber hinaus zeigt dieses Objekt und die Beobachtung des Prozesses auch ganz personale Aspekte des Kindes und seiner Rolle in der Gruppe. Die Beurteilung der Tatsache, warum dieser Planet nur von einem einzigen Lebewesen bewohnt wird, könnte hier nur auf Spekulation beruhen. Dennoch ist die Beobachtung im Verlauf der Spielaktion bemerkenswert, dass das Kind, gemeinsam mit einem anderen zwischen den jeweils aufgehängten Planeten einen Verbindungssteg baut.

Die Ansätze einer hermeneutischen Beurteilung sind hier nur angedeutet. Sie sind bei entsprechender Begleitung des Prozesses erheblich komplexer. Gleichwohl wird deutlich, dass nur im Rahmen eines autonomen bildnerischen Prozesses eine Auslegung möglich ist. Man stelle sich das Thema »Weltall« unter den Prämissen eines herkömmlichen Werkunterrichts vor. Hinter der handwerklichen Vorgabe (»Kaschieren eines aufgeblasenen Luftballons mit Papiermaché...«) wäre die strukturelle und ästhetische Variabilität so gering, dass sie nur in verborgenen Details die Gefühlswelt und die Weltsicht abbilden könnte.

#### **4.1.7. Zufall, Intuition und Improvisation**

*»Manchmal fange ich an und weiß gar nicht, was es werden soll.« »Das war auch heute bei meinem ersten Bild so. Die Idee einen Roboter zu machen habe ich erst während dem Stempeln bekommen. Bei den anderen Bildern wollte ich gleich Figuren machen. Da hatte ich schon den Kopf.« Lorin, 8 Jahre (Kursbericht, Abb.65–72)*

Beobachtet man den schöpferischen Verlauf in der Schule der Phantasie, erlebt man ständig Zufälle, die eine Idee hervorbringen oder einen Verlauf beeinflussen. Lorin schneidet aus Kartoffeln verschiedene geometrische Körper und drückt diese auf das Blatt. Eine größere Kreisform versieht er mit den Negativformen eines

Gesichts. Diesen »Kopf« druckt er an den oberen Rand des Blatts. Da die Kontur der entstehenden menschlichen Figur keine weichen Übergänge wie beispielsweise mit dem Pinsel hat, die Stempelflächen eckig aneinander gefügt sind, assoziiert Lorin die mechanische Anmutung eines Roboters. Die Idee »Roboter« entwickelt sich weiter, da mit dem Kopfstempel die Möglichkeit besteht, die Ununterscheidbarkeit der Gesichter zu einer Roboterserie zu erweitern. Deshalb bekommt die nächste Figur gleich drei Köpfe.

Der Zufall generiert hier Möglichkeiten, die durch Improvisation fortgesetzt oder neu begründet werden. In vielen Beispielen, die bisher gezeigt wurden, scheinen Zufälle sogar der Motor des Geschehens zu sein. In jedem Fall ist bei den Beobachtungen von schöpferischen Prozessen in der Schule der Phantasie trotz gewisser Stringenz, kein lineares Modell eines kreativen Akts mit »Problem-«, »Such-«, »Verwirklichungs-«, und »Erprobungsphasen« wahrzunehmen. Das Schöpferische zeigt sich viel sprunghafter und nicht »lösungs-« bzw. produktorientiert. Man kann zwar von »potenzieller Rationalität« (vergl. SEEL 1985) sprechen, das wirkt allerdings etwas befremdlich, wenn man eine Betrachtungsweise entwickelt, die den Entstehungsprozess am echten Dialog und damit eher am künstlerischen Prozess orientiert: Künstlerische Prozesse sind von keinem »Problem« initiiert, sondern entstehen aus der Freiheit des Spiels. (Vergl. auch LEHNERER 1994)

Der schöpferische Prozess in der Schule der Phantasie soll nun also mit künstlerischen Arbeitsprozessen in Beziehung gebracht werden. Gut dokumentierte Arbeitsprozesse und Bekenntnisse Picassos können dies im Wesenskern deutlich machen: »Ich sehe nicht recht ein, warum auf das Wort »Untersuchung« im Zusammenhang mit der modernen Malerei so viel Gewicht gelegt wird. Beim Malen bedeutet »Suchen« meiner Ansicht nach gar nichts. Auf das Finden kommt es an. Es würde niemanden einfallen, einem Menschen zu folgen, der sein Leben damit zubringt, mit ständig an den Boden gehefteten Augen die Brieftasche zu suchen, die ihm ein freundliches Geschick vor die Füße werfen soll.« (PICASSO 1957, S.9)

Setzt man »das freundliche Geschick« mit dem Lehrer gleich, der, mehr oder weniger didaktisch verfeinert, Brieftaschen auslegt, dann sind zwar Resultate programmierbar oder zumindest wahrscheinlich, aber der Blick der Kinder verengt sich bei der Suche auf die Merkmale der »Brieftasche«. Eine eigenständige, autonome Äußerung wird dadurch unwahrscheinlicher. Wenn Picasso »findet«, verfolgt er demzufolge keinen (ästhetischen) Plan, er wählt die Ausdrucksweise, die ihm für diesen Moment angemessen scheint. Er wendet sie unvorbereitet und unvoreingenommen an: »Nie habe ich Versuche oder Experimente gemacht. Wenn ich etwas zu sagen hatte, dann habe ich es auf die Art gesagt, auf die es, wie mir schien, gesagt werden mußte. Andersartige Motive verlangen unvermeidlich auch andere Methoden. Das hat weder mit Entwicklung noch mit Fortschritt etwas zu tun, sondern es ist nur die Anpassung der Idee, die man ausdrücken will, und der Mittel, diese Idee auszudrücken, eine Übergangskunst gibt es nicht.« (PICASSO 1957, S.14)

»Ein Bild ist nicht von vornherein fertig ausgedacht und festgelegt. Während man arbeitet, verändert es sich im gleichen Maße wie die Gedanken«. (PICASSO 1957, S.36) Der Ausgangspunkt bei Picasso ist also die Wahrnehmung und »Setzung« eines Fundobjekts im weitesten Sinne. Das kann eine Eisenstange, eine Fischgräte, oder ein Zeitungsbild sein, ein Gegenstand, der eine Assoziation, einen Gedanken evoziert. Dieser kann sich dann aber weiterentwickeln. Je nach Verlauf behält oder verliert der Gegenstand seine Erkennbarkeit bzw. Zuordnungsfähigkeit. Dieser Prozess der Weiterbearbeitung ist nicht festgelegt oder wird gar schematisch wiederholt. Das einzige bestehende Prinzip ist die Offenheit der Vorgehensweise.

Picasso arbeitet auf die gleiche Weise in der Malerei oder im Raum, schafft aber auch Verbindungen und Übergänge. Bilder des synthetischen Kubismus und Plastiken der Nachkriegszeit sind gleichermaßen dafür beispielhaft.

Das objet trouvé mündet bei Picasso in eine lapidar einfache Assemblage: Der Fahrradsattel/ Fahrradlenker wird zum Stierkopf (Stierschädel »tête de taureau«,



Abb.63, Tiere aus Holzresten



Abb.64,  
»Einsiedlerplanet«  
Kurs: Grundschule  
Gauting,  
Kursleiter:  
Thomas Heyl,  
Rosemarie Zacher

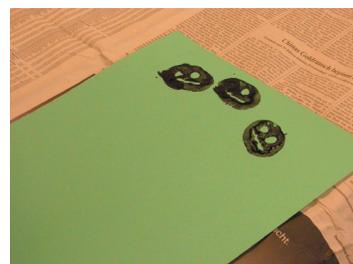
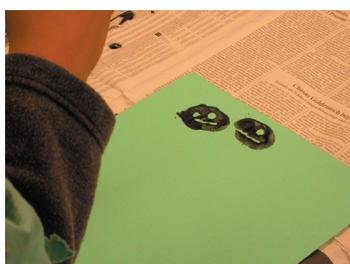
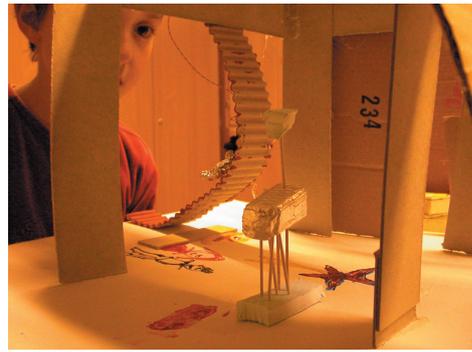
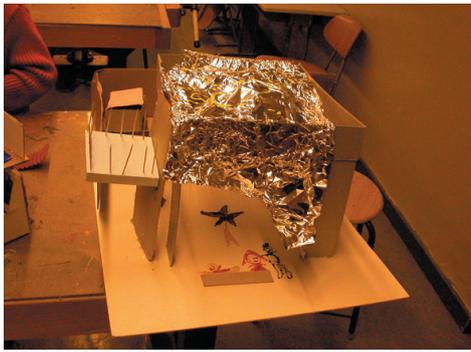


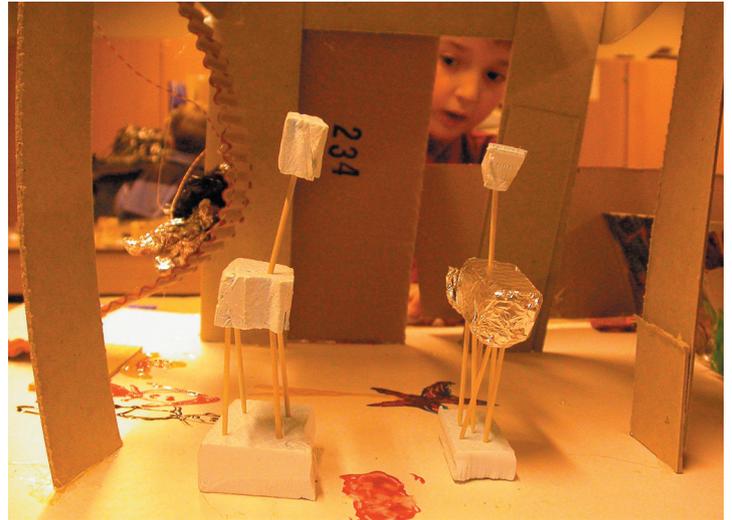
Abb.65–72,  
»Roboter«, Junge, 8J.  
Kartoffeldruck  
Kurs: Grundschule  
an der Oselstraße,  
München,  
Kursleiterin:  
Regine Kagel

Zustand nach  
der ersten  
Doppelstunde



Stall mit  
zwei Pferden

Balkon  
»für mich«



»Treppe und  
Schaukel für  
meinen Besuch«  
Direkt unter  
der Treppe  
das Christkind

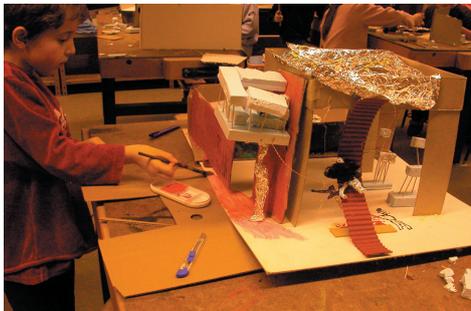


Abb.73–81,  
»Krippe«  
Mädchen, 6J.,2003  
Kurs: Grundschule an der Turnerstraße,  
München  
Kursleiter: Andreas Wiehl  
(Bauzeit zwei Doppelstunden,  
Bilder vom zweiten Kursnachmittag)

Paris 1942, Paris Musée Picasso). Die Zeitung bleibt möglicherweise die Zeitung, in die nur bei einer Abbildung durch eine kleine Übermalung eingegriffen wird.

Picasso besitzt die Freiheit, die Fundstücke nicht zwangsweise umdeuten zu müssen: Ein Kinderwagen bleibt ein Kinderwagen (»Femme à la voiture d'enfant«, Vallauris, 1950, Musée Picasso Paris) Auf der anderen Seite assimiliert er die Heterogenität der Fundstücke auch durch Bronzeabgüsse: (Ziege, »chèvre«, Vallauris, 1950, Musée Picasso Paris) Die Oberflächen und Eigenschaften eines Weidenkorbs, eines Keramiktopfs, eines Palmenblatts etc, kehren dann nur noch in der ihrer figuralen Erscheinung wieder. Die Fundstücke sind in Material und in der Optik der gesamten Plastik vereinheitlicht.

Die Objekte sind bei Picasso keine ready made's, immer gibt es eine, wenn auch manchmal nur minimale, bildnerische Intervention. Das Kind in der Schule der Phantasie kommt gelegentlich ohne diese Intervention aus. Dann ist das gewählte Objekt ein ready made, allerdings nicht in dem Sinne eines vielschichtigen Bedeutungsträgers wie bei Duchamp. Die Wahl des Objekts reflektiert natürlich nicht in der anti-ästhetischen Provokation, den (künstlerischen) Schöpfungsakt, das Objekt nimmt aber dennoch am Bedeutungspluralismus des ready made's teil. Der entwickelt sich, wenn man »die Dinge unbeschadet ihrer konventionellen Bedeutung als Form an sich zu erblicken« (HOFMANN, 1978, S.340) und zu interpretieren in der Lage ist. Werner Hofmann nennt dies »Symbol- und sachsinnefrei«. Ein in der Schule der Phantasie gewähltes Fundstück verändert seinen Symbol- und Sachsinne zum Beispiel im Spiel. Das Kind erkennt einen »Formwert« (Hofmann) jenseits eines praktischen Funktionszusammenhangs. Dieser Vorgang mit dem Findezufall, der (spielerische) Umgang mit dem reinen Objekt kann also auch begründet und gewürdigt werden. Gleichwohl wird auch in der Schule der Phantasie dieser in der bildnerischen Konsequenz interventionsfreie Umgang mit den Dingen als schöpferischer Eigenwert selten wahrgenommen. »Daraus kannst du doch was bauen, das sieht doch aus wie...« markieren »übliche« Kommentare und Interventionen der Kursleiter mit dem Findezufall.

Eine andere Herangehensweise kann aber auch ein Gedanke, eine »Idee« sein, die den Blick auf die vorhandenen Materialien lenken und Objekte »finden« lassen. »Ich fange mit einer Idee an, und dann wird es ganz etwas anderes. Was ist der Maler im Grunde? Ein Sammler, der sich dadurch eine Sammlung schaffen will, daß er sich die Bilder selber malt, die ihm bei anderen gefallen. So fange ich nämlich an, und dann wird es etwas anderes.« (PICASSO 1934, in: PICASSO 1957, S.120)

*»Der Künstler ist wie ein Sammelbehälter von Empfindungen, die von überallher kommen: vom Himmel, von der Erde, von einem Fetzen Papier, von einer vorübergehenden Figur oder einem Spinnweb. Deshalb dürfen wir keine Unterschiede machen. Wo es um Dinge geht, gibt es keine Klassenunterschiede.« (PICASSO 1957, S.41)*

Picasso nennt hier die wesentlichen Voraussetzungen, eine weitgehende Sensibilisierung der Wahrnehmung und die Bereitschaft, den Zufall in den schöpferischen Prozess einzubeziehen.

Auch Francis Bacon hat seinen schöpferischen Prozess gut dokumentiert, er bezieht auch offensichtliche Zufälle in seine Arbeiten ein. Wenn er Farbe auf die Leinwand wirft oder mit ungereinigten oder überbreiten Pinseln hantiert, dann lässt er sich von diesen Setzungen leiten. Er selbst gibt aber schon Hinweise, dass das, was er im Schaffensprozess entpersonalisierend als »Zufall« oder »Glück« beschreibt, vermutlich stärker gesteuert ist als es die spontanen Malgesten vermuten lassen: »Ich muss allerdings hinzufügen, daß ich viele Jahre lang über den Glücksfall nachgedacht habe und über die Möglichkeiten, zu verwenden, was der Zufall einem gibt, doch bin ich nie dahinter gekommen, inwieweit es reiner Zufall ist und bis zu welchem Grad dessen Manipulation.« (BACON in: SYLVESTER 1983, S.54)

Für Bacon eröffnen diese Maßnahmen weitergehende, differenzierende Pfade, um aus bildnerischen Sackgassen zu kommen, die er als zu »illustrativ« bezeichnet. Ohne die gleichen Ziele zu verfolgen, arbeitet er wie die Surrealisten, deren *écriture automatique* oder *Frottage* zwar gewisse Zufälle bieten, aber deren Einsatz stark programmatische Züge trägt. Zu stark sind die auftretenden Effekte aus seinen Erfahrungen gespeist. Er findet nicht im Sinne Picassos, sondern hat sich, um in dessen Bilde zu bleiben, eine Methode erschlossen dem »freundlichen Geschick« auf die Sprünge zu helfen. Diese Unterscheidung soll nicht beide Künstler gegeneinander ausspielen, beide Verfahrensweisen markieren nur einen graduellen Unterschied im Umgang mit dem Zufall. Bacons Umgang mit dem Zufall bezieht nur ein kleineres Zufallsspektrum innerhalb des bildnerischen (Mal-)prozesses ein. Picasso gibt sich hier offener, legendäre Zufallsfunde wie das Spielzeugauto seines Sohnes belegen einen untrüglichen und unvoreingenommenen Umgang mit dem Zufall. Doch auch Picasso schafft sich ein anregendes Umfeld für den Zufall: Er sammelt.

In diesem Sinne lässt sich natürlich auch in der Schule der Phantasie durch die Organisation des Raums und der Sammlung und Präsentation von Materialien ein Milieu entwickeln, das den (Finde-)Zufall und die Improvisation damit zulässt.

#### 4.1.8. Ästhetische Intelligenz – ästhetische Rationalität

*Katharina (6J, 1.Klasse) hat sehr still und verhalten zwei Kursnachmittage an einer Pappschachtel mit Einrichtung gebaut. Nachdem sie eines der wenigen Mädchen und zudem das mit Abstand jüngste Kind ist, nehmen die meisten Kinder keine Notiz von ihr. Als sie an die Schachtel das Pappstreifengebäude anfügt wird das Ensemble auf großer Bodenplatte immer raumgreifender, und damit auffälliger. Das Gebäude wird zur »Krippe« indem Katharina mit »Windowcolours« Maria, Josef und ein Christkind sowie Stern auf den Boden malt. Der Stall ist mit einem zerissenen Alustück nur notdürftig gedeckt, die Anmutung »Krippe« ist dadurch unterstützt. Das Ensemble aus geschlossener Wohnung im ersten Stock und großem offenem Anbau definiert Katharina als »mein Haus mit einem Stall.«*

*An den Stall klebt sie einen Balkon aus Styrodur mit einem Geländer aus Zahnstochern und Brüstung. Darauf stellt sie einen Sessel und eine Figur. »Das bin ich, da sitze ich.«*

*Vom Balkon zur Decke des Stalls schwingt sie ein Drahtstück. »Das ist zum schaukeln« Die Schaukel macht sie über eine zentrale Papptreppe zugänglich. Darauf setzt sie eine zweite Figur. »Da können alle, die mich besuchen, schaukeln.« Dass sie dabei die Treppe direkt über das Christkind klebt, scheint sie nicht zu stören. Ich frage sie, ob der Stall jetzt keine Krippe mehr sei, sie sagt, doch, das sei noch die Krippe. Sie baut, um den Krippencharakter zu unterstreichen, aus Styrodurstücken und Zahnstochern ein Tier, das wie ein Esel aussieht, und stellt es zum gemalten Krippenensemble. Auf meine Frage, ob dies jetzt der Esel in der Krippe sei und jetzt noch der Ochse dazukäme entgegnet Katharina fast brüsk, dass dies ein Pferd sei, weil sie Pferde mag und sogar reitet. Anschließend baut sie auf dieselbe Weise noch ein zweites, ähnliches Tier und stellt es parallel dazu auf. Kein Ochse, sondern ein zweites Pferd. Der Stall ist Stall für ihre Lieblingstiere, ihre Raum- und Freizeitvorstellungen, und dennoch bleibt die »Weihnachtsbelegung« ihres Stalls wichtig. Das wird noch einmal deutlich, als sie später die Krippenszenarie sorgfältig in Farbe bettet.*

*Am Schluss beginnt Katharina mit roter Farbe die senkrechten Flächen monochrom zu vereinheitlichen. Damit verbindet sie das Haus aus brauner Pappe optisch mit dem grauen Stall. Dabei geht sie immer so vor: Zunächst schreibt sie ein »K« auf die Fläche, oder den ganzen Namen »Katharina« und malt dann die Fläche aus, bis der Name verschwunden ist. Später malt sie auf manche Flächen ihren Namen in Brauner Farbe darüber oder schreibt mit dickem Filzstift ihren Namen öfters auf die Pappe.*

*Kurz vor Beendigung des vertikalen Anstrichs tropft einige Farbe auf die Bodenpappe. Kurzerhand streicht sie die ganze Fläche rot. (Kursbericht)*

»Ich ziehe es vor, von einem genetischen Moment ästhetischer Intelligenz zu sprechen, weil wir dem Sichtbarwerden einer Fähigkeit beiwohnen, die aus der komprimierten Gegenwärtigkeit des handelnden Subjekts entsteht und nicht wie irgend eine ästhetische Rationalitätsform des Verhaltens pädagogisch herbeigeführt werden kann. Sie kann nur erfahren werden, wenn der Fall eintritt, und der ist unplanbar. Er kann nicht einmal von dem agierenden Subjekt selbst geplant werden. Manchmal werden Lehrsubjekt und Lernsubjekt sich unter der Decke einer gemeinsamen Erfahrungsgeschichte und in gleichzeitig auftretender Geistesgegenwärtigkeit spontan einig, als hätten sie auf diese Gelegenheit gewartet.« (SELLE 1998, S.58)

»Natürlich irritieren das Auftreten intuitiver Momente, die ihnen fehlende Begründung, ja ein Desinteresse an Begründbarkeit überhaupt das pädagogische Denken und Handeln, wird doch eine genuine Schwäche pädagogischer Systematik und Überwachung erkennbar. Es läßt sich keine handhabbare Lerntheorie, keine zuverlässige Unterrichtsmethode darauf gründen. Kein Ergebnis ist im Sinne Ziel-Mittel-Relationen bewertbar. Soll man Glückspilze honorieren? Den Zufall zum Kriterium pädagogischer Planung machen? Sich aufs Warten und Zuschauen verlegen?« (SELLE 1998, S.57)

Es klingt hier noch etwas ungläubig, wie Selle nach der Aufgabe der »Ziel-Mittel-Relationen«, die sich im Rahmen einer Unterrichtsmethodik bewegen, nun die »komprimierte Gegenwärtigkeit« eines »Einfalls« des handelnden Subjekts würdigt. Beispiele intuitiver Handlungen geraten ihm in der Beschreibung wie Erweckungserlebnisse. Fast ehrfürchtig berichtet er von »blitzartigem« und »sicherem« Handeln von an einer Kunstaktion beteiligter Studenten. (Vergl. SELLE 1998, S.56f.) In der Beobachtung dieser spontan stimmigen Handlungen stellt er fest, dass Begründungen, wenn überhaupt, nur nachträglich geleistet werden können. Als Beleg dafür nimmt er das künstlerische Tun. Der Künstler kennt Zustände, in denen er über einen längeren Zeitraum ausschließlich intuitiv handelt. »Wer je gemalt hat, weiß, wie sich die Abfolge eingreifender Gesten geradezu traumhaft sicher zu einem strukturellen Gewebe von Malerei verdichten kann.« (SELLE 1998, S.57/58) Aber auch jenseits zahlreicher Beispiele künstlerischen Handelns zeigen schöpferische Prozesse allgemein die Merkmale der Intuition. »Kaum ein Bericht über einen kreativen Prozeß, der nicht die intuitiven Momente als etwas dem Intellekt Unfaßbares oder Geheimnisvolles hervorhebt.« (GUTJAHR 1996, S.138)

*»Während der Instinkt dazu antreibt, die Welt zu erobern, zerlegt der Intellekt sie in objektive Einzelteile, die er zu beherrschen sucht. Die Intuition aber berührt unmittelbar das Existierende, das aus dem Hintergrund Hervortretende, sie bemerkt das, was ihr »zufällt«. Intuitives Erkennen ist das unvernünftige Begreifen und entspringt unmittelbarer Anschauung. In der Philosophie Ockhams ist die intuitive Erkenntnis der abstrakten gegenübergestellt. Sie allein vermag die Existenz eines Gegenstandes oder Lebewesens zweifelsfrei zu erfassen, wohingegen die abstrakte Erkenntnis begriffliche Aussagen über das Objektive auch in dessen Abwesenheit machen kann. Nur intuitiv ist die eigene Existenz gesichert, das Abstrakte bleibt spekulativ.« (GUTJAHR 1996, S.137)*

Diese nicht planbare, intuitive Arbeitsweise kann man (der Lehrer) nicht von außen steuern. Das beschreibt Selle ebenfalls, er nimmt den künstlerischen Schaffensprozess dazu als Beleg. »Man spürt ein Ungenügen an den pädagogischen Begriffen, sobald man mit ihnen in Kunstnähe gerät. Sie wirken plötzlich formal und leer.« (SELLE 1998, S.106) Der Einfall zeigt die momentane Präsenz des Subjekts, was Selle bis hin zu einer »Existenzialästhetik« (über-)steigert. Das verweist auf die seit einigen Jahren geführte Fachdiskussion, ob bisherige kunstdidaktische Strategien der Komplexität der Vorgänge gerecht werden. (z.B. SELLE, ZUR LIPPE, STAUDTE etc.). Die Frage ist immer wieder, wie sich über den rational-diskursiven Zugang hinaus schöpferische Prozesse initiieren lassen, die auch einen leiblichen und emotionalen Raum in der ästhetischen Erziehung bilden können.

Gert Selle sieht das ästhetische Subjekt als einen Teil der »Großbaustelle Ich« (SELLE 1998, S.114) In der transitorischen Entwicklung eines Selbstkonzeptes kann es

nicht *eine* Erfahrung geben, »jeder pädagogische Pragmatismus endet hier.« (SELLE 1998, s.114) Gerade der (vermeintlichen) Wendung vom Rationalen zum Emotionalen (und damit Irrationalen?) schlägt Skepsis entgegen. Das Unzugängliche, das Fremde ist aber ein spürbarer Teil der Kunst. An rationalen Grenzen bleibt nur das Staunen. »Im Erkennen ist das Staunen indes nicht überwunden, sondern zeigt sich als intensiviertere Weise des Wahrnehmens.« (JAIN 1995, s.46) Als dennoch operationalisierbaren und aussagekräftigen Begriff bietet Selle die »ästhetische Intelligenz« an: »Ästhetische Intelligenz ist der Begriff, den ich zur Bezeichnung der Kompetenz des Subjekts benutze, sich aus dem Raum der Verpflichtungen zur Rationalität (welcher Art auch immer) zu entfernen und im Wahrnehmen, Handeln und wilden Denken seine eigenen Wege zu gehen, auch solche, die in Grenzerfahrungen enden.« (SELLE 1998, s.109) »Bestimmte Formen ästhetischer Rationalität müssen von der ästhetischen Intelligenz ausgehebelt werden, damit sie sich nicht zum Zwangskorsett der Wahrnehmung und des Denkens verfestigen.« (Ebda. s.108) Wenn Selle sich hier von der »Armseligkeit funktionsorientierter Lernarrangements« (SELLE 1998, s.110) absetzen will, so zielt er nicht zuletzt auf die Position Gunter Ottos, die dieser mit der »ästhetischen Rationalität« vertritt. (Vergl. »k+u«. SELLE 1995 OTTO 1995).

Otto verweist in der Kontroverse allerdings ausdrücklich darauf, dass Rationalität in dem Sinne seines Ansatzes nicht rein ausschließlich »kognitives Erkennen der Welt« (OTTO 1995, s.17) meint, sondern durch Unterteilung in einen theoretischen, praktischen und eben einen ästhetischen Bereich die nötige Offenheit und Relevanz für das adäquate Umgehen mit der Kunst in der Schule bietet. Otto sieht in der, seiner Meinung nach problematischen Verkürzung des Rationalitätsbegriffs, eine verbreitete zu einseitige Betonung des theoretischen Aspekts der Rationalität. Um die Komplexität des Rationalitätsbegriffs zu erläutern, beruft sich Otto auf Martin Seel, der 1985 den Begriff Rationalität in Hinblick auf eine ästhetische Dimension aufschlüsselt:

»Dabei ist es wichtig zu beachten, daß rational nicht ausschließlich das begründete, aktuell oder gar simultan gerechtfertigte Handeln ist, sondern ebenso dasjenige Verhalten, das – in dieser oder jener Hinsicht – seitens der Akteure begründbar, zu rechtfertigen ist. »Rationalität« bedeutet Begründbarkeit, nicht durchweg Begründetheit. Rational sind Personen in ihrem Tun, für das sie gegebenenfalls zureichende Gründe angeben (und ergänzende annehmen) können. Als Antwort auf eine Frage oder Kritik, zur Versicherung gegen Zweifel, zur Stützung eines Vorhabens, zur Bestätigung oder Befreiung von Konventionen, aus einem Bedürfnis der Befragung des bislang Fraglosen, aus Neugier am Ungewußten.« (SEEL 1985, s.12) So kann auch der Zufall in ein Begründungsmuster eingebettet werden: »So ist der erstmals geglückte Versuch nicht selten eine Aktion, bei der im Nachhinein erst die Gründe definitiv erreichbar sind, die besagen, warum es so richtig war, es so zu probieren. Von Rationalität zu reden darf nicht bedeuten, die mögliche Spontaneität des Handelns zu leugnen.« (SEEL 1985, s.13)

Eine Begründbarkeit im Sinne Ottos ästhetischer Rationalität ist wahrscheinlich auch in der eingangs dokumentierten Arbeit Annas herstellbar. Zufall, Sprunghaftigkeit, Spiel und viele andere Aspekte lassen zwar theoretisch rationale Bezugspunkte zu. In der Gesamtschau eines Entstehungsprozesses wirken sie eigentümlich blass, weil sie in ihrer Allgemeingültigkeit nicht das Leben darin erfassen. Katharina steht in ihren Handlungen zwar grundsätzlich nicht der Rationalität fern, man kann durchaus kognitive Prozesse erkennen, nur scheinen sie in diesem Beispiel nicht die zentralen Handlungsträger der beobachteten schöpferischen Tätigkeiten zu sein.

Die ästhetische Rationalität verhindert den adäquaten Umgang mit Kunst im Hinblick auf deren »transrationale« Aspekte, schreibt Selle, sie verharre in »kunstpädagogischer Durchschnittspraxis.« (SELLE 1998, s.110) Wie auch Kösel möchte Selle mit seiner »ästhetischen Intelligenz« bestehende didaktische Konzepte nicht ersetzen, aber an ihnen anknüpfen, um fehlende Dimensionen zu ergänzen: Die wirkliche

Beziehung zwischen Sache und Subjekt (vergl. auch AISSEN-CREWETT 1998, s.96ff.), die sich nicht didaktisieren lässt, bzw. von der »ästhetischen Rationalität« nur wenig befriedigend erfassen lässt.

So erweitert er die ästhetische Rationalität um die ästhetische Intelligenz. Bei der ästhetischen Intelligenz geht es um  
*»eine im ästhetischen Arbeitsprozess sich entwickelnde, das Handeln wiederum vorantreibende Beweglichkeit des Subjekts auf der Suche nach augenblicklich positionsbedingten oder auch dauerhaften Selbstkonzepten und Sinnentwürfen. Sie werden vom Begründbarkeitskriterium der ästhetischen Rationalität nicht erfasst. Selbstkonzepte sind keine begründbaren Konstrukte. Sinn bedarf keines Grundes, ohne damit unsinnig zu werden. Irgendwo endet die Schulmeisterei der »rationalen« Philosophen und Pädagogen: Meine Existenz muß ich nicht begründen. Ich muß sie leben. Und zwar so intensiv wie möglich. Leben ist kein rationaler Zustand oder Prozess.«* (SELLE 1998, s.108)

Hier drückt sich wieder das Bedürfnis aus, existenzielle Lebensbezüge wie Zeit, Gegenwärtigkeit, Spontaneität etc. in einen unterrichtlichen Zusammenhang zu bringen. Für uns bleibt, entkleidet man die Auffassung Selles der etwas pathetischen Künstlerpose, und kehrt in die Schule der Phantasie zurück, ein funktionierender Dialog zwischen Subjekt und Sache: Der ist beim Künstler und dem Kind gleich.

Anders ist es mit der Begründbarkeit, die Rahmung in der Rationalität wirksam wird: Diese liegt nicht beim Kind, sondern wächst dem Kursleiter bzw. dem teilnehmenden Beobachter zu. Das bedeutet die Reflexion der Vorgänge in der Kursituation bzw. des verbindenden Konzepts.

#### **4.1.9. Wahrnehmung und Denken**

Wahrnehmungssensibilität wird in logisch-technischen und ästhetischen, aber auch in emotionalen Zusammenhängen wirksam. Patrik beschäftigt sich in der »Gespensternacht« (siehe Kursbericht, Kap. 2.6., Abb.28–32) zunächst mit formalen und funktionalen Aspekten. Die Verwendung der Materialien und der Formen hatten in seiner Wahrnehmung technische und ästhetische Relevanz. (Welche Stücke passen zusammen, was ist gleich groß/ glatt/ farbig etc.) Diese Präferenz wurde später vom gegenständlich-erzählerischen Bereich abgelöst: Was sieht aus/fühlt sich an /hört sich an wie Gespenster? Man kann nachvollziehen, dass sich Patriks Blick auf das Materialregal unter den Prämissen des momentanen Stands der Arbeit und des damit verbundenen Interesses verändert.

Patriks Wahrnehmungssensibilität ist erworben. Die Kursleiterin stimuliert die Kinder, sich z.B. auf die (verborgenen) Schätze im Materialregal einzulassen. Die Kinder bringen immer wieder etwas mit, die Kursleiterin macht die Kinder gezielt auf einzelne Details aufmerksam, gemeinsam sprechen sie darüber. Durch die besondere Aufmerksamkeit generieren Wegwerfobjekte, wenn sie aus dem gewohnten Kontext »Müll« genommen sind, einen neue Wertigkeit. Die Kinder haben die Vielfalt und Variabilität der Fundobjekte prinzipiell verinnerlicht, dennoch ändert sich die diesbezügliche Wahrnehmung entsprechend des Situationszusammenhangs. (Siehe auch »Material«, Kap. 4.3.1.)

Patrik agiert in einem Umfeld, das ihn anregt aber auch schützt. Wahrnehmungssensibilität kann leicht gestört oder verhindert werden. Um die Rolle der Schule der Phantasie in diesem Zusammenhang darzustellen soll im Folgenden die Relevanz einer Wahrnehmungssensibilisierung für kreative Prozesse bzw. auch für Denk- und Lernvorgänge dargestellt werden.

Die Wahrnehmung ist eine Aktivität. Sie ist an mehrere Voraussetzungen gebunden. Die Fähigkeit von einem »mehr« an Wahrnehmung zu profitieren, bedeutet nicht, zu bestehenden Reizen nur weitere Anlässe für alle Sinne zu schaffen. Sie bedarf neben einer entsprechenden seelischen Verfasstheit der Bereitschaft zu einer geistigen Aktivität und Aufmerksamkeit.

Wahrnehmung ist interessegeleitet, sie findet unter dem Einfluß einer bestimmten Erwartungshaltung oder Einstellung statt. (Vergl. KRECH 1997, s.88) Wer sich mit einem Sachverhalt zu beschäftigen beginnt, eröffnet und differenziert weitere Wahrnehmungsfelder. Das Interesse an einer Sache oder einem Sachverhalt wirkt auf die Sache selbst ein. In der Wahrnehmungspsychologie wird dies »Perzeptive Einstellung« genannt: Durch sie erhöht sich »durch Erfahrungen mit einer Wahrnehmung die Wahrscheinlichkeit ihres Auftretens«. (KRECH 1997, s.88). Wahrnehmung muss organisiert werden und sich entwickeln können. Wirksame Reize müssen dabei mit den Bedürfnissen (der Kinder) korrespondieren. Gelingt dies, dann entsteht das, was die Reggio-Pädagogik »das Objekt spricht« (GÖHLICH 1988, s.51) nennt. »Über meine Wahrnehmung nehme ich mit meiner Umwelt Verbindungen auf, ich vernetze mich sozusagen.« (SEITZ 1998, s.52)

Seitz verwendet ein Bild, das die Gehirnforschung genauer erklärt. Grundlagen dazu sind Experimente zur Neuroplastizität des Kortex (vergl. SPITZER 2002, s.153 ff.). Die subtil differenzierte Wahrnehmung sensorischer Reize vergrößert nach einer Trainingsphase das entsprechende Areal in der Großhirnrinde. Das Gehirn verfügt in diesem Bereich über eine vergrößerte Anzahl aktiver Synapsen. Zu Beginn des Lebens werden im Überschuss synaptische Kontakte hergestellt, doch nur solche, die gebraucht werden, bleiben« (SINGER zit. in DER SPIEGEL 43/03 s.204) Die »Vernetzung« entsteht also nach der Wahrnehmung differenzierter Umweltreize im eigenen Kopf, stellt auf diese Weise die Beziehung zur Welt her und ermöglicht so in der Konsequenz Lernprozesse. Wenn Seitz anregt, das »Verschwinden der Wirklichkeit« (SEITZ 1998, s.52) zu verhindern, dann bedeutet dies, über eine Sensibilisierung der Wahrnehmung einen konstruktiven Prozess zu initiieren, der in der Folge ganz konkret Lernen ermöglicht. »Je aktiver neuronales Gewebe in einem bestimmten Bereich der Gehirnrinde ist, desto eher findet in ihm Veränderung von Synapsenstärken und damit Lernen statt.« (SPITZER 2002, s.146)

Im Gehirn baut sich also über die differenzierte Wahrnehmungserfahrung eine komplexe Informationsdichte auf, auf die der kreative Prozess bzw. das Denken in Konstruktionsprozessen zurückgreifen kann. Statt eines »kognitiven Stils«, also einer stringenten Logik in einer konvergenten Denkstruktur, deren Ergebnisse sich in »richtig« oder »falsch«, konsequent und folgerichtig zeigen, verstärkt sich die Fähigkeit, die Gerd Binnig vage »intuitives« Denken nennt: »Wir könnten ja so viel besser denken, als wenn nur ein Teil unseres Gehirns, z.B. nur das Bewußtsein, denkt, denn dann ist unser Gehirn ja überhaupt nicht ausgelastet. Der Rest des Gehirns liegt brach und nur ein Teil denkt.« (BINNIG 1990, s.198) Seitz bezeichnet den Vorgang »laterales Denken«, »Denken in Feldern, in weitreichenden Verzweigungsräumen« (SEITZ 1998, s.99). Erst wenn alle Bereiche des Gehirns »miteinander reden«, stringente und intuitive Muster sich ergänzen, entspricht das Denkergebnis nicht nur den Möglichkeiten, sondern auch den Ansprüchen größerer Vielschichtigkeit. Das wird nötig, sind »unzählige der Situationen des Lebens so komplex, daß man sie gar nicht logisch durchdenken kann. Man kann sie nur mit dem ganzen Verstand behandeln.« (BINNING 1990, s.199) Der »ganze Verstand« bezieht Imaginationen mit ein. Ein Vorgang wird nicht nur zu dessen »objektiven« Bedingungen durchdacht, sondern auch auf andere Zusammenhängen projiziert und um sein imaginatives Potenzial erweitert. Die »weitreichenden Verzweigungsräume« der Intuition weiten sich nicht nur entsprechend der Wahrnehmungsvielfalt, sondern bilden in ihrer Überlagerung ein interdisziplinäres Experimentierfeld. Auf diesen Feldern werden die Grenzen von Sachverhalten und diesbezüglichen Denkvorgängen nicht als gegeben und abgegrenzt angesehen, sondern um Möglichkeiten erweitert. Im Blick auf periphere Bereiche anderer, vielleicht ähnlicher Bereiche lassen sich Analogien oder Verbindungen erkennen. In Äusserungen wie »das sieht aus wie...« oder »das funktioniert wie...« greift die Wahrnehmung auf bestehendes Wissen zurück und schiebt

dadurch Denkvorgänge an. Dabei ist die Phantasie die entscheidende Bedingung zur eigenständigen Wissenskonstruktion.

Das Denken »in Feldern« bzw. »intuitives« Denken beschreibt einen Denkstil, den Goethe in der »exakten Phantasie« schon konkretisiert hatte. Bei der Beschäftigung mit Ernst Stiedenroths »Psychologie zur Erklärung der Seelenerscheinungen 1824« macht er im Denken »Vorbildung«, »Vorverbindung« und »Ordnung der Vorstellungen« aus (vergl. GOETHE XIII 1958, S.43). In der Beobachtung, dass »sich das Gebiet des Denkens unmittelbar an das Feld des Dichtens und Bildens anschließt« (GOETHE XIII 1958, S.43) beschreibt Goethe die Spannweite bzw. die Bipolarität des Denkens. »Wer nicht überzeugt ist, daß er alle Manifestationen des menschlichen Wesens, Sinnlichkeit und Vernunft, Einbildungskraft und Verstand, zu einer entschiedenen Einheit ausbilden müsse, welche von diesen Eigenschaften auch bei ihm die vorwaltende sei, der wird sich in einer unerfreulichen Beschränkung immerfort abquälen und niemals begreifen, warum er so viele hartnäckige Gegner hat, und warum er sich selbst sogar manchmal als augenblicklicher Gegner aufstößt. So wird ein Mann, zu den sogenannten exakten Wissenschaften geboren und gebildet, auf der Höhe seiner Verstandesvernunft nicht leicht begreifen, daß es auch eine exakte sinnliche Phantasie geben könne, ohne welche doch eigentlich keine Kunst denkbar ist.« (GOETHE XIII 1958, S.42)

Die Wirksamkeit der Imagination im Denken machen viele Beobachtungen deutlich, in denen Kinder ein Phänomen wahrnehmen und daraus Analogien ableiten. Besonders deutlich wird dies dann, wenn das Kind eine (nicht erfahrbare) Gesetzmäßigkeit zwar anerkennt, aber dennoch spekulativ weiterdenkt.

*Thema Wasserkreislauf, die Lehrerin sagt, dass Wasser der Erde nie verloren gehen kann, d.h. die Menge des Wassers immer konstant bleibt. Jakob, 9 Jahre, »und wenn doch mal Wasser verloren geht, was ist dann?«*

Jakobs Überlegungen umgehen die als gesetzt angenommenen Tatsachen, ohne dass er, wie andere Kinder, zum Beispiel »mit Raketen« das Wasser »realistisch« von der Erde entfernen würde. Sein Denken kann sich auf keine Wahrnehmung stützen, das Prinzip Wasserkreislauf ist aber in der vierten Klasse nachvollziehbar. Die Möglichkeit, dass Wasser auf anderen Kanälen die Welt verlässt, ist nicht wahrnehmbar, aber dennoch Gegenstand seines Nachdenkens. »Im allgemeinen Verständnis und in der pädagogischen Tradition steht die Wahrnehmung am Anfang des Erkennens. Denken kann man nur, was zuvor sinnlich aufgefaßt bzw. aufgenommen wurde. Die Wahrnehmung liefert dem Denken gleichsam seine Inhalte.« (VELTHAUS 1992, S.78) Die Phantasie steht als »Trugbild« oder zumindest als Illusion in scheinbarem Widerspruch zu einer äußeren, objektiv wahrnehmbaren Wirklichkeit. Dabei stiftet sie die Einheit zwischen »drinnen« und »draußen«. Jakob kann mittels der Phantasie seine Denkoperation durchführen. »Der Mensch tritt nicht als Akteur auf eine bereits vollständig ausgestattete Bühne hinaus, sondern findet sich schon immer in Situationen vor. Das heißt: er ist schon immer in ein Geschehen verwickelt und in Bezüge eingebunden, so daß sich in seinem eigenen Handeln eigenes Denken und begegnende Wirklichkeit wechselseitig durchdringen und emporbilden.« (VELTHAUS 1992, S.79) Phantasie ergänzt und ersetzt das, was (noch) nicht wahrnehmbar und damit erfahrbar ist. Das beginnt mit banalen räumlichen Ergänzungen (gehören die unter einem Blatt hervorragenden Wurmenden einem Wurm oder zwei? Vergl. VELTHAUS 1992, S.80) und kühnen Setzungen, wie sie bei Jakob zu beobachten sind. (»Und wenn es keine Schwerkraft geben würde«, »und wenn ich mich ganz klein machen könnte« etc. etc.)

Zum Denken gehört also nicht nur Wahrnehmen, sondern auch Phantasietätigkeit, oder genauer, Phantasie ist eine Voraussetzung, um einem sinnlichen Reiz einen Sinn zu geben. »Phantasietätigkeit ist keine Beliebigkeit, mit der ich mich über die Realität hinwegsetze, sondern eine aktive, »schöpferische« (kreative) Leis-

tung, durch die ein Kind Erscheinungen Sinn gibt und Zusammenhänge zwischen Erscheinungen herstellt. Diese Art der Phantasietätigkeit ist im Grunde die Wurzel allen Erkennens.« (VELTHAUS 1992, S.102)

Wahrnehmung und Phantasie stehen also in einer Wechselbeziehung. »Die bilderproduzierende Kraft geht zwar notwendigerweise von der Wahrnehmung aus, d.h. wird von Seheindrücken ausgelöst und setzt eine begegnende Wirklichkeit voraus, doch zugleich ist es auch wieder so, daß ohne die bilderproduzierende Kraft keine menschliche Wahrnehmung zustande käme.« (VELTHAUS 1992, S.77)

Im Zusammenhang mit Schule sind Denkprozesse in diesem Sinne so nicht einmal annähernd seitens des Lehrers strukturierbar, meistens auch nicht einmal begleitbar. Velthaus macht es sehr plastisch deutlich, als er die als »Anschauung«, also als gesteuerte Wahrnehmung organisierte Besichtigung eines Krankenhauses schildert, die aber an der Phantasietätigkeit der Kinder scheitert. (Vergl. VELTHAUS 1992, S.97f.)

#### 4.1.10. Staunen

*Die Kursleiterin hatte im Eingangsbereich schon einen Tisch mit im weitesten Sinne Naturmaterialien vorbereitet, der von den Kindern aber anfangs nicht beachtet wird ... Immer mehr Kinder nehmen ihn im Lauf der Zeit wahr, bis alle, auch die, die noch beim Malen und Bekleben waren, im Vorraum sind. Die Kursleiterin zeigt den Kindern einen Ast. »Wisst ihr von welchem Gewächs dieser Ast stammt?« Die Kinder raten, kommen später auf »Holunder«. Die Kursleiterin: »Ich habe die von einem Holunderbusch genommen, der an der Straße steht« Wie sieht ein Holunder aus? Alle tragen zusammen, was ihnen zum Holunder einfällt. Die Kinder sprechen von Blüten/Früchten/Produkten/Speisen und Sirup/Sekt aus Holler, die Kursleiterin sammelt dies und erzählt, dass der Holunder früher im Kloster Benediktbeuren als heilige Pflanze betrachtet worden sei, weil man »alles nützen« könne. Ein Kind schaut aus dem Fenster, »Hier ist doch auch einer« Die Kursleiterin: »Tatsächlich.« Sie und die Kinder beobachten jetzt durch das Fenster den Strauch. Kind: »Ich habe aus so einem Ast mir mal einen Stock gebaut« Die Kursleiterin: »Das kann nicht sein, weißt du auch warum?« Kind: »Doch« Die Kursleiterin: »Für einen Stock ist das Holz viel zu weich.« Ein Mädchen nimmt demonstrativ zwei kleine Stöckchen vom Tisch und »watschelt« an zwei »Stöcken« durch den Raum. Warum ist der Stock so weich? Die Kinder haben sich alle mittlerweile Stöckchen genommen und bohren mit ihren Fingern im Mark des Astes. »Das ist ja Schaumstoff« ruft ein Kind »Das ist der Schaumstoffbaum« ein anderes Kind: »Wird so Schaumstoff gemacht?« (Kursbericht, Abb.82–91)*

Die Ermöglichung von Wahrnehmung bedarf der subtilen Stimulanz und Pflege. Vor diesem Hintergrund muss man die Wahrnehmungssensibilität als einen wesentlichen Anspruch verstehen, mit dem sich die Schule der Phantasie befasst. Die Initiierung von Wahrnehmung benötigt eine aktive Begleitung. Dies kann, wie obiges Beispiel zeigt, auf vielerlei Arten geschehen, sei es die Kinder auf ein Phänomen hinzuweisen, eine Geschichte zu erzählen oder mit einem Fundstück Interesse zu wecken. Csikszentmihalyi spricht über eine »anfängliche Investition an Aufmerksamkeit« (CSIKSZENTMIHALYI 2001, S.91). Die Schule der Phantasie steht hier der Reggio-Pädagogik nahe. »Das Auge schläft bis es der Geist mit einer Frage weckt«, dieser Titel einer Ausstellung über Reggiopädagogik entfaltet dabei auch für die Schule der Phantasie programmatische Kraft und verweist auf die Verbindung von Wahrnehmung und verarbeitende Prozesse. (Siehe Kap. 5.1.) Diese »verarbeitenden Prozesse« münden nicht in ästhetisches Verhalten im Sinne ausschließlich bildnerischer Tätigkeiten, intensives Wahrnehmen wird zum »Tor des Wissens« (vergl. JAIN 1995, S.46). Als die Kinder den weichen Kern der Holunderstöcke wahrnehmen, beginnen sie gleich mit den Fingernägeln, das Mark herauszukratzen. Das geht erstaunlich leicht für einen Stecken, der äußerlich wie normales Holz aussieht. Das motiviert die Kin-

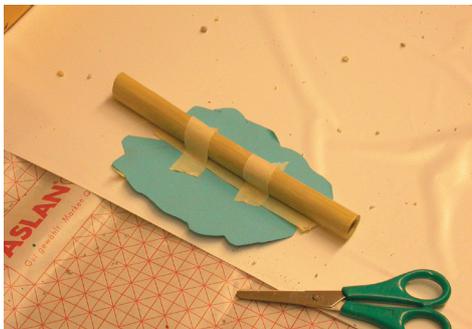


Abb.82–91  
»Hollunder«  
altersgemischte  
Gruppe 6–10 J.  
2003  
Kurs:  
Kreisjugendring,  
Von der Pfordten-  
Straße, München  
Kursleiterin: Kirs-  
ten Korn-Köbner

der immer weiter zu bohren, der Fingernagel reicht nicht weit, mit Scheren, Nägeln und Draht werden jeweils Methoden ausprobiert, die Stecken auszuhöhlen. Aus dem Staunen über ein Phänomen entwickelt sich eine Beziehung zu einer Sache.

*»Staunen ist ein Vorgang, der sowohl intuitiv und sinnhaft als auch bewusst einsetzen kann, z.B. durch intensive Konzentration auf etwas, durch meditierendes Denken usw. Es ist zunächst der Zustand, in dem etwas Unerwartetes und Unbekanntes begegnet; etwas, das nicht nur äußerlich bleibt, sondern ins Bewußtsein selber dringt und einen Dialog verlangt, aus dem schließlich aus dem anfänglichen Staunen aufgrund der Erkenntnis eine höhere Weise des Staunens entsteht.« (JAIN 1995, S.45)*

Wie es viele Beispiele der Schule der Phantasie zeigen, steht am Anfang das Staunen. Ein Gegenstand erreicht die Aufmerksamkeit des Kindes. Er wird betastet, beobachtet, gedreht etc... Er bekommt einen Namen, wird mit Dingen verglichen, die schon bekannt sind, (»das ist wie Schaumstoff, ist das Schaumstoff?«) und wird zum Ausgangspunkt für weitergehende Spekulationen, welche Möglichkeiten und Funktionen denkbar sind. Dabei zeigen Kinder, wenn sie in der Schule der Phantasie ihren Entdeckungen nachgehen, ein dem wissenschaftlichen (bzw. künstlerischen) Erkennen analoges Verhalten. Auch ein Wissenschaftler »staunt« über ein noch nicht bekanntes oder einzuordnendes Phänomen. Staunen bewegt einen Leonardo, indem er sich in der intensiven Beobachtung einem Sachverhalt nähert. Er benennt es, entdeckt Analogien und stellt Hypothesen auf, die, verifiziert oder falsifiziert, den Übergang zu neuen Überlegungen und Beobachtungen bilden. Die Phantasie bildet dabei eine Brücke von der erkennbaren oder bekannten Wirklichkeit zur Möglichkeit. Sie ermöglicht Bedeutungen an den Stellen, die vom Wissen nicht gedeckt sind.

Diese Abläufe organisiert das Kind für sich, es macht die Sache zu »seiner Sache«. Wissenschaftler aber auch Kinder schätzen das, was sie entdecken. Doch diese Explorationen sind häufig mit Einschränkungen oder Sanktionen konnotiert. Nicht selten passen die Entdeckungen (»Was passiert, wenn ich auf die dünne Eisschicht über der Pfütze steige?«, »warum sind die Strümpfe bis zum Knie nass, auch wenn ich nur mit dem Fuss im Wasser war?« etc.) nicht in das momentane Konzept der Eltern oder des Unterrichts. Deshalb wird das Entdecken im Unterricht gerne abgekürzt, was verhindert, dass die Kinder es zu »ihrer Sache machen«. Doch wenn das Staunen keinen Platz mehr hat, wird auch der Erkenntnisprozess behindert. Deshalb müssen Erkundungen der Kinder gewürdigt oder zumindest toleriert werden, um die Beziehung zu den Dingen entwickeln zu können.

Mit der Lösung eines Problems, mit der Erkenntnis eines Phänomens muss aber nicht das Staunen beendet sein. Je mehr man beobachtet, desto weiter kann sich der Dialog entwickeln und zu immer neuen Fragestellungen führen. Staunen wird so in dieser »höheren Weise« zu einer »menschlichen Grunderfahrung« (JAIN 1995, S.46).

#### **4.1.11. Wissen**

Die Erfahrungen an einer Pfütze werden dem Kind häufig nicht als seine Organisation von Wissen bewusst. Denkprozesse, die das Subjekt erlebt, führen nicht immer zu unmittelbar benennbaren oder sichtbaren Ergebnissen. Sie gelangen dann den Kindern nur sporadisch ins Bewusstsein. Der Ausspruch eines Kindes in der Schule der Phantasie illustriert eine Transferleistung über eine aktivierte Verknüpfung: »Ich wusste gar nicht, dass ich das weiß«. Das macht deutlich, dass der Anteil explizit bekannter Fakten nur ein begrenzter Teil des vorhandenen Wissens darstellt. (Vergl. PÖPPEL 2000, S.21ff.) Das wird in schöpferischen Prozessen besonders deutlich, nach Scheuerl verlaufen diese sogar »nahezu bewusstlos.« (Vergl. SCHEUERL 1990, S.153). Denken manifestiert sich auch im Wahrnehmen, im Tun, im Tagtraum und im Spiel. Das Spiel, wie es bei Schiller zur »Metapher des freien Denkens, um das gefährdete Gleichgewicht von Materie und Geist, von sinnlichen und vernünftigen

Vermögen des Menschen zu suchen« (GRÜNEWALD 2003, S.6) wird, Spiel steht hier für Lern- und Erfahrungsprozesse, die sich aus Wahrnehmungen und Handlungen speisen. Diese prägen naturgemäß auch das bildnerische Tun, wie es in der Schule der Phantasie erlebt und praktiziert wird und dessen Relevanz für die Entstehung von Wissen weder dem Kind noch dem Erwachsenen bewusst wird.

Der Physiker und Nobelpreisträger Gerd Binnig beschreibt in diesem Zusammenhang eine ähnliche Erfahrung: »eines ist mir im Physikunterricht aufgefallen. Hatte ein Lehrer die Aufgabe gestellt, wußte ich meist sofort die Antwort. Es hat mich aber immer extrem viel Mühe gekostet, mir eine Begründung zu überlegen.« (BINNIG 1989, S.280) Binnig macht hier ein Wissen deutlich, das offensichtlich nicht der vorgegebenen Struktur des Lehrers entspricht, und das auf einem anderen Weg zum Ergebnis kommt. Dabei wird deutlich, dass die logische und schematisierte Struktur einer didaktisch wohlüberlegten Stunde von allen Kindern nicht lückenlos verfolgt wird, genauer, nicht lückenlos verfolgt werden kann. Die im Raum stehenden Fragestellungen knüpfen an Erfahrungen und Strukturen an, die jedes Kind mitbringt. Der eigene Wissensbestand, meist aus ganz praktischen Erfahrungen entstanden, bildet den Hintergrund, der die Beschäftigung mit dem Thema des Unterrichts erst möglich macht. Wenn ein Kind sich also am Unterricht wirklich beteiligt, dann stellt es die Verbindung zu seinem eigenen System her. Dann muss es auf dem sich verzweigenden Wahrnehmungs- und Denkprozess seine Wissensbestände einbeziehen, die es in seiner Lerngeschichte erworben hat. Die Einbeziehung des »ganzen Verstands«, ob man es »intuitives« (BINNIG) »poetisches« (HUBEL) oder »divergentes« (SEITZ) Denken nennt, zeigt das Kind als autopoietisches System in einem selbstständigen Dialog mit der Sache. Das kann Nachdenken, Handlung aber auch »Tagträumen« sein. (Im Begriff »Tagträumen« zeigt sich dieses nicht mehr steuerbare Denken besonders deutlich. In der Schule wird dieses Verhalten dann als Störung oder zumindest Beeinträchtigung des Unterrichtsverlaufs empfunden. Hubel zeigt, wie stark das »Tagträumen« als Fehlverhalten im Bewusstsein der Pädagogen aber auch im Schuldbewusstsein der Kinder verinnerlicht ist. Vergl. HUBEL 1998, S.42ff.)

Wenn ein Kind sich also wirklich mit den Inhalten des Unterrichts befassen soll, muss es immer wieder die Strukturen des Unterrichts verlassen.

Im schöpferischen Prozess in der Schule wird dieses Verlassen vorgegebener Strukturen vor allem in Phasen des Suchens und Phantasierens deutlich. Die Suchphase wird vom Lehrer oft unterbrochen, weil das Kind scheinbar untätig ist. Mit gut gemeinten Aufforderungen greift man in das tagträumerische Suchen ein. Damit geht allerdings die Effektivität und die Nachhaltigkeit des Denkprozesses verloren, da dann das vom Lehrer vorgezogene (Denk-)Ergebnis die selbstständige Strukturierung des Gedankengangs bzw. kreativen Vorgangs verhindert, und damit den Dialog Kind/Sache beendet, oder zumindest marginalisiert.

Wenn Kinder also wirklich »mitdenken« sollen, dann muss die Möglichkeit geschaffen sein, ihre ganze Welt des Wissens und ihrer Erfahrungen einzubeziehen. Würden die Kinder ausschließlich den Strukturen des Lehrers folgen (was nach diesen Voraussetzungen gar nicht möglich ist) dann entstünde kein Zugang zur Sache. Beiträge der Kinder würden so allenfalls die didaktische Struktur der vom Lehrer konzipierten Unterrichtsstunde bebildern und nicht ihre eigenen Denkvorgänge ausdrücken. Die Denkleistung würde nicht auf einer zugrundeliegenden Sachbeziehung entstehen, sondern wäre darauf bezogen, dem Lehrer bei der Durchführung einer perfekten Stunde zu helfen. Eigene Denkleistungen stören, verzögern oder verändern den Ablauf des geplanten Stundenbilds. Inhalte und Ideen des Lehrers werden also bestenfalls nachvollzogen, sie werden vereinheitlicht und auch abfragbar.

Das kann für die Schule dann zum Paradigmenwechsel werden, wenn es gelingt, die Bedeutung, aber auch die Vernachlässigung des impliziten Handlungswissens und bildlichen Wissens (vergl. PÖPPEL 2000, S.38) zu erkennen und in die Strukturen der Schule zu integrieren. Hier kann die Schule der Phantasie in mehrfacher

Hinsicht wirksam werden. Auf der einen Seite, weil sie in ihrer Struktur und in ihren Abläufen das implizite Handlungswissen und das bildliche Wissen repräsentiert. Die Fähigkeit, mit Bildern umzugehen bzw. Bilder zu generieren, gehört dabei zu den basalen Kompetenzen. »Wir denken in Bildern und wahrscheinlich beeinflusst uns keine Form des Denkens mehr als dieses Denken in bildlichen Vorstellungen.« (DAUCHER, 1990, S.135)

#### 4.1.12. Aufmerksamkeit

Wie immer wieder deutlich wird, steht am Anfang eines schöpferischen Prozesses in der Schule der Phantasie die Wahrnehmung einer Sache oder eines Phänomens. Etwas erregt die Wahrnehmung und aktiviert eine Strukturierung, die in eine sichtbare Handlung münden kann. Die Wahrnehmung öffnet Wege, die die Phantasie beschreitet.

Wahrnehmung ist eine Aktivität, die vielen Behinderungen ausgesetzt sein kann. Seitz geht im Zusammenhang mit der Schule der Phantasie immer auch auf die äußeren Umstände ein, denen die Wahrnehmung der Kinder heute ausgesetzt ist. Er sieht dabei die Vielzahl existenziell nötiger und gesellschaftlich verbindlicher Alltagswahrnehmungen, die es dem Kind erschweren, sich über den notwendigen Bedarf hinaus der Umwelt zu öffnen, um mit seinen Möglichkeiten etwas zu entdecken. »In der Hektik unseres Alltags, in der zweckbetonten Verplanung unserer Tagesabläufe bleiben nur noch »Überlebensfakten«, zum Beispiel Informationen wie »Rotlicht«, »Auto«, »da steht jemand«. Andere Dinge wie »Wer steht da? Was hat er an? Was könnte er für einen Beruf haben?« werden nicht wahrgenommen. Das sind Luxusinformationen«. (SEITZ 1998, s.10) Seitz zeigt hier eine vorhandene Trennung zwischen festgelegten Reiz-Reaktions-Mustern und Reizen, die zu entdecken, und damit interpretationsoffen sind. Diese Trennung ist natürlich sinnvoll, der Umgang mit dem Reiz »Rotlicht« ist nötig und normal, nur dominieren deutungsfreie Reize in ihrer Quantität.

Bei der Wahrnehmung geht es also nicht um das Vorhandensein von äußeren Reizen, sondern um die Frage, ob man sich ihnen überhaupt interpretationsoffen widmen kann. Es geht aber auch darum, ob das Subjekt bereit ist, sich ihnen überhaupt aktiv zuzuwenden zu wollen oder zu können. Für die Schule der Phantasie ergibt sich in diesem Zusammenhang ein wichtiger Aspekt: Die Aufmerksamkeit. Dabei sind zwei Komponenten zu unterscheiden. Die *Wachheit* und die *Eingrenzung* der Aufmerksamkeit.

Die Wachheit (Vigilanz) bildet den Hintergrund, ob überhaupt die Voraussetzung zu einer Wahrnehmung gegeben ist. Dabei sind physische (z.B. Müdigkeit) und psychische (zu große Erregung, Ablenkung) Faktoren, die die Vigilanz beeinflussen. »Aufmerksamkeit ist gewissermaßen das Nadelöhr, durch das alles hindurch muss, was zu uns vordringen will und kann, ja man könnte überspitzt sagen, dass alles, was nicht in die Aufmerksamkeit fällt, überhaupt nicht existiert, weil es nicht wahrgenommen wird, sondern abgeschattet bleibt.« (RÖTZER 1999, s.63)

Die zweite Komponente betrifft die aktive Auswahl des Wahrzunehmenden. Man muss sich in der Fülle der vorhandenen Reize dem Wahrnehmungsobjekt zuwenden. Erst eine »selektive Aufmerksamkeit« (vergl. KRECH 1997, s.91) ermöglicht das Erkennen im Sehen, Hören Schmecken und Riechen.

Aufmerksamkeit ist in der Vigilanz und im Vermögen, sich einer Sache zuzuwenden, vielen Hindernissen und Störungen ausgesetzt. Auf der einen Seite verodet Wahrnehmungsvielfalt in einem pragmatisch organisiertem (Stadt-)Leben und in der Passivität vorgefertigtem (Bild-)Konsums. Auf der anderen Seite absorbiert die Vehemenz vorhandener Reize die Aufmerksamkeit. Wie später noch zu zeigen ist kommt es hier zu den nachhaltig wirksamen Einbußen der Wahrnehmungssensibilisierung. Angst oder Konflikte reduzieren in einer Filterung die Aufmerksamkeit und damit die Wahrnehmung. (Vergl. KRECH 1997, s.91) »Nicht zu lösende Konflikte

können meine Augen nach innen stülpen.« (SEITZ 1998, S.51) Der Psychologe und Gehirnforscher Manfred Spitzer bestätigt diese Erfahrung (vergl. SPITZER 2002, S.161 ff.) und zieht daraus den Schluss, den er als kognitiven Stil bezeichnet: »Kommt der Löwe von links, läuft man nach rechts. Wer in dieser Situation lange fackelt, kreative Problemlösungsstrategien entwirft oder gar die Dinge erst einmal auf sich wirken lässt, lebt nicht lange. Eine ganze Reihe von Befunden spricht dafür, dass Angst einen ganz bestimmten kognitiven Stil produziert, der das rasche Ausführen einfacher gelernter Routinen erleichtert und das lockere Assoziieren erschwert.« (SPITZER 2002, S.164)

Die Bereitschaft, sich auf etwas einzulassen, ist immer wieder blockiert. Das muss allerdings nicht nur existenzielle Formen wie Angst annehmen oder der Reizüberflutung geschuldet sein. Wenn die Kinder nach der Schule, dem Mittagessen, nach den Anforderungen durch Hausaufgaben oder den Regeln des Hortes in die Schule der Phantasie kommen, ist eine offene Zuwendung zur Sache auch aus anderen Gründen eingeschränkt. Die Kinder kommen aus vielfältigen Situationen des Vormittags, in denen sie sich mit den Strukturierungsversuchen von Erwachsenen auseinandergesetzt haben. Sie haben damit zwar den Bezug zu sich selbst nicht verloren, nur haben sie zum Teil wenig Bestätigung erlebt, die *eigenen* Strukturierungen als die relevanten zu erachten. Die Aufmerksamkeit wird damit weniger in den Dienst der eigenen Sache gestellt, sondern nicht zuletzt darauf verwendet, die kommunizierten Strategien des Unterrichts irgendwie an das eigene System anzupassen. Das muss nicht bedeuten, dass der Vormittagsunterricht so nicht effektiv sein kann, nur sind die Kinder mehr damit beschäftigt, sich mit dem System Schule auseinanderzusetzen als mit der Systematik des eigenen Sachbezugs.

In der Schule der Phantasie kann es dann für das Kind nicht leicht als Paradigmenwechsel begriffen werden, die Aufmerksamkeit jetzt nicht weiterhin mit der Anpassung in Form von »Stillsitzen« »Mitarbeiten« etc. zu markieren, sondern mit der Aufmerksamkeit den Zugang zur eigenen Sache zu ermöglichen. Der Paradigmenwechsel gilt allerdings auch für den Übergang zu anderen Systemen. Wenn ein Kind nach der Kursstunde die Schule der Phantasie verlässt, dann kann die Begegnung mit seiner Mutter eine schlagartige Desensibilisierung seiner Wahrnehmung zur Folge haben: Das Kind hat für die unterschiedlichsten Aspekte seiner Arbeit an einem Objekt die vielfältigsten Fundstücke verarbeitet. Seine Sensibilität qualifiziert alle Wahrnehmungsobjekte entsprechend seinen erzählerischen, funktionalen oder gestalterischen Bedürfnissen. Vor dem Materialregal interessiert ihn in diesen Momenten nicht unbedingt die Provenienz oder die allgemein kommunizierte Werthaltigkeit des Gegenstands. Seine Aufmerksamkeit gilt dem, was ist oder was sein kann und überprüft alles auf seine spezielle Eignung. Vorhandene Werthaltigkeit tritt hinter eine beginnende Wertschöpfung zurück, die in diesem Augenblick keine darüber hinaus gehenden Qualifizierungen oder Vorurteile kennt. Wenn nun seine Mutter unachtsam-pragmatisch die »windschiefe Schachtel« entgegen nimmt und sagt »jetzt bekommen wir den Abfall wieder nach Hause«, dann wird Patrik wahrscheinlich seine Leistung vor dem Hintergrund der »wirklichen Welt« als irrelevant einschätzen. Müll ist dann wieder Müll, den man, ganz im Sinne des kognitiven Stils behandelt: Man kauft Dinge ein, verbraucht sie entsprechend ihrer Bestimmung und wirft sie nach Gebrauch, bzw. die Reste oder die Verpackung etc. weg... Ein Kind trägt in diesem »vernünftigen« Prozess den vollen Mülleimer allenfalls hinunter, anstatt ihn wie auf einer Entdeckungsreise zu durchsuchen. Die Schule der Phantasie steht nun aber dabei einer Gefahr gegenüber. Der Paradigmenwechsel, seine Aufmerksamkeit nicht mit einem Seitenblick auf Konventionen und vorgegeben Strukturen zu beschränken, gibt den Kindern einen Spielraum, den sie nicht als persönlichen Freiraum, sondern als Strukturlosigkeit oder Beliebigkeit interpretieren können und müssen. Was liegt dann näher, als Kursleiter die zwei Schulstunden der Schule der Phantasie mit Vorgaben derart zu belegen, dass die visuellen Ergebnisse vielleicht in ihrer Oberfläche eine andere Gestalt annehmen (und damit anderen Konventionen

dienen), aber letztlich in einem anderen Regelwerk aufgehen und somit wieder die Aufmerksamkeit absorbieren.

#### 4.1.13. Konzentration

Wenn man weder von Angst, zumal von existenzbedrohenden Ängsten, noch von Irritationen ausgeht, die dann aufkommen, wenn es nicht mehr darum geht, dem Unterricht »aufmerksam« zu folgen, dann ist zu fragen, woher beobachtete Störungen in der Aufmerksamkeit rühren und in wie weit die Schule der Phantasie Defizite aus ihrer Struktur heraus ausgleichen kann.

Aufmerksamkeitsschwächen erweitern sich bis hin zur Ausbildung eines Krankheitsbilds. Auch wenn über die Ursachen für ADHD (attention deficit disorder) bzw. ADS (Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom) derzeit keine endgültigen Aussagen zu treffen sind, so erlebt man durch deren häufige Diagnose eine offensichtlich epidemieartige Ausbreitung.

Die beobachtete Anspannung der Kinder wird dabei auch von den massenhaften Stereotypen medialer Bildwelten als Verursacher angesehen, die eine Sensibilisierung der Wahrnehmung und Ausdifferenzierungen eigener (Bild-) Welten erschweren. In einem Milieu, in dem alle Medien darauf gerichtet sind, Aufmerksamkeit zu wecken, gerät die Wahrnehmung in eine Konkurrenzsituation um die »wertvolle Ressource« Aufmerksamkeit (vergl. RÖTZER 1999, s.65). »Das Aufwachsen und Leben in einer Umwelt, die zunehmend durch miteinander konkurrierende Informationen geprägt wird, die direkt auf die Stimulation von Aufmerksamkeit zugeschnitten sind, spielt dabei sicherlich eine wichtige Rolle. Konzentration, eine fokussierte Aufmerksamkeit, scheint zumindest nur über längere Zeit hinweg dann möglich zu sein, wenn störende Reize fehlen oder abgehalten werden können.« (RÖTZER 1999, s.68) Stereotypen bzw. stereotype Verhaltensmuster diktieren das Geschehen und bedrängen die Aufmerksamkeit bzw. reduzieren sie auf einfache Reaktionsreflexe, was beispielsweise im Umfeld von Computerspielen zu beobachten ist: »Actionspiele lehren weder das Töten noch das Lieben, sondern den Umgang mit Joysticks und Tastaturen, Mäusen und Interfaces. Sie machen den Spieler nicht zu Schwärmern der Einbildungskraft, sondern führen sie in die Präzision maschinengerechten Verhaltens ein. Sie fördern keine Neigungen, sondern lehren die Pflichten der Geschicklichkeit, Pünktlichkeit und des zur Stelle seins.« (PIAS 2003, s.60) Die hier dargestellten Konsequenzen, welche Auswirkungen Computerspiele allgemein auf die Fähigkeit zur Imagination haben, soll hier nicht vertieft werden. (Dies ist sicher nicht auf diese Weise zu generalisieren und bedarf einer differenzierten Beobachtung, vergl. SINGER/SINGER 2005, s.26ff., s.167). Hier ist vielmehr entscheidend, dass in dieser »medial vorfabrizierten Welt« (SEITZ 1998, s.52) Reize nicht nur konfektioniert werden, sondern aus ihrer Präsenz heraus die Aufmerksamkeit erzwingen. Soll die Aufmerksamkeit erhalten bleiben, müssen immer schnellere Reize das Aktivierungsniveau des Gehirns bis hin zum Stress steigern. Wolf Singer sieht in dieser gesteigerten Erregung eine Schädigung für das »Management der Aufmerksamkeit«: »Die schnellen Schnitte in den Videoclips, die auch in den Fernsehsendungen immer mehr angewandt werden, intendieren etwas, erreichen aber etwas anderes. Erzielt werden soll offenbar, dass der Zuschauer gefesselt bleibt. Das gelingt wahrscheinlich auch, weil er durch die schnellen Schnitte ständig überrascht wird. Darunter leidet aber sicher die Fähigkeit, sich auf bestimmte Inhalte zu konzentrieren.« (SINGER 1999, S.109) In diesem medialen Milieu gibt es keine Möglichkeit, Reize auszuwählen und sich ihnen zuzuwenden. Im selben Maß wie sich Bilder aufdrängen, reduziert sich die Fähigkeit zum *Sehen*.

Die Beeinträchtigungen der Aufmerksamkeit und die damit verhinderte Wahrnehmungssensibilisierung sind vor allem deshalb fatal, weil Aufmerksamkeit an eine bestimmte Kapazität mentaler Verarbeitung gebunden ist (vergl. SPITZER 2002, S.143ff). Das bedeutet, dass der Zuschlag für eine bestimmte Aufmerksamkeit

»anderswo abgezogen« (SPITZER 2002, S.145) werden muss, »dass unsere Informationsverarbeitungsmaschinerie für gewöhnlich mit einer bestimmten Leistung fährt, da irrelevante Stimuli immer dann besser verarbeitet werden, wenn wir für relevante Stimuli nicht sehr viel Kapazität benötigen.« (SPITZER 2002, S.145)

*»Wer Denkopoperationen bis zu einer gewissen Tiefe ausführen will, muß lernen, sich zu konzentrieren. Lenkt man seine Aufmerksamkeit nicht auf etwas bestimmtes, dann gerät das Bewußtsein in einen Zustand des Chaos. Im Normalzustand muß der Geist einen wahren Ansturm von Informationen bewältigen: Willkürliche Gedanken folgen blitzschnell aufeinander, anstatt sich in logischen kausalen Folgen anzuordnen. Wenn man nicht gelernt hat, sich zu konzentrieren und sich anzustrengen, zerstreuen sich die Gedanken, ohne daß man zu irgendwelchen Schlußfolgerungen gelangt. Sogar zum Tagträumen – also zum Verknüpfung von angenehmen Vorstellungsbildern, die eine Art Film im Kopf erzeugen – braucht man Konzentrationsfähigkeit; offenbar können aber heute viele Kinder ihre Aufmerksamkeit nicht mehr so weit steuern, daß sie zu Tagträumen imstande sind.« (CZIKSZENTMIHALYI 2001, S.42)*

Erst wenn eine hohe Bereitschaft und Fähigkeit zur Aufmerksamkeit erreicht ist, wird Konzentration möglich. Konzentration wird in der Montessori-Pädagogik »Polarisation der Aufmerksamkeit« (vergl. OSWALD 1967, S.17) genannt. Dieses »flüchtige Phänomen« (ebda. S.24), »ist offenbar der Schlüssel der ganzen Pädagogik: diese kostbaren Augenblicke der Konzentration zu erkennen...« (MONTESSORI in: OSWALD, 1967, S.23)

Wenn die nicht freiwillig selektierbaren und interpretierbaren Stimuli zu viel Kapazität verbrauchen, dann ist an »Luxusinformationen« nicht zu denken. Nur »überschüssige Aufmerksamkeit« (CZIKSZENTMIHALY 2001, S.163/164) ermöglicht differenziertere Wahrnehmungen und Entdeckungen und bewirkt damit letztendlich komplexeres Denk- und Lernvermögen. Gerd. E. Schäfer kehrt das Bild von der aus Luxus- bzw. Überschuss ermöglichten Aufmerksamkeit in sein Gegenteil. Mit der »leeren Aufmerksamkeit« (vergl. SCHÄFER 1995) trifft er die ästhetische Wahrnehmung besser, nicht zuletzt weil mit »Leere« auch der künstlerische Schaffensprozess besser repräsentiert wird, als es Seitz mit dem Begriff »Luxus« vermag. »Ich vermute, daß diese unaufmerksame Aufmerksamkeit der Kern der ästhetischen Wahrnehmung und damit der Ausgangspunkt für ästhetische Erfahrung ist.« (SCHÄFER 1995, S.241)

»Ein Kind, das konzentriert arbeitet, versinkt gleichsam und entfernt sich von der äußeren Welt. Nichts kann seine Arbeit stören, und hört die Konzentration auf, so geschieht es durch einen inneren Vorgang. Dann scheint das Kind nicht ermüdet, sondern ausgeruht und freudig. Beim kleinen Kind zeigt sich die Konzentration immer nur in Verbindung mit einem äußeren Gegenstand. Sie kann sich noch nicht von der Umgebung lösen.« (MONTESSORI in: OSWALD, 1967, S.34)

Hier wird auch die Schule der Phantasie idealerweise spürbar. Die »Polarisation der Aufmerksamkeit« bzw. »leere Aufmerksamkeit« entsteht durch die Abkehr und Entfernung von der Umgebung. Dabei sind jetzt sowohl die Umgebung direkt wirkender Reize als auch die Reiz-Reaktions-Schemata bestehender Unterrichtsstrukturen gemeint. Tatsächlich sind immer wieder Kinder, denen im Unterricht Aufmerksamkeitsschwäche attestiert wird, in den Kursen der Schule der Phantasie völlig unauffällig. Damit ist anzunehmen, dass die vom Subjekt ausgehende und gesteuerte Beziehung zur Sache die Voraussetzung als auch Folge der Aufmerksamkeit ist.

## 4.2. DER ERWACHSENE

In dem ersten Konzept zu den »Kursen für Bildnerisches Gestalten« genügt Seitz der Hinweis »Der Versuch mit engagierten Künstlern zu arbeiten, würde

gewährleisten, daß mit großer Intensität gearbeitet wird« (vergl. Anlage 1, s.4). Auch in anderen Schriften differenziert Seitz das fachliche Anforderungsprofil nur wenig. Seine Hinweise sind grundsätzlich auf das Menschenbild gerichtet, eine Erörterung methodischer Fragen folgt nicht. Sein Augenmerk bezieht sich auf die persönliche Disposition des Kursleiters. Über allem steht die Zuneigung zu den Kindern, nur am Rande geht es um die fachliche Qualifikation. Hier geht Seitz ganz selbstverständlich von der fachlichen Qualifikation eines bildenden Künstlers aus, der vor dem Hintergrund seiner eigenen Arbeit über eine Vielzahl von Erfahrungen verfügt und somit auf jede Situation mit der nötigen Flexibilität reagieren kann. Seitz nennt das immer wieder die »fachliche Orgel«. »Eine solche ab und zu geforderte Flexibilität setzt natürlich schon Fachkompetenz voraus.« Statt die Kinder nur mit der Flöte zu begleiten bräuchte ich eine »fachliche Orgel« das bedeutet »Fortbildungen besuchen, lesen, beobachten, Anregungen holen, offen sein...« (SEITZ 1998, s.138) In Hinblick auf Methodik möchte Seitz die Schule der Phantasie nicht festlegen. Jeder Kursleiter verantwortet seinen individuellen Ansatz, der sich idealerweise aus der Erfahrung der eigenen künstlerischen Arbeit ableitet.

»Der persönliche Plan ist aber etwas ganz Wichtiges. Man kann es sich wie bei einem Musikstück vorstellen. Es gibt die offizielle Melodie, die abläuft wie geplant, wie gehabt, wie allgemein bekannt. Meine Sache aber ist es wie ich diese Melodie unterfüttere. Baue ich Akkorde darunter? In welchen Harmonien? Lasse ich zur Melodie eine Gegenmelodie laufen?« (SEITZ 1998, s.138).

Um diese vagen Aussagen mit Leben zu erfüllen sollen an dieser Stelle zwei Kursleiterinnen der Schule der Phantasie vorgestellt werden. Beide sind von ihrer Ausbildung, ihrer Geschichte, ihrem Naturell und damit in ihren Herangehensweisen sehr unterschiedlich. Als Kurzcharakteristikum werden sie im folgenden als »Malerin« und als »ehemalige Grundschullehrerin« bezeichnet.

#### *Die »Malerin«*

*Die Kursleiterin ist bildende Künstlerin, sie hat an der Kunstakademie freie Malerei studiert, sie arbeitet hauptsächlich in ihrem Atelier. Sie ist dabei sehr erfolgreich, das zeigt sich nicht zuletzt in Publikationen und einer regen Ausstellungstätigkeit. Die »Malerin« ist seit vielen Jahren Kursleiterin und Atelierleiterin.*

*Die Kinder in ihrem Kurs machen einen sehr ungezwungenen Eindruck. Gelegentlich fangen zwei oder drei Jungen zu raufen an, das lässt die Kursleiterin zu, die Kinder hören von selbst wieder auf. Die Kursleiterin muss während aller Doppelstunden meist kein einziges Mal disziplinar eingreifen. Sie steuert das Geschehen nicht offensichtlich. Die Anregungen wirken als echte Angebote, sie wirkt überhaupt nicht enttäuscht, wenn die Angebote abgelehnt werden. Lediglich beim Aufräumen greift sie gelegentlich ein und spricht einzelne Kinder gezielt an. Ansonsten läuft das Aufräumen selbstständig und selbstverständlich.*

*Es fällt auf, dass die Kinder ihre Arbeiten gerne herzeigen, die Kursleiterin geht immer positiv darauf ein, nur gelegentlich macht sie Veränderungs- oder Erweiterungsvorschläge. Wenn Kinder ihre Arbeit für fertig erklären, stimmt sie immer zu. Gelegentlich gibt sie Anregungen, weiterzumachen, sie scheint aber nie das Kind nur »weiterbeschäftigen« zu wollen, die Anregungen lassen ein echtes Interesse spüren. Kinder, die nichts tun, werden gelegentlich eher dezent angeregt und nicht gedrängt, manche Kinder »wandern« eine halbe Stunde von Platz zu Platz, in vier beobachteten Doppelstunden fing jedes Kind eine Arbeit an.*

*Die Kinder bleiben bei ihrer Arbeit. Zu beobachten ist, dass die Kinder untereinander immer in Kontakt sind. So weit die Beobachtung stimmt, ist jedes Kind in Zwischenphasen »auf Wanderschaft«. Schaut bei einem anderen Kind zu, macht mit, fragt nach, und kehrt zu seiner Arbeit zurück. Zu beobachten ist, dass die Kursleiterin darauf bedacht ist, dass keine Ideen kopiert werden. Das ist womöglich auch der Grund, dass in diesen Kursen auffallend unterschiedliche Herangehensweisen und Projekte verfolgt werden. Öfters sind Kinder zu beobachten, die der Kursleiterin ihre Arbeiten zeigen,*

aber dabei hauptsächlich begründen, was an ihren Objekten »ganz anders« als bei den anderen Kindern sei.

*Die »ehemalige Grundschullehrerin«*

*Die Kursleiterin arbeitet seit über zehn Jahren in dieser Schule. Sie hat das Privileg, mit einem Stadtteilatelier über einen eigenen Raum mit großen Fenstern zu verfügen. Diese Sondersituation rührt auch daher, dass sie an der gleichen Schule lange Grundschullehrerin gewesen war, bis sie Mutter wurde. Sie hat keine künstlerische Ausbildung, ist auch nicht künstlerisch tätig.*

*Die Kursleiterin ist sehr nah an den Kindern, was sich im herzlichen Körperkontakt zeigt. Sie gängelt nie, geht immer nur positiv auf das ein, was die Kinder gemacht haben. Sie dominiert nicht, auch wenn sie ständig durch ihre Stimme spürbar ist: Wenn sie spricht, bildet sie ständig Assoziationsketten. Inhaltlich und sprachlich, gelegentlich lautmalerisch und gesänglich. Sie macht keine gezielten Vorschläge oder Anregungen, sondern scheint so zu denken und zu agieren, als ob sie selbst das Objekt gerade gemacht hätte oder die Idee dazu gerade gehabt hätte. Sie verändert durch Wortspiele das gerade Gesagte, was zu Wortverdrehungen, Worterfindungen oder Lautmalereien führt. Gelegentlich singt sie bekannte oder selbsterfundene Lieder oder unterlegt Worte und Wortspielereien mit Melodiebögen und -segmenten. Alle Äußerungen wirken nicht gezielt und nicht dominierend, sie »verweben« sich eher im Raum, die Kinder scheinen nicht bewusst zuzuhören, trotzdem greifen sie immer wieder Wort- und Gesangsfetzen auf und spinnen sie weiter...*

*Die Kinder arbeiten, sich unterhaltend und singend. Immer wieder stimmt ein Kind ein Lied an, seien es Weihnachts- oder andere Kinderlieder, zum Teil mit verballhornten Texten. Die Kursleiterin singt mit und initiiert immer wieder neue Lieder und Reime, singt auch die Texte der Kinder weiter und erfindet neue Reime dazu. Ein ständiges, über den Raum verteiltes Singen/Dichten/Summen etc.*

Zwei Kursleiterinnen, wie sie unterschiedlicher kaum sein können: Hier die erfolgreiche bildende Künstlerin, dort die ehemalige Grundschulpädagogin, die weder eine künstlerische Ausbildung hat, noch künstlerisch tätig ist. Trotz der sehr unterschiedlichen Ausgangslagen ist in beiden Kursen eine große Intensität und Stimmigkeit spürbar. Legt man in der weiteren Beurteilung den dreifachen Dialog zu Grunde, so sind die Beziehungspaare zu untersuchen:

#### **4.2.1. Die Beziehung Erwachsener–Kind**

Beide Kursleiterinnen haben eine sehr entspannte Beziehung zu den Kindern. Die »Malerin« greift fast nie ein, weil sie davon auszugehen scheint, dass die Kinder Interesse haben und keiner speziellen Motivierung bedürfen. Weder am Stundenanfang noch am Stundenende zieht sie die volle Aufmerksamkeit auf sich, tatsächlich nehmen nicht einmal alle Kinder an der anfänglichen Besprechung teil, weil sie schon »wissen, was wir machen wollen«. Die Kinder sind in allen Phasen der Kursstunde sehr selbstständig, sie kommunizieren mit der Kursleiterin meist nur über die Sache. So agiert sie eher im Hintergrund, auch wenn sich die Kinder ihrer bewußt zu sein scheinen. Im Umgang wirkt sie eher kühl, die Beziehung manifestiert sich mehr über die Gegenstände und über das Arbeiten. Sie zeigt den Kindern, dass sie sehr an ihren Sachen und ihren Tätigkeiten interessiert ist. Sie weist mich häufig auf Details in den Objekten der Kinder hin, oder bezeichnet gelegentlich ein Kind als »sehr begabt«.

Die »ehemalige Grundschullehrerin« zeigt sich in ständiger Präsenz, trotz ihrer mütterlichen Art wirkt sie aber nicht vereinnahmend. Die Kinder suchen immer wieder ihre Nähe. Die Beziehung zu den Kindern basiert einerseits auf dieser körperlichen, zum anderen auf der oben beschriebenen, verbalen und »sanglichen« Ebene. Die Verständigung über die Dinge hat auf der Beziehungsebene Kursleiterin/Kin-

der weniger Bedeutung. Über den ständigen Austausch durch die Sprache und den Gesang entsteht eine vertrauliche Atmosphäre, eine fast familiäre Stimmung.

#### 4.2.2 Der Erwachsene und die Sache

Die »Malerin« unterbricht ihre Tätigkeit im Atelier, wenn sie den Kurs gibt. Wie oben angedeutet, kommuniziert sie hauptsächlich über die Dinge. Wenn sie die Arbeit eines Kindes ansieht, spürt man ein objektimmanentes Interesse. Sie agiert nicht didaktisch in dem Sinne »was mache/sage ich, damit das Kind etwas tut/erlebt/sagt« etc. sondern »was sehe ich, wie erlebe ich das Objekt, wie würde ich damit umgehen?« Über dieses Interesse erleben die Kinder eine Leidenschaftlichkeit, die sie beeinflusst: Gerade, weil die Kursleiterin immer wieder von den Dingen wirklich begeistert ist (zu mir: »Schau mal, was das für ein toller Farbklang ist...«) experimentieren die Kinder sehr facettenreich. Auffallend viele gegenstandslose Bilder und Malgesten lassen eine Kongruenz zwischen den Sachbeziehungen von Kursleiterin und den Kindern ahnen. »Person oder Sache, das ist für den abendländischen Personalismus ein grundlegender Unterschied. Aber: Person und Sache, das ist die grundlegende Idemität eines vollständig anderen Lebensverständnisses. Die Person geht mit ihrer »Sache« als ein und das selbe auf – dies ist es, was wir unter »Konkreativität« verstehen«. (ROMBACH, »Der Ursprung – Philosophie der Konkreativität von Mensch und Natur, Freiburg, 1994, S.24, zit. in: STENGER 2002, S.125) »Immer geht dabei die Grunderfahrung einher, daß sich von einem bestimmten Punkt an, meist »Durchbruch« genannt, die Idemität hergestellt hat und der Mensch nicht nur das entsprechende »macht«, sondern er selbst »ist«. Er »ist« Schmied, er schmiedet nicht nur.« (Ebda. S.125) Die »Malerin« beschäftigt sich nicht nur mit Malerei, sie ist eine Malerin.

Die »Grundschullehrerin« hat keinen vergleichbaren Hintergrund. Sie verhehlt auch nicht, dass es für sie ein längerer Umgewöhnungsprozess war, nicht auf Ergebnisse zu sehen, sondern Prozesse und ein offenes Ende zuzulassen. In diesem Zusammenhang hat sie gelernt, nicht auf Rezepte bildnerischen Gelingens zurückzugreifen, sondern stellt sich, auch ohne Künstlerin zu sein, auf zweierlei Art dem Dingbezug: Über das Material, bzw. den Raum und das Mitmachen.

Der Kursraum ist ein eigenes Stadtteilatelier und bietet ein überdurchschnittliches Material- und Anregungsangebot. Die Kursleiterin pflegt und würdigt die Dinge, die gesammelt werden, es gibt keine strenge Aufbewahrungssystematik, gleichwohl scheint für jedes Ding ein bestimmter Platz vorhanden, ohne dass der Eindruck einer reinen Aufbewahrung oder gar Halde entsteht. (Vergl. Abb. 92–97)

Im Raum lagern neben vielfältigen Materialien auffallend zahlreiche Kinderarbeiten der letzten Jahre. Die Kursleiterin sammelt sie, da die Kinder sie meist nicht mit nach Hause nehmen. Nicht weil diese nicht daran interessiert wären, sondern weil die meisten Kinder zu Hause keinen Platz dafür haben. Die Kinder stammen zum größeren Teil aus unterprivilegierten Schichten und wohnen sehr beengt. Vor allem aber können sie daheim nicht auf Verständnis für ihre Arbeiten zählen: Die meisten Eltern schicken ihre Kinder zu dem Kurs, um von der günstigen Nachmittagsbetreuung zu profitieren. Das Kursgeschehen betrachten sie meist (und manchmal bestenfalls) mit Desinteresse. Um die Kinder vor dieser Haltung zu schützen, gewährt die Kursleiterin den Objekten der Kinder »Asyl«. Das führt zu einer umfangreichen Sammlung, die die Kursleiterin aber nicht wie eine Last zu empfinden scheint. Sie pflegt die Sammlung, und vieles, was ihr die Kinder geschenkt haben, behält sie über Jahre. Die Kinder »besuchen« immer wieder das Puppenhaus, die Tonfigur etc., die sie die letzten Jahre gemacht haben. Zusammen mit den Materialien ergibt sich eine sehr reiche, anregende »Landschaft« die in dem hellen und großzügigen Klassenzimmer zur Oase im lieblos-zweckrationalen Umfeld des Schulgebäudes und des Hochhausviertels wird.

Neben diesem Interesse an den Dingen, die die Kinder gemacht haben, tritt noch die offensichtliche Lust, selbst tätig zu sein. Die Kursleiterin macht häufig mit, sie sitzt zwischen den Kindern am Gruppentisch und arbeitet auch. Die Kinder beachten kaum, was und wie sie etwas macht (bei meiner Beobachtung waren es Tonobjekte), die Arbeiten werden nicht zum Vorbild noch gehen offensichtliche Impulse davon aus.

Diese beiden Beobachtungen deuten an, dass auch die »Grundschullehrerin« in einem Dialog mit der »Sache« steht, der wahrhaftig ist, d. h. sich keinem didaktischen Kalkül unterordnet. Dieser Dialog wird aber vor allem durch den offensichtlichen Spaß am Sprachlichen beseelt. In den Sprachspielen, Lautmalereien, Reimen und Klängen wirkt er auf der Beziehungsebene mit den Kindern. Ich beobachte darin aber auch eine Sachbeziehung. Die gesprochenen, gesungenen Worte, Sätze, und Lieder bilden eine ununterbrochene Assoziationskette, die sich mit Gehörtem und Beobachtetem verwebt. Sie ist nicht didaktisch-funktional eingesetzt, sondern scheint einem eigenen Bedürfnis zu entspringen. Gianni Rodari hätte daran seine Freude (siehe Kap. 5.1., »Reggio«). Im Raum entsteht aus Sprache, Inhalt, Klang und Form ein Netz vielfältigster Verknüpfungen und Verweise, die mit der Material- und Raumanregung zu einem Kraftfeld der Inspiration wird. Ein wenig kann dies in folgender Beobachtung illustriert werden:

*Ferdinand, 7 Jahre, 1. Klasse, formt und verwirft pausenlos seine Arbeit, aber nicht unzufrieden, sondern eher darauf bedacht, dass die Kursleiterin und ich alle Phasen und Ideen sehen:*

*Eine Kegelform mit Loch »Vulkan« – alles zu einem Hochquader »Turm mit vier Zinnen« – wieder flache Scheibe mit eingeritzter Zeichnung »Monster« – schließlich eine kleinere Burganlage mit Hof und »totem Ritter«. Diese Version bleibt bestehen. Keine Phase baut formal oder technisch aufeinander auf, jedesmal formt er den Ton wieder zu einem Klumpen. Die Kursleiterin ist jedesmal interessiert und gibt gelegentlich Kommentare. Der zweite Tonklumpen bleibt eine Kugel, er drückt ein Loch hinein, »eine Zauberkugel« Die Kursleiterin: »in dem Loch der Zauberkugel, da steckt wahrscheinlich deine Zukunft drin, vielleicht heiratest du mal eine schöne Frau.« Ferdinand eher angewidert »ich – nein«, die Zauberkugel wird jetzt zum »Zauberhut«, dann zu »10 Meter langen Boa«, weiter zu einem »Tannenbaum« eine »Bretzel« danach eine »Sammel«, jedesmal zum »reinbeissen« und zum Schluss zur »Titanic, die schon halb versunken ist«.*

»Man hat schon oft gefragt, was einen guten Didaktiker auszeichnet. Selbst in der traditionellen Didaktik, sofern sie nicht bloß primitive Paukschuldidaktik war, hatte sich die Erfahrung herumgesprochen, dass zum didaktischen Erfolg eine Lehrkraft gehört, die einen Funken (etwas Imaginäres wie Zauber, Stimmung Atmosphäre) überspringen lassen kann. Eine mögliche Form eines solchen »Zaubers« ist die Vision, eine Lehrkraft zu sein, die mit zündenden Ideen die anderen fesselt und begeistert. ... Fragt man nun näher nach, welche Voraussetzungen ein solcher Didaktiker hierfür benötigt, so stellt sich als Bedingung ein, dass er selbst begeistert von Ideen (selbstverständlich auch den eigenen) sein muss.« (REICH 2004, S.59) Die Beziehung Kursleiter/Sache reduziert »Sache« also nicht auf einen (fachspezifischen) »Gegenstand« sondern thematisiert die Beziehungsebene an sich. Es geht also nicht um ein schon immer bestehendes tiefes Interesse an einer Sache, sondern die Fähigkeit, sich überhaupt auf eine Sache einzulassen. »Sich verlieben« können, wie Malaguzzi es in Reggio andeutet, setzt also eine Liebesfähigkeit voraus, die glaubwürdig sein muss. Insofern ist die Beziehung zur »Sache« bei beiden Kursleiterinnen gegeben. Die Fähigkeit, eine Sache nicht nur wertzuschätzen, sondern diese Wertschätzung in der Verdeutlichung der Sachbeziehung auch spürbar zu machen, ist also entscheidend. Eine Leidenschaft für ein Fach zu haben heißt, diese auch zu zeigen. Wie viele Lehrer leiden an der Diskrepanz, ihre so geliebte Disziplin an Schüler ausgeliefert zu wissen und verstecken ihre (ursprüngliche) Leidenschaft. Hier entsteht keine fruchtbare Beziehung. Seitz stellt das anschaulich auf die Frage nach seinen guten Lehrern

vom Gymnasium seiner eigenen Schulzeit dar:

*»Es war die Begeisterung für ihr Fach. Sie hatten alle nicht nur ein Fach zu vermitteln, sondern waren irgendwie auch Forscher in ihrem Fachgebiet. Ich erinnere mich an einen Biologen, der ständig irgendwelche zoologische Studien anstellte oder an einen Lehrer, der Rilke-Forscher war und uns wirklich einbezogen hat in seine Leidenschaft. Man hatte einfach das Gefühl, daß man da einem Menschen vor sich hat, der besessen ist von einem Inhalt und andere Menschen mitreißen möchte. Das war sehr prägend für mich. Der Direktor an der Schule war Spezialist für griechisches und lateinisches Versmaß. Ich weiß deshalb auch noch, was ein »Asklepiadeus maior« und ein »Asklepiadeus minor« ist. Er hat uns Homer nahegebracht, so daß er für mich heute noch ein ganz bedeutender und wichtiger Autor geblieben ist – so wie die »Duineser Elegien« von Rilke oder bestimmte Naturauffassungen. Diese Zeit war wirklich prägend für mich. Es war die Begegnung mit einem Menschen, der Lehrer war kein Wissensvermittler, sondern Mensch.« (SEITZ, BR-alpha 1998)*

Es geht also nicht um die Fachkompetenz in dem Sinne, dass der Lehrer alles schon längst weiß, vielmehr kommt gerade hier eine scheinbar gegenteilige Tendenz zum Vorschein. Der Lehrer ist dem Kind nah, weil er sich die Neugier erhalten hat. Das zeigt sich, indem er sein Wissen und seine Erfahrungen nicht vorführt, ja dass er sein Wissen »fast vorsätzlich vergisst« (vergl. RUMPF 1993, S.125). Das versteht sich nicht als pädagogischer Kniff: Der Lehrer hat, indem er sein Wissen, seine Erfahrungen und damit seine Vorurteile zurückhält, die Möglichkeit, in der Beobachtung und Begleitung von (bildnerischen) Prozessen immer wieder neue Aspekte und Perspektiven zu erleben. In Anbetracht dessen, dass kein Gegenstand vom Kind in derselben Weise erlebt wird, wie es in den Wissensbestand des Erwachsenen gekommen ist, gibt es für den beobachtenden Erwachsenen immer wieder die Möglichkeit zu neuen Interpretationen. Die Lehrer als Forscher, wie sie Seitz beschreibt, begeistern nicht durch Animation, sie begeistern, weil auch sie selbst gewinnen. »Kein Mensch kennt sich so gut in einer Textstelle aus, sagen wir mal zwischen Zeile 100 und 200 des sechsten Buches der Odyssee, daß er nicht dazulernen könnte, wenn er sie mit seinen Schülern noch einmal liest, anstatt sie bloß vorzulesen« schreibt Ezra Pound. (POUND 1957, S.110) Die vermeintlich gleiche Tätigkeit, der vermeintlich gleiche Anlass führt jedes mal zu völlig anderen Erlebnissen und dadurch auch Ergebnissen. Wer sich mit einer Sache wirklich befasst, kann seine Erkenntnisse nicht abschließend abheften.

»Den vermeintlichen Kenner, dem die Lehrerposition gegenüber dem Anfänger noch zusätzliche Überlegenheitsphantasien einflößt, macht die eingebildete und sozial (durch Prüfungsdiplome etwa) approbierte Kennerschaft der Tendenz nach blind für die eigenen Blindheiten, für die bodenlose Schwäche seiner Auffassungskräfte, die ihn immer wieder vom genauen Hinspüren und Hinschauen gegenüber dem hier und jetzt präsent werdenden Kunstwerk flüchten läßt ins allgemein verbiefte, im vorhinein feststehende und in den Lehrbüchern niedergelegte Fertigwissen. Dieses Vorwissen, mit dem der Lehrerkopf sich rüstet gegen die unabsehbaren Unterrichtsgeschehnisse, immunisiert das Bewußtsein gegen die eigene Unsensibilität...« (RUMPF 1993, S.125)

Das stereotype Malthema »Igel im Herbst«, das jahreszeitengemäß in die Grundschulen einzieht, ist nicht das Ergebnis einer Beobachtung. Die Kinder bilden eher das längst abgeschlossene Vorwissen des Lehrers ab, das aber nicht einmal in der Weise zum Vorschein kommt, dass es von dessen Verhältnis zum Tier kündigt, sondern von dessen Vorstellung einer didaktischer Machbarkeit. Die Kinder beschäftigen sich also mit dem, was die Lehrer an das Fach Kunsterziehung delegierend, von sich und den Kindern fernhalten.

Wenn man Beobachtungen kleiner Kinder wahrnimmt, überraschen diese auch den visuell erfahrenen Künstler. Damit kann es keine Stereotypen geben. Der »Igel

im Herbst« kann so wieder zu Überraschungen in der Lage sein. »Gemeinsame Neugierde also tritt in dieser Art Lehre an die Stelle der Weitergabe von präexistenten Wissen. Durch die gemeinsame Wendung auf das Neue, Unbekannte, vor Augen Liegende – die beim Lehrer die gewiß noch immer rätselhafte Fähigkeit voraussetzt, sein Vorwissen, seine genaue Bekanntschaft mit der Sache nicht nur zum Schein außer Kraft, außer Wirksamkeit zu setzen. Mag sein, daß ihm das leichter gelingt, wenn er die neugierigen Spür-Sinne seiner Schüler ernst nimmt, sich gar zum Teil mit ihnen identifiziert.« (RUMPF 1993, S.127). Der Erwachsene wird, wenn er wirklich mit der Sache zu tun hat, staunen können. In diesem Sinne ist jede Sache mit jeder Altersstufe dann wirklich neu und spannend erlebbar, wenn das Ergebnis nicht schon längst gewusst wird, oder/und im Stereotyp eines Klischees sein Leben ausgehaucht hat. Insofern möchte ich die »fachliche Orgel«, von der Seitz spricht, nicht als ein schon die Summe aller möglichen Töne umfassendes Vorwissen verstehen, sondern als Möglichkeit für mich als Erwachsener, mich in allen Registern mit einer Melodie beschäftigen zu können.

Auch wenn das oben genannte Beispiel mit dem ständig veränderten Tonklumpen suggeriert, dass das Kind vor dem Hintergrund der Beziehung zur Kursleiterin agiert, d.h. ihre Beobachtung eine Triebfeder seines Schaffens (und vor allem Veränderns) ist, auch wenn die Kinder im Kurs bei der »Malerin« sich bemühen, nichts »nachzumachen«, also kein immer völlig unabhängige Kind/Sache-Beziehung besteht, so ist diese doch existent. In beiden Kursen ist ein Kinder-/ Sachbezug deutlich spürbar. In der Freiwilligkeit ahnt man dafür ein Indiz, generell liegt er in der grundsätzlichen Neugier der Kinder, in der Affinität zu Schaffens- und Spielprozessen, er wird aber auch stimuliert. Im einen Fall eher durch das Vorbild im Tun selbst, im anderen durch die anregende Umgebung bzw. Situation. Beide Male stehen die Kursleiterinnen in ihrer Subjektivität als Vorbild bzw. als Ermöglichende da.

Beide Kurssituationen gelingen trotz inhaltlicher und atmosphärischer Unterschiede. In beiden ist der Dreifache Dialog angelegt, auch wenn die Inhalte des Geschehens jeweils unterschiedlich sind. Auch wenn Gewichtungen verlagert sind, d.h. eine grafische Darstellung des Dreifachen Dialogs kein gleichseitiges Dreieck zeigen sollte, so existieren jeweils unabhängige Beziehungen. Was bedeutet das für die Rolle des Kursleiters allgemein?

Wie gezeigt, stellt der herkömmliche Unterricht den Lehrer in das Zentrum, bzw. weist ihm, bezogen auf das Didaktische Dreieck eine Doppelfunktion zu. Er bereitet sich auf die Sache vor, und unterrichtet sie als Stoff. »Der Lehrer- und stoffzentrierte Unterricht geht in den meisten Fächern mit einer eigentümlichen Erwartungshaltung einher. Es darf keine Zeit vergeudet werden. Es muß stets etwas Produktives passieren. Und dazu gehört das Lehrerselbstverständnis. Wenn ich als Lehrer aktiv bin und das Geschehen bewege (zumindest kontrollierend durchschaue), dann ist der Unterricht produktiv und effizient. Das trifft natürlich zu, aber nur für den Part des Lehrers. Dieser ist in Bewegung, hat etwas getan und geleistet.« (FREY 1990, S.183) Karl Frey spricht vom »Vordergrundlehrer«. Frey beruft sich auf Kilpatrick, einem der »geistigen Väter der Projektmethode« und stellt in diesem Zusammenhang den »Hintergrundlehrer« vor: »Der Lehrer lenkt und leitet das Planen. Er greift ein, wenn die Schüler Hilfe brauchen. Die Teilnehmer, auch die Kinder, sollten aber möglichst alle Schritte selbst tun. Der Lehrer sollte so weit kommen, daß er sich allmählich von dem Fortgang des Verfahrens zurückziehen kann.« (FREY 1990, S.182) »Helfen, wenn nötig« – »Der Hintergrundlehrer ist keine unsichtbare Figur. Er hält sich nicht nur als Problemlöser im Hintergrund. Er springt auch nicht als Deus ex machina in die Szene. Vielmehr hilft er aus, wenn es nötig wird.« (FREY 1990, S.183) Dieses Bild eines Projektlehrers befriedigt nicht völlig. Zu sehr schwankt die Rolle zwischen zu viel (»Lenken und Leiten«) und zu wenig (»Zurückziehen«). Angemessener und zeitgemäßer klingt es bei Andreas Feller: »Lehrende haben die Rolle von Moderatoren und Supervisoren.« (FELLER 2003, S.186) Besteht die Aufgabe des Lehrers also

hauptsächlich darin, den Kindern bei der Entwicklung eines komplexen Methodenrepertoires zu helfen? Auch das ist zu wenig ergiebig, beschränkt sich dieser Ansatz doch zu sehr auf das operative Geschehen. Vielmehr muss man die gesamte Situation einbeziehen. Als Erwachsener bin ich für die allgemeinen, umgebenden Bedingungen zuständig: Die Aufgabe des Erwachsenen besteht nicht darin, mit seinem Erfahrungsvorsprung zwischen den Dingen und dem Kind zu stehen, sondern damit umsichtig einen Raum zu schaffen in dem die Kinder selbstständig agieren können. Schon bei Rousseau findet man dazu den entscheidenden Hinweis, den Hartmut von Hentig beschreibt: »Der Erzieher wählt die Situationen, in denen Emile sich frei bewegt.« (VON HENTIG 2003, S.49) Er überlässt das Kind nicht der »Natur«, d.h. sich selbst, sondern sorgt dafür dass er sich in »wohlgeordneter Freiheit« (vergl. VON HENTIG 2003 S.49) seinen momentanen Fähigkeiten und Möglichkeiten entsprechend bewegen kann.

Die Persönlichkeit, wie sie in den Beispielen der beiden Kursleiterinnen erscheint, kann sehr unterschiedlich sein. Wichtig ist die Bereitschaft und der Wille, sich auf den Dreifachen Dialog einzulassen und zugleich durch Umsicht die »wohlgeordnete Freiheit« so zu strukturieren, dass die Kinder nicht überfordert werden. So muss der Kursleiter seine herkömmliche, hierarchisch abgesicherte Rolle als »Lehrer« neu justieren: Auf der einen Seite wird er zum partnerschaftlichen »Normalmitglied« (vergl. Frey 1990, S.183), d.h. er gesteht den Kindern nicht nur deren eigene Beziehung zur »Sache« zu, sondern er gestaltet auch seine eigenen Beziehungsmöglichkeiten aus. Diese basieren im Normalfall (oder Idealfall) der Schule der Phantasie auf einer eigenständigen künstlerischen Tätigkeit, sie können aber, wie gezeigt wurde, auch anderweitig gedeihen.

Auf der anderen Seite findet sich der Kursleiter natürlich in der Rolle des Erwachsenen, der über den direkten Dialog mit dem Kind und der Sache auch das gesamte Geschehen im Blick behält, die Rahmenbedingungen strukturiert und alle Prozesse beobachtet und reflektiert. Die Rolle als »Normalmitglied« und als verantwortlicher Erwachsener gilt es dabei gleichzeitig auszufüllen.

### 4.3. DIE SACHE

Die Sache ist das »Dritte«, das mit dem Erwachsenen und dem Kind in Beziehung steht und damit einen weiteren Eckpunkt im dreifachen Dialog in der Schule der Phantasie bildet. Die Sache ist zunächst das »Ding«, mit dem sich das Kind und der Erwachsene konkret beschäftigen, es ist aber auch der Inhalt allgemein, der in verschiedenen Konkretions- und Abstraktionsstufen das Interesse weckt und die Auseinandersetzung mit dem »Äußeren« begleitet. Der Sachbezug des Kindes liegt auf verschiedenen Ebenen: im direkten sinnlichen Zugang, der Imagination im Spiel und der begrifflichen Handhabung. In einem stimmigen Dialog durchdringen und bedingen sich die Ebenen. Die Aufmerksamkeit, das »Äußere« wahrzunehmen und zu differenzieren, bildet mit rational-begrifflichen Operationen das Grundgerüst der konstruktivistischen Kognition. Nicht selten überwiegt in der Regelschule das begriffliche »abarbeiten« eines Sachverhalts. Der subjektive Sachbezug wird dabei durch kleine »Anschaulichkeiten« kompensiert, deren Darbietung und Synchronisierung die Aufgabe der Lehrer ist.

Die Beziehung des Kindes zur Sache soll hier nicht in der Erörterung dargelegt werden, wie sich ein »Thema« in der Schule der Phantasie als Sache entwickelt. Das konnte vorher schon aus der Perspektive des Kindes geschehen. Hier geht es jetzt um stoffliche Komponenten wie Material, Werkzeug und Raum, die im dreifachen Dialog den Sachbezug in der Schule der Phantasie repräsentieren oder zumindest beeinflussen. Die Sache kann aber auch »aus eigenem Recht« als Prozess oder Produkt betrachtet werden. Deshalb wird in einer kleinen phänomenologischen Zusammenschau die Schule der Phantasie vom Produkt aus dargestellt.

### 4.3.1. Material

Unterschiedliche Herstellungsmodi lassen die Materialien in der bildnerischen Arbeit der Schule der Phantasie unterscheiden: Auf der einen Seite das Arbeiten mit frei form- bzw. verformbarem Material (Malerei, Zeichnung, Ton, Papiermachée, Druck, Papiercollage...) zum anderen die Verwendung und Neuorganisation vorgegebener oder vorgefundener Objekte (Assemblagen, Umbau, Rekonstruktion, Recycling...). Die Kombination beider Möglichkeiten, z.B. ein bemaltes Tontier in einer mit Fundstücken ausgekleideten Schuhschachtel, ist dabei mindestens ebenso häufig. Für die Schule der Phantasie teile ich Werkstoffe in zwei Grundkategorien: »Reines« Material, und Material mit »Hintergrund«.

(»Der griechische Begriff für Materie heißt »hylé« und bedeutet ursprünglich »Gestrüpp«, meint also den ungeformten Stoff. So ist die Dualität von Materie und Form verbindlich für die platonische und auch für die aristotelische Ästhetik. Die Materie ist also das, was unser Sein ausmacht, was uns auch von dem Reich der platonischen Ideen trennt. Ihre Funktion beim Abbilden der Ideen ist eine dienende.« (SCHÜTZ 1998, s.35) Dieses Materialverständnis ist zum Beispiel in einer idealisierenden Tendenz wie des Klassizismus im Sinne Platons zu erleben: Der Stein ist der tote Stoff, der einen reinen Nützlichkeitswert hat, das organische Leben spielt sich auf der Oberfläche ab (vergl. ebda. s.35). Dies verhält sich im Mittelalter anders: Göttliche Sphäre oder Bedeutung z.B. wird durch die Verwendung wertvoller Materialien ausgedrückt.)

#### »Reines Material«

»Reines Material« liegt in der Schule der Phantasie meist als Rohstoff wie Papier in Bögen, Rundstäbe aus Holz, Ton als fertige Masse etc. vor. Diese Rohstoffe haben zwar auch eine »Hintergrundinformation« in Gestalt einer Provenienz. Sie verweist durch ihre Form und Verpackung aber nicht auf die tatsächlichen Quellen wie z.B. Papiermühle oder Tonerde etc., sondern die Rückverfolgung des Materials endet im Handel, in der Schreibwarenhandlung bzw. dem Bastelbedarf. (Eine Ausnahme kann dabei Schnee oder selbstgegrabener Lehm aus der Lehmgrube sein). »Reines« Material zeigt sich meist als virtuell unerschöpfliche und austauschbare Ware, die durch Portionierung bzw. Konfektionierung im Sinne einer genormten und seriellen Produktion zum »Durchgangsprodukt« wird. Nicht zuletzt weil Kursleiter der Schule der Phantasie ihr Budget in »reines« Material stecken, ist der Umgang damit meist ein anderer: Ausgabe und Portionierung wird stärker reglementiert als bei kostenlosen Materialien. Die Bevorratung »reinen« Materials geschieht dann in der Perspektive auf einen geplanten Inhalt. Die Idee zu einem Thema definiert also das Material zu einer »dienenden Funktion« im Sinne der o.g. Definition.

»Reine« Materialien erleben aber durchaus Transformationen in Richtung einer verstärkten, eigenen Präsenz: Ein Hubel Ton vom Tonhändler liegt als verpackter Rohstoff in Form eines Quaders im Regal, Lagerung und Optik entsprechen der einer homogenen »Ware«. Werden aber Tonreste in einer Kiste eingesumpft, so bilden unterschiedliche Dichten, Spuren, Pfützen eine heterogene Optik und Haptik. Recycelte, ungebrannte Tonobjekte in unterschiedlicher Zersetzung wecken darin durch anregende Formen die Phantasie. Dasselbe Material entwickelt eine eigenständigere Ausstrahlung, vorher war es als Rohstoff ein Mittel, das in Bezug auf einen »höheren« Zweck gewählt wurde, jetzt entsteht eine unmittelbare Gegenwartigkeit mit evokatorischem Potenzial:

*Nachdem der helle Ton verbraucht ist geht die Kursleiterin zu einer Wanne mit eingesumpftem, noch sehr nassem gelben (rotbrennenden) Ton. Da der Ton noch völlig klebrig ist, bleibt er an den Fingern hängen. Den Kindern ist der klebrige Ton sichtlich ungewohnt, die Reaktionen schwanken zwischen »Iiiii« und positiven Reaktionen und Assoziationen. (»Schau, ich bin eine Mumie«) Das greift die Kursleiterin auf und erzählt: »das ist Erde. Wenn man sie noch nasser macht, dann kann man damit sogar*

malen. In Afrika bemalen die Eingeborenen sich damit Körper und Gesicht. Man kann die Erde auch auf die Haut schmieren. Das ist ganz gut für die Haut, wie Heilerde.« Die Kinder beginnen den klebrigen Klumpen zu genießen, nach einigen Minuten verliert er in den warmen Händen deutlich an Nässe und wird langsam formbar, was die Kinder zum Teil aber gar nicht interessiert. Die Kursleiterin drängt sie auch gar nicht, den Ton zu formen »Die Kinder sind das gar nicht gewöhnt, von ihren Eltern wird solch sinnlicher Umgang meist verboten«. (Die Schule liegt in einer anonymen Hochhaus-siedlung.) Wenn Kinder sich die Hände waschen wollen, versucht die Kursleiterin die Kinder zu überreden, den Ton an den Fingern zu lassen. »Das ist kein Schmutz.« Jetzt beschäftigen sich die Kinder wieder mehr mit Formen, auch hier gibt die Kursleiterin keine Hinweise oder Themen vor. Zwei Kinder kombinieren bewußt die gelbe mit der weißen Tonsorte: Alexander greift den Aspekt auf, mit dem nassen Ton zu malen: »Da kann man das Flugzeug lackieren« Er verteilt den gelben Ton auf den Tragflächen und dem Rumpf seines Flugzeugs. Julia streicht mit dem Ton eine Schale aus. »Das ist für die Meerschweinchen.« Ich: »Das können sie dann fressen?« Julia: »Nein das soll sie nur anlocken. Oft kommen die Meerschweinchen gar nicht zur Fressschale« und weiter: »wenn der Ton dann gebrannt ist wird es rot. Dann denken die Meerschweinchen, das ist Paprika«

### **Material mit »Hintergrund«, Fundstücke**

Neben den »reinen« Materialien werden in der Schule der Phantasie Materialien gesammelt, die nicht nur kostenlos sind, sondern meist durch ihre Wiederverwertung ein vielfältiges »Hintergrundwissen« besitzen.

Die Gegenstände werden gesammelt und sortiert. Das hauptsächliche Kriterium ist dabei Stofflichkeit: Metallfundstücke, Holzreste, Naturmaterialien etc. bilden mehr oder weniger differenzierte Einheiten. Eine morphologische Sortierung der Dinge (runde/spitze, große/kleine, schwere/leichte etc.) ist ebenso denkbar. In der differenzierenden Wahrnehmung spezifischer Materialitäten in Bezug auf Stofflichkeit, Farbe, Form, Haptik, etc. und der dementsprechenden Einordnung lassen sich kategoriale Zuordnungsmöglichkeiten erschließen und variieren, deren Vielfältigkeit weit über denen der »reinen« Materialien liegt. Durch diese Vielfalt entsteht ein ungleich größeres Potenzial an Möglichkeiten des Dialogs zwischen Kind und Sache. »Alle diese heterogenen Gegenstände, die seinen [des Bastlers] Schatz bilden, befragt er, um herauszubekommen, was jeder von ihm »bedeuten« könne.« (LÉVI-STRAUSS 1968, s.31) So bringt der Dialog den Gegenstand über dessen Materialhaftigkeit und dessen Funktionalität hinaus zu einer »Bedeutung«. (Siehe Beispiel »Schaumstoffbaum«, Kap. 4.1.10., Abb.82–91)

Materialien, die sich in Fundstücken gleich welcher Art repräsentieren, haben eine mehr oder weniger starke Präsenz, die sich über Materialeigenschaften, gegenständliche Zuordnungen, Gebrauchsspuren, Funktionen etc. erschließt. Auch wenn eine rationale Zuordnung nicht gelingt, die Funktion sich weder nachvollziehen als auch einordnen lässt, so kann im Gegenstand etwas »Wesenhaftes« liegen. So entstehen über den reinen handwerklichen Zweck und über die Anmutung des Materials an sich vielfältige Anregungen und Phantasien. Das Material mit »Hintergrund« wird durch den Verweis auf seinen historischen *Verwendungszusammenhang*, durch *Funktionsanalyse* und/oder durch *Imagination* spezifiziert:

Der Verwendungszusammenhang bezieht sich auch hier weniger auf den Materialursprung (wie z.B. Papier aus der Papiermühle), eine Ausnahme bilden z.B. von den Kindern selbst gesammelte Naturmaterialien. Holz definiert sich nicht nur von seinem Ursprung »Baum«, sondern vor allem auch durch die Baustelle auf der das Brett zuletzt verwendet wurde: Über die Materialeigenschaften hinaus transportieren die Gegenstände über ihre Form und Gebrauchsspuren ein Hintergrundwissen, das ihre Aura bestimmt. »Die Geschichte des Dings... ist eine Zweifache. Auf die Herstellungs-Geschichte folgt die Gebrauchs/Verbrauchs-Geschichte.« (EYKMAN 1999, s.71) Die Aura dieser Geschichte ist bei einem Stapel von Computerausdrucken eher

schwächer ausgebildet als beispielsweise bei einem alten Autoscheinwerfer. Das liegt an der Form des Objekts selbst, der Wertigkeit des Verwendungszusammenhangs, aber auch an den Umständen, unter welchen ein Kind den Bezug zu dem Gegenstand bekommt oder in welchen Zusammenhang der Kursleiter das Fundstück stellt. »Alle Dinge nehmen auf der Wanderung durch die Kontexte immer neue Bedeutungen an.« (RITTELMAYER/PARMENTIER 2001, S.109) Die Objekte entwickeln eine Biografie die sich hermeneutisch erschließen lässt. Dinge werden zu Zeichen des Lebens. Sie künden vom Gebrauch und verweisen auf (manchmal ungeklärte) Funktionszusammenhänge aber auch auf den ursprünglichen Eigentümer, der das Ding gehandhabt hat. Das bildet eine Verbindung zum Leben jenseits der Schulwirklichkeit, das Fundstück wird dabei zum Botschafter oder gar zum Symbol. Jean Baudrillard geht im Verhältnis Kind/Gegenstand so weit, dass in der Annäherung an das Fundstück auch die Annäherung an den Vater, der mit dem Gegenstand in Verbindung steht oder stand, liegt: »Die Aneignung des Gegenstands bedeutet auch die Aneignung der Kraft des Vaters.« (BAUDRILLARD 2001, S.107) Auch wenn man dies nicht wörtlich nehmen muss, so ist es doch evident, dass der alte Autoscheinwerfer, jenseits seiner praktischen Verwendbarkeit, ein wesentliches Stück faszinierender Erwachsenenwelt repräsentiert. Das Objekt ist die Auseinandersetzung mit einem Exempel der Technik- und Autowelt und ist damit ein Indiz aus der Welt des »Vaters«. (Vergl. auch RITTELMAYER/PARMENTIER 2001, S.106)

In der *Analyse* von Material und Fundstücken mit »Hintergrund« zählen technische und formale Erwägungen: Das Kind testet Material in Bezug auf Haltbarkeit, Dehnbarkeit, Biegsamkeit und Kombinierbarkeit etc., prüft die haptische Qualität von Oberflächen, sucht räumliche Entsprechungen, farbliche Analogien etc. Fundstücke werden häufig durch Zerlegen (s.u.) in ihrem Aufbau und in ihrer Struktur untersucht.

Beim *Imaginieren* tritt das Kind mit den Gegenständen wert- und vorurteilsfrei in Kontakt. Das Kind entwickelt über die Wahrnehmung spezifischer, differenzierter Reize, die von dem Gegenstand ausgehen, eine Vorstellung. Damit findet eine Deutung statt, wie sie im Kapitel 4.1.4. beschrieben wurde. Die Wesenhaftigkeit erschließt sich unmittelbar, was sich oft in direkten Bezeichnungen ausdrückt: »Das ist ein Raumschiff« und nicht »das sieht aus wie ein Raumschiff«. Darin wird ästhetische Wahrnehmung beobachtbar. In spontanen Spielgesten setzt das Kind seine Imagination im Bezug auf ein Fundstück oft unmittelbar um. So entwickelt sich im Spiel ein Dialog mit dem Ding, der in diesem Austausch dann ganz automatisch zu schöpferischen Tun führt. Die Imagination zeigt sich als ästhetisches Sehen, das bedeutet aber nicht die Vorbereitung des Schöpferischen, es ist ein Teil des Schöpferischen. Bildnerisches Tun kann der Ausdruck des Schöpferischen sein, es ist aber nicht die zwingende Bedingung. Das zu akzeptieren, fällt dem Erwachsenen mitunter schwer. Wenn er schon nicht produktorientiert ist, erwartet der Kursleiter aber zumindest ein sichtbares Einwirken auf das Material. Doch die reine Imagination hat als schöpferische Qualität ihre eigene Berechtigung.

Die Verwendung und die Umsetzung des gefundenen Materials in neue bildnerische Zusammenhänge geschieht in unterschiedlichen Konkretions- bzw. Abstraktionsstufen, gelegentlich in einer Arbeit vereint: (z.B. »intergalaktische Raumstation« Bild in HEYL/LUIDL 2002, S.43) Im Material aus dem Elektronikcontainer wird die Ästhetik und Funktion einer Weltraumstation adaptiert, die gebrauchte Zahnbürste bleibt unverändert, wird aber durch Imagination in eine »Laserkanone« transponiert und diese durch entsprechende Montage anschaulich gemacht. Die verschiedenen Fundhölzer dagegen dienen vorwiegend funktional als Montagefläche für die Applikationen. Das Kind imaginiert zwar bei der Suche nach geeigneten Hölzern die mögliche Erscheinungsweise einer »Raumstation«, während des Bauens und in Verbindung mit den anderen Materialien bildet sich die Eigenwertigkeit des

Holzfundstücks wieder auf dessen Materialeigenschaften zurück. Die Aura und der Verweischarakter ist hier ähnlich reduziert wie bei einer alten Zeitung, die zu Papiermaché verarbeitet wird.

Das Holzbrett in der Raumstation oder die Zeitung im Papiermaché verlieren dann ihr »Hintergrundwissen«, Ähnlich wie die »reinen« Materialien erleben sie dann prinzipiell entschiedenere bildnerische Eingriffe, bzw. die Menge der anderen bildnerischen Maßnahmen führt sie auf die »reine« Materialität zurück. Das Material bekommt wieder eine »dienende« Funktion.

Die Ausstrahlung eines Fundobjekts kann sich also verstärken, bestehen bleiben oder sich reduzieren. Die bildnerische Maßnahme ist dabei das ästhetische Sehen im lebendigen »Gespräch«: Dabei ist es, was die schöpferische Intensität betrifft unerheblich, ob Material in Form eines Gegenstands nur ausgewählt wird oder in einer handwerklichen Bearbeitung in verschiedene neue Zustände überführt wird.

### **Auswahl, Finden von Materialien und Fundstücken**

Wenn die Beziehung Kind/Sache im Sinne des Dreifachen Dialogs gelingen soll, ist das selbstständige Wählen des Gegenstands/ des Materials nötig. Die bindende Vorgabe eines Materials würde die Beziehung zur Sache auf den inhaltlichen Aspekt reduzieren. »Wir brauchen uns Materialien nur vorzustellen, und schon affizieren sie alle unsere Sinne. Wir fühlen uns von einem Material angezogen oder abgestoßen, und keines läßt uns gleichgültig.« (SCHÜTZ 1998, S.40) Es ist leicht nachvollziehbar, dass die Beziehung zur Sache nicht entsteht, wenn dem Kind das Material aufgedrängt wird.

Die Anziehungskraft eines Materials wird durch den Lebensbezug gestützt. Gabriele Vallentin geht dieser Frage nach. Sie entdeckt eine geschlechtsspezifische und biografisch begründete Affinität zu bestimmten Materialien. Als Zeugen benennt sie Künstler wie Uecker, Laib oder Beuys, um aus den in ihren Arbeiten verwendeten Materialien Verbindungen zu ihrer Lebensgeschichte herzustellen. (Vergl. VALLENTIN 2002, S.102ff.) Auch bei den Kindern ist die individuelle Vorliebe zu einer bestimmten Materialität oder zu einem größeren Segment zu erkennen. Gleichwohl kann die Experimentierlust auf ein noch nicht bekanntes oder bisher nicht beachtetes Material geweckt werden, gerade auch, wenn Vorbehalte (z.B.»schleimiges« Papiermaché) oder auch Ängstlichkeit (z.B. Glas) die Neugier des Kindes überlagern.

*Der Kursleiter zeigt gezielt ein paar Materialien her: »Seht mal was ich da habe« Er zeigt unter anderem ein Stück »Schlangenhaut« (ein Kunstlederstück mit Reptilienprägung): »Das ist ganz fest und doch beweglich. Damit kannst du zum Beispiel eine Tür auf und zu machen«. Der Kursleiter zeigt eine mögliche Befestigung an einem Pappstück. »Ich habe ein Stück davon bekommen können, es ist sehr wertvoll und sehr selten. Wer will ein kleines Stück davon bekommen?« Alle Kinder wollen einen Teil, der Kursleiter verteilt es.*

Helmut Schütz warnt vor einer »Art Wohlstandsbewusstsein« im Hinblick auf Material und Werkzeuge. »Das Fach besitzt einen reichen Materialfundus, der als solcher kreatives Verhalten notwendig hervorrufen muss. Zugeständenermaßen bedeutet jene Vielfalt eine didaktische Chance, welche man jedoch nicht leichtfertig vertun, verschleudern sollte.« (SCHÜTZ 1998, S.33) In diesem Sinne fürchten manche Autoren, dass die Kinder angesichts einer großen Menge an Material überfordert sind. »Zu viel auf einmal soll nicht angeboten werden: Nicht Holz-, Papier-, und Stoffreste zusammen, sondern nur eine Art Material. Eine zu große Vielfalt an Eindrücken kann man nicht mehr sinnvoll miteinander verknüpfen. Die Vielzahl der Reize verhindert, daß man sich in Ruhe mit seinen Ideen beschäftigt.« (BEEKMANN 1983, S.29) Die Beobachtungen und eigenen Erfahrungen zeigen allerdings, dass diese Sorge unbegründet ist. »Pflanzenwurzeln wählen im Boden unter den vielen Elementen nur die aus, die sie benötigen, ein Insekt wählt auf bestimmte Weise aus und konzentriert sich auf die Blume, die dazu geschaffen ist, es aufzunehmen.« (MONTESSORI zit. in HEYL/LUIDL 2002, S.12)

Bei allen Kursbesuchen wählen die Kinder meist sehr ernsthaft und zielgerichtet aus den vorhandenen Materialien. Einige liegen offen auf, andere müssen regelrecht »entdeckt« werden. In vielen Kursen wird ein »Kisten-System« (Holzkiste, Stoffkiste, Metallkiste etc.) praktiziert, das je nach Platzangebot ausdifferenziert wird. (Vergl. HEYL/LUIDL 2002, S.10f.) Den Kindern sind so alle Materialien zugänglich gemacht, allerdings sind sie auf den ersten Blick nicht sichtbar. Renate Mann stellt dieses Grundprinzip analog zur Grundschule vor. Als »Kunst aus dem Regal« entwickelt sie ein System aus Körben, die halbtransparent den Inhalt zeigen. Interessant sind Ansätze einer morphologischen Sortierung in Gestalt von »Farbkabinetten«, die Fundgegenstände nach Farbzugehörigkeit ordnen. (Vergl. MANN, 1998, S.46f.)

Der o.g. Kursleiter lenkt jede Stunde den Blick auf ein oder mehrere Materialien, er »lädt« die sie mit Bedeutung in erzählerischer und technischer Hinsicht regelrecht auf. Mit dem »Material des Tages« setzt er Impulse, die die Kinder zumindest zu Testzwecken meist aufgreifen. Werden also nicht alle vorhandenen Materialien gleichzeitig und gleichwertig präsentiert, ist eine Überforderung des Kindes nicht gegeben. Dennoch reduzieren manche Kursleiter die verfügbare Menge, nicht aber die Vielfalt der gleichzeitig angebotenen Materialien. In diesen Fällen werden »Hintergrundlager« angelegt, aus welchen die Bestände aufgefüllt werden können.

Gabriele Beekmann konzentriert ihr »Freies Werken« »auf ein Material, aber vielgestaltig in der Form« (BEEKMANN 1983, s.39), das sie möglichst anregend präsentiert. Ein optisch »verschlossenes Materialangebot« (z.B. gerollte und gestapelte Papiere) besitzt natürlich weniger Animationskraft. Dieser Hinweis ist aus ihrer eigenen Überzeugung, nur ein Material anzubieten, richtig. Für die Schule der Phantasie kann aber gerade die Kombination beider Vorgehensweisen, des offenen und verdeckten Materialangebots, den Stellenwert und den Eigenwert der »Sache« im Dreifachen Dialog unterstreichen. Wenn Beekmann nämlich schreibt, »das Material muß mit Überlegung gewählt werden; es beeinflusst die Darstellung: Das Abbild eines Krans ließe sich aus Stoff zwar darstellen, aber von Holz- oder Verpackungschachteln gehen hierzu mehr Anregungen aus« (BEEKMANN 1983, s.39), dann wird bei ihr der »Kran« als Thema in der Weise aufbereitet, dass sie mit der Wahl des Materials das Ergebnis schon im Wesentlichen vorwegnimmt. Das ist für die ökonomische Planung einer Sequenz zwar praktikabel, schränkt aber durch Vorgabe eines unbedachten Material-Stereotyps den Dialog Kind/Sache empfindlich ein und mehr noch: Indem sie als Lehrerin zu wissen glaubt, was gut für die Kinder, bzw. den »Kran« ist, nimmt sie eine übergeordnete Position im Sinne des »alten« didaktischen Dreiecks ein. Wenn sich ein Kind aus der Schule der Phantasie dann tatsächlich für einen Kran aus der »Stoffkiste« bedient, dann wird es zumindest neue Aspekte zum Thema Baumaschinen geben.

*Beispiel »Schreibmaschine aus Papier« (Bild in: SEITZ/HABERLANDER 1989, s.34)*

Ein Beispiel für »falsches« Material ist eine Schreibmaschine aus Papier: »Auf den ersten Blick mag der Zusammenhang zwischen einem Objekt aus Papier und einer Schreibmaschine etwas befremdlich erscheinen. Doch die Kinder finden darin keine Unstimmigkeit. Und auch dieses Mal kann ich wieder entdecken, je ungeeigneter ein Material für ein Thema scheint, um so mehr wird bei den Kindern das klischeehafte Denken vermieden und der Erfindergeist geweckt.« (Aus einem Kursbericht in: SEITZ/HABERLANDER 1989, s.35)

Aus einem für den Erwachsenen ungeeignet erscheinenden Material erwächst nicht selten eine Widerständigkeit des Werkstoffs, die das Kind stark herausfordert. Die Vorstellung, wie das Objekt aussehen und funktionieren soll, stößt häufig auf einige Schwierigkeiten. Auch wenn eine gewisse Aussichtslosigkeit für bestimmte Vorhaben zu bestehen scheint, unterstützt der Kursleiter die Bemühungen des Kindes. Denn gerade über das »falsche« Material erschließt sich nicht selten eine neue Perspektive, die die Eigenständigkeit der gemachten Erfindung unterstreicht. Wenn

manche Autoren eine »Disziplinierung« durch Material erkennen (vergl. RECH 1977, SCHÜTZ 1998), dann bedeutet dies für die Schule der Phantasie eher ein wechselseitige Beeinflussung: die Sache und das Kind treten in eine Beziehung auf allen Ebenen.

### **Material- und Werkgerechtigkeit**

*Am Anfang der Stunde zeigt der Kursleiter, wie man eine Styrodur-Platte mit dem Messer bearbeiten kann. Er trägt aus der Heißklebepistole Klebstoff auf und fragt: »Seht ihr, was mit dem Styroporstück passiert?« Die Kinder bemerken nach und nach, dass der Kleber Vertiefungen bis hin zu tiefen Löchern in das Material brennt. Der Kursleiter leitet aber aus dieser Beobachtung keine Warnung ab, bei diesem Material auf Kleber zu verzichten sondern sagt: »Wenn ihr die Platten mit Heißkleber zusammenkleben wollt, dann müsst ihr schnell sein«. Alternativ zeigt er die Möglichkeit, über die Armierung durch Zahnstocher Verbindungen herzustellen. Dabei steckt er mehrere Zahnstocherstücke in Reihen um zu zeigen dass man als Gegenstück ein Styrodurstück draufstecken kann. Die Kinder sind angeregt, der Kursleiter geht interessiert auf ihre Assoziationen ein. Kinder: »Das wird ein Käfig für die Raubtiere«, »das ist ein Dampfer.«*

Gerade wenn Kinder Materialien kombinieren, sind ihnen formale Analogien z.B. in der Farbe oder räumliche Entsprechungen des Objekts wichtiger als solide Verbindbarkeit im Sinne einer handwerklichen Materialgerechtigkeit. Das führt angesichts gemeinsam genutzter Werkräume oft zu plakativen Kontrasten: Die Arbeitsergebnisse aus dem Werkunterricht neben dem Schule-der-Phantasie-Regal. Materialgerechtigkeit ist wie Werkgerechtigkeit ein zentrales Anliegen des schulischen Werkunterrichts und mündet in haltbare, standardisierte Handwerklichkeit. In der Schule der Phantasie entwickelt sich eine große Vielfalt an mehr oder weniger stabilen Kombinationen. Dies führt bei den Kindern zu kognitiven Konflikten, wenn im Kurs der Schule der Phantasie das Tabu »verbinde niemals Styropor mit Kleber« gebrochen wird und, weil sie »schnell genug sind«, erstaunlicherweise die Verbindung trotzdem hält. Der o.g. Kursleiter bringt das Thema Material/Werkgerechtigkeit auf die kurze Formel: »Handwerk ist es, wenn es hält«. Die vom Kleber geätzten Löcher regen derweil zu Assoziationen und Experimenten an.

### **Konkrete /abstrakte und »echte«/»unechte« Materialien**

In der Schule der Phantasie werden alle Materialien gesammelt. Bei Fundstücken muss allerdings eine zu dominante Konkretion mit Vorsicht gesehen werden. Eine alte »Barbie«-Puppe beispielsweise kann in ihrer konkreten Präsenz nicht anders oder neu bewertet werden. Das Kind kann, anders als ein Jugendlicher, die Abgeschlossenheit der Puppe nicht in einen eigenen, neuen Zusammenhang stellen. Das sollte deshalb vermieden werden. Ein Teil davon, wie z.B. ein Schuh dieser Puppe kann sich aber aus dem Kontext der »Kunststoff-Kiste« zu einem Objekt mit mehreren, neuen Optionen entwickeln, ohne dass seine Provenienz oder sein Begriff im Unklaren bliebe. (Vergl. z.B. Bild: Schuh als Zwergenbett in HEYL/LUIDL 2002, s.82)

Bei zu komplexen, fertigen Gegenständen ist deshalb eine Fragmentierung sinnvoll. Einerseits wird dadurch die tendenziell eindimensionale Deutung des Gegenstands aufgehoben, zum anderen tritt in den einzelnen Elementen die Materialität stärker in den Vordergrund. Ein sinnvoller Nebeneffekt ist dabei auch zu beobachten. Viele Kinder sind geradezu begierig, Gegenstände in ihre Bestandteile zu zerlegen. Das geschieht sowohl als analytisches Tüfteln (»wie schaut es im Inneren des Telefons aus?«) als auch als archaisches »Ausweiden« des Objekts. Ludwig Duncker erkennt darin eine »tiefere erkenntnistheoretische Schicht«. »Das Zerlegen von Objekten und die Auflösung in ihre Bestandteile, um daraus in anderer Zusammenfügung etwas neues entstehen zu lassen, ist ein übertragbares Modell für kreatives und schöpferisches Verhalten überhaupt.« (DUNCKER in DUNCKER/MAURER/SCHÄ-

FER 1990, s.128) Beim Zerlegen werden wichtige Materialerfahrungen gemacht, viele Materialien sind in ihren Eigenschaften und Verbindungen unbekannt. Das führt zu einem weiteren Aspekt: Viele Werkstoffe lassen sich mit herkömmlichen Werkzeugen, Klebern etc. nicht bearbeiten. Gerade die Vielzahl der Kunststoffe bietet zwar in ihren Materialeigenschaften, in ihrer Statik und Haptik differenzierte Spezifika, sie lassen sich manchmal aber nur schwer handhaben. Das wirft die Frage auf, ob der Einsatz dieser meist neuen Materialien opportun ist. Von der einschlägigen Literatur kann man im Bezug auf die Schulsituation keine Hilfe erwarten: Es gibt einzelne Beispiele, in denen Alltagsgegenstände aus Kunststoff verwendet werden sollen: »Du brauchst 7 Perlontopfreiniger, 1 rote Reißzwecke, 1 Salatlöffel, 1 Kochlöffel, 2 Wattedkugeln....Anstelle der Reißzwecke kannst du auch einen lachenden Mund aufkleben, den du mit einem roten Stift auf Papier malst und ausschneidest...« (HANSEN 2002, s.19) Abgesehen davon, dass das nebenstehende Photo den Einsatz ungebrauchter Gegenstände einfordert, also erst im Haushaltswarengeschäft nach »7 Perlontopfreinigern« gefragt werden muss, ist der gesamte Ansatz dieser Vorgehensweise indiskutabel. In anderen Bastelbüchern werden »neue« Materialien aus Kunststoffen als Applikationen (»Das Müll-Monster«) vorgesehen, oder es werden speziell für den Bastelbedarf entwickelte Kunststoffe wie Moosgummi verwendet. Ansonsten werden in Werk- und Bastelbüchern nur die herkömmlichen Materialien erwähnt. Ob es an der mangelnden handwerklichen Verlässlichkeit der Kunst- und Schaumstoffe oder an deren »Unnatürlichkeit« liegt, muss dabei gefragt werden. Abgesehen von oben erwähnter zu starker Konkretion lässt sich außer dem Aspekt Giftigkeit oder Gefährlichkeit kein Argument gegen »neue«, ungewohnte Materialien anführen. Beschlüsse der Kursleiter was »gute« und »schlechte« Materialien sind, würde sich das auf den echten Dialog von Kind und Sache behindernd auswirken. Unterstützung hole ich mir daher von Jean Baudrillard, der das Thema neue Materialien im Zusammenhang mit dem Produktdesign untersucht: »Holz, Stein und Erz werden heute von Beton, Formica und Polystyren verdrängt. Diese Evolution abzulehnen und den warmen und menschlichen Substanzen der Gegenstände von einst nachzutruern, hat keinen Wert. Denn jede Gegenüberstellung von Natur und Kunststoff, wie von traditionellen und lebhaften Farben ist doch bloß ein Moralisieren. In der Tat und Wahrheit sind die Substanzen nur das, was sie sind: es gibt keine echten und unechten, keine natürlichen und künstlichen. Warum sollte auch der Beton weniger »echt« sein als Stein?« (BAUDRILLARD 2001, s.51)

So wie Baudrillard das Material aus der kulturellen Bindung, er nennt es den »vererbten Adel« (ebda. s.52), lösen möchte, so hinterfragt die Schule der Phantasie die Ausschließlichkeit der Kategorien traditioneller Werkarbeit wie »Tonmodellieren«, »Pappmachéformen«, »Holzarbeit« etc. etc.

Bleibt die Frage nach der handwerklichen Durchführung. Werkgerechtigkeit und Haltbarkeit müssen hier zwangsweise nachgeordnet werden. Dennoch können viele traditionelle Verbindungsprinzipien diesbezüglich modifiziert werden wie es das o.g. Beispiel der Styrodurverbindung durch Zahnstocher zeigt. Und für alle anderen Fälle bleibt die Heißklebepistole.

#### **4.3.2. Werkzeug**

Welche Art und Anzahl von Werkzeugen in der Schule der Phantasie sinnvoll ist, lässt sich nicht generell sagen, hängt doch die Tätigkeit von den vielfältigen Beziehungen und Affinitäten zu bestimmten Tätigkeiten und Materialien ab. Die Rolle bzw. Funktion, die das Werkzeug in den Kursen annehmen kann, ist dagegen für das Kind und seine Entwicklung von erheblicher Bedeutung. Das Werkzeug ist nicht unbedingt nur Werkzeug, das heißt, Mittel für einen bestimmten Zweck. Werkzeug und seine Verwendung wird auch zum Ausdruck der eigenen Beziehung zur Sache. Anthropologisch gesehen ist Werkzeug die Erweiterung und Ausdifferenzierung von Handlungsoptionen, im Benutzen von Werkzeug wird Eigentätigkeit und Selbstbe-

zug evident. Durch das individuelle Wählen und Verwenden von Werkzeug bestätigt sich das Kind in seinem Selbstkonzept. Wenn der Werklehrer Werkzeug austeilte, dann probiert das Kind sich und seine Möglichkeiten zwar auch aus, dennoch ist das Werkzeug gleichsam der »verlängerte Arm« des Lehrers, der die Funktion des Geräts in seinem Konzept an einer bestimmten Stelle vorgesehen hat, und dazu den Einsatz der Mittel choreografiert. Das Werkzeug selbst zu wählen, zu prüfen, ob es den eigenen Erwartungen oder Erfordernissen entspricht, Alternativen zu testen etc. führt in der Materialisierung und Umsetzung des eigenen Konzepts weiter. Im eigenständigen Verwenden von Werkzeug bahnt sich offensichtlich Emanzipatorisches an: Das Kind selbstständig mit Werkzeug agieren zu lassen, heißt auch, es in seiner Entwicklung und seinem Selbstkonzept an- und ernstzunehmen. (Das wird dann besonders deutlich, wenn das Werkzeug gar nicht zum Erreichen eines selbstgesetzten Ziels, sondern auf sich selbst bezogen verwendet wird. Wenn ein Kind Nägel ohne sichtbare Funktion einschlägt oder vermeintlich aus »Übermut« nur auf ein Brett hämmert)

Das bedeutet für den Kursleiter, die Verwendung von »ernsthaftem« Werkzeug nicht nur zuzulassen sondern dazu auch zu ermutigen. Die besondere Angst, die Erwachsene vor Verletzungsgefahren haben, ist nicht selten von den Kindern internalisiert. Mit dem grundsätzlichen Zutrauen des Erwachsenen kann das Kind den Dialog mit der Sache direkt führen, ohne die Rückkoppelung mit dem Erwachsenen ständig zwischen sich und die Sache zu stellen. Damit macht es nicht nur direkte Erfahrungen mit der Sache selbst, sondern auch mit sich. Die Selbsteinschätzung reift an der Sache gegenüber. Das bedeutet auch, dass das Werkzeug verlässlich sein muss. Gerade die Qualität professionellen Werkzeugs (normal große und schwere Hammer, scharfe Messer und Sägen etc.) führen zu ernsthafteren und umsichtigerem Umgang als die stumpfen Pendanten in Kindergröße. Dem Kinderhammer fehlt nicht nur Masse, der Kinderzange nicht nur der Hebel, es sind auch Signale der Erwachsenen, die sich in den Dialog des Kindes mit der Sache einmischen. Abgesehen davon, dass die Werkzeuge sich in ihrer Wirkung und ihren Effekten weniger einschätzen lassen, ist zu bedenken, dass stumpfe Verletzungen vermeintlich »entschärfter« Werkzeuge meist gefährlicher sind. Im Zweifel sind »Werkzeugscheine«, also verpflichtende Einführungskurse in Gerät und Verfahren sinnvoll und für den Erwachsenen beruhigend.

### **Einsatz von Werkzeug**

In den Kursen bewährt sich, weniger Werkzeuge bereitzuhalten, aber dafür einen qualitativ hochwertigen und ausdifferenzierten Fundus zu gründen. Die Verwendung und der Umgang mit Werkzeug hängt natürlich von der Verarbeitungstechnik ab. Grundsätzlich entstehen Konflikte, wenn Forscherdrang und Experimentierfreude zu nicht werkgerechten Umgang mit den Werkzeugen führen. Hier ist Fingespitzengefühl und eigene Erfahrung nötig, welche Abweichung vom »normgerechten« Verfahren akzeptabel ist. Vor allem wenn sich Schule und Schule der Phantasie Raum und Werkzeug teilen, sind Differenzen in der grundsätzlichen Handhabung vorgezeichnet. Denn abgesehen von Sicherheitshinweisen und werkzeugtechnischen Standards (sägen, schneiden, verbinden etc.) beziehen eigentätige schöpferische Strategien auch eigenständige Werkzeugverwendungen und -verfahren nach sich. Aller Erfahrung nach besteht bei den Kindern durchaus Interesse, handwerkliche Standards kennenzulernen. Gleichwohl sind gerade Heißklebepistole, Tacker und Bohrmaschinen hoch effizient und nicht selten die Voraussetzungen für besonders kühne Vorhaben oder ungeduldige Verfahrensweisen. Damit lassen sich Projekte differenzierter bearbeiten, bzw. die Geduld und das Durchhaltevermögen kompensieren. In diesen Fällen gibt keinen Grund, die Heißklebepistole in ihrem universellen Möglichkeiten nicht zuzulassen. Gerade darin kann das Kind seine Unabhängigkeit und seinen Aktionsradius erhöhen.

### 4.3.3. Raum

Dass der Raum ganz wesentliche Qualitäten der Schule der Phantasie antizipieren kann, machen die wenigen Stadtteilateliers bzw. das »Naturatelier« deutlich. Hier können die Atelier- bzw. Kursleiter über eigene Räume verfügen und sie nach ihren Vorstellungen einrichten. Die inspirierende Qualität dieser Ateliers macht dieser Bericht deutlich:

*»Ich meine das ist ja das Tolle, daß der Raum mit der Zeit da es unser Raum ist, wächst, ausgestaltet wird mit den Sachen, die sie gemacht haben. Die Kinder können ihre Sachen dalassen, sie können Sachen mitbringen. Sie bringen sehr oft ihre Spielsachen mit oder zerlegtes Spielzeug, das dann irgendjemand anderes weiterverwendet. Es ist ihr Raum, ist irgendwo auch ihr Zuhause. Und es ist eigentlich nur in einem solchen Raum in dem man sein Werkzeug offen rumliegen hat und Material rumliegen hat, ist auch ne Situation möglich, die dem Spielen sehr nahe kommt. Die Kinder breiten sich am Boden aus, gehen an die Gerümpelkisten, ziehen sich was raus und fangen an, damit was zu machen. Bei sehr vielen Kindern entwickelt sich das so zum Spielplatz, zum Zuhause... es ist ein Nest, wo sie sich geborgen fühlen ... Das zeigt sich manchmal dadrin, daß sie früher kommen, daß sie länger bleiben, manchmal bis zu ner 3/4 Stunde noch was fertig machen. Also ne Geborgenheit zu erzeugen, das ist für mich schon ganz wichtig ... (ein Kursleiter in SEVERINI 1992, S.13)*

Der Raum ist nicht nur eine neutrale, praktische Voraussetzung, der Raum entscheidet mit, ob die Selbststeuerung und der dreifache Dialog möglich wird. Damit definiert sich der Ort, an dem die Schule der Phantasie stattfindet nicht nur als spezifisch ausgestatteter Werkraum, sondern entwickelt sich zu einem Teil des in der Schule der Phantasie wirksamen Unterrichtsprinzips. Damit steht die Schule der Phantasie in Verbindung zu pädagogischen Überlegungen, wie zum Beispiel der Reggiopädagogik, die den Raum als »dritten Erzieher« definiert. Der Raum verwandelt sich nicht nur in ein anregendes Milieu, er hilft die selbstgesteuerten Prozesse zu organisieren und wird damit ein Teil des ganzen Vorhabens. Auch Sievert leitet die Grundstruktur der »Kunstwerkstatt« aus der Reggio-Pädagogik ab. »Eine Kunstwerkstatt ist, in Analogie zur Lernwerkstatt, zugleich ein Ort der inneren Schulreform, der entdeckendes Lernen, handlungsorientiertes und selbst organisiertes Lernen ermöglichen und fördern soll.« (SIEVERT 1998, S.6)

Es liegt an der besonderen Sorgfalt des Erwachsenen, bei der Ausgestaltung des Raumes ein Feld zu strukturieren, das das Potenzial für vielfältige Aktionsmöglichkeiten hat und das auf der anderen Seite nicht entgrenzt und damit überfordert. »Viele Räume wirken überfrachtet und führen eher zur Reizüberflutung als zu reizvoller Auseinandersetzung mit dem Dargebotenen.« (Roland HOFHERR in THÜRINGER INSTITUT 2001, S.21) Andere wiederum veröden unter den Prämissen rationaler Belegung und leichter Pflegbarkeit. Da die Kurse der Schule der Phantasie meist nur stundenweise in den Werkräumen zu Gast sind, erwächst daraus nicht das Problem einer Überfrachtung, vielmehr ist es schwierig, die Räume jenseits ihrer einfachen Zweckbestimmung in eine inspirierende und zugleich dialogfähige Umgebung zu verwandeln. Gerade wenn Materialien nicht, oder nur sehr eingeschränkt, zugänglich gemacht werden können, bedeutet dies für den Kursleiter einen großen Aufwand, das Angebot so offen zu halten, dass die bereitgestellten Materialien nicht darauf reduziert werden, quasi als zu verbrauchender »Bausatz« missverstanden zu werden. Dies kennen die Kinder aus dem Werkunterricht. Wenn in derselben räumlichen Umgebung die Aufforderungsqualität von Material und Werkzeug zu sehr der des vormittäglichen Werkunterrichts gleicht, drohen dessen Rituale das Verhalten im Kurs zu beeinflussen.

Standardisiert eingerichtete Werkräume bieten eine stabile, aber meist wenig veränderbare Umgebung. Idealerweise kann die Schule der Phantasie über einen Raum verfügen, der nicht nur nach den Gesichtspunkten von Praktikabilität im



Abb.92–97  
 Stadtteilatelier  
 der Schule  
 der Phantasie.  
 Diese Raumsituation  
 ist allerdings  
 eher die Ausnahme.  
 Grundschule am  
 Ravensburger Ring,  
 München.



Sinne bestmöglicher lager- und werkgerechter Effizienz eingerichtet ist, sondern einen differenzierteren Hintergrund bietet. Wenn die Kinder mit der Sache in einen Dialog treten, dann hat die Sache aber auch der Dialog mit dem Raum zu tun. Welche Perspektiven gibt es, können die Kinder den Raum selbst erschließen, können die Kinder am Boden arbeiten, lassen sich Dinge geschützt aufheben oder sammeln etc. Die Kinder stellen, wenn sie in einem Dialog mit der Sache stehen, individuelle Anforderungen an den Raum.

Marleen Noack untersucht die Beziehung, die die Kinder zum Raum entwickeln. Der Raum wird dabei nicht als geometrischer, mathematisch erfasster, sondern als »hodologischer Raum« entwickelt. Die Kinder erschließen sich den Raum durch wirkliche Wege. (Beispiel: zwei Klassenräume liegen mathematisch-geometrisch direkt nebeneinander, hodologisch ist der Abstand recht groß, muss man doch zur einen Tür hinaus und zur anderen hinein..., vergl. NOACK 1996, s.35) Hodologische Raumerschließung ist also eine ganz natürliche Erfahrung, die allerdings gerade in der urbanen Umgebung sehr eingeschränkt oder von den Erwachsenen stark gelenkt wird.

*»Der ungeduldige Vater, die nervöse Mutter, die ängstlichen Großeltern, sie sind alle keine optimalen Erzieher. Die Kinder haben zu wenig Gelegenheit, allein zu sein und etwas auszuprobieren. Sie sind immer überwacht und können nur schwierig an Selbstständigkeit gewinnen. Außerdem gewöhnen sie sich an die enge Beziehung mit einem erwachsenen Menschen, dadurch benötigen sie andere Kinder nicht mehr.«* (NOACK 1996, s.44)

Es fehlt also häufig an Möglichkeiten, sich in einem Raum selbstständig zu bewegen, letztlich im »Eigenraum«, der dem Kind selbst gehört, der abgrenzt (von den Eltern). Nicht selten ist es der »Geheimraum« oder das »Dunkle« (NOACK 1996, S.46f.) Der Raum ist also nicht nur eine vorbereitete Umgebung, der Raum wird sukzessive erschlossen, das Leben kann darin Spuren hinterlassen. »Angefangenes soll liegen bleiben können, nicht damit es Unordnung veranlasst, sondern zur nächsten Stunde, zum nächsten Tag überleitet. Zu lernen ist der längere Atem, die Geduld.« (MAHLKE in THÜRINGER INSTITUT 2001, s.15)

Das bedeutet, der Dialog mit der Sache bekommt im idealen Raum der Schule der Phantasie nicht nur Gelegenheit und Platz, sondern Resonanz. Damit ist der Raum als ein Areal gedacht, in dem die Wechselbeziehung von Realität und Fiktion, von »Wirklichkeit« und Möglichkeit gleichermaßen gelingt. (die besondere Rolle des Raumes ist in dem Bericht über die Kursleiterinnen schon dargestellt worden): »Räume machen Aussagen darüber, ob fließende und aktive Übergänge zwischen Innen- und Außenwelt die pädagogische Arbeit bestimmen oder beides gegeneinander abgeschottet wird.« (Ursula SCHNEIDER in THÜRINGER INSTITUT 2001, s.7) »Fließende Übergänge« bedeuten, dass das Spiel den Bereich ausfüllen kann, ohne ständig die Grenzen des Raumes, der Ordnung und der Sauberkeit zu überschreiten. Am sinnvollsten sind offene Ateliers, die in mehrere voneinander unterscheidbare Zonen aufgeteilt, bzw. teilbar sind. Diese Zonen können durch bestimmte Materialien, Werkzeuge oder Mobiliar voneinander abgegrenzt sein. Letztlich ist dies auf unterschiedliche Art denkbar, denn die Bereiche wirken durch verschiedene Möglichkeiten und Stimmungen. Das Kind sucht sich in einer dezentralen Struktur des Raumes seinen liebsten Platz und/oder den Bezugspunkt einer bestimmten Tätigkeit oder eines Materials. »Die angestrebte Stimmung im Raum sollte durch das Unfertige charakterisiert sein. Variabel einsetzbares Mobiliar und Material sollen den Gestaltungswillen der Schüler herausfordern.« (NOACK 1996, s.199)

Mahlke geht recht weit, wenn er für pädagogisch genutzte Räume das »Malerische Prinzip« nach Wöllflin übernimmt, um durch Entgrenzung der Formen und Körper Verbindungen und Verbindbarkeit herzustellen. Offen für Verbindbarkeit bedeutet auch, dass »dem nicht fertigen Bedeutung eingeräumt wird gegenüber allem Perfektem.« (MAHLKE in THÜRINGER INSTITUT 2001, s.15) Das bezieht Mahl-

ke auch auf des Licht: Das durchschnittliche Klassenzimmer und der Werkraum sind zu hell. »Fensterwände und Leuchtröhrenlicht schaffen unplastische, unmalerische, unzärtliche Räume. Das Licht schmeichelt nicht. Dem sind Dinge wie Menschen unterworfen...« (Ebda. s.18)

#### 4.3.4. Das bildnerische Objekt, das bildnerische Sujet

Bei der Beobachtung von bildnerischen Prozessen in der Schule der Phantasie sind vielfältige Objekte bzw. Sujets zu entdecken, die eine Beziehung zur sichtbaren Wirklichkeit zu repräsentieren scheinen. Im folgenden sollen die Sujets phänomenologisch unterschieden werden.

##### Das Modell

*Beispiel: »Wir bauen eine Stadt« Neben der rationalen Infrastruktur einer Stadt (Hochhaus/ Straßen/ Beleuchtung etc.) entwickeln sich völlig irreal, oder zumindest utopische Modelle wie z.B. »das weiche Tor« oder der »goldene Wasserfall« bzw. das Modell wird in der Realisation eher unreal ausgestaltet, z.B. eine Strasse wird mit Perlen verziert.*

Die Kinder der Schule der Phantasie schaffen in diesen Beispielen Modelle. Damit werden zugleich Erkenntnisse über die erlebte, als auch Ideen von denkbaren Welten generiert.

Äste als Hirschgeweih, Kleberfäden als Spinnennetz, ein Gummihandschuh als Kuheuter etc. bilden Reflexionen und Interpretationen von Beobachtungen, die die Kinder konkret mit Tieren gemacht haben, die aber durchaus die Grenze vom Realen zum Möglichen oder Irrealen überschreiten.

*Lat modulus »Maß«-stab, »Vorbild« Platonische wie christliche Vorstellung eines Modells im Sinne einer Idee, die Welt zu erschaffen. Aber auch zum menschlichen Erkennen. (Historisches Wörterbuch der Philosophie 1984, Bd. 6, s.45/50)*

Folgt man der Definition, dann lassen sich Michelangelos Fresken in der Sixtina als das Modell einer Gottes- bzw. Schöpfungsvorstellung, aber auch die selbstgebaute Kuh in der Schule der Phantasie als Modell eines persönlichen Gegenübers erkennen: Beim Modell handelt es sich um eine Konstruktion, die das Ganze verkleinert, anstatt sich im Erkenntnisprozess bzw. Schaffensprozess nur durch die Aneignung von Details dem Ganzen zu nähern: »Wenn wir das wirkliche Objekt in seiner Totalität erkennen wollen, neigen wir immer dazu, von seinen Teilen auszugehen. Der Widerstand, den es uns entgegenstellt, wird überwunden, indem wir die Totalität teilen. Die Verkleinerung kehrt diese Situation um: in der Verkleinerung erscheint die Totalität des Objekts weniger furchterregend.« »Durch das Abbild kann die Sache erfaßt, in der Hand gewogen, mit einem einzigen Blick festgehalten werden.« (LÉVI-STRAUSS 1973, s.37) Geht man von dieser Voraussetzung aus, dann begründet jede bildnerische Äußerung, die die sichtbare Wirklichkeit zitiert oder reflektiert, die Voraussetzungen zur Modellhaftigkeit. Dabei ist die im konkreten Fall maßstäbliche Verkleinerung nur eine Möglichkeit. Auch die Reduktion der materiellen Vielschichtigkeit, die Transformation vom Raum in die Fläche, z.B. durch ein gemaltes Bild oder die Abtrennung einzelner Eigenschaften, erleichtert den Umgang mit der komplexen Wirklichkeit, ohne diese nur in ihre Bestandteile zu zerlegen. Der weit gefasste Begriff Bild, der sich zunächst nur als die »Darstellung einer Sache durch eine andere« (LEHNERER 1994, s.13) definieren lässt, führt zum Modell: In der graduellen Abstraktion des Modells wird aber nicht nur ein zweckrationaler Zugriff auf die sichtbare Wirklichkeit im Sinne eines auf Begrifflichkeit zusteuern den Erkenntnisprozesses hergestellt. Im Modell entsteht durch die Vereinfachung eine relative Abstraktion, die weder auf ausschließliche kognitive Aneignung gerichtet ist, noch im Sinne Worringers ausschließlich »auf ein anderes« hinweisen will. Das Modell macht handlungsfähig, es macht die oft in ihrer Komplexität verwirrende

Wirklichkeit für das Kind handhabbar. Das Modell wird so einfach, bis es verstehbar wird. Die Vereinfachung überhöht nicht, sondern bietet, indem es auch zur Projektionsfläche wird, eine universellere Verwendbarkeit an. Das Modell kann dann ebenso konkret-anschaulich der Empirie dienen, als auch multiple Alternativen wie z.B. Erzählerisches, Phantastisches initiieren. Hier bestehen Analogien zum Spiel, das mit der Wirklichkeit ähnlich umgeht. (»Wir sollen zwei Astronauten sein, die Röhre da soll unsere Rakete sein etc.«) Das Modell kann also neben der Aneignung der Wirklichkeit auch im Spiel das Verhältnis zur Wirklichkeit definieren. Ludwig Duncker untersucht diesen Unterschied von Welt und Weltbild für den Sachunterricht:

*»Streng genommen kann er (der Sachunterricht) die Welt gar nicht zeigen, sondern immer nur ein Bild von ihr. Eine vollständige Erkenntnis der Welt ist nicht möglich und darf auch nicht als erreichbar scheinen. ... Die Vorläufigkeit des Erkennens und die Korrekturbedürftigkeit des Weltbildes ist dadurch zu sichern, daß das Aufführen der Wirklichkeit im Unterricht als ein unabschließbar offener und kreativer Prozeß ausgestaltet wird.« (DUNCKER 1990, S.34)*

Die Affinität eines Fundstücks (z.B. ein Ast als Geweih) besteht im Verhältnis des Modells zur Wirklichkeit dabei meist gleichzeitig auf mehreren Ebenen: Formal, haptisch, funktional, aber auch affektiv. Damit sind objektive Qualitäten zwar durchaus vorhanden und somit eine sachbezogene Einbettung in den Biologieunterricht denkbar, nur geraten die Tiere nicht »sortenrein«: Neben den sachlichen Beobachtungen betonen z.B. ornamentale Details einen anderen Zugang zu einem Tier. Nicht nur beim ornamentalen Schmücken eines »Lieblingstier« zeigen sich subjektive Ergänzungen und Bewertungen, die auf den ersten Blick von einem an objektiver Wissenschaftlichkeit orientierten Standard jede Seriosität eingebüßt zu haben scheinen. Das ist im Kontext eines standardisierten Sachbezugs in der Schule auf den ersten Blick fehlerhaft oder zumindest überflüssig, aber bei näherer Betrachtung nur vermeintlich unzulässiges Beiwerk, illustriert es doch etwas sehr wesentliches: den persönlichen Zugang. Gerd E. Schäfer untersucht diesen subjektiven Zugang anhand der Lerngeschichte von Naturwissenschaftlern und Künstlern und zeigt, daß, »was wir Phantasieren, kindliches Denken oder Träumen nennen, eine zentrale und nicht nur zufällige oder das Denken angenehm begleitende Rolle zukommt.« (SCHÄFER in DUNCKER/MAURER/SCHÄFER 1990, S.179) Diese Erfahrungen lassen an dem Sinn einer rein wissenschaftsorientierten Vermittlung in der Grundschule zweifeln. »Das sachliche Denken als ein letztes Destillat einer die Person durchdringenden Erfahrung« steht »dem sachorientierten Denken als einer Abstraktion von allem Körperlichen und Erlebnismäßigen gegenüber.« (EBDA. S.181)

Nicht die »Reinigung« (SCHÄFER) von allen subjektiven Aspekten, sondern gerade deren Einbeziehung ermöglicht den nachhaltig wirksamen Zugang zur Sachlichkeit.

Haptische oder kinetische Merkmale bzw. emotionale Motive (»ich möchte einen eigenen Hund«, vergl. Abb.98) demonstrieren die Reiz- und Funktionsvariabilität des Modells. Dies zeigt sich auch in einem Beispiel reiner Anschauung, z.B. »Unter der Erde«, in denen sich subjektives Erleben, aber auch Erfahrungen im Museum manifestieren:

*Julia (9 J., 3. Klasse) baut eine Doppelstunde lang an einer Holzkiste. Sie sucht lange nach geeigneten Brettern da ihr das Zusägen zu mühsam scheint. Auf Nachfrage, warum sie beim Thema Tier eine Kiste braucht, erklärt sie »für Tiere, die unter der Erde wohnen«. Sie möchte die Kiste für die Tiere mit Erde füllen. Sie hat schon einen Maulwurf aus Pappe und Fellresten gebastelt. In der Woche darauf gräbt sie im Schulhof soviel Erde aus, bis die Kiste gefüllt ist. Sie setzt den Maulwurf darauf, das Ergebnis befriedigt sie nicht, da er »auf« der Erde sitzt, und so auch als eine Maus missverstanden werden könnte. Die Frage, wie man etwas, was man normalerweise nicht sieht, darstellen kann, löst sie, indem sie die Kiste auf die Seite dreht, um einen Querschnitt anzudeuten. Schon*



Abb.98,  
Hund



Abb.99,  
»Unter der Erde«

Abb.100–101  
Kuh mit Gummihand-  
schuh als Euter



Abb.105,  
Tisch



Abb.102–104,  
zwei Stühle

Abb.98–109, (ohne 108)  
altersgemischte Gruppe 6–10J., 1999–2000  
Kurs: Grundschule Gauting  
Kursleiter: Thomas Heyl  
Rosemarie Zacher



Abb.106  
Spielszene  
mit Besen



Abb.107  
»Kopffüßler«



Abb.108  
»Aufräumroboter«  
2004  
Ausstellung der  
Schule der Phanta-  
sie im Karmeliter-  
Kloster, München.

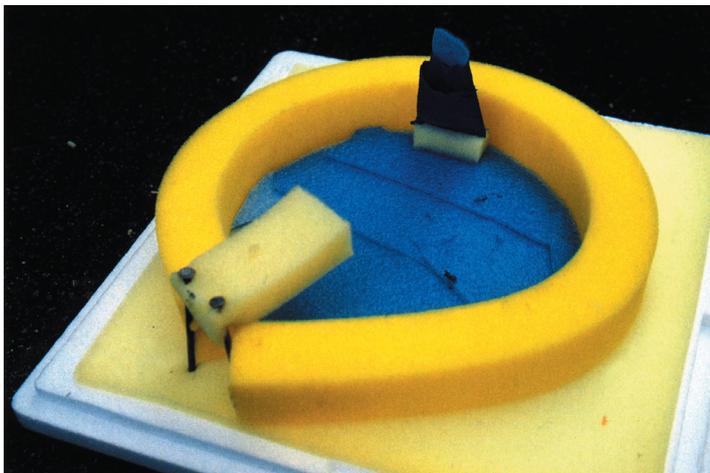


Abb.109  
»Swimming Pool«

*bevor sie die Kiste dreht, scheint ihr bewusst zu sein, dass die Erde herausfallen wird, sie leert die Kiste bis zur Hälfte, das Ergebnis ist aber ebenfalls unbefriedigend, da die Erde nun zum Berg wird und noch nicht den Blick »unter« die Erde freigibt. Die entscheidende Idee ist eine Glasplatte, die allerdings neue Probleme aufwirft: Wie ist sie zu befestigen, wie findet man die richtige Größe? Zur Halterung findet sie zwei gleich lange Holzleisten die mittig durch eine Nut die Scheibe halten könnten. Allerdings sind sie zu lange, was Julia aber nicht stört. Sie nagelt die Leisten mit einiger Mühe linksbündig an die Kiste und lässt den Rest überstehen. Eine Glasplatte muss nun in dieser Größe gefunden werden, das funktioniert nur mit Glasschneider. Nachdem sich Julia das Glasschneiden nicht zutraut, schneide ich die Platte zu. Die ungeschliffenen Kanten sind zwar scharf, lassen sich aber mit Vorsicht in die Nut einfädeln. Jetzt zeigt sich sogar noch ein guter Nebeneffekt: durch die überstehenden Leisten kann man die Scheibe auf- und wieder zu schieben, ohne dass zu viel Glas führungslos und wegen der Schärfe gefährlich übersteht. Es fällt Julia nicht leicht, zugleich den Maulwurf und zwei dazugekommene bemalte Holzspatel als Würmer sichtbar zu lassen und doch in die Erde zu stecken, ohne dass ständig die Erde herausfällt und die Nut füllt. Deswegen wendet sie sich erst der Kiste zu. Nachdem jetzt klar ist, wo oben und unten ist, klebt und nagelt sie Äste, Pflanzenteile, Papierstreifen und Kunstblümchen auf die Oberfläche. In einem zweiten Versuch gelingt es ihr besser die Kiste zu füllen, und dennoch die Tiere sichtbar zu lassen. Allerdings lässt sich die Glasscheibe nicht ganz schließen. (Kursbericht, Abb.99)*

In diesem Schaukasten zeigt sich sofort ein signifikanter Unterschied zur ausschließlich visuellen Beziehung gewohnter Schaubilder: Das Modell ist »handgemacht« Es zählt also nicht die bloße Anschauung des Ergebnisses, sondern das »Machen«. Im Machen konstituiert sich nun eine »wirkliche Erfahrung über das Objekt« (vergl. LÉVI-STRAUSS 1973, S.38).

Modelle aus dem Biologieunterricht sind naturalistisch (z.B. Kunststoffmodelle) oder vom Naturalismus abgeleitete Schemata (z.B. Kunststoffmodelle mit farblichen Hervorhebungen, Bewegungsmechanismen im Querschnitt etc.). Die Herstellung orientiert sich an wissenschaftlichen Standards aber auch an Haltbarkeit, Lichtechtheit und an den Bedingungen der Herstellung und des Verwendungszusammenhangs. Das »wissenschaftliche« Modell reduziert die Komplexität und will im Auslösen und Unterstützen eines Aneignungsprozesses objektivieren. Unschwer lassen sich darin aber auch die Grenzen dieser Objektivierung benennen: Präparierte Tiere z.B. bieten auf den ersten Blick optisch unzweifelhaft Realitätsnähe, was durch minimale Zitate aus dem Lebensraum (z.B. Marder auf Ast auf bemooster Holzplatte) ergänzt wird. Die oft »typische« Bewegung und die vermeintliche »Echtheit« steht dabei meist in einem bemerkenswerten Kontrast zur Statik des Modells und der »Unechtheit« der Situation bzw. des Ausdrucks und des Details. In Vitrinen gerinnt die Szenerie hinter Glas ohne Berührbarkeit zum Bild. Der Verdacht liegt also nahe, dass zwar die Reduktion gelingt, sich aber die »Handhabbarkeit« im Sinne von Lévi-Strauss zumindest für Kinder nicht erschließt. Wenn Kinder Modelle zum Thema »Tier« erarbeiten, dann haben sie natürlich schon viele Erfahrungen mit »Schau«-Bildern bzw. Modellen internalisiert, die durch Bücher/Fersehen etc. ergänzt sind. Im Bau eines eigenen Modells manifestiert sich das vielfältige Wissen des Kindes bewußt oder unbewußt, der Anteil realitätsnaher Details ist bei den Modellen der Kinder ebenso groß wie bei den naturwissenschaftlichen Modellen für Kinder, nur tritt die objektivierende Ausbildung dieser Details hinter der Bedeutung eines Merkmals zurück und illustriert damit den Mehrwert einer reichhaltigen, subjektiven Dimension: Das sind Verschiebungen der Größenverhältnisse im Sinne einer Bedeutungsperspektive (vergl. Elefant in: HEYL/LUIDL 2002, S.108): Kopf/Rüssel im Verhältnis zum Körper), topologische Relationen (z.B. Ohren stehen im rechten Winkel ab) oder »zusätzliche« Merkmale wie blaue Augen und roter Mund beim Wurm. (Vergl. Abb.99) Fundstücke werden in diesem Zusammenhang zur Illustrierung bestimmter Merkmale auch eher entsprechend übergeordneten Qualitäten gewählt: Der rosa

Gummihandschuh bleibt natürlich ein Handschuh mit fünf »Fingern«, aber er wird bei der Kuh (Abb. 100–101) unstrittig zum Euter, vereint er doch neben der optischen Affinität auch haptische und funktionale Qualitäten. Das kurze Fell der Kuh steht im Kontrast zur glatten und weichen Oberfläche des Gummihandschuhs. Füllt man ihn aber noch mit Wasser, dann kann man mit ihm noch das »melken lernen«. Spätestens hier wird deutlich, dass diese Erarbeitung des »Melkens« ungleich reichhaltiger ist, als die objektiv richtige Erkenntnis, dass ein Euter nur vier Zitzen hat.

Die um den subjektiven Zugang erweiterte Funktionalität des Modells wird noch ergänzt: Der Blumendraht charakterisiert die dünnen Beine der Spinne. Zudem beginnen sie aber zu wippen, wenn man den Körper berührt.

### **Objekte der »Nah-Sinne«**

Im beliebten »Fühlkino« oder »Irrgarten für die Finger« (vergl. SEITZ/HABERLANDER 1989, S.22f.) wird der Tastsinn exklusiv thematisiert. Objekte bei denen bestimmte Sinneserlebnisse Ausgangspunkt und Ziel einer bildnerischen Beschäftigung sind, ließen sich phänomenologisch in einer kleinen Gruppe zusammenfassen. Gleichwohl möchte ich an dieser Stelle auf den umfassenderen Anteil und Beitrag der »Nahsinne« im schöpferischen Tun der Schule der Phantasie hinweisen.

Auf den elementaren Zugang der Kinder zu den Dingen wurde bereits mehrfach hingewiesen. Das Kneten im nassen Ton, das Wiegen, Messen und Vergleichen von Gegenständen und Materialien, das Fühlen von Oberflächen, die Bewegung im Raum etc. sind Teil des Dialogs, kommen aber im Alltag immer zu kurz. Das »Ausleben« reiner Sinnlichkeit ist hier aber nicht das zentrale Thema, auch wenn sich darüber durchaus eine Beziehung zu der Sache konstituieren kann. Vielmehr eröffnet sich neben dem Machen auch ein Feld des »Nahsinns«, nämlich wenn die Kinder spielen. In den folgenden Beispielen soll gezeigt werden, wie nicht nur das Spiel mit einem Objekt Fühlerlebnisse hervorbringt, sondern auch umgekehrt, das Fühlerlebnis den schöpferischen Prozess beeinflusst:

Ein Kind hat sich aus Maschendraht und Papiermaché einen »Schildkrötenpanzer« angepasst (vergl. SEITZ/HABERLANDER 1989, S.30f.). Es liegt am Boden und versucht damit zu krabbeln. Das Formen und Bemalen verzahnt sich dabei mit dem »Anprobieren« und den Bewegungsversuchen. Auch wenn das Kind im Bauen und Spielen offensichtlich auf ein sichtbares Ergebnis abzielt, so ist das Wesentliche an dieser Aktion aber das Erlebnis, sich wie eine Schildkröte zu fühlen. Letztlich gelänge dies auch mit einer Schachtel.

Die Kinder schneiden aus doppelt kaschierter Wellpappe Schwingen aus, die mittels Haltegriffen wie Flügel bewegt werden können. Weder das Ausgestalten, noch die Flügelform ist für manche Kinder wichtig. Aber wenn die »Tragflächen« am Arm befestigt sind, und sobald man das besondere Gefühl des Luftwiderstands spürt, wird erst einmal das »Fliegen« ausgiebig getestet. Erst danach entsteht bei manchen Kindern das Bedürfnis, die Funktionalität und die Form zu differenzieren. Über das Körpergefühl »wächst« das Objekt an den Körper und wird integraler Bestandteil der eigenen Person. So verändert sich auch die von mir als Kursleiter ursprünglich erwartete organische Form des Vogel- oder Engelsflügels zu einer ganz auf den Träger abgestimmten individuellen Konstruktion.

»Es scheint, daß die moderne Schule – wie die moderne Gesellschaft überhaupt – in der Körperrauschaltung, im Übergehen der Sinnlichkeit zu weit gegangen ist.« (BITTNER in DUNCKER 1990, S.76) Die meisten »westlich zivilisierten Durchschnittsmenschen haben das coenästhetische Fühlen durch diakritisch wahrnehmbare semantische Symbole ersetzt.« (EBDA. S.75) An dieser Stelle soll nicht ein weiteres Mal mangelnde Sinnhaftigkeit thematisiert sein. Dennoch hat sich das Visuelle als »Fernsinn« in der Funktion etabliert, hauptsächlichlicher Zuträger von Wahrnehmungsinhalten in der Schule zu sein. Die »Nah-Sinne«, das Tasten, die Geschmacks-, Haut- und Tiefensensibilität, dominieren in den ersten Lebensmonaten, reduzieren

sich aber im Schulalltag auf ein Minimum, bzw. werden aus didaktischen Prozessen genommen. Der folgende Bericht zeigt, wieviel Anteil das besondere Gefühl der Farbe auf der Haut und die Berührung mit den Händen beim Verlauf dieser Schminaktion hat:

»Die Farbe an den Händen fühlt sich so schön an!« »Unsere Finger müssen mit der Haut sprechen!« Der Dialog findet mit den Händen statt. Und begonnen hat alles mit der Berührung. »Im Gesicht spüre ich genau, wie die trockene Farbe die Haut zusammenzieht.« Die Kinder schneiden Grimassen, um die Sinnesqualität deutlicher zu prüfen. Die Gesichtskonturen des anderen werden betastet, mit Schminke deutlicher gemacht oder verwischt, um maskenhafte Veränderungen hervorzubringen.« (SEITZ/HABERLANDER 1989, S.36f.)

### **Objekte im praktischen Funktionszusammenhang – »Robinsonaden«**

*Dominik (6J., 1.Klasse), baut mit großer Intensität mehrere Wochen an einem Rahmen aus Holz. Es soll ein Fernsehgerät werden. Als Mattscheibe nimmt er Transparenzpapier, das er allerdings nur in kleineren Formaten vorfindet. Mit mehreren Klebenähten entsteht mühsam eine geschlossene, halbtransparente Fläche. Der Mutter ist die wochenlange Beschäftigung ihres Sohnes mit dem Fernsehgerät offensichtlich peinlich. »Dominik sieht fast nie fern«.*

Objekte können eine direkte Funktion einnehmen. Sie verweisen nicht wie ein Modell auf das Original, sondern werden zum »Original« oder ersetzen es ohne einen für das Kind erkennbaren Verlust an Komplexität oder Funktionalität. Die Funktionalität zeigt sich in mehreren Zusammenhängen, sie kategorisiert sich z.B. als »Möbelstück«, wie hier der »Fernseher«, ein Objekt, über das Dominik verfügen kann, das er selbstständig handhaben bzw. besitzen kann. Darin realisiert sich für das Kind der Zugang zu Lebensprozessen der Erwachsenenwelt. Ein »Kleidungsstück, das ich wirklich anziehen kann« ist deshalb nicht nur unter dem Aspekt der Gestaltung und der Herstellung denn als Option auf den Lebenszusammenhang wie ihn die Eltern repräsentieren, zu sehen. Selbst in einer Bastelarbeit »zum Geburtstag für die Mutter« oder zum »Spielen« erwächst dem Objekt die Funktion in der kategorialen Qualität »Geschenk« oder »Spielzeug« zu. Damit wird sie zusätzlich auch impliziter Bestandteil zum Beispiel von Warenkreisläufen.

*Samenbehälter für die eigene Gärtnerei (Siehe Kap. 3., Abb. 48–52)*

Auch wenn man vom »Gärtnereispiel« ausgehen möchte, so konkretisieren sich in der »Samenaufbewahrung« ganz wesentliche funktionale Aspekte, die nicht in Spielgesten wegrationalisiert werden. Auch wenn die Eltern ausschließlich ein Spiel zu beobachten glauben, so sind die Kinder von der Relevanz praktischer Funktionalität ihrer Gärtnerei überzeugt.

*Zwei Stühle (Abb.102–104), Tisch (Abb.105)*

*Alexander 9J. 3.Klasse, findet eine stabile Papprohre. Er klebt sie mit der Heißklebepistole auf der einen Seite auf eine Pappe, auf die andere eine aufgeschnittene Pappschachtel. Mit Schaumstoffresten und kleistergestärktem Stoff wird die Sitzschale ausgepolstert, der Stuhl ist erstaunlich stabil.*

*Andi 9J, 3.Kl. baut aus Holzfundstücken einen Stuhl. Dabei verwendet er eine ehemalige Sitzfläche eines Schulstuhles. Die Stuhlbeine bestehen konsequent nicht ausschließlich aus vier vertikalen Hölzern, sondern werden unten mit Querhölzern horizontal abgeschlossen. In diesen »Kufen« zeigt sich das präsenste Vorbild dieses Möbels: der Schulstuhl.*

Die Stühle als »echte« Möbel verwenden zu können, ist beiden Kindern wichtig. Die Form bzw. Konstruktionsmerkmale entsprechen bei einem Kind den gängigen Vorgehensweisen, was durch die Verwendung von »realen« Stuhlteilen zur Nachbildung der beobachteten Stuhlform motiviert, beim anderen ist die konstruktive und

formale Herangehensweise freier. Beide Stühle sind aber benutzbar, dies ist offensichtlich der Hauptzweck. Die Verwendung von Farbe, Schmuck und Ornament etc. unterbleibt. Lediglich der Holzstuhl erhält durch die Verwendung schon farbiger Hölzer ein eigenes Kolorit. Im Wesentlichen gleicht dieser Ansatz den Tätigkeiten Robinsons:

*»29.April....Hierauf verwandte ich viel Mühe und Zeit auf die Anfertigung eines Schirms. Ich brauchte ihn wirklich nötig, hatte auch große Lust, mir einen zu machen. In Brasilien hatte ich welche gesehen, wo sie bei der großen, dort herrschenden Hitze sehr nützlich sind, und die Hitze kam mir hier zumindest ebenso groß, wenn nicht größer vor, da ich näher dem Äquator war. Zudem mußte ich viel Zeit außer Haus verbringen, der Schirm wäre mir also sowohl gegen den Regen als auch gegen die Hitze sehr willkommen gewesen. Es kostete mich die größte Mühe von der Welt und dauerte sehr lange, bis ich etwas Schirmähnliches zustande brachte; ja, sogar als ich schon meinte, es diesmal getroffen zu haben, verdarb ich wieder zwei oder drei, bis mir schließlich einer glückte. Zuletzt aber brachte ich einen zustande, der für beide Zwecke paßte. Die Hauptschwierigkeit war, ihn so zu machen, daß ich ihn auch schließen konnte. Aufspannen ließ er sich wohl, aber wenn ich ihn nicht auch zusammenfalten konnte, hätte ich ihn immer über den Kopf tragen müssen, und das war auch nichts Rechtes. Endlich aber gelang mir einer nach Wunsch, wie gesagt, und ich überzog ihn mit Fell, die Haare auswärts, daß der Regen davon ablief wie von einem Wetterdach, und auch die Sonne hielt er so gut ab, daß ich nun in der heißesten Zeit bequemer im Freien sein konnte als früher in der kühlest, und wenn ich ihn nicht mehr brauchte, konnte ich ihn schließen und unter dem Arm tragen...« (DEFOE 1973, S.183/84)*

Bezogen auf das Objekt, gibt es hier keine Abstraktion. Der Zweck gibt die Form und die Arbeitsweise vor, In dem Maße wie Robinson durch die Materialien und Werkzeuge dazu imstande ist, baut er Gegenstände nach, oder er erfindet ähnliche Verfahren der Herstellung. Die Entwicklung einer Zivilisation auf der Insel ist auch seine Entwicklung. Die praktische Erweiterung seiner Möglichkeiten bereichert auch seine Individualität. »Sein Besitz ist nicht unpersönlich oder zufällig-abstrakter Natur, sondern sinnlich-praktisches Attribut seiner Persönlichkeit.« (Robert WEIMANN in WERNER 1998, S.22)

Rousseau sieht »Robinson« als erste Lektüre für Emile vor. In der Alterstufe des »erstarkten Kindes vor der Pubertät« (vergl. VON HENTIG 2003, S.58) läßt er nur »Sachen« und nicht »Wörter« gelten. Doch »Robinson« bietet sich in dieser Stufe als Modell an, Emil soll sich in dessen Lage versetzen. »Am »Robinson« lernt Emile jene schon erwähnte Kunst, nützliche von unnützen Kenntnissen zu unterscheiden.« (VON HENTIG 2003, S.58). Das Kind erkennt so den praktischen Wert eines Gegenstands oder Materials im ganz konkreten Kontext. Auch wenn man die Kindheit nicht mit dem Existenzkampf auf einer wüsten Insel vergleichen kann, so ist das Anliegen der »Stuhlbauer« mit Robinson durchaus vergleichbar: Es ist »eine Situation, die die menschlichen Möglichkeiten, aber nicht die unmenschlichen Realitäten der damaligen Gesellschaft vergegenwärtigt.« (WEIMANN in: WERNER 1998, S.22) Lässt man das »damals« weg, so kann man diese Situation auf heute transponieren. Nur das Material, das »trägt«, nur das Verfahren das »hält«, leuchtet in diesem Zusammenhang ein. Was in der literarischen Konstruktion die Utopie eines einsamen Insellebens modellhaft beschreibt, wird nun zum anthropologischen Bild: Die beiden Stuhlbauer nehmen mit ihren ganz individuellen Konstruktionen die Welt in »Besitz«.

### **Spielszenen, Theater**

In den »Aufgaben und Zielen der Schule der Phantasie« werden als weitere Schwerpunkte neben »Malen, Bauen, Formen...« »Spielen und dramatisches Gestalten« genannt. Neben dem praktisch-bildnerischen Komplex der Schule der Phantasie erscheint Theater zunächst etwas fremd. Versteht man diesen Bereich allerdings

nicht als eigenständige Kunstform mit einer damit zusammenhängenden spezifischen Logik, dann zeigen sich die beiden Bereiche im Kern verbunden. Sowohl die bildnerischen als auch die szenischen Prozesse entwickeln sich aus der gleichen Voraussetzung: Wie dargelegt wurde, ist Spiel das Prinzip schöpferischen Tuns in der Schule der Phantasie. Aus der Freiheit des Spiels und dem »Zwischenbereich« der Phantasie bzw. der Imagination erwächst ein Areal, das viele Formen und Entwicklungen beinhalten kann, die sich aber alle im Wesen gleichen. Schaffen und Spielen wechselt sich nicht nur ab, im (bildnerischen) Schaffen selbst steckt Spiel. Ebenso verhält es sich mit dem Spiel und der Entstehung szenischer Darstellung. So wie Alltagsobjekte können auch bestimmte Rollenimaginationen zu Spielgesten und dann zu Szenen werden. Das schon genannte Holzstück verwandelt sich nicht nur imaginativ in ein Raumschiff, das Kind selbst bindet sich selbst mit ein: Es beobachtet nicht nur die eigenen »Flugbewegungen« des in seiner Hand liegenden Objekts wie in einer Filmszene, sondern beginnt sich damit zugleich auf mehrfache Weise zu identifizieren. (Vergl. »Besen als Akteur«, Abb.106) Wie im »darstellenden Spiel« schon gezeigt wurde, kann das Kind in diesem Moment nicht nur mehrere Positionen einnehmen, es kann durch das Spiel die verschiedenen Rollen zu einer verschmelzen. Es ist sowohl Beobachter, das Raumschiff selbst, oder der es steuernde Astronaut. Die Durchmischung von Gesten und Geräuschen bzw. den verbalen Äußerungen macht die Gleichzeitigkeit und die Multiplizität aller der an dem Raumflug Beteiligten in einer Person deutlich. Im Spiel organisiert sich die Rollenverteilung und der Ablauf. Der Schritt vom darstellenden Spiel zum Theater kann dann darin liegen, dass sich zum Spiel Zuschauer gesellen. Theater wird hier also ausdrücklich nicht ausschließlich als Kunstform bzw. Regietheater verstanden, Theater entwickelt sich auch aus freiem Spiel. Der Übergang vom Spiel zur szenischen Darstellung ist fließend und wird als »Theater« dadurch definiert, dass (zunächst) Unbeteiligte das Spiel bzw. die Szene beobachten. In den Kursen sind häufig einige Kinder vermeintlich untätig unterwegs. Sie schauen, was die anderen machen, dabei erleben sie Spielsituationen, die dadurch, dass sie beobachtet sind, zur Szene werden.

### **Figurentheater, Puppentheater**

Neben diesen Spielmomenten entwickeln Spielfiguren bzw. das Figurentheater in der Schule der Phantasie allgemein ein dezidierteres dramatisches Potenzial. Im Puppenbau wird das Spiel schnell darstellend, da sich der rein imaginative Part im darstellenden Spiel durch die aufwändigere Ausstattung verringert. Im Beispiel mit dem Holzstück als Raumschiff ersetzt der Akteur viele Komponenten des Spiels durch seine Vorstellung. Im Figurentheater wird die Aufmerksamkeit durch vielseitige Reize erhöht.

*»Die Kinder knien hinter dem Tisch und lassen ihre Schattenfiguren spielen. Sie wechseln sich ab, sind zeitweise Zuschauer und dann wieder Akteure. Über das Stück, das zur Aufführung kommt, haben wir uns überhaupt keine Gedanken gemacht. Aber die Kinder sind eingestimmt, und so verwandelt sich binnen kurzem das Laken in einen Ort dramatischer Handlungen. Drei Stücke werden aufgeführt, Stücke ohne genauen Anfang und richtiges Ende«. (Sabine JÖRG in SEITZ/HABERLANDER 1989, S.32)*

Das Licht, die Schatten produzierenden Figuren, das Areal, das durch das Laken gebildet wird bindet so viel Aufmerksamkeit, dass hier (deutlich schneller als im Beispiel Holzstück) eine Situation geschaffen ist, die zum szenischen agieren, aber auch zum Beobachten einlädt. Hier in einer genauen Definition »Spiel«, »Theater« oder »Theaterspiel« unterscheiden zu wollen ist müßig, es soll lediglich deutlich werden, wie unmittelbar (auch ohne Regie) aus dem Repertoire des Figurentheaters dramatisches Gestalten wirksam werden kann. Dabei ist das szenische Potenzial nicht von der gegenständlichen Nähe zu einer ikonografisch »verstehbaren« Figur abhängig. Die Kinder benötigen nicht den Kodex überlieferter Figurendarstellung, um die Darstellung eines »Kasperls« oder »Krokodils« annehmen zu können. Der Schlüssel

szenischen Vermögens liegt also nicht in spezifischen Erscheinungsweisen, wie sie für das Kasperltheater beispielsweise tradiert ist und in Bastelanleitungen endlos reproduziert wird. Um auf die Beteiligten als Reiz zu wirken, ist es also nicht nötig, dass sich Figuren per se schon optisch an bestimmten Rollen oder Konventionen orientieren. Details in der differenzierten Ausgestaltung der Figuren und der Bühne müssen nicht sein, imaginative Ergänzungen leistet nicht nur der Zuschauer, sie stimulieren ihn auch. So finden gerade einfache Fundstücke den Weg zur dramatischen Figur.

Beginnen Fundstücke zu »reden«, dann ist die wesenhafte Prägnanz immer zwingend. Sich vorzustellen, welche Stimmen aus einem Tempo-Taschentuch, einem Korkenzieher oder einer Fahrradgabel kommen, regt die Illusion an und ist dadurch »reiz«-voll. Daher ist es unwesentlich, ob die Gestalt der Figur anthropomorph ist. Das schon erwähnte »Umdeutungs-Stereotyp« Kochlöffel hat mit oder ohne aufgemaltem Gesicht keinen darstellerischen oder szenischen Vorteile gegenüber einem amorphen Lumpen, der jenseits seiner eigenen Ausdruckskraft keine gegenständlichen Assoziationen zulässt. Das betrifft auch Bewegungsabläufe. Es müssen nicht immer Arme und Münder sein, die sich bewegen können. Der Fingerhandschuh mit aufgeklebtem Gesicht macht das deutlich: Sind die Finger Haare oder Tentakeln? Die klassischen Erscheinungsweisen des Figurentheaters (Marionette, Handpuppe, Fingerpuppe, Handtheater durch bemalte Hände, Mimikpuppe, »Klappmaulpuppe«, Stockpuppe/ Stabpuppe, Marotte, Schattenspielfigur, Papiertheaterfigur etc.)

Das Figurentheater wird noch in einem weiteren, wesentlichen Aspekt bedeutsam, vor allem dann, wenn es ohne äußere Vorgaben entstehen kann. Die Gestalt und das Wesen einer Figur künden immer von ihrem Schöpfer. Die Figur und das Spiel damit ist untrennbar mit dem Kind verbunden. »Alles was ich gestalte hat mit mir selbst zu tun: jede Figur hat sehr viel »Ähnlichkeit« mit ihrem Schöpfer. Gefühle und Gedanken fließen beim Modellieren in sie ein und beim Spiel wieder heraus.« (WÜTHRICH/GAUDA 1997, s.55) Gerade weil die Kinder in der Schule der Phantasie nicht auf ein Verfahren festgelegt sind, differenzieren sich die Ausdrucksqualitäten noch einmal. Ohne die entstehende Figur als »Schlüssel zum Verständnis unserer Kinder« (WÜTHRICH/GAUDA) stilisieren zu wollen, ist eine hermeneutische Interpretation aus dem Prozess und dem Ding denkbar. Der Selbstbezug beim Puppen- und Figurenbau, bzw. beim szenischen Spiel ist meist so intensiv, dass er bei »schwierigen« Kindern besonders deutlich ist. Gerade auffällige Kinder erleben dabei ausgeprägtere Konzentrationsphasen. (Vergl. auch THEUNISSEN 1984, WÜTHRICH/GAUDA 1997, s.56) Dabei wird im Objektbezug der Dialog mit sich selbst möglich. Die Personifizierung ermöglicht Distanz und eine gewisse Objektivierung: Man kann sich von Außen betrachten. »Materialisiere ich meine inneren Prozesse, so gibt mir dies die Möglichkeit, Teile von mir aus der Distanz, in einer anderen Ordnung und in einer anderen Dynamik zu erleben und zu betrachten. Indem wir Figuren dreidimensional gestalten, können wir sie von verschiedenen Seiten anschauen – und alles hat mindestens zwei Seiten.« (WÜTHRICH/GAUDA 1997, s.54f.)

### **Maske und Verkleidung**

*Basti,9J, hat am Aktionstag im Schlosspark an einem Holzschwert gearbeitet. Er ist sehr agil, er versteht das Schwert ausschließlich als Waffe denn als Accessoire, dementsprechend kümmert er sich bei der Verwandlung zum Ritter bei seiner Ausstattung nur um wenige, funktionale Aspekte. Während die anderen Kinder Helme, Masken und Visiere aus Karton und Papier herstellen, stülpt er sich nur ein Orangennetz über den Kopf.*

Abgesehen davon, dass Basti eher ungeduldig ist, wird in dieser Verkleidung aber auch anderes deutlich: Diese Art der Maske zeigt sein Verhältnis zu der Rolle: Die Maske verhüllt ihn und gibt ihm aber zusätzlich die Möglichkeit, ungehindert zu agieren und seine Waffe zu führen, während die anderen Kinder durch die Masken und Helme eher unbeweglich werden. Die Maske verändert sein Gesicht, lässt aber

noch einiges erkennen. Aus seiner Sicht gibt ihm die Gitterstruktur des Netzes das Gefühl von Schutz, was sich obendrein durch den sanften Druck manifestiert, den das straffe Netz auf den Kopf ausübt. Für Basti ist Schwert und Maske völlig ausreichend, um sich bei den Ritterspielen zu beteiligen. Das Wesentliche ist die Waffe und das Gesicht. Kleidung, Schuhe Schild oder Rüstung sind dementsprechend nachrangig, denn das Gesicht ist der Ausgangspunkt unserer Kommunikation mit der Umgebung. Auf der einen Seite versammeln und verdichten sich hier wesentliche Sinneswahrnehmungen, durch das Gesicht nimmt das Subjekt Eindrücke auf. Gleichzeitig werden durch das Gesicht Ausdrucksqualitäten in Mimik, Sprachklang und Sprachinhalt an die Umgebung vermittelt. Durch diese Bedeutung in der Wahrnehmung und Kommunikation kumuliert im Gesicht die eigene Identifikation und die Identifizierung des Gegenüber. Im Gesicht verdichtet sich das Bild, das man sich vom Anderen macht, aber auch das Selbstbild bzw. die Selbstvergewisserung. (Vergl. auch OLSCHANSKI 2001) Das Orangennetz über Bastis Kopf erfüllt offensichtlich diese Funktion. Über das Bild eines Gesichts ergeben sich in Sekundenschnelle Rückschlüsse auf die Situation, aber auch auf die ganze Person, (wohl wissend, wie groß dabei der Anteil einer Täuschung sein kann).

*Tobias (6J.) hat aus einer doppelt kaschierten Wellpappe eine Riesenmaske geschnitten und mit leuchtenden Farben plakativ bemalt. Haare und Nase hat er aus Lametta bzw. angeklebte Pappröhren ergänzt. Die Maske ist so groß, dass Tobias sie nur mit beiden ausgestreckten Armen tragen kann. Dabei ist sein ganzer Oberkörper verdeckt, er wird so zu einem wandelnden »Kopffüßler«.* (Abb.107)

Das unbewegte Gesicht bildet durch die Physiognomie bzw. Lebensspuren ein eher »allgemein gültiges« Bild. Die Bewegung des Gesichts trägt auch dazu bei, dennoch wird es vom Situationsbezug überlagert. Das unbewegte Gesicht kann zur »Maske« erstarren, eine Maske kann auf der anderen Seite in der Unbewegtheit die Aussage über das Gesicht zuspitzen. »Die ganze Welt der Menschen besteht aus Maskenlandschaften, die Menschen folglich kennenlernen, erforschen, zu deuten erlernen müssen, um andere Menschen zu verstehen, sich mit ihnen kommunikativ verbinden zu können. Menschenkenntnis ist Maskenerfahrung. Ihr klassisches Objekt ist das menschliche Gesicht und dessen ‚Topografie‘... Die erste Anthropologie ist noch immer ein Wissen von der ‚Gesichtersprache‘, eine Hermeneutik zum Gesicht, der Maske jeder Person.« (SCHABERT 2002, S.12) Die Maske abstrahiert die aktuelle Situation, sie »zeigt bestimmte Züge des Gesichts, während sie uns dessen Regungen vorenthält. Letzteres führt zu signifikanten Unterschieden. Die Starre der Maske bringt die Bewegungen, die das lebendige Gesicht zeigt, ganz oder teilweise aus dem Spiel, sie zeigt von sich aus keinen Wechsel der Ausdrücke, die bestimmte Aktivitäten, Wahrnehmungen, Körperempfindungen, Gefühle und Affekte begleiten.«(OLSCHANSKI 2001, S.37)

Gerade in der Starre liegt eine wichtige Verbindung zur Vorstellungswelt. Erinerte und imaginierte Bilder machen sich an der Unbewegtheit eines Bildes fest. Insofern hilft die Maske in ihrer Starre das Bild eines Gesichts zu imaginieren. Damit lässt sich die Verbindung der Maske zur Traumwelt erklären (vergl. OLSCHANSKI 2001, S.41) was aber auch das Spiel in das Bewusstsein bringt. Die Maske stimuliert in der Spannung zwischen Darstellen und Verbergen das Pendeln zwischen Alltags- und Spielwelt. Das Spiel lebt durch die Verwandlung, in der Maske materialisiert sie sich.

Die Maske kann aber auch den Reiz bieten, über die Vorstellung einer angenommenen Rolle in einer spontanen Spielsituation hinaus, einen Akzent für eine Inszenierung, also für eine Erweiterung des Spiels zum Theater zu liefern. Das Spiel mit verschiedenen Identitäten, wie es in der Schule der Phantasie oft Teil oder Ausgangspunkt einer Aktion ist, bedarf also nicht grundsätzlich der Maske und der Verkleidung, die Imagination gelingt auch ohne oder mit rudimentären Darstellungsmitteln. Das Spiel kann aber durch die Maske (in Stellvertretung aller möglichen

Darstellungsmittel) einerseits für die Akteure intensiver werden, das Spielensemble kann sein Spiel dadurch aber auch in eine geschlossene und verbindliche szenische Darstellung transformieren. »Indem wir uns in das Maskenspiel versenken, erfahren wir das Maskenwesen erneut als mit einer eigenständigen Handlungsfähigkeit ausgestattet, wir nehmen die gespielte Einheit im Rahmen des Spielerischen ernst.« (OLSCHANSKI 2001, S.56)

### **Erfindungen**

*»Also das ist ein Turm und da wird die ganze Umweltverschmutzung reingestopft und die Maschine frißt die ganze Umweltverschmutzung auf und fängt die erst mal ein, und dann kommt die in den Turm rein. Wenn der voll ist, und die ganze Verschmutzung weg ist, dann wird alles zugemacht und das bleibt dann da drin.« »Und was sagst du dazu?« »Ja, also ich sag mal dazu, die Umweltverschmutzung, die hab ich gemacht, da hab ich mit dem Hammer auf so'n Ding gedroschen, und da hab ich so Papier draufgeklebt, und so was wie ein Rattenfell, und Pralinenpapier, und das ist die Umweltverschmutzung.« – » – « »Und was ist jetzt hier?« – »Die Maschine frißt das ja, aber wie kommt das aus der Maschine wieder raus?« – »Ja, so frißt sie's und dann macht sie so: ffffff – und dann geht's verkehrt herum.« »Wie sind die Geräusche von der Maschine?« – »Die sind so: quie quiii quie quieie« – »Ja ist die Maschine denn jetzt gut oder ist sie böse?« – »Gut, weil sie braucht kaum Benzin, nicht, daß sie dann alles auffrißt, und hinten kommt der ganze Schmutz wieder raus.« (Mavie, 8J. interviewt gleichaltriges Kurskind in SEVERINI 1992, S.4)*

*»Da meint man, man kommt in ne andere Welt und da will man halt alles machen... zum Beispiel Raumschiffe mit Schaltpulten, die es überhaupt nicht gibt.« – »Was ist dadran so schön?« – »Ja, daß man das dann selber macht, und daß es das dann gibt.« »Solche Maschinen gibt's ja auch nicht, die wo wir erfunden haben und so, das gibt's alles in Wirklichkeit nicht, sonst wär's ja keine Phantasie.« (Kurskind in: SEVERINI 1992, S.5)*

*»Das ist ein Aufräumer, der immer die Kinderzimmer aufräumt und die Sachen von den Erwachsenen auch. Der kann sprechen und der ist wie ein Mensch; der kann auch Klos putzen und Waschbecken. Der kann einfach alles. Der isst tote Pflanzen und braucht keinen Strom und ernährt sich von allem Kaputten, z.B. von allem Schrott. Wenn er aufs Klo muss, dann soll er einfach in die Wohnung machen, weil dann kommt alles repariert wieder raus.« (Moritz 6 J., Abb.108)*

Sämtliche Tätigkeiten in allen schöpferischen Bereichen der Schule der Phantasie sind Erfindungen im Sinne einer individuellen Lösung inhaltlicher und technischer Probleme bzw. Fragestellungen. In diesen Beispielen aber ist das Erfinden thematisiert, bzw. reflektiert: Erfindungen sind nicht nur keiner Realisierung verpflichtet sondern stehen hier synonym zu einem Phantasiebegriff: In dem Maße, wie man Phantasie nicht allein auf Imagination reduziert, beschränkt sich der hier kommunizierte Begriff »Erfindung« nicht auf das »Finden einer Lösung«. Für ein Problem wird die Lösbarkeit als Potenzial angenommen, die in der Phantasie mögliche Steuerung des o.g. Raumschiffs impliziert deren »Erfindbarkeit«, sie wird also nicht real erfunden, es wird meist nicht einmal versucht. Die funktionale Erfindung tritt hinter einen *Erfindergeist* zurück, der aber nicht per se Realitätsferne bedeutet. Das kann an beiden Beispielen gezeigt werden:

Die Realität tritt in diesen beiden Fällen in zwei Aspekten auf: Umweltverschmutzung existiert für das Kind als eine Realität in der Erwachsenenwelt, wie z.B. in Nachrichten. Das Kind transformiert diesen abstrakten Begriff in reale Handhabbarkeit. »Umweltverschmutzung« bekommt eine Gestalt in Form von »so'n Ding« das mit dem Hammer zertrümmert wurde, und einem Rattenfell, bzw. Pralinenpapier. Damit ist die reale Existenz des bedrohlichen Gefühls »Umweltverschmutzung« zur realen, »fressbaren« Dinghaftigkeit materialisiert. An dieser Stelle nimmt

dann der Umwandlungsprozess anthropomorphe Züge an: »da hinten kommt der ganze Schmutz wieder raus.« Das wird auch bei dem Raumschiff deutlich und sehr anschaulich ergänzt: Nicht nur in der reinen Existenz, dass »es das dann gibt« zeigt sich der Realitätsbezug, sondern auch darin, »daß man das dann selber macht« Die Realität bezieht das Subjekt mit ein bzw. das Subjekt konstituiert die Realität. In diesem Zusammenhang ist es dann irrelevant, dass es dies alles »in Wirklichkeit« nicht gibt.

Erfindungen stehen in einem Wertekontext. Das deutet an, dass Kinder Erfindungen im Zusammenhang mit Bedeutung und Werten sehen. Wenn sich auch die Funktionalität einer Erfindung gelegentlich nicht erschließen lässt, so bedeutet das aber durchaus, dass es sowohl für das fragende, wie für das antwortende Kind wichtig ist. »Ja ist die Maschine denn jetzt gut oder ist sie böse?«(Frage eines beobachtenden Kindes im Kurs)

Werte bzw. Wertigkeiten zeigen in den Erfindungen entweder individuelle Relevanz (»Mein Haus hat einen Tele-Port, da tippt man den Ort ein, und blitzschnell ist man dort...«, »Außen hängt ein Netz, da kann man Einbrecher fangen«) oder stehen in einem übergeordneten Werte-Zusammenhang.

*»Die Stadt hat ein Krankenhaus, die Menschen werden mehr Versuche machen, vielleicht sind auch Leute mit den Autos in die Luft geflogen. Es wird Wasserstoffautos mit Düsenantrieb geben, vielleicht auch welche mit Atomenergie. Ich glaube, dass es aber irgendwann Maschinen gibt, welche die Welt gut machen. Die Maschinen werden zwar die Luft verschmutzen, aber die Maschinen, die sich damit auskennen, werden es wieder gut machen. Insgesamt machen Maschinen die Welt wieder besser.«* (Fabian 9.J., Ausstellung Schule der Phantasie 2005, München Karmelitenkloster)

### **Ästhetischer Solitär**

*Thomas (1.Kl) weiss offensichtlich nicht, was er machen soll. Er steht lange vor dem Materialregal und schaut, greift gelegentlich in eine Schachtel, legt die Dinge wieder zurück. Er findet vier verschiedenfarbige, künstliche Blätter aus dünnem Gewebe. Sie sind leicht transparent. Übereinandergelegt verschwinden die Farben fast vollständig. Er sucht ein helles Brett und ordnet die Blätter dekorativ an. Jeweils ein Nagel wird halb durch das Blatt in das Brett geschlagen. Eine gefärbte Feder wird in die Mitte geklebt. »Das ist ein Bild für gute Träume.«*

Diese Arbeit steht in keinem offensichtlichen Zusammenhang zu Aktionen, die inhaltlich angeregt sind oder die sich auf andere Weise direkt oder indirekt auf das Geschehen im Kurs beziehen. Das Brett wird hier zu einem bildnerischen Objekt, das Merkmale des Tafelbilds annimmt. Thomas bezeichnet es in diesem Sinne auch als »Bild«. Die Blätter stehen zunächst in keinem ersichtlichen, praktischen Funktionszusammenhang, Thomas ordnet sie mehrfach um, testet ihre Materialität und Transparenz. Die Transparenz ist ihm zu wenig deutlich, schließlich ordnet er sie überlappungsfrei nebeneinander an. So wirken die Blätter wie Fundstücke oder erinnern durch die übergroßen Nägel an eine Schmetterlingssammlung. Allerdings sind die Blätter weder gleichmäßig ausgerichtet noch aufgereiht, wie es bei einer Sammlung geschehen würde. Thomas ist offensichtlich nicht festgelegt, wie er inhaltlich oder formal mit dem Findezufall umgehen wird. Gegenständlich- inhaltliche Assoziationen und Überlegungen kann man zwar spekulativ annehmen, beobachten lässt sich aber ein Hang zum Dekorativen. Damit thematisiert Thomas »Bild« im Sinne eines schmückenden Objekts. Das Bild thematisiert nicht etwas, was sich durch Bildelemente ausdrückt, sondern wird selbstreferenziell. Das bleibt auch dadurch bestehen, als es später als Objekt selbst eine Funktion zugesprochen bekommt. Thomas bezeichnet es als »Bild für gute Träume«, es wird mit dieser Aufgabe über seinem Bett zum »Traumfresserchen«. Es bleibt aber auch als dekoratives Bild konventionelles Einrichtungsaccessoire. Damit werden Vorgänge und Bedeutungen deutlich, die in der Schule der Phantasie auf Verbindungen und Merkmale von »Kunstmachen« verweisen. Das Bild sagt nicht etwas durch das »andere«, es fasst sich enger als selbst-

bezogenes Artefakt. Gerade in der Kurssituation dieses Beispiels spricht die Kursleiterin die Kinder immer wieder auf Farbklänge und Formbezüge an, was deutlich macht, dass sie Interesse an formal-ästhetischen Bezügen hat. Nicht selten entstehen so bildnerische Äußerungen, die auch die Kinder eher formal-ästhetisch definieren. Das kann vom ungegenständlichen Malen bis zum ornamentalen Auffädeln reichen. Es bedeutet aber nicht, dass dem bildnerischen Tun nicht eine erzählerische oder gegenständlich-funktionale Ebene zugrunde liegen oder sich anschließen kann. Es macht einen Blickwinkel deutlich, der in der Schule der Phantasie eher selten deziert thematisiert wird.

### **Sammeln, Sammlung**

Das Sammeln steht in der Schule der Phantasie in mehreren Zusammenhängen: Zunächst sind vom Kursleiter Materialsammlungen angelegt, die in einem Fundus auf Eventualitäten des Kursgeschehens vorbereiten. Sie bestehen aus Materialspenden oder Resten aus Betrieben. Da sie selten direkt geordert oder besorgt werden (können), bilden sie einen »Hintergrund«, der, je nach Anlass ergänzt, aktualisiert oder verbraucht wird. Dieser »Hintergrund« bildet einen Vorrat an Möglichkeiten und nicht selten werden Materialien und Gegenstände von den Kindern in ihrem Potenzial lange nicht wahrgenommen. Entsprechend der Vorlieben bzw. des Naturrells des Kursleiters ist die Sortierung unterschiedlich gewichtet, meist überwiegt eine sachlich-pragmatische Ordnung. Diese Art des Sammelns und Sortierens in den Kursregalen impliziert den Verbrauch und die Auflösung einzelner Rubriken, sie ist als Sammlung deshalb wenig auf sich selbst bezogen.

Die Tätigkeit des Sammelns ist auf zweierlei Weise präsent. Zunächst werden die Materialien als Rohstoff gesammelt und zugeordnet. Der einfache Gebrauchswert als Material bzw. Materialersatz (Weinkorken, Rollenpapiere) etc. kann in seiner Werthaltigkeit aber auch Impulse erhalten. Wegwerfmaterialien, wie Vakuumverpackungen für Kaffee, erfahren in der Bezeichnung als »Goldfolie« eine höhere Bewertung: liegt diese in einer »Glitzerkiste« mit anderen »wertvollen« Materialien, erlangt sie einen noch höheren Sammlungsstatus. Der Umstand, dass ein Material aus dieser begehrten Kiste stammt, überlagert dann dessen ursprüngliche Provenienz als Recyclingmaterial. Der zweite Aspekt greift schon beim Sammeln inhaltliche Aspekte auf. (Siehe »Material«) Wenn in einer »Allerleikiste« oder in einem »Schatzregal« gesammelt wird, dann orientieren sich die Gegenstände nicht nur mangels Zuordnungsmöglichkeit oder zu großer Formkomplexität an einer materialspezifischen Einordnung, sondern verweisen auf eine inhaltliche Bestimmung oder zumindest auf deren spürbares Potenzial.

Dem Kind sind nicht selten die Ordnungskriterien des Kursleiters unbekannt oder irrelevant, wenn es umherschweifend zum Beispiel etwas »weiches«, »kostbares«, oder »etwas, das muss rot sein und einen Knick haben« sucht, oder etwas findet, weil es bewusst oder unbewusst die Aufmerksamkeit erregt. Im Suchen bzw. Finden manifestiert sich auch eine Sammeltätigkeit. Nachdem in den schöpferischen Prozessen der Schule der Phantasie häufig ganz heterogene Elemente zusammenfinden, zeigt sich also schon hier eine interessante Verbindung zwischen dem Sammeln und dem schöpferischen Tun. »Sammeln als ein Ordnen bewegt sich auf das Basteln zu, wenn es um ein Umordnen, um ein spielerisches Suchen nach Möglichkeiten geht, wie Dinge zusammengehören könnten und – je nachdem – entstehen andere Universen einer Sammlung: Knöpfe, mit denen man ein Männchen legen, Knöpfe, mit denen man eine Kette zusammenknüpfen kann, oder Knöpfe, die als Spielgeld taugen, usw. Wenn das Sammeln also noch nach Ordnungen sucht, so gestaltet das Basteln Ordnungen um, bildet neue und vielleicht sogar ungewohnte Ordnungen. Basteln greift in bestehende Ordnungen ein und definiert die Zusammenhänge neu.« (SCHÄFER 1990, S.138) Der Bastelprozess kann dann in seinen Neubewertungen der Ordnungskriterien auf das Materialsammeln- und sortieren zurückwirken.

Die vorhandene Materialsammlung stimuliert aber auch direktes Sammlerinteresse, entweder finden die Kinder Ergänzungen zu ihren bestehenden Sammlungen, die sie dann mit nach Hause nehmen, oder aber sie gründen eine neue, die möglicherweise nur eine Kursstunde lang Bestand hat. Das Sortieren und Anordnen von einer gewissen Anzahl vergleichbarer Objekte generiert eine Interimssammlung, deren Bedeutung für das Kind auch in einer kurzen Aufmerksamkeitsspanne groß sein kann.

Die kindliche Sammelleidenschaft erreicht in der Grundschulzeit ihren Höhepunkt. »Die aktive Phase des Sammelns scheint zwischen dem siebten und zwölften Lebensjahr zu liegen, in der Latenzzeit zwischen Vorpubertät und Pubertät.« (BAUDRILLARD 2001, S.112) In Untersuchungen zum Thema Sammeln (vergl. DUNCKER 1990, KIRCHNER 1999) wird festgestellt, dass nahezu jedes Kind eine oder meist mehrere Sammlungen unterhält. Sammlungen wachsen analog zur Entwicklung des Kindes, sie scheinen sogar direkter Ausdruck kognitiver Prozesse zu sein. Einzelne Objekte bilden oft markante Punkte der Erinnerung, die später die Biografie nachhaltig prägen.

Sammeln scheint also für Kinder eine herausragende Bedeutung zu haben, gleichwohl findet es im Schulalltag wenig Raum. Ludwig Duncker sieht in diesem Zusammenhang sogar eine scharfe Trennung zwischen »Kindsein und Schülersein« (DUNCKER 1990, S.112) In der Schule der Phantasie sind viele Aspekte kindlichen Sammelns zu beobachten, Grund genug, das Sammeln zu analysieren und als Phänomen einzuordnen.

Abgesehen von verschiedenen Zuordnungen in bestimmte (kindliche) Wertsysteme bzw. entsprechender kindlicher Konstruktionen hat jeder Gegenstand zwei Funktionen: »einmal eine praktische, und die andere besteht darin, sich im Besitz zu befinden. ... Die erste Funktion wird vom Subjekt dem Feld der praktischen Totalisierung der Welt zugeordnet, die zweite Funktion ist ein Vorgang der abstrahierenden Totalisierung, die das Subjekt außerhalb der Welt betrifft.« (BAUDRILLARD, 2001, S.111) Im Aspekt »Material« wurde schon die Aufforderungsqualität gesammelter Gegenstände in der Schule der Phantasie und vor allem deren Wirklichkeitsbezug deutlich gemacht. »Die Sammlungsstücke repräsentieren Wirklichkeit, die im Umgang mit den Objekten verfügbar gemacht wird. Der konstruktive Akt des Sammelns beinhaltet durch die mit den spezifischen Sammlungsstücken verbundenen Identifikationen und Selbstdarstellungen identitätsstiftende Momente. Die oft einzigartigen Kollektionen tragen zur Vergegenwärtigung der eigenen Person bei und sind zugleich Selbstrepräsentation.« (KIRCHNER 1999, S.178) Im »Besitzen« der Sammlungsgegenstände wie im Einordnen entsprechend einer spezifischen Wertigkeit, zeigt sich ein persönlicher Zugriff auf die Welt. Das aus einer analen Fixierung heraus resultierende übersteigerte Besitzstreben tritt hier hinter das »Bewerten« von Sammlungsobjekten nach sich ergänzenden und sich überlagernden Kriterien. *Der sinnliche Wert mit spezifischem Aufforderungscharakter (bunte Glasstücke, »Glitzersachen«, etc), der Erinnerungswert (Muscheln aus dem Urlaub etc.), der Erkenntniswert (»ich sammle Kristalle, keine Quarze und Versteinerungen«), der Gebrauchswert (»daraus baue ich eine Raumstation«, etc.), der Prestigewert/ Vollständigkeitswert (bei Sammelkarten, Sammeleditionen etc.)*(vergl. KIRCHNER 1999, S.179 f.).

Diese »Bewertungen« zeigen sich in ihrer Analysierbarkeit und Reflexion eher vordergründig. Ludwig Duncker geht in der Analyse tiefer, indem er jenseits dieser Ordnungsmuster die Hintergründe kindlicher Sammeltätigkeit thematisiert. Duncker vergleicht das kindliche Sammeln mit den Kunst- und Wunderkammern der Spätrenaissance nach der kopernikanischen Wende. »Sie (die Kunst und Wunderkammern) waren einerseits noch den mythischen Symbolgehalten verhaftet, wiesen andererseits jedoch schon den Weg in die rationalistisch geprägte Zukunft. In ihnen waren die vielfältigen Mirabilia, rara und Curiosa, die Naturalia, Artefacta und Scientifica nicht nur räumlich eng beieinander, sie dienten nicht nur der Schär-

fung der Sinne und des Verstands, sondern auch der andächtigen und kontemplativen Bewunderung einer geheimnisvollen Weltordnung, die sich hier gleichsam als Abbild des universalen Kosmos präsentierte. Astronomie und Astrologie, überprüfbar gemachte Erfahrung und Spekulation, Ratio und Wunderglaube gingen noch fließend ineinander über und fanden mit allen Widersprüchlichkeiten und Brüchen ihren Platz im Bewußtsein der Menschen.« (DUNCKER in DUNCKER 1990, s.118f.) Diese Beschreibung charakterisiert durchaus die Spannweite an Wahrnehmungen und Erkenntnissen der Kinder im Grundschulalter und macht das Risiko deutlich, mit der dieser »mythische Grund« (ebda. s.116) auf das zweckrationale Gefüge einer normalen Grundschule einwirkt. Wenn Kinder ihre Sammlungen nicht nach naturwissenschaftlich abgesicherten Kriterien oder zumindest nach allgemein anerkannten Usancen strukturieren, sind sie anscheinend schlagartig für didaktische Zwecke uninteressant. Dabei wird gerade in der Strukturierung einer Sammlung eine komplexe geistige Tätigkeit deutlich. Wenn Kinder offenbar heterogene Objekte sammeln, werden in den verwendeten Ordnungsprinzipien die geistigen Konstruktionen sichtbar. Im wiederholten Sortieren entwickeln sich komplexe Strukturen, die sich immer wieder durch neue Bewertungen wandeln können und die bei der Erweiterung der Sammlung wieder zu neuen Strukturierungen führen. Duncker zieht hier einen Vergleich mit den französischen Strukturalisten und lässt in diesem Zusammenhang Michel Foucault aus einer chinesischen Enzyklopädie zitieren: »Es gibt Tiere, die dem Kaiser gehören; einbalsamierte Tiere; gezähmte Tiere; Milchschweine; Sirenen; Fabeltier; herrenlose Hunde; solche, die sich wie Tolle gebärden und welche, die mit einem ganz feinem Pinsel aus Kamelhaar gezeichnet sind.« (DUNCKER in DUNCKER 1990, s.123) Im Unterscheiden und Experimentieren mit Ordnungsmöglichkeiten werden gängige Kriterien durchaus gestreift, aber nicht über die eigene, subjektive Sortierung der Merkmale gestellt. In diesen Ordnungsmustern bildet sich die Konstruktion des Subjekts ab. Diese Strukturierung lässt sich nicht steuern, damit erklärt sich auch gleichzeitig das Misstrauen, das die Schule dem Sammeln entgegenzubringen scheint:

Das Sammeln entspricht einer »handhabbaren« Erkenntnis. Die Entdeckungen von Analogien zeigen das konstruktivistische Verfahren, das die Kinder anwenden. Tatsächlich stehen Sortiersysteme (z.B. »alles, was durchsichtig ist«) tradierten Ordnungen entgegen, entbehren aber weder eines gewissen Reizes noch einer sinnvollen Erkenntnis.

Dieses in Augenschein nehmen, sammeln und Sortieren bildet also ein epistemologisches Äquivalent zum Konstruktivismus. Die Sammlung ist eine »kleine Welt«, die die »große Welt« repräsentiert und sukzessive ausdifferenziert wird. Im spielerischen Sortieren der einzelnen Gegenstände einer Sammlung werden kognitiver Prozesse deutlich. »Zum Erweitern der Sammlung werden Objekte verglichen und Kriterien gebildet. Die ausgewählten Objekte werden zusammengestellt und sortiert, die Sammlungsobjekte untersucht, analysiert, neu geordnet, systematisiert usw. Diese und andere Strukturierungsvorgänge begründen das Sammeln anthropologisch als Erkenntnismittel, denn sie zielen auf das lustvolle Erobern und Verfügbarmachen von Wirklichkeit.« (KIRCHNER 1999, s.179) Das beschreibt genau das Prinzip der Selbstbildungsprozesse und bildet dabei den Konstruktivismus anschaulich ab. Im Aufreihen, Vergleichen, Benennen von Analogien und Klassifizieren in eigenen Strukturen entstehen Schemata, die den Vorteil haben, dass sie die ontologische Wirklichkeit zwar repräsentieren, dass sie aber, so sie nicht »passen«, durch Umsortieren oder Neubewerten »passend gemacht« werden können. In der Eigen-tätigkeit des Sortierens und Bewertens kann Viabilität entstehen, also eine Sache bzw. ein Sachverhalt kann »in die Hand genommen« und damit verfügbar gemacht werden.

Gemessen an dieser epistemologischen Bedeutung ist nicht zuletzt die lustvoll erlebte Sammel-»leidenschaft« Grund genug für eine Einbindung in die Schule der Phantasie. »Kurz, über dem Ganzen liegt der Duft eines Harems, dessen Reiz die

Serie in der Intensität (mit stets einem Liebling) und die Intimität der Serie ist.« (BAUDRILLARD 2001, S.113)

#### 4.3.5. Bildnerische Qualität des Objekts

Die formal-ästhetische Potenzial in den Arbeiten der Schule der Phantasie wird selten an den Arbeiten der Kinder selbst thematisiert. Bildnerische Erfindungen und Qualitäten in den Kinderbildern werden von interessierten Kursleitern zwar wahrgenommen, es ergeben sich daraus aber keine Strategien, um auf die Qualität bildnerischer Ergebnisse direkt einzuwirken. (Dies widerspräche einem unverstellten dialogischen Prinzip zwischen Kind und Sache. (Das Problem zeigt sich zum Beispiel gelegentlich in Malwettbewerben, bei denen die prämierten Ergebnisse des Vorjahres gezeigt und damit direkt oder unbewusst zu formalen Leitlinien für die Kinder werden).

Die Kursleiter und Künstler der Schule der Phantasie erleben durch die gleiche Affinität zur Sache das Verbindende in den formalen Aspekten in ihren Arbeiten und den Kinderbildern, sie erleben aber auch das Trennende wenn sie deren Genese beobachten. Thomas Lehnerer untersucht dieses Feld Kind als Künstler bzw. Künstler und das Kind. Lehnerer, selbst Kursleiter in der Schule der Phantasie, greift direkt in den bildnerischen Prozess der Kinder ein. Er bricht ein kunsterzieherisches Tabu, indem er Bilder der Kurskinder übermalt, aber auch seine Setzungen den Kindern zur Disposition stellt.

*»Die Idee entsteht aufgrund einer Erfahrung mit der Kindergruppe. Um das kindliche Strichgefüge in einem Bild genau verfolgen zu können, zeichne ich während der Stunde den Zeichenprozeß eines Kinderbildes nach. Dies erfüllt das betreffende Kind mit großem Stolz. Alle anderen Kinder wollen nun, daß ich auch ihr Bild nachzeichne. Durch diese Erfahrung bestärkt, beschließe ich, ein kunstpädagogisches Tabu zu durchbrechen: Ich habe die Idee, in fertige Kinderzeichnungen hineinzuzichnen. Ich möchte mein Bild im Kinderbild auf diese Weise zur Diskussion und zur nachträglichen gestalterischen Disposition stellen. Heute wollen die Kinder – es ist Faschingszeit –, sich selbst in ihrem Faschingskostüm darstellen, die Bilder werden mit Buntstift und Wasserfarben ausgemalt. Die meisten Kinder rücken sich ins Zentrum des Bildes und verzieren den umliegenden Raum mit Faschingsdekor.*

*Ich nehme alle Kunstwerke der Kinder nach Hause und zeichne mit Bleistift in die Bilder. Dabei versuche ich, mich auf das jeweilige Bild einzustellen. So zeichne ich meist eine weitere Figur oder ein Tier dazu. Mit Spannung erwarte ich unser nächstes Treffen. Was werden die Kinder wohl dazu sagen? Was werden sie tun?*

*Die Reaktion auf meine »Tabuverletzung« ist zunächst überraschend positiv Die Kinder nehmen meine Bildvorschläge mit Stolz, dann mit Neugier, schließlich auch mit kritischer Distanz zur Kenntnis. Besonders die Älteren neigen dazu, meine Bildvorschläge »unkritisch« zu akzeptieren. Ein sechsjähriger Junge dagegen radier kurzerhand meine Zeichnung aus, stellt den ursprünglichen Zustand des Bildes wieder her und erklärt mir, das Bild sei fertig gewesen, man könne an ihm nichts mehr verändern. Andere akzeptieren zwar meinen Vorschlag, eine zweite Figur in das Bild hinein zu setzen, sie akzeptieren aber nicht die zeichnerische Form. Sie radieren meine Zeichnung ebenfalls aus und setzen ihre eigene Bildvorstellung an deren Stelle. Ich spüre, daß diese Kommunikation im Bild ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen »Erwachsenen-Künstler« und »Kind-Künstler« voraussetzt. Kinder haben ein ganz klares Verhältnis zu ihren Bildprodukten. Sie können Einzelpartien ganz genau rekonstruieren und sehen das Ganze ihres Bildes als eine kommunikativ zwar veränderbare, dennoch aber endgültige Einheit.« (Thomas LEHNERER in SEITZ/HABERLANDER 1989, S.68f.)*

In diesem Dialog verzahnen sich die bildnerische Sphäre des Kindes und des Erwachsenen, dennoch verbleibt am gemeinsamen Werk das Etikett »Kunst« beim Kursleiter, in diesem Fall beim Künstler Lehnerer. »Individuelle Rituale, wie etwa Kritzeleien, die ich mit meiner Tochter veranstalte, sind (wenn überhaupt) »Kunst«

erst dann, wenn sie »als« individuelle Rituale (also in kognitiver und sozialer Distanz) von mir und anderen gesehen und – wie auch immer – öffentlich kommuniziert werden können.« (LEHNERER 1994, S.22) Das Kunstwerk schreibt sich dem zu, der das Konzept erstellt. »Das Denken des Künstlers ist konstitutiv Bestandteil des Werks.« (LEHNERER 1994, S.8) Auch wenn das Kind sein bildnerisches Verhalten rekonstruieren kann, so reflektiert es dieses nicht. Die Kinderzeichnung reflektiert die kognitive Entwicklung des Kindes. Damit ist das Kapitel »Kinderkunst« im Sinne formaler Qualität beendet. (Vergl. auch PEEZ 2002) Doch da gerade das Erleben ungewöhnlicher bildnerischer Lösungen in den Kursen der Schule der Phantasie eine wesentliche Motivation für bildende Künstler darstellt, Kurse zu leiten, soll noch einmal genauer darauf eingegangen werden.

Ebenso wie die Kursleiter-Künstler der Schule der Phantasie reflektieren Künstler allgemein die Arbeiten von Kindern auf einer zweiten Ebene. Viele Künstler des zwanzigsten Jahrhunderts greifen den Prozess kindlichen Schaffens auf bzw. sie nutzen die entstandenen Formideen. Das Unbewusste im Prozess eines Kritzelbildes taucht in der *écriture automatique* oder im abstrakten Expressionismus auf, der Reichtum von Formerzeugungen, die verblüffenden Lösungen von räumlichen Konstellationen und die Qualitäten von Vereinfachungen und Abstraktionen finden Eingang in expressiven und kubistischen Bilderfindungen. Miró stellt in anekdotischen Bildwelten spielerische Analogien zwischen Gegenständen her (»Die Sonne sieht aus wie eine Spinne«) oder zeigt das Innenleben eines Menschen zugleich mit dessen äußerer Gestalt (»Das Herz des Jägers«) (vergl. GREEN 1995, S.88). Picasso registriert interessante Formerfindungen aber er bezieht sich auch ganz elementar auf die kindliche Haltung, um bestehende Ordnungen zu verlassen. Das Kinderbild ist per se und in seinem Wesen ein Neuanfang. »Immer ist es hier die Basis des bedürfnisgerechten Ausdrucks, auf der eine sofort erfahrbare Identität mit den Dingen und Wesen der Welt angestrebt wird.« (REBEL 1990, S.235) *L'art brut* stellt vermutlich die direkteste Beziehung zwischen Kind und Kunst her, dennoch bleibt die bildnerische Äußerung des Kindes dabei mehr Inspiration denn konkrete Vorlage. Die Künstler beziehen sich in der Beobachtung kindlicher Aufmerksamkeit im Tun und des unverstellten Zugangs zur Sache eher auf die Qualität des Erlebens als auf das bildnerische Ergebnis als Kunst. Das Kinderbild wird somit nicht als autonomes künstlerisches Produkt, sondern als Zugangsmöglichkeit zu einer bestimmten Haltung bzw. Arbeitsweise genutzt.

Doch Kinderbilder werden durchaus auch als autonome Werke wahrgenommen. So hielten Besucher die Bilder des Kindes Andreas Jawlensky für die seines Vaters Alexej (vergl. SIEVERT-STAUDTE 1998 (II), S.27). Wassily Kandinsky und Gabriele Münter sammeln von Bekannten, aus Kindergärten und verschiedenen Münchner Schulen Kinderzeichnungen aller Alterstufen, vom Kritzelalter bis zum Alter von 13 Jahren. Kandinsky versucht das Wesentliche, das ihn an einer kindlichen Arbeit fasziniert, zu erfassen und verwendet nur so viel, wie ihm auf seine Arbeit bezogen nützlich erscheint. Das verwendete Kinderbild ist nur ein Teil vieler visuellen Eindrücke, die Kandinsky in einer Synthese zusammenführt. Er hat ein persönliches künstlerisches Ziel, dem er das Kinderbild unterordnet. Kandinsky verhält sich in der Rezeption, bezogen auf seine eigene künstlerische Arbeit, ähnlich wie Miró, er studiert die Vereinfachungen, um in der Reduktion auf die Linie das Wesenhafte zu erreichen (vergl. WÖRWAG 1995, S.179). Gabriele Münter dagegen übernimmt Kinderbilder durchaus »wörtlich« (vergl. WÖRWAG 1995, S.183). Mehrfach überträgt sie detailliert alle Einzelheiten einer vorliegenden Kinderzeichnung und belässt alle Elemente streng in der jeweiligen kompositionellen, strukturellen und farblichen Beziehung zueinander. Sie kopiert das Kinderbild, ohne es formal oder inhaltlich zu interpretieren oder zu transformieren. Damit verhält sie sich analog zu ihren Kopien oberbayerischer Hinterglasbilder. Auch wenn sie darin Impulse für ihre malerische Entwicklung entdeckt, indem sie beginnt, den Illusionsraum streng zweidimensional zu abstrahieren (vergl. MÜNTER 1977, S.37), so wird dabei aber auch ihre Wertschät-

zung für das ganz konkrete Objekt deutlich. Das Kinderbild wie auch das volkstümliche Andachtsbild existieren aus eigenem Recht, sie reduzieren sich nicht (nur) darauf, lediglich auf etwas »anderes« zu verweisen.

Auch Kandinsky rezipiert das Kinderbild nicht nur, wie er es auf seinem Weg zur Gegenstandslosigkeit brauchen kann, er würdigt es auch in seiner autarken Gesamtheit. Mehrfach publiziert er Kinderbilder im »Blauen Reiter« (vergl. WÖRWAG 1995, s.196). Dabei instrumentalisiert er die Bilder nicht, er stellt sie als eigenständige Werke vor und schwärmt z.B. von der »verblüffenden Eigenschaft« der »kompositionellen Form« (vergl. WÖRWAG 1995, s.195). Beide, Münter und Kandinsky zeigen einen eher ungewöhnlichen Zugang zu Kinderbildern, indem sie nicht die Unberührtheit und Unbewusstheit rühmen, also nicht auf das Kind oder die entsprechenden »Kritzelphasen« verweisen, sondern auf das Werk als ein unabhängiges Objekt. Das Kinderbild zeigt seine Qualität voraussetzungslos, es wird nicht im psychologischen oder pädagogischen Kontext angesehen. Es fragt nicht nach (kunsterzieherischen) Bedingungen und verschweigt seine Entstehungsgeschichte. Diese Herangehensweise ist ungewöhnlich und erweckt natürlich kunsterzieherischen Argwohn.

Stellvertretend für viele Objekte, die in Kursen der Schule der Phantasie entstehen, sei eine Arbeit bildnerisch analysiert: Der »Swimmingpool« (Abb.109)

*Ein länglicher, leuchtend gelber Schaumstoffquader ist, zum Ring gebogen, auf eine quadratische weißlichgelbe Schaumstofffläche geklebt. Diese wiederum ist parallel auf eine ebenfalls quadratische, aber etwas größere Styroporplatte montiert, die partiell am Rand eine Stufe absetzt. Der Ring ist aber nicht kreisrund geschlossen, sondern die beiden Enden des Quaders sind an den Ecken auf Kante zusammengefügt, was insgesamt zu einer Tropfenform führt. Im entstehenden, annähernd rechtwinkligen Hohlraum stecken zwei Nägel, deren Köpfe den oberen Rand des Rings um die Distanz überragen, die ein in etwa streichholzschachtelgroßes Schaumstoffstück einnimmt, das an einem Ende auf die Nägel gesteckt ist. Die Nägel bilden das Gerüst für das Schaumstoffstück als Sprungbrett. Der tropfenförmige Innenraum des Rings ist mit einer leuchtendblauen, dehnbaren Schaumstoffolie als Wasseroberfläche ausgelegt, die in der Mitte durch zwei annähernd parallele Knicke geteilt ist. Eine kleine Fehlstelle ist mit einem umgedrehten Reststück gefüllt, dessen Oberfläche als Rückseite etwas glatter und heller ist. Beinahe in Verlängerung des kleinen Schaumstoffstücks auf den Nägeln, gegenüber am Innenrand des Rings, steht eine Figur im »Wasser«, deren Körper ebenfalls aus der blauen Schaumstoffolie besteht, was im münzgroßen Kopf, der allerdings nicht kreisrund ist, sichtbar wird. Der asymmetrische trapezförmige Leib ist in zwei Lagen mit einem dunkelblauen, erheblich ausgefranstes Stoffstück umwickelt. Die Figur ist auf ein, ihrer Größe entsprechend angepasstes ebenfalls rechteckiges, weißlichgelbes Schaumstoffstückchen montiert, das die Farben des Körpers von der des Wassers trennt.*

Der Reiz dieser Arbeit besteht in den mehrfachen Gegensätzen, die das Thema formal und inhaltlich spannend formulieren. Die große runde Form des Pools wird vom Quadrat des Sockels umschrieben. Nachdem die beiden Enden des Schaumstoffkörpers aber einen eckigen Hohlraum mit fast quadratischer Grundfläche bilden, dadurch nun kein perfekter Kreis entsteht, wird der Gegensatz Rundform/Quadrat durch die subtile Korrespondenz der Tropfenform mit dem Grundflächenquadrat evident. Obendrein ist weder die weißlichgelbe Schaumstofffläche noch die Rundform mittig auf das quadratische Styroporstück plaziert. Das verleiht der Abfolge der Formen zueinander noch mehr Spannung. Das Sprungbrett korrespondiert farblich aber auch in der Form mit der weißlichgelben Unterlage, entwickelt in spannender Drehung, in etwa auf den Mittelpunkt des Quadrates bzw. des Beckens gerichtet, ein bedeutendes Eigenleben, das der Form aber auch der inhaltlichen Bedeutung als besondere Attraktion des Pools gerecht wird. Als gedrehte eckige Form schwebt es über der leuchtendblauen Rundform, und erhält dadurch eine besondere Signifikanz. Es bildet so also eine formal-inhaltlichen Akzent im gesamten Ensemble, das

die Bedeutung durch seine Materialität noch steigert: Von den zwei starren Nägeln sicher gehalten hat es eine sehr verlässliche, stabile Form, ist aber auf der anderen Seite wie ein Sprungbrett biegsam und flexibel: Als eckige Form setzt es sich vom Rand des Pools ab, das sich wiederum von der eckigen Grundplatte unterscheidet: so entsteht ein stimmiges Zusammenspiel verschiedener Körper, die aber eines gemeinsam haben, sie bilden inhaltlich eine Einheit und sind formal alle horizontal ausgerichtet. Dagegen bildet die Figur einen zweiten Akzent: Sie ragt vertikal in die Höhe und bildet bei in etwa gleicher Größe zum Sprungbrett ebenfalls einen formal-inhaltlichen Gegensatz: Die etwas starre Form des Materials wird von dem etwas loseren blauen Stoff umhüllt, was an ein Handtuch denken lässt, das sich der Springer frierend umgelegt hat. Andererseits verwundert es, dass der Springer im Wasser ist. Das verweist aber auch darauf, dass die Form weniger konkret, sondern eher abstrakt zu lesen ist. Ähnlich wie die Nägel zwar an das Gestänge eines Sprungturms erinnern, sind sie doch weniger als Leiter aus Edelstahl zu deuten, denn als abstrakteres »Bild« eines ganz allgemein in die Höhe ragenden Gerüsts. Ebenso ist der Mensch in Form, Aussehen, Geschlecht und Alter sehr unspezifisch. Damit wird ein bemerkenswerter Umstand sichtbar: Alle beteiligten Elemente des Ensembles besitzen den gleichen Realitäts- und Abstraktionsgrad, die angeführten Gegensätze begegnen sich also auf einer Ebene, in der die formalen Unterschiede eine größtmögliche Klarheit, aber dennoch eine zwingende Geschlossenheit bilden. In dieser fast streng zu nennenden Einheitlichkeit beginnen die gewählten Materialien ihren formalen Eigenwert zu entwickeln. Als Beispiel könnte man die Farbdynamik nennen, die neben dem gezeigten Formgegensatz wirkt: Das Blau der Wasseroberfläche steht mit dem fast komplementären warmgelben Ring im plakativen Kontrast, hält zugleich die Balance in Größe und Farbsättigung. Dieser Gegensatz wird subtil umspielt: Das helle Gelb in der Grundfläche schafft es, den Gegensatz von Ring und Wasser dadurch zuzuspitzen (und damit auch die inhaltliche Bedeutung des Wassers im Pool zu festigen), indem es den Gegensatz von dem weitaus unbedeutenderen Verhältnis zwischen weißem »Sockel« und Ring vermittelt, also den Kontrast in Farbe und Form abschwächt. Damit gelingt nicht nur ein zartes Farbecho, sondern eine beeindruckende Inszenierung des Themas. Ähnlich, und doch wieder ganz anders verhält es sich mit dem zweiten Blau, dem Schwimmer: Anders als das helle Gelb, das das leuchtende Gelb des Randes abschwächt, verdichtet sich das Blau der Figur zu einem multiplen Akzent. Die beiden Gelbtöne und Blautöne haben also jeweils in etwa den gleichen Abstand zueinander, entwickeln dabei aber völlig unterschiedliche Wirkungen. Das intensive, dunkle Blau stellt die größtmögliche Nähe und Kontrast zum Wasser dar: Ein eigenartiger, aber aufregender Versuch, Verbundenheit und Unterschiedlichkeit zugleich darzustellen. Das gelingt nur, indem die Figur nicht z.B. flach im blauen Wasser schwimmt, sondern im (oder auf?) dem Wasser steht. Die Nähe beider Elemente Wasser und Schwimmer entsteht durch Material und Farbe, der Kontrast durch Form und Dunkelheit. Der Schwimmer ist ein Teil des Wassers, er identifiziert sich somit deutlich, setzt sich aber auch durch seine Form, Richtung und durch das hellgelbe Zwischenstück ab.

Allgemein wird die bildnerische Arbeit in der Schule der Phantasie über das Initiieren von Prozessen definiert. Darüber werden Kompetenzen formuliert, die zu erreichen allgemein anerkannt sind. (»Stärkung der Persönlichkeit«, »Eigenverantwortung«, »Sensibilisierung im sozialen Bereich« bis hin zu »kritischer Umgang mit den Medien« etc. etc., siehe Aufgaben und Ziele, Anlage 4, S.3) So sieht sich die bestehende Schule der Phantasie und kommuniziert dies auch. Im Wesentlichen wird damit im pädagogisch-gesellschaftlichen mainstream argumentiert. Die erlebte Gegenwärtigkeit wird dabei nicht ausgeschlossen, dennoch tritt das »So-sein« des Kindes, das sich auch im bildnerischen Produkt manifestiert, hinter den zu erlangenden Kompetenzen zurück, in denen sich gegenwärtige gesellschaftliche Erwartungen an das Kind ausdrücken. Wenn ein Kind vertieft zeichnet und wenn Lehnerer dem

dabei entstehenden »Strichgefüge« nachspürt, dann kann man zwar natürlich das Kind als Subjekt erkennen (»eigene Phantasien realisieren« etc., ebda. s.3), angesichts des Produkts bleiben dieses Ziel aber reichlich allgemein und farblos. Der schöpferische Moment und das entstehende Objekt hat eine unmittelbare Qualität, die im vereinbarten Satzungsauftrag nicht auftaucht. Das Erkennen einer bildnerischen Qualität, wie sie im »swimmingpool« versucht wurde, versteht sich nicht als »Kniefall« vor der »Kinderkunst«, sie wird (nicht zuletzt für das Kind) irrelevant sein. Allgemein wird das Wahrnehmen der Qualität bei dem Kursleiter verbleiben, der möglicherweise als Künstler die Affinitäten zu seiner eigenen künstlerischen Arbeit sucht.

Damit wird das Grundprinzip des Dreifachen Dialogs noch einmal sehr deutlich: Das Verhältnis Kind/Sache, Kursleiter/Sache und Kursleiter/Kind besteht nicht aus Abhängigkeiten, sondern aus Beziehungen zueinander. Der Dialog des Kindes mit der Sache ist nicht substanziell vom Kursleiter und dessen bildnerischen Vorstellungen und dementsprechenden didaktischen Impulsen abhängig, sondern hat eine eigene Geschichte und eine eigene Dynamik. Diese wird in einer Atmosphäre der gegenseitigen Anerkennung und Wertschätzung durch den Kursleiter aus dessen eigenem Interesse an der Sache belebt und bereichert. So entstand der »swimmingpool« zwar aus der eigenständigen Idee des Kindes, aber im Nachhall einiger Häuser und Räume, die der Kursleiter aus Pappschachteln zu bauen ursächlich anregte. Das Interesse des Kursleiters an der Sache muss sich dabei nicht an der Tätigkeit plastischen Gestaltens im Allgemeinen, oder gar am Thema »Pool« oder »Stadt« im Besonderen erschöpfen, vielmehr kann es sich gerade über oben beschriebene Affinität zu dem konkreten bildnerischen Produkt des Kindes definieren. Das macht das Dialogische im Geschehen wie in der Schule der Phantasie so reichhaltig.

Das Beziehungsgefüge des Dreifachen Dialogs suggeriert, eine stabile, aber auch hermetische Konstruktion zu sein. Der Dreifache Dialog kreist allerdings nicht ausschließlich um sich selbst, auch wenn dies in der manchmal beobachteten »Insellage« der Schule der Phantasie zu vermuten ist. Die mangelnde Einbindung in den erweiterten Radius Schule, Lehrer, Eltern bewirkt nicht selten die Isolation in einem abgegrenzten Zirkel. Bildnerische Qualitäten, wie sie hier abschließend thematisiert sind, können über den Dreifachen Dialog hinaus aber einen weiteren Zugang zur differenzierten Wahrnehmung der Persönlichkeit des Kindes und seines Lebensbezugs ermöglichen. Indem das Kind in seinem bildnerischen Produkt wahrgenommen wird, passiert Wesentliches: Das Kind lebt nicht nur in der von der Schule der Phantasie zugeordneten Rolle, die sich vornehmlich am Prozess orientiert, sondern wird auch in seinen materialen Äußerungen wahrnehmbar. Damit ergibt sich eine gute Möglichkeit, das Beziehungsgefüge des Dreifachen Dialogs zu öffnen. Ausgehend von der Reflektion des Geschehens im Kurs kann der Kursleiter über das Objekt des Kindes mit den Eltern oder dem Klassenlehrer kommunizieren. Das Produkt kann nach dem Kurs dadurch einen wertvollen Dialog stiften. Gerade weil der Kursleiter über seinen eigenen Dialog mit der Sache die bildnerische Qualität des Produkts zu würdigen vermag, vermeidet er, das Produkt auf ein isoliertes hermeneutisches Instrument unter dem Blickwinkel pädagogischer Motive zu reduzieren, sondern durch die formal-ästhetische Würdigung des losgelösten Objekts die Persönlichkeit des Kindes als Ganzes in den Mittelpunkt zu stellen. Damit scheint das Objekt zwar ausgelagert, aber die Rückbindung an den Dreifachen Dialog Kind/Kursleiter/Sache bleibt bestehen.

Ein letzter Aspekt kann aber noch angefügt werden, der als Plädoyer für die Integration des Modells des Dreifachen Dialogs aufgefasst werden kann. Die bildnerische Qualität zu erkennen und zu beurteilen, bedarf der bildnerischen Erfahrung, wie sie der Beziehung Kursleiter/Sache zugrundegelegt ist, die aber nicht unerlässlich ist. Ein funktionierender Dialog kann, wie bei den Kursleitern vorgestellt wurde, in Ausnahmefällen auch ohne professionelle künstlerische Ausbildung möglich werden. Oft wird allerdings die Unsicherheit des Lehrers durch mangelnde eigene Erfahrung

mittels eines vorgegeben didaktischen Plans kompensiert, was zu Rezepten oder unerschwelligen Bilddiktaten führt. Das Ergebnis sind die entfremdeten, uniform gelösten Aufgaben, die unsere Schulen in Klassensätzen tapezieren. Die Erfahrung mit dem Dreifachen Dialog zeigt, dass man eine große Gelassenheit gegenüber echten oder vermeintlich vernommenen Ansprüchen entwickeln kann, denn eine echte Beziehung zu einer Sache kann zwar ungewohnt und manchmal wenig dekorativ aussehen, birgt aber immer bildnerische Qualitäten.

## 5. SCHULE DER PHANTASIE IM VERGLEICH

Die Schule der Phantasie ist hier als Modell dargestellt. Bevor, abgesehen von der Beibehaltung des status quo, zu überlegen ist, welche Möglichkeiten daraus für ihre Zukunft in der Regelschule, aber auch für die Regelschule selbst erwachsen, wird die Schule der Phantasie mit anderen pädagogischen und kunstpädagogischen Strömungen in Beziehung gesetzt, um eine Orientierung zu ermöglichen, wo in Theorie und Praxis vergleichbare Ansätze erdacht und realisiert sind. Analogien zu diesen Einrichtungen wurden schon gelegentlich erwähnt, aus der genaueren Darstellung kann nun eine bessere Vergleichbarkeit bzw. Abgrenzung möglich werden.

Diesbezüglich wird deshalb nun mit der Reggio-Pädagogik eine frühpädagogische, mit der Jugendkunstschule eine außerschulische Einrichtung, und mit dem Jenaplan eine reformpädagogische Schule analysiert. Dabei werden die Beispiele, abgesehen von einer Basisinformation, nur soweit dargestellt, wie es parallelen Fragestellungen entspricht.

### 5.1. REGGIO

Die Schule der Phantasie und die Reggio-Pädagogik stehen in mehrfacher Verbindung, auch wenn die Rahmenkonstellationen differieren.

Reggio-Pädagogik ist zwar Frühpädagogik, dies schränkt den Vergleich mit der Schule der Phantasie aber nur teilweise ein. Die Schule der Phantasie entstand, wie dargestellt wurde, aus Impulsen im Kindergarten. Die Initiative zur Schule der Phantasie formulierte Seitz vor dem Hintergrund seines frühpädagogischen Modellversuchs. Die Schriften von Rudi Seitz basieren zum großen Teil auf Erfahrungen im Vorschulbereich.

Wichtiger sind die Übereinstimmungen im zentralen pädagogischen Verständnis, das außerdem einen sinnvollen Brückenschlag zwischen Früh- und Schulpädagogik anbietet (vergl. FTHENAKIS 2000). Das Areal einer Überschneidung zwischen Vorschule und Schule wird immer größer. Ein stimmiges Bildungskonzept ist kein reines Vermittlungskonzept mehr, sondern ein »Konzept der Moderierung von Entwicklung«. (FTHENAKIS 2000, s.8) Der Erwachsene ist der »Guide des Entdeckungsreisenden« (ebda. s.8), des Kindes. Ohne es konkret im Blick zu haben, beschreibt Fthenakis damit das Selbstverständnis der Reggiopädagogik. Die Schule der Phantasie wie die reggianische Frühpädagogik können beide einen interessanten Beitrag zur Entwicklung eines Bildungskonzepts für die Schule leisten.

Die Reggio-Pädagogik hat ihren Namen von der Stadt Reggio (nell)Emilia, in der sie aus der 1945 gegründeten »scuole dell infanzia« also einem kommunalen Volkskindergarten entstanden ist. Der Mentor dieser Kindertagesstätte, Loris Malaguzzi, ist als Begründer der reggianischen Kleinkind-Pädagogik auch deren langjähriger Leiter. Bis in die Siebziger Jahre ist die Reggio-Pädagogik wenig theoretisch ausgebildet, lediglich zu zwei entgegengesetzten Tendenzen der damaligen Zeit hält sie gleichgroße Distanz: Zum verschulten lerntheoretischen Curriculum sowie zum antiautoritären »laissez-faire« (vergl. GÖHLICH 1988, s.45).

In einem Vortrag von Loris Malaguzzi 1975 gewinnt diese Pädagogik in thesenhaften, sogenannten »Anti-Logiken« mehr Kontur. Die vier Thesen, die sich aus dem unveröffentlichten Manuskript (vergl. GÖHLICH 1988, s.45) hervorheben lassen, zeigen eine deutliche Affinität zur Schule der Phantasie.

»La Logica del progetto non definito« d.h. die Reggio-Pädagogik lebt aus den Erkenntnissen der Praxis. Die Theorie »entsteht im Gegenteil wesentlich aus der Praxis und wird immer wieder in dieser überprüft.« (GÖHLICH 1988 s.46) Ebenso wie in der Schule der Phantasie bedeutet »Theorie« nicht Wissenschaft. Dennoch gewinnt die Reggio-Pädagogik in der Reflektion durch Malaguzzi und Rodari klare Kontur in sprachlicher Kraft. Das Kind wird hier als aktiver Akteur seiner Entwicklung deut-

lich, damit ist die klare Subjektorientierung deutlich.

»La logica del non assistenziale«: Malaguzzi wendet sich gegen eine verbreitete »Wohlfahrtspädagogik«, die in Kindern vor allem hilfsbedürftige Wesen sieht, auf die die Erzieher mit einem ebenso ungeeigneten Helferdrang reagieren. »Aus der Wohlfahrtspädagogik auszusteigen, heißt vor allem, die Kultur und die Wissenschaft in den Tatsachen zu erheben... und von einem elitären und begabten-orientierten Experimentieren zu einem massenhaften Experimentieren überzugehen, das tausende junger Lehrer/Erzieher/innen und die teils vergeudeten Fähigkeiten Millionen von Kindern und Jugendlichen beleben kann.« (MALAGUZZI 1975, zit. in GÖHLICH 1988, S.46).

»la logica del non preparatorio« beinhaltet die klare Absage, sich als erzieherische Institution der nächsten Stufe in der Ausbildungshierarchie anzudienen. Die Schule hat auf das aufzubauen, was die Frühpädagogik begründet hat, der Kindergarten hat nicht auf die Schule vorzubereiten.

»la logica del non individuale« Die Reggiopädagogik sucht das Interesse an Bindungen zu wecken. Wenn sich Malaguzzi gegen Individualismus wendet, dann in dem Sinne, dass dies in der egoistischen Haltung, die er in der Gesellschaft konstatiert, zu gestörten Beziehungen auch gegenüber der Umwelt führt. Deshalb sieht er für Kinder Bindungen nicht nur zu Menschen, sondern auch zu Dingen als identitätsstiftend an.

Die Reggio-Pädagogik kritisiert, dass in der Summe die Kindererziehung zu großen Teilen vom Wort ausgeht. Das gewinnt vor allem in dem Zusammenhang Gewicht, als Kinder Farbe und Form schon sehr früh wahrnehmen und differenzieren können, dagegen Sprache erst spät verstanden wird und zum Ausdruck befähigt. Die Grundlage zur differenzierten Sprachfähigkeit des Kindes basiert auf einem Erfahrungsschatz, der vor allem durch eine reiche sinnliche Wahrnehmung ermöglicht wird. So bietet die Reggio-Pädagogik in erster Linie einen hochdifferenzierten Erfahrungsraum für Wahrnehmung. Die Kinder erforschen vor allem visuelle Wahrnehmungsphänomene, aber sie verarbeiten diese immer auch gestalterisch. Seit den Siebziger Jahren sind in allen Kindergärten neben den Erziehern auch Kunsterzieher tätig, deren ständige Mitarbeit heute als eines der charakteristischen Merkmale der Reggio-Pädagogik gilt.

Die Wahrnehmungspädagogik in Reggio ist nicht ausschließlich an der visuellen Wahrnehmung und damit nur an der Ausbildung einer visuellen Sprache interessiert, sondern sieht diese als Hauptsensorium, das damit eher stellvertretend für alle Sinnkreise steht. »Il bambino ha cento linguaggi« ist in diesem Zusammenhang die von Rodari (vergl. RODARI 1973) geprägte und auch von Malaguzzi immer wieder zitierte, zentrale Aussage, die der »verbalen Sprache« gleichberechtigt viele andere an die Seite stellt. Das allmähliche Erlernen aber auch Wiedererlernen der verschiedenen »Sprachen« gelingt in einer Umgebung des reichen Angebots. Dabei ist der »Sprach«-Begriff sehr weit gefasst, die »Sprachen« ergänzen und beeinflussen sich: »Die wissenschaftlichen Sprachen ziehen Kräfte aus den phantastischen, die verbalen aus den mimischen, die musikalischen aus den grafischen, die logisch-mathematischen aus dem Verkleidungsspiel usw.« (MALAGUZZI, 1975 zit. in GÖHLICH 1988, S.57) Malaguzzi veranschaulicht hier die Theorie; in der Praxis des Kindergartenalltags wird allerdings immer wieder die Bevorzugung des Sehens beklagt (vergl. RIEBER 2002, S.66), was nicht zuletzt durch das bevorzugte bildnerische Tun illustriert wird. Gerade in der Verzahnung von Wahrnehmung und Gestaltung zeigt sich allerdings das bildende Prinzip, das Gerd E. Schäfer das »Bündnis von Vernunft und Phantasie« (vergl. SCHÄFER 1995, S.263) nennt. Als anschauliches Beispiel zitiert er das mittlerweile recht bekannte »Vogelexperiment«:

*»Ein an einem Fenster aufgehängter Vogel aus Bastelpapier projiziert auf die gegenüberliegende Wand einen Schattenvogel. Wie kommt er dahin? Kann man ihn einfangen? Man bastelt ihm mit einem Klebstreifen einen Käfig. Doch eine Weile allein gelassen,*

*entschwindet das Schattentier seinem Gehäuse und tummelt sich plötzlich auf dem Boden. Auch ein neu erbautes Haus aus Holzklötzchen, sorgfältig ohne Lücken ausgeführt, vermag ihn nicht festzuhalten. Das lässt den Kindern keine Ruhe. Sie raten und beraten und entdecken schließlich, daß der unaufhaltsam wandernde Vogel irgendwie mit der Sonne zu tun hat. Draußen zeigt sich den Kindern, daß jeder von ihnen auch einen eigenen Schatten hat. Dadurch entstehen neue Fragen, so viele daß man sich mit dem Schattenthema viele Wochen beschäftigen kann. Besonders geheimnisvoll ist der Schatten in der Nacht, Schatten, von denen es womöglich mehrere auf einmal gibt, wenn nämlich mehrere Laternen vorhanden sind.» (SCHÄFER 1995, S.264)*

Annette Dreier berichtet ebenfalls von dem erwähnten Vogel/Schattenbeispiel. Hier stellt sie die weitere Entwicklung dieses Themas dar:

*»Im Anschluss an dieses Erlebnis regten die Erzieherinnen und Kunstpädagoginnen die Kinder zu Beobachtungen und Experimenten mit dem eigenen Schatten an, wobei sie insbesondere die Frage heftig diskutierten, woher der eigene Schatten eigentlich kommt: Aus den Füßen? Aus den Schuhen? Was passiert mit dem Schatten wenn ich die Schuhe ausziehe? Wo bleibt der Schatten, wenn ich in die Luft springe? Nach diesen Experimenten malten die Kinder Schattenbilder, je nach eigener Erfahrung groß oder klein, mit Rock oder mit Hose. Dann wollten sie wissen, ob denn alles in der Welt einen Schatten habe und gingen mit dieser Frage hinaus in die Sonne. Das Gras wurde nach Schatten untersucht, die Mauer im Garten, die Spielzeuge und schließlich kamen die Kinder zu dem Schluß: »Alles hat einen Schatten, außer der Ameise«. Dann malten sie die Schatten aller Dinge und Wesen, die sie beobachtet hatten. Als die Kinder entdeckten, daß sie bei Regen ihren Schatten nicht finden konnten – eine mögliche Erklärung fand ein fünfjähriges Mädchen: »Wenn es regnet, geht der Schatten in uns, damit er nicht naß wird« – fragten sie den Kunsterzieher, wie man auch ohne Sonne einen Schatten malen könne. Zusammen bauten sie verschiedene Lichtquellen im Atelier des Kindergartens auf, um zu untersuchen, wie sich ihre Hände, Arme, Köpfe und Schuhe in Schatten verwandeln, dann zeichneten sie die Schattenumrisse ihrer Freunde und Freundinnen und untersuchten, wie sich der Schatten der Lieblingspuppe verändert, wenn statt einer zwei Lampen leuchten. Zudem kreierte sie mit weißen Tüchern und großen Lampen »Monsterschatten«, die sich bekämpften und später wiederum gemalt wurden. Auch die Eltern wurden in die Wunderwelt der Schatten einbezogen. Von den vielen Erzählungen seines Sohnes beeindruckt, lud ein sportbegeisterter Vater die gesamte Kindergruppe abends ins Fußballstadion ein, um unter der Flutlichtanlage ihren vierfachen Schatten zu entdecken.« (DREIER 1993, S.91)*

In diesem Beispiel wird einiges von der reggianischen Vorgehensweise deutlich. Wahrnehmen, hier das aktive Beobachten, das Überlegen von Hypothesen, das praktische Erproben im bildnerischen Tun, das erneute Wahrnehmen, die Differenzierung der alten Vermutungen oder das Aufstellen einer neuen Hypothese, das erneute Verifizieren usw... So formuliert, klingt das nach einem eher systematischen, kühl-operativen Verfahren. Doch im Detail besehen erkennt man ein freies, aber nicht richtungsloses Tun: »Man schweift wie ein Wanderer oder Pfadfinder umher, assoziativ, unregelmäßig, über Umwege...« (BREE 1999, S.11) Hier wird der Kern des Bildungsverständnisses deutlich: Auch die Reggio-Pädagogik baut, ohne sie zur theoretischen Grundlage zu machen, auf einem konstruktivistischen Weltbild auf. (Vergl. RIEBER 2002, S.39) Auch hier steht das Kind als »Konstrukteur seiner Wirklichkeit« (RIEBER 2002, S.28) im Zentrum. Das ist die Voraussetzung, um mit einem Ding bzw. einem Phänomen in Beziehung zu treten. Das bedeutet nicht nur reinen »Sachbezug«, sondern auch eine emotionale Beziehung zu entwickeln. Malaguzzi nennt es ein wechselseitiges Sich-Verlieben zwischen Kind und Ding, die Entwicklung einer immer innigeren Beziehung, die immer sensiblere und differenziertere gegenseitige Wahrnehmung bedeutet. »Malaguzzi erweitert hier ausdrücklich das Flirten und Sich-Verlieben, das normalerweise eine Beziehung zwischen Menschen

betrifft, auf Tiere und Objekte. Das Verlieben geschieht nicht nur mit einem Schlag und bestimmt dann das Denken und Fühlen des Menschen mit – nein, es steigert sich hier wechselseitig durch den Grad der Auseinandersetzung, durch die Intensität der Beschäftigung.« (STENGER 2002, s.236)

Die Erzieher begleiten die Kinder bei diesem Prozess. Sie beteiligen sich mit gleicher Hingabe, sie vermeiden gutgemeinte Erklärungen und vor allem allgemeine Erklärungsmuster. Die Erzieher bringen den Kindern nichts »bei«, allenfalls lenken sie die Wahrnehmung der Kinder auf weitere Details oder ergänzende Fragestellungen. So entwickelt jedes Kind über seine ganz eigenen Erfahrungen und Erlebnisse seine eigenen Theorien, es bildet und erweitert sein Wissensnetz und benützt es bei anderen Fragestellungen zu entsprechenden Transfers. Es geht um die Konstruktion seiner eigenen Wirklichkeit, die divergente Ergebnisse zu »erwachsener« oder gar »objektiver« Wirklichkeit aushält. Die gewöhnliche Abhängigkeit zwischen einem wissenden bzw. helfenden Lehrer und dem unwissenden und hilfsbedürftigen Kind kann so nicht existieren, da es nicht nur eine Wirklichkeit gibt. Jede Beschäftigung mit einem Sachverhalt wird zu einer gemeinsamen und partnerschaftlichen Lernerfahrung. Das bedingt aber auch eigenes Forscherinteresse der Erwachsenen und führt unmittelbar zur eigenen Forschungstätigkeit. Hier werden ausgeprägte Beziehungsqualitäten im Sinne des dreifachen Dialogs sichtbar. Die eigene Beziehung des Erwachsenen zu den Dingen, das eigene Interesse, Sachverhalte und Phänomene wahrzunehmen und zu thematisieren, macht sie für die Kinder glaubhaft und ermöglicht einen nachhaltigen, gemeinsamen kreativen Prozess. Die Frage »Ist das Zebra schwarz mit weißen Streifen oder weiss mit schwarzen?« (Zit. in DREIER 1993, s.82) bringt jeden Pädagogen an die Grenzen seines Schulwissens. Die fortschreitende Spezialisierung und die darauf folgenden Fragestellungen sprengen dann oft den Rahmen begrifflicher Wissenschaftlichkeit und bieten Anlass zu vielfältigen und weiterführenden Überlegungen. So irrelevant manche Frage im naturwissenschaftlichen Zusammenhang zu sein scheint, so weist sie in ihrer Ernsthaftigkeit und Rationalität oft weit über eng definierte Grenzen gewohnter Denkmuster hinaus, in jedem Fall sind sie eine Überlegung wert. Dies bedarf einer Kultur der perzeptiven Offenheit und geistigen Flexibilität. »Das Auge schläft bis man es mit einer Frage weckt« dieser Titel einer Ausstellung zur Reggio-Pädagogik wird zu einer bezeichnenden Aussage mit programmatischer Kraft. Jede Wahrnehmung des Kindes kann zum Anlass einer Forschung werden. Eine selbst initiierte und selbst wahrgenommene Falsifikation einer Hypothese wird dann nicht zum Irrweg, sondern hilft die Fragestellungen einzugrenzen und eine eigene Erklärungsstruktur aufzubauen. Dass dabei physikalische und metaphysische Aspekte in den Hypothesen und Erkenntnissen gleichberechtigt nebeneinander stehen, macht gerade das Ganzheitliche des Ansatzes deutlich. Es zeigt, »dass die Reggio-Pädagogik in ihrem Menschenbild die Individualität des einzelnen Kindes mit den ihm eigenen Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen formuliert. Hier sieht sie einen Schwerpunkt der Arbeit, Kinder als eigenständige Subjekte, Akteure ihrer eigenen Entwicklung, Konstrukteure ihrer Wirklichkeit und als Forscher und Mitschöpfer ihres Wissens zu fördern und anzunehmen und die Denk- und Verarbeitungsformen der Kinder zu dokumentieren und damit zu planen und zu arbeiten. Dies ist eine der Stärken der Reggio-Pädagogik, wobei sie auch die soziale Ausrichtung des Kindes von Geburt an anerkennt und in ihrem Menschenbild verankert.« (RIEBER 2002, s.41)

Die Rolle des Erwachsenen erfüllt sich in der gleichen intensiven inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Sache, sie liegt aber auch darin, Wahrnehmung und Forschung zu initiieren, die Kinder zu begleiten und die dabei gemachten Beobachtungen zu dokumentieren: »Ich beobachte einen Atelerista (Kunstpädagogen), wie er die Kommentare des Kindes zu dem Foto eines Insekts und einer Zeichnung, die es danach anfertigt, aufschreibt, umgehend kopiert und archiviert. Die Geschichten der Kinder, ihre Tätigkeiten und Erfahrungen werden festgehalten, gesammelt, diskutiert, ausgesucht und veröffentlicht.« (BREE 1999, s.7) Damit bekommt die Arbeit

des Erwachsenen eine wesentliche Qualität; was noch einmal das Menschenbild in der Reggio-Pädagogik deutlich macht. Das Kind mit seinen Wahrnehmungsmöglichkeiten steuert seine Entwicklung, aber nicht das ganze Geschehen. Die Erwachsenen reflektieren das Beobachtete und damit den Entwicklungsstand des Kindes. Das dient als Grundlage für den Austausch mit den Eltern und bildet die Voraussetzung zu weiteren Planungen. »Für die Pädagogen in Reggio ist die aufmerksame Beobachtung der kindlichen Fragen und Erlebnisse auch deshalb wichtig, weil sie Auskunft darüber geben, wie Kinder ihre Umwelt tatsächlich wahrnehmen, wie sie ihre Erlebnisse interpretieren und Erklärungen auf ihre Erfahrungen finden.« (DREIER 1993, S.78) Diese dauernde Beobachtung, die ständige Präsenz der Erwachsenen zeigt dabei die stark kognitionsorientierte Herangehensweise, was Stenger skeptisch beurteilt:

*»Staunen und Neugier sind elementare Voraussetzungen für Kreativität, aber wo die Annäherung immer von einem neuen Verstehen wollen und Rückbinden in Fragestellungen oder Suchen nach neuen Fragestellungen begleitet ist, wird der Prozeß nicht wirklich freigegeben.*

*So beeindruckend die Ausdauer und die Konzentration der Kinder ist, sie kann auch etwas beängstigendes haben. Hierin steckt ein Hinweis auf etwas, das uns vielleicht fehlt, weil wir aus einer anderen Kultur kommen. Ich habe in Reggio in den Kindertagesstätten keine wirklich ausgelassenen Kinder gesehen, Kinder, die auch einmal laut sein dürfen, die einfach nur singen oder tanzen, die toben oder Fangen spielen, – ohne dabei gleich wieder etwas zu erkennen zu wollen. Kinder, die selbstvergessen hingegeben sind an die unbändige Freude ihrer Bewegung oder die einfach nur im Matsch spielen, ohne dabei das Leben unter der Erde zu erkunden.« (STENGER 2002, S.244f.)*

Das ist pointiert ausgedrückt und so gesehen natürlich ein Unterschied zur Schule der Phantasie. Doch Kinder sind, ob ausgelassen oder nicht, immer in Situationen, die zur kognitiven Entwicklung beitragen. Und weiter: Gerade in der Frühpädagogik ist die Einbindung der Eltern von zentraler Bedeutung. Die Beobachtung und Dokumentation durch die Erzieherinnen ist dadurch besonders begründet.

#### *Der Erwachsene und die Sache: Gianni Rodari 1920–1980*

*Die Beschreibung des Reggio-Alltags zeichnet ein Bild vom Erwachsenen, das ihn als Assistenten, Organisator und Moderator zeigt. Dies ist eine strenge, und wie oben vorgebracht, etwas freudlose Darstellung. Das »Sich verlieben«, wie es Malaguzzi formuliert, klingt angesichts dieser Ernsthaftigkeit etwas fremd. Um so mehr lohnt es sich deshalb, die Person und Rolle eines Mannes darzustellen, der über seine Beziehung zur Sache für die Reggio-Pädagogik Wesentliches geleistet hat und der durch diese Fachlichkeit den Vergleich zum aktiven Künstler in der Schule der Phantasie herstellt. Die Aussage, dass Kinder neben der »Wort«-Sprache noch über »100« andere Sprachen verfügen, kommt bezeichnenderweise von dem Schriftsteller Gianni Rodari. Rodari war der wichtigste künstlerische und pädagogische Förderer und Begleiter der Reggio-Pädagogik.*

*Besonders interessant dabei ist, dass Rodari hauptsächlich über die Arbeit mit den Kindern zur Kunst des Schreibens findet. Aus der Not, nicht gelernt zu haben, zu unterrichten, erfindet er als Aushilfslehrer Geschichten, die er den Kindern erzählt, um ihnen wenigstens etwas, was er kann, mitzugeben. Später, als erfolgreicher Kinderbuchautor beginnt er das Geschichtenerfinden stärker zu reflektieren und in der »Grammatik der Phantasie« zu systematisieren.*

*Dieses Werk ist zugleich Anregung zum kreativen Schreiben bzw. Geschichtenerfinden als auch ein Hinweis auf die Rolle der Phantasie als elementare Kraft in der Entwicklung des Kindes. Beides, der schöpferische Umgang mit der Sprache sowie die pädagogischen Schlussfolgerungen aus der Erkenntnissen seiner Praxis machen, ihn zum indirekten Theoretiker der Reggio-Pädagogik.*

*Sein Ausspruch »jedes Kind hat hundert Sprachen« ist zum Kernsatz in Reggio geworden. Der »Wort«-Sprache selbst gilt es, der durch die Vernunft besetzten Dimension das »Phantastische« zu erschließen.*

Rodari bietet dazu in seiner »Grammatik« auf den ersten Blick reine Techniken zum Geschichtenerfinden an. Das »phantastische Binom«, das willkürliche Präfix« beispielsweise sind linguistische Ansätze zur Veränderung. »Der schöpferische Irrtum« oder »der Märchensalat« sind Anregungen, Sprache und Geschichten collagenartig zerlegt in neue klangliche bzw. semantische Kontexte zu stellen. Der Verdacht, dass hier wie in einem »Kreativitätstraining« ein vorhandenes Potenzial analysiert, und die sprachliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit erweitert werden soll, liegt natürlich schon im Begriff »Grammatica«. Dem begegnet Rodari aber mit seiner eigenen künstlerischen Haltung. Er selbst arbeitet so, sein künstlerischer Werdegang, sein Anspruch phantasiereiche Geschichten zu schreiben, profitiert von Assoziationsketten oder zufälligen Wortverdrehungen. Sein schriftstellerisches Schaffen kann er anbieten, um den Kinder eine Welt der lebendigen, aktiven Sprache zu eröffnen.

Für die Schule geht Rodari den gleichen reggianischen Weg von der Praxis und seiner persönlichen künstlerischen und pädagogischen Erfahrung aus. Er ist von Novalis begeistert, den er in seinen Fragmenten mit dem Satz »Hätten wir auch eine Phantastik wie eine Logik, so wäre die Erfindungskunst erfunden.« (NOVALIS zit. in RODARI 1992, s.5) den Boden für die Überlegung bereiten lässt, Phantasie als elementaren Lern- und Lebensinhalt zu verstehen.

In der Person Rodaris wird neben der Beziehung zum Kind nun auch die besondere Beziehungsqualität des Erwachsenen zur Sache deutlich. Die Sache, hier die Geschichten und sprachlichen Experimente, benützt er nicht, um sie didaktisch einzusetzen. Er vertraut darauf, dass sein eigenes, ernsthaftes und leidenschaftliches Verhältnis zur Sprache den Zugang des Kindes dazu stimuliert. Die Sprache ist somit nicht das vereinbarte Instrument einer Verständigung über »objektive Sachverhalte« sondern erlangt ein reiches Eigenleben. Rodari stellt die Lust und die Freude am schöpferischen Tun stärker als den Nutzen zur Kognition in den Vordergrund. Er tritt als Künstler auf, ohne aber den künstlerischen Prozess überhöhen zu wollen. Er selbst versteht seine Haltung ganz ausdrücklich als emanzipatorische Möglichkeit. »Alle Gebrauchsmöglichkeiten des Wortes allen zugänglich machen – das erscheint mir als ein gutes Motto mit gutem demokratischem Klang. Nicht damit alle Künstler werden, sondern damit niemand Sklave sei.« (RODARI 1992, s.9)

Der Ablauf im »Vogelexperiment« zeigt eine intensive Verschränkung von Wahrnehmen und Gestalten. Zeichnungen und Plastiken aus Reggio sind meist sehr detailreich und differenziert, alle veröffentlichten Beispiele bildnerischer Arbeit sind von erstaunlicher Intensität und Individualität. (Vergl. Abbildung »Supermarkt« in BREE 1999) Zieht man die vielseitige kognitive, aber auch affektive »Vorarbeit« in Betracht, wird dies auch sofort erklärlich. Aber eine losgelöste künstlerische Beurteilung wird dem gesamten Prozess nicht gerecht, sie bestätigt nur aufs Neue, dass bildnerische Qualität kein schöngestiger kunsterzieherischer Unterrichtsinhalt, sondern das Ergebnis einer intensiven Kognition ist, die sich in einem bildnerischen Produkt offenbart. »Darstellen heisst Klarstellen« dieses von Rudi Seitz geprägte Wort könnte dies auch illustrieren und zeigt damit eine Verbindung zwischen sensorischen, seelischen und geistigen Bereichen. Deshalb ist Kunst bzw. Kunsterziehung in Reggio ein wesentlicher Bestandteil der Pädagogik. Der Kunsterzieher ist immer in das allgemeine Geschehen involviert, er übernimmt seinen Part in der Gruppenarbeit.

Die Reggio-Pädagogik spricht vom Raum als »dritten Erzieher«, die Raumgestaltung und -strukturierung erfolgt sehr bewußt. Die Erreichbarkeit und Verfügbarkeit von Materialien und Werkzeugen, die Klarheit der Ordnung befähigt zu autonomen Erfahrungs- und Lernsituationen, und entspricht dadurch dem Bild des aktiv an Lernprozessen beteiligten Kindes. Die Räume entsprechen in Reggio den Grundanforderungen des »Eindrucks und des Ausdrucks«. Göhlich beschreibt die Raumkonzeption in Reggio. (Vergl. GÖHLICH 1988, s.67f.) Verschiedene Bereiche im Gruppenraum haben ihre stimulierende und auffordernde Funktion, Verkleidungsecke, Bau- und Turnecke, die Kalenderecke etc., »Das Miniatelier«: eine Art Werk-

statt innerhalb des Gruppenraums... Im Miniatelier werden die von Eltern, Erziehern und Kindern gesammelten kleinen Alltagsgegenstände gut sichtbar, geordnet und von der Höhe her den Kindern gut zugänglich aufbewahrt. Neben den ständig wechselnden Eindrücken von Licht und Farbe, sind es vor allem bekannte Objekte und Wegwerfprodukte die »sich jederzeit glücklich und bereitwillig zu neuem Leben erwecken lassen« (MALAGUZZI o.a., zit in GÖHLICH 1988, S.51) »Zur Materialausstattung gehören Alltagsgegenstände, die die Kinder aus dem »richtigen« Leben kennen und auf ihre Weise damit umgehen«. (RIEBER 2002, s.73) Zwischen den mit solchen Alltagsmaterialien sowie Farben, Klebstoff, Scheren etc. gefüllten Regalen stehen Arbeitstische für eine kleine Gruppe. Zusätzlich zum »Miniatelier« sind in Reggio eigene Kunst- und Werkräume eingerichtet. Hier können die Kinder mit dem Kunsterzieher an größeren und aufwändigeren Projekten arbeiten. Die Abgrenzung zu den Gruppenräumen zeigt dabei nicht die Ungebundenheit, sondern die besondere Bedeutung des bildnerischen Arbeitens in der Reggio-Pädagogik.

Die Reggio-Pädagogik orientiert sich an einem weiten Begriff der Ästhetik zur frühkindlichen Bildung. Prominenter als die Schule der Phantasie, ist sie deutlich besser dokumentiert, verbleibt aber in ihrer Lust an der Praxis in charmanter Distanz zum theoretischen Überbau. So wird sie neben den historischen und inhaltlichen Affinitäten zur Wahlverwandten der Schule der Phantasie.

## 5.2. JUGENKUNSTSCHULE

Im Konzept von 1978, das später zur Schule der Phantasie führt, spricht Seitz noch von der Gründung einer »Jugendkunstschule«. Doch schon hier ist nur von »Kursen *bildnerischen* Gestaltens« und nicht von der Integration aller Disziplinen, wie sie in Jugendkunstschulen (auf der Basis eines erweiterten Kunstbegriffs) üblich ist, die Rede. Auch wenn in den folgenden Jahren immer wieder die Erweiterung der Schule der Phantasie ins Gespräch kommt, so handelt es sich ausschließlich um Aktivitäten, die sich am rein bildnerischen Tun orientieren.

Die Situation der Jugendkunstschulen in Bayern stellt Wolfgang Zacharias 1992 dar, dabei führt er die Schule der Phantasie als eine regionale Besonderheit an, die dort unter anderem die Einführung von Jugendkunstschulen verhindert, oder zumindest behindert habe. »Die Jugendkunstschule als öffentliche und landesweite Struktur oder wenigstens Perspektive gibt es nicht«... »da gibt es in München, vom kommunalen Schulreferat getragen, eine üppige »Schule der Phantasie« mit bildnerischen Schwerpunkt.« (ZACHARIAS in: VON KATHEN 1992, s.75)

Während die Schule der Phantasie in Bayern, wenn sie schon die Jugendkunstschule verhindert haben soll, zumindest partiell die Arbeit und Funktion von Jugendkunstschulen zu ersetzen scheint, so ist umgekehrt zu beobachten, dass die Schule der Phantasie außerhalb Bayerns gelegentlich unter dem Dach einer Jugendkunstschule auftritt. Damit ist aber keine einheitliche Entwicklung verbunden. Kursangebote für Kinder an Jugendkunstschulen die mit »Schule der Phantasie« bezeichnet werden, sind eher als unspezifisches Synonym für bildnerische Förderung im Vorschul- oder Grundschulbereich denn als ein bewusstes Umsetzen des Münchner Modells zu sehen. Die Jugendkunstschule Offenburg ([www.kunstschule-offenburg.de](http://www.kunstschule-offenburg.de)) z.B. bietet ergänzend zur ästhetischen Früherziehung im Vorschulalter eine »Schule der Phantasie im Schulbereich« für 6–13jährige Kinder an. (Neben Aussagen zu Kreativität legt diese Jugendkunstschule Wert darauf, dass in den Kursen die »entscheidenden Grundlagen für die Ausbildung eines handwerklichen und manuellen Geschicks« erarbeitet werden).

Die Annahme, die Etablierung einer »Schule der Phantasie« stünde für eine bestimmte Tendenz in den Jugendkunstschulen trifft nicht generell zu. Ebenso wenig wie sich die Schule der Phantasie in Bayern klar und einheitlich definiert, so spielt die Bezeichnung »Schule der Phantasie« in den Jugendkunstschulen natürlich auch

keine eindeutige Rolle. Die Vermutung liegt nahe, dass die positive und durchaus populäre Ausstrahlung des Namens »Schule der Phantasie« den Ausschlag für die Bezeichnung gibt.

Die Gründung der Schule der Phantasie datiert neun Jahre nach den ersten Jugendkunstschulen in Nordrhein-Westfalen 1969. 1978, als Seitz im Konzept den Begriff »Jugendkunstschule erwähnt, ist die Zahl der Neugründungen dort auf fünfzehn angewachsen. Die Städte und Gemeinden fungieren als Träger, die Finanzierung erfolgt über Teilnehmerbeiträge und Zuschüsse der Kommunen bzw. aus Landesjugendplanmitteln des Landes Nordrhein-Westfalen.

Jugendkunstschulen (vergl. auch PEEZ 2002, s.104ff.) verstehen sich als außerschulische Angebote für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 4 bis ca. 20 Jahren. Das Angebot ist neben der großen Altersspanne auch inhaltlich breit gefächert: Ziel der Jugendkunstschule ist die Vereinigung aller Disziplinen unter einem Dach, aber vor allem auch eine dadurch ermöglichte Multimedialität. Neben der Bildenden Kunst wird Musik, Literatur, Theater, Film, Tanz etc. angeboten, alle Bereiche sollen dabei miteinander vernetzt werden. Auch wenn sich die Jugendkunstschulen zum Teil an »begabte« Kinder und Jugendliche wenden, so steckt ihr Anspruch nicht in Professionalisierung und Spitzenförderung. Es wird sowohl prozess- als auch produktorientiert gearbeitet, wobei sich produktorientierte Projekte nicht einer reinen Produktfixierung unterordnen. Im Vordergrund stehen vielmehr Gruppen-, Kommunikations- und allgemeine Lernprozesse (vergl. ERHART/PEISE-SEITHE/RASKE 1980, s.73ff.). Hier wird der historische Bezug der siebziger Jahre deutlich: Keine individuelle (Spitzen-)Förderung der musischen Fähigkeiten, sondern Kulturerfahrung bzw. künstlerische Erziehung, Entwicklung der Kreativität, Persönlichkeitsentwicklung und vor allem soziales Lernen. Im Gegensatz zu den allgemeinbildenden Schulen sind die Jugendkunstschulen dazu initiiert, »projektorientiert, fächerübergreifend und ohne Konkurrenzdruck in der Gruppe kooperativ zu lernen.« (Ebda. s.99) Damit tritt in den Anfangsjahren künstlerische Bildung nicht für sich allein in Erscheinung, die Lernziele der Jugendkunstschulen orientieren sich stark an Inhalten der Sozialpädagogik: »Künstlerische Gestaltung thematisiert immer – direkt oder indirekt – menschliche, soziale Themen, Inhalte, Gegebenheiten. Damit ist die künstlerische Tätigkeit ein hervorragendes Mittel für die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt: von den eigenen Bedürfnissen, Gefühlen und Erfahrungen über einzelne soziale Probleme bis hin zu den großen gesellschaftlichen Themen.« (ERHART/PEISE-SEITHE/RASKE 1980, s.35). Neben dem personalen Aspekt sozialen Lernens wachsen der Jugendkunstschule im Verständnis der Gründungsjahre also gesellschaftspolitische Aufgaben zu, z.B. soll die ganz gezielte Integration von Unterschichts- oder Gastarbeiterkindern zu den Grundaufgaben gehören. Jugendkunstschulen haben meist eigene Schulgebäude bzw. Räume, das führt zu der Kritik, dass die Jugendkunstschule sich als »Reservat« zu sehr abschirmt, und nicht an der Regelschule als eine für alle erlebbare Alternative von Lerninhalten und Unterricht wirken kann. (Vergl. ebda. s.35)

Das Konzept der Jugendkunstschule macht sich die Aufgabe, eine demokratische Kultur selbst und nicht die Demokratisierung einer bürgerlichen Kultur anzu-steuern. »Kultur ist zu begreifen als die Gesamtheit der Lebensformen und -äußerungen einer Bevölkerung, als Lebenszusammenhang.« (Ebda. s.17) Das Ziel der Jugendkunstschule ist also nicht nur eine losgelöste musische Bildung, sondern auch »ihre aufklärerische und erzieherische Funktion« (ebda. s.6). Mit diesem emanzipatorischen Anspruch liegen die Jugendkunstschulen auf der Höhe der Zeit. Lothar Prisor stellt dies auf dem Jugendkunstschultag 1991 in Ludwigsburg dar: Während die Musikschule nach dem Krieg die Förderung professionellen Nachwuchses und die Reputation Deutschlands als Musikland zum Ziel gehabt habe so »ist die Entstehung von Kunstschulen sicher nicht nur zufällig zeitlich der 68er Bewegung nahe, sondern es leiten sich auch inhaltliche Vorstellungen teilweise von dieser Bewegung her ab«. (Lothar PRISOR in VON KATHEN 1992, s.144) Die Jugendkunstschule steht

nicht als Kompensation eines »Zuwenig« an musischer Bildung der Regelschule, bzw. versteht sich ebenfalls nicht als Pendant zu einer Begabtenförderung wie an der Musikschule. Die Jugendkunstschule formuliert eine grundsätzlich andere Haltung. In der bildenden Kunst soll der Blick über die künstlerischen Techniken und über die Produktorientierung hinaus gerichtet werden.

*»Bildnerisches Gestalten kann zum Ausgleich von grob- oder feinmotorischen Störungen beitragen und als vorbeugendes Training wirksam werden.« (ERHART/PEISE-SEITHE/RASKE 1980, s.44)*

*»Unterschiedliche Techniken des bildnerischen Gestaltens erfordern dabei allerdings ein unterschiedliches Ausmaß an handwerklichem Können und entsprechendem Üben. Das Erlernen des Zeichnens zum Beispiel ist technisch anspruchsvoller und kommt ohne systematische Einweisungen und intensive Übungsphase nicht aus – anders als zum Beispiel die Arbeit mit Linolschnitt oder der Batiktechnik, die schon bald zu interessanten und reizvollen Ergebnissen führen können.« (Ebda. s.46)*

*»Bildnerisches Gestalten schult die optische Wahrnehmung. Sie erleichtert den Umgang mit optischen Informationen und kann dazu beitragen, daß Kinder und Jugendliche im Umgang mit grafischen Produkten im Bereich der visuellen Kommunikation zum Beispiel in der Werbung kritischer und distanzierter umgehen lernen.« (Ebda. s.46)*

*»Besonders wichtig ist zunächst, daß das individuelle Gestalten nicht zum Neben- oder gar Gegeneinander-Arbeiten bei Kindern und Jugendlichen führt. Konkurrenzverhalten, Eigenbrötlerie und Qualitätsehrgeiz sind nicht nur pädagogisch gefährlich, sie widersprechen auch der Sozialen Kommunikations- und Ausdrucksfunktion der Kunst.« (Ebda. s.47)*

Der soziale Anspruch der Anfangsjahre – gelegentlich wird die Jugendkunstschule als Sozialarbeit mit künstlerischen Mitteln bezeichnet, ist nur zum Teil eingelöst. Heute orientieren sich die Kursangebote der Jugendkunstschulen im bildnerischen Bereich auch am Bedürfnis nach Begabtenförderung, künstlerischen Techniken oder Mappenvorbereitung für künstlerische Ausbildungen. Jugendkunstschulen sind heute in Form und Verbreitung sehr unterschiedlich. Struktur, Trägerschaft, Programm aber auch konkrete Zielsetzungen differieren sehr stark, das entspricht einerseits der gewünschten Dezentralisierung bildet aber dadurch auch die Bildungslandschaft aller deutschen Bundesländer ab. Die meisten Jugendkunstschulen finden sich im Norden der Bundesrepublik, aber selbst in Nordrhein-Westfalen ist nicht von einer flächendeckenden Verbreitung zu sprechen. Im Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen (BJKE e.V.) Unna organisieren sich mehrere hundert Kunstschulen und Kunstwerkstätten aus allen Regionen.

Auch in München entsteht nun eine Jugendkunstschule, die sich allerdings nicht vollkommen neu entwickelt. Die Initiative zu einer Gründung, die am 19.3.2004 vorgestellt wird, geht auf eine ganze Reihe von Trägern zurück, die zum Teil schon jahrzehntelang in der Stadt etabliert sind und in unterschiedlichen Sparten Kulturangebote für Kinder und Jugendliche anbieten.

*Jugendkunstschulen und kulturpädagogische Einrichtungen sind Orte der außerschulischen kulturellen Bildung für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Jugendkunstschulen vermitteln kulturelle und soziale Kompetenzen, insbesondere künstlerisch-handwerkliche Kenntnisse und Ausdrucksmöglichkeiten. Sie fördern die Eigentätigkeit und individuelle Gestaltungskompetenz junger Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen. Bei aller Unterschiedlichkeit lassen sich Jugendkunstschulen unter anderem durch folgende Gemeinsamkeiten kennzeichnen: Sparten-, Medienvielfalt und Interdisziplinarität (bildnerisches Gestalten, Kunsthandwerk, Tanz und Bewegung, Theater und Literatur, alte und neue Medien, Film, kulturelle und Wissensthemen u.a.). (website der Münchner Jugendkunstschulen, April 2005)*

So versteht sich die Initiative »Münchner Jugendkunstschulen« ([www.jugendkunstschule-muenchen.de](http://www.jugendkunstschule-muenchen.de)) als Arbeitsgemeinschaft verschiedener Institutionen, die

unter dem virtuellen Dach »Jugendkunstschule« ihre Angebote und Aktivitäten aufeinander abstimmen. Unter anderem vereinen sich das Musische Zentrum des Kreisjugendrings, die Volkshochschule, die Pädagogische Aktion, das Freie Musikzentrum, Kultur- und Spielraum e.V., die Kinder- und Jugendkulturwerkstatt Pasinger Fabrik, Kunst für Kinder e.V. und das Feierwerk in der Münchner Jugendkunstschule. Die Mitglieder bleiben autonom und arbeiten dezentral an den bisherigen Orten.

*»Ziel der Initiative »Die Münchner Jugendkunstschulen« ist es, die kulturellen Bildungsgelegenheiten mit systematischen Kurs- und Projektangeboten unter Wahrung der jeweiligen Einrichtungs- und Programmeigenständigkeit zusammenzuführen und unter dem bundesweit geläufigen Markenzeichen Jugendkunstschule weiter zu profilieren.«* (website der Münchner Jugendkunstschulen, April 2005)

Ein gemeinsames Veranstaltungsprogramm soll zunächst die Inhalte aufeinander abstimmen und bündeln, um die Effizienz einer Kulturarbeit, aber auch die Wahrnehmung aller Beteiligten stadtweit zu verbessern. Durch den »1.Münchner Jugendkunstschultag« am 23./24.9.2005 in der Pasinger Fabrik soll dieses Modell der Öffentlichkeit bekannt gemacht und weiter daran gearbeitet werden.

Das Selbstverständnis der Münchner Jugendkunstschulen orientiert sich durchaus an den Inhalten der Jugendkunstschul-Tradition. Das ist ausdrücklich beabsichtigt, will man obendrein doch vom Markenzeichen »Jugendkunstschule« profitieren. Die Schule der Phantasie ist kein Bestandteil der Münchner Jugendkunstschulen. Dafür lassen sich Gründe anführen.

Unterstellt man den beteiligten Institutionen das Motiv der Bestandswahrung durch die Vereinigung in der Jugendkunstschule, so hat die Schule der Phantasie als »üppige« Einrichtung des Schulreferats wenig Motivation, sich zu integrieren. Die Schule der Phantasie hat in ihrem Namen ein eigenes, eingeführtes Markenzeichen, das obendrein markanter ist.

Legt man aber die inhaltliche Begründung einer Vereinigung zum Zweck einer systematischen kommunalen Jugendkulturarbeit zugrunde, so ist die Absenz der Schule der Phantasie fragwürdig. Die am Projekt beteiligten Institutionen bilden eine überaus reiche und differenzierte Palette in der Kinder- und Jugendkulturarbeit. Von vielen dieser Einrichtungen gehen dabei überregional beachtete Impulse aus, die das Renomee der Stadt München in diesem Bereich seit langem stützen. Die Konkurrenz zu diesen Institutionen wäre für die Schule der Phantasie nicht existenziell gefährdend, aber belebend. Als schulbegleitende Veranstaltung besetzt sie eine feste Position, aus der mit den anderen Beteiligten an einer Zieldiskussion und einem dementsprechenden Leitbild für eine komplexe Kinder- und Jugendkulturarbeit gearbeitet werden könnte, die inhaltlich weit über bestehende Jugendkunstschulkonzepte hinausweisen würde und damit Pilotfunktion übernehmen könnte.

Tatsächlich verhinderte schon im Vorfeld ein Konkurrenzgerangel (auch unter den beteiligten Referaten) eine konstruktive Entwicklung. Das Schulreferat ist nun weder mit der Schule der Phantasie noch mit der Sing- und Musikschule an den Münchner Jugendkunstschulen beteiligt.

### **5.3. JENAPLAN**

Die Schule der Phantasie sieht sich per Definition als »Schule in der Schule«, d.h. als eine der Regelschule nahe stehende Ergänzung des Bildungsangebots. Damit ist zu untersuchen, ob es jenseits frühpädagogischer und außerschulischer Vergleichsinstitutionen auch Beispiele schulischer Entwicklungen gibt, die Aspekte und damit Perspektiven für die Schule der Phantasie aufzeigen. Um eine Projektion der Schule der Phantasie in die Zukunft der Regelschule zu versuchen, was im letzten Kapitel erfolgt, sind dazu aktive denn ausschließlich historische Vergleichsbeispiele zu suchen. In Jenaplan-Schulen findet sich eine interessante Verbindung historischer

Reformansätze zur heutigen Praxis dieser Pädagogik.

Auf den ersten Blick fallen bei der Jenaplan-Schule Aktivitäten auf, die an eine gebundene Ganztagschule erinnern. Die besondere Stellung des freien Werkens darin lassen sich mit Tendenzen der Schule der Phantasie vergleichen. Um diesem Vergleich nicht zu vordergründig anzugehen und der Jenaplan-Schule damit historisch nicht gerecht zu werden, erfolgt hier eine ausführlichere Darstellung.

Peter Petersen greift Reformansätze der Jahrhundertwende vom 19./20.Jh auf, (vergl. KNOOP/SCHWAB 1999): Die Kunsterzieherbewegung, Arbeitsschulbewegung (Kerschensteiner/ Gaudig), die an der Psychologie orientierte »experimentelle Pädagogik« um Wilhelm Lay und Ernst Meumann, sowie die Landerziehungsheimbewegung von Hermann Lietz. Die Beurteilungsmöglichkeit der Jena-Plan-Pädagogik wird ob ihrer eingeschränkten Wissenschaftlichkeit häufig in Frage gestellt, da sich Petersens Erziehungstheorie »zwischen präziser Wissenschaftlichkeit auf der einen und eher spekulativer Lebensschau auf der anderen Seite bewegt.« (KNOOP/SCHWAB 1999, s.225)

Petersens »Jena-Plan-Schule ist als freie und allgemein zugängliche Volksschule dezidiert eine »Erziehungsschule«, im Gegensatz zu einer Bildungsschule wirkt sie mehrfach integrierend. Die Schule bietet den Raum, in dem Schulleben als ein sehr umfassender Begriff wirken kann. Die Kinder und Erzieher leben zusammen, sie arbeiten, feiern und spielen gemeinsam. So bildet sich eine »Lebensgemeinschaftsschule«, »in die der Schulunterricht sich immer als das Zweite einordnet.« (PETERSEN 1980, s.8) Dieser vor allem erzieherische Anspruch führt zu dem Bestreben einer weitgehenden, umfassenden Integration: Koedukation, Altersmischung in sog. »Unter-, Mittel-, Ober- und Jugendgruppen«, Integration jeden Bekenntnisses, sozialer Herkunft und vor allem Integration jeder Begabung: Petersen schafft die Voraussetzung, normal und hochbegabte Kinder sowie »Hilfsschüler« weitgehend gemeinsam zu unterrichten. Das hat zwei Aspekte: Zum einen den gesellschaftlichen Anspruch »Kinder müssen frühzeitig lernen, so sich einander zuzuordnen, daß sie erleben, miteinander und füreinander dazusein, weil sie später in der Gesellschaft zusammen leben müssen und sollen.« (PETERSEN, U.-K. 1991, s.31) Zum Anderen erkennt Petersen in der Beurteilung von Begabungen, dass die sog. »Hilfsschüler« zum großen Teil nur entwicklungsverzögert seien. Den höher Begabten lässt Petersen als »wichtigste Gehilfen der Lehrer und Erzieher« (PETERSEN 1980, s.20) wertvolle Aufgaben zukommen und ermöglicht ihnen beim Eintritt in die nächsthöhere Gruppe neue, stimulierende Konkurrenz. Beiden, den minder- und höher Begabten wird ein individuelles Entwicklungs- und Lerntempo ermöglicht, was hochdifferenzierte Arbeits- und Lernangebote erfordert.

Diese Differenzierung erfolgt durch das Lernen allein oder in kleiner Gruppe, wobei der Wochenarbeitsplan (vergl. PETERSEN 1980, s.50f.) verbindliche Inhalte organisiert, während spezielle und vertiefende Inhalte in Wahlkursen angeboten werden.

Zeichnen und Werken ist fester Bestandteil des Unterrichts, wird aber auch in der sogenannten »Freien Werkarbeit« an einem Nachmittag in der Woche angeboten. Die Kinder kommen freiwillig, der Werkraum steht ihnen mit allen Werkzeugen und Maschinen frei zur Verfügung. »Der Werklehrer ist als beratender älterer Kamerad anwesend« (SCHEUERL 1990, s.53), der *»mehr anregt als kritisiert, mehr vorschlägt als aufdrängt, mehr andeutet als verbessert, das Kind durch keinerlei Schulmeisterei einschüchtert, sondern lediglich so ermuntert und beeinflusst, daß es seine Kräfte durch Selbstprüfen und -kritik, durch Vergleichen und Versuchen an verschiedenen Materialien und Werkzeugen entwickeln kann, weder tadelt noch lobt, sondern Arbeit und Kind lediglich so beurteilt, daß seine Fähigkeiten lebendig bleiben und weiter wachsen.«* (PETERSEN/ FÖRTSCH 1930, s.51)

Beim Erlernen von Inhalten aller Fächer wirkt das Grundprinzip der sog. »Elementargrammatik«: Die elementaren Grundlagen eines Bereichs, die essentiellen

Techniken, mit Fachinhalten umzugehen, sind eine verbindliche Voraussetzung »durch deren Beherrschung sich ein Kind, jeder Mensch, den Zugang zu dem betreffenden Stoffgebiet erarbeiten kann, weitgehend – freilich nach den Begabungen verschieden schnell, weit und tief – allein.« (PETERSEN 1980, S.45)

»Sobald die Elementargrammatik beherrscht wird, darf das Kind frei arbeiten, und immer in eben dem Umfange, wie es sich die grundlegenden Kenntnisse und Geschicklichkeiten erworben hat, steht ihm der Zugang zu allem Material und allen Werkzeugen, Maschinen, Lernmitteln usw. frei.« (PETERSEN 1980, S.45/46) Dieses Prinzip gilt ebenso für bildnerisches Gestalten und Werken. Hier erst werden die Kinder der Mittelgruppe, also vom 4.–6. Schuljahr in einer speziellen »Werkgrammatik« vom Werklehrer unterrichtet. In der Untergruppe wird darauf verzichtet.

In der Obergruppe liegt der Schwerpunkt auf der freieren Anwendung und Umsetzung der Werkgrammatik. Hier ist das werkliche Gestalten vor allem an Projekte und Experimente im naturwissenschaftlichen Unterricht gekoppelt. »Wenn irgend möglich, stellen wir in der Obergruppe sämtliche Einzelstunden von Zeichnen, Werkarbeit und Naturwissenschaften in den Dienst einer Aufgabe.« (PETERSEN/FÖRTSCH 1930, S.22)

Der Schule der Phantasie am nächsten steht die »Untergruppe«, die hier genauer vorgestellt wird.

*»In der Untergruppe, dem 1.–3. Schuljahr, ist die Werkarbeit rein phantasiebetont. Die Pflege des kindlichen Ausdrucks steht im Vordergrund durch konkrete und lebensvolle Berührung mit den Dingen. Durch Arbeit und Übung am sinnlichen Stoff werden besonders Tast- und Muskelsinn geschärft und dadurch klare Vorstellungen von Raum und Form gewonnen und der Symbolcharakter der Sprache belebt. Dabei kann sich das Kind ganz nach Laune einfühlen, kann suchen, tasten und sich auseinandersetzen mit all den Schwierigkeiten, die sich ihm in den Weg stellen. Durch diese erste Begegnung mit den Dingen bekommt es ein Gefühl für das, was möglich ist oder nicht. Schon hier sind auch verschiedene Arbeitstypen festzustellen; die meisten arbeiten aber mehr, wie es der Zufall bringt, wenige nach vorheriger Planung und Überlegung.*

*Typisch für die Arbeitshaltung der Kinder bei diesen ersten Einfühlungsversuchen war mir die Einstellung eines Jungen vom zweiten Schuljahr, der nach meinen Beobachtungen immer viel zu bauen hat, aber anfangs nie weiß, was es werden soll. Treffend antwortete er einmal auf meine Frage: »Ich fange eben an, dann sehe ich schon, was dabei herauskommt.« Die geringe fachliche Bindung verschafft dem kindlichen Ausdruck möglichst weiten Spielraum und steigert die Freude an der eigenen Arbeit. Das Kind schafft auf diese Weise in einer Welt für sich. Da die Gewöhnung auf dieser Stufe eine Hauptrolle spielt, beginnt und beschließt schon hier die praktische Arbeit eine kurze Material- und Werkzeugbesprechung. Bestimmte Themen werden nicht gestellt. Es heißt also nicht: Formt alle eine Birne oder klebt alle ein Pferd, sondern sie gestalten was sie wollen. Sie zeichnen, malen und bauen mit Ton, Papier, Karton, dünner Pappe, Bast und Holzabfällen, denn ihr kindliches Experimentierbedürfnis ist sehr groß. Das Schönste und Beste, was ein Lehrer tun kann, ist, daß er dem Kinde den Weg zu sich selbst finden, ihn durch seinen natürlichen Drang in die Umwelt vorstoßen und sich damit in sein Arbeitsmilieu einfühlen läßt, er ist lediglich der Organisator des Raumes und der Arbeitsmöglichkeiten, kurz des Milieus, das fördernd auf das innere Wachstum des Kindes einwirkt und dem oft kitschigen außerschulischen Milieu in Haus und auf der Straße entgegenwirkt. Damit die Funktionslust der Kleinen nicht gehemmt wird, gibt es bei der Arbeit nur klare technische Hinweise, z.B. bei der Verbindung zweier Tonstücke durch Anfeuchten, Haltung von Messer und Winkel bei Papier- und Kartonschneiden, Pinselührung bei Kleisteraufstreichen u.a.« (PETERSEN/FÖRTSCH 1930, S.3–4)*

Diese Schilderungen des Ablaufs und der Rahmenbedingungen der Jenaplan-Schule erinnern zum Teil stark an die Schule der Phantasie. Die Realität und die Arbeitsergebnisse der Gründerjahre muss man sich allerdings anders vorstellen: In der Summe entstehen in der Jenaplan-Schule viel eher vom Gebrauch und der Tra-

dition inspirierte Objekte, die sich viel mehr am herkömmlichen Kunsthandwerk als an einem hier kommunizierten Phantasiebegriff orientieren. In der Betonung des Werks und der Handwerklichkeit scheint die Jenaplan-Schule der Kunsterzieherbewegung nahe zu stehen. Dass der »Weg zu sich selbst« derart stereotyp-kunsthandwerklich ausfällt, illustrieren einige Beispiele, die Petersen/Förtsch anfügen. Warum die Kinder in den Gründerjahren trotz theoretisch idealer Rahmenbedingungen, für unsere Begriffe nicht frei und autonom mit den Bedingungen umgehen können, lässt sich nur aus dem historischen Zusammenhang ableiten. Dennoch sind auch äußere Bedingungen anzuführen:

Das Material beschränkt sich auf leicht zu erwerbende Materialien wie Papier, Pappe, Holzreste, Ton, Bast etc. Fundstücke, wie sie heute in Form von Industrieabfällen, Recycling-Wertstoffen etc. verwendbar sind, fallen in ihrer eigenen »Sprache« als Anregung weg. Werkstoffe werden bei Petersen/Förtsch besorgt, in der Materialbestellung durch den Lehrer wird die spätere Arbeit weitgehend vorgeplant und damit gelenkt (vergl. PETERSEN/FÖRTSCH 1930 s.66f.). Weil das Material im weitesten Sinne aus dem Handel stammt, animiert es als »reines Material« eher selten aus seiner eigenen Geschichte. Eine Aussage von Förtsch bestätigt diesen Verdacht: *»der Werklehrer muß gelegentlich im Werkraum mit Reizen geladene Situationen schaffen, um für bestimmte Kinder den inneren Arbeitszwang herbeizuführen. So legte ich z.B. während den Weihnachtsvorbereitungen 1926 einige Abfallklötzchen in Treppenform übereinander ins Werkraumfenster. Ohne irgendwelche weitere Aufforderungen wurde dieser Arbeitshinweis [...] ... aufgegriffen und zu einer wunderbaren Weihnachtskrippe ausgearbeitet.«* (PETERSEN/FÖRTSCH 1930, S.67)

Der Klebstoff, wie er zu dieser Zeit üblich ist und wie ihn Förtsch in seiner Werkstatt verwendet muss z.T. 1 Stunde vor Gebrauch, (z.T. 1 Tag) angerührt werden und ist normalerweise nur 2 Tage aufzubewahren. Der ungefähre Verbrauch ist also vorher zu ermitteln.

Die Werkzeuge: Die Werkräume verfügen über eher spezialisiertes Werkzeug, vor allem zur Holz- und Metallverarbeitung. Die Werkzeuge sind im Vergleich zu heute teuer, die Verwendung von differenzierten Werkzeugen erfordern eine intensive Schulung. Da diese »Werkgrammatik« erst in der Mittelgruppe vorgesehen ist, bleibt das selbstständige Arbeiten der Untergruppe im Werkraum eher theoretisch. Diesen Verdacht stützen auch folgende Beobachtungen: Petersen/ Förtsch zeigen als Ergebnisse aus dem Jahr 1928 »Selbständige Werkarbeiten des 2.Schulj.«: »Leuchtbilder« (Ausschnitt aus einer Landschaft mit jew. ein Haus mit ausgeschnittenen Fenstern, transparent hinterklebt, Querformate, unterschiedlicher Größen) und »leichte Holzarbeiten« (Schiffe, Lastwagen und Tiere aus Holzklötzchen, z.T. mit Säge und Raspel bearbeitet und zusammengeleimt). (Vergl. Abb. PETERSEN/FÖRTSCH 1930, Tafel v).

In der Summe sind das aus heutiger Sicht enttäuschend verzagte Ergebnisse. Die Freiheit, selbstständig eigene Wege zu gehen und von dem Werklehrer dabei begleitet zu werden, scheint so nicht zu existieren. Dies wird durch Berichte über »begabte Obergruppenschüler« bestätigt, die ganz im Sinne Petersens als Gehilfen des Werklehrers die Leitung in der Untergruppe übernehmen:

*»Die leichte Papparbeit bei den Kleinen übernahm ... die 15 1/2jährige B.M. der Obergruppe. Sie hatte ...an einem Papp- und Buchbindekursus für Lehrer teilgenommen. Mit ihrer ausgesprochen kunstgewerblichen Veranlagung war sie technisch und geschmacklich durchaus in der Lage, diese Stunden zu übernehmen... Jede Stunde wurde von ihr durch Entwürfe und Ausprobieren von Pappstücken und Klebstoffen gründlich vorbereitet.«* (PETERSEN/FÖRTSCH 1930, S.6–7)

In der weiteren Beschreibung wird vom buchbinderischen Bau einer Mappe berichtet, bei der lediglich das marmorierte Schmuckpapier variiert wurde. Ein zweites Beispiel dieses Hilfslehrerprinzips zeigt, dass in der Untergruppe mitnichten das »phantasiebetonte« Arbeiten zu freien Ergebnissen führt. Ein Bericht einer 16-

Jährigen Schülerin aus der Obergruppe:

*»Da ich in dem 3. Und 4. Schuljahr Unterricht geben sollte wählte ich das Arbeiten mit Bast; 1. Weil ich das Material gut beherrschte, 2. Weil es ein leicht zu verarbeitendes und billiges Material ist, 3. Weil ich dachte, sie würden es gern tun, weil es eine nette Arbeit ist und die Bastarbeiten schöne Geschenke sind... Erst als ich jedem einzelnen zeigte, mit dem Daumen fest auf das eben geflochtene zu halten, und den Faden drunter zu schieben, ging es und ging es auch gut. Einer aus dem 3. Schuljahr lernte es nicht... Es ist eigenartig, daß mit Ausnahme von zweien alle Untersetzer machen wollten, obwohl ich ihnen von meinen Arbeiten nur Körbchen gezeigt hatte. Vielleicht scheuten sie die Arbeit.« (PETERSEN/FÖRTSCH 1930, S.8–9)*

Die Schüler der Obergruppe geben in Idee und Vorgehensweise alles vor, der ebenfalls anwesende Lehrer hält sich im Hintergrund. »Wieder war der Gruppenleiter als pädagogischer Berater dabei, aber eben nur dabei.« (PETERSEN/FÖRTSCH 1930, S.8) Diese Berichte stehen in eigenartigem Gegensatz zu dem Profil des Werklehrers, das Förtsch idealtypisch zeichnet:

*»durch die taktvolle Zurückhaltung des Lehrers entdecken er und seine Kinderschar die wunderbarsten Dinge. Stets wird er von dem auszugehen haben, was ist, und nicht von dem, was nach seiner Ansicht sein soll oder sollte. Das Schönste und Beste, was auch der Werklehrer leisten kann, ist, die verborgenen Quellen zu erschließen, damit das Kind seinem natürlichen Drange entsprechend in die Umwelt vorstoßen, den Weg zu sich selbst finden... kann.« (PETERSEN/FÖRTSCH 1930, S. 51/52)*

Eher nebenbei wirft Petersen/ Förtsch ein Schlaglicht auf einen anderen Aspekt beim freien Werken in der Untergruppe: Der Gestaltungs- und Ausdrucksreichtum des Tons, »da dieses Material ... die jeweiligen Interessensgebiete z.B. für den Gesamtunterricht aufspüren lässt.« Hier ist der umfassende Anspruch, der Gesamtzusammenhang allen schulischen Geschehens spürbar, jedes Erlebnis, jede Handlung bettet sich im Gesamtkontext des Schullebens ein. Das bezieht sich dann auch auf gruppenspezifische Aspekte des Zusammenlebens in der Gruppe: »Diese freien Tonarbeiten sind eine Fundgrube für die psychologischen Beobachtungen des Lehrers«, bis hin zu »gelegentlichen ›Befreiungsarbeiten‹ einzelner und zum Verdrängen und Auslösen psychischer Störungen.« (PETERSEN/FÖRTSCH 1930, S.4) Hier deutet sich die Einbettung in einen Lebenszusammenhang aber auch eine riskante Überforderung der Lehrer an.

### **Die Räume im Jenaplan**

Der Raum werde zu einer »Schulwohnstube«. Darum gehört in ihn keine Hobelbank, kein Sandkasten u. dgl. Und zwar nicht nur wegen der hygienischen Bedenken und störenden Arbeitsgeräusche, sondern weil

*»das Ethos in einer Werkstatt ein anderes ist als das einer Wohnstube, auch, als das einer Schulwohnstube sein soll. Es ist dies ein Unterschied wie zwischen einer zusammenarbeitenden Gesellschaft und einer zusammenlebenden Gemeinschaft. Mag die Werkstatt soziale Gesinnung in einem bescheidenem Maße mitbewirken, ihr Anteil an persönlichkeitsbildender Kraft ist gering. Den Charakter einer Wohnstube aber verleihen dem Raume ganz besonders der singende Vogel, die tickende Uhr, der Blumenschmuck, der Wandschmuck, den die Kinder selber herstellten. Es bindet Kinder vor allen Dingen innerlich stark an ihn alles, was sie an Eigenem aus ihrem Besitz, an ihnen wertvollen kleinen und großen Schätzen dort aufstellen dürfen, sei es auch nur vorübergehend.« (PETERSEN 1980, S.32)*

Dass Petersen bei der Konzeption des Gruppenraums trotz der Betonung von Zeichnen und Werken auf Elemente einer Werkstatt verzichtet, erklärt er selbst auf der einen Seite ganz praktisch, man muss dies aber auch im Kontext seiner Zeit und der daraus resultierenden Haltung Petersens zu Gemeinschaft und Gesellschaft

sehen. Doch bei der räumlichen Trennung von »Schulwohnstube« und »Werkstatt« geht es noch um etwas anderes: »Stets wird besonderer Wert darauf gelegt, daß die pädagogische Situationen »flächig«, d.h. klar und eindeutig sind, – Spiel, Arbeit, Feier, Gespräch – und daß jedes Kind zu jeder Zeit weiß, in welcher Situation es sich befinde.« (SCHEUERL, 1990, S.54) Die Arbeit in der Werkstatt gehört also zum Alltag, verzahnt und vermischt sich nicht mit dem übrigen Schulleben. Förtsch skizziert die Einrichtung des Werkraums für 20–25 Kinder:

*»Die Raumgröße entspricht der unserer Gruppenräume. [ca. 30 qm] ... alle vier Schränke für Materialreserven, angefangene und fertige Arbeiten auf dem Flur... Werkzeugbefestigungen nicht in platzraubenden Schränken mit umständlichen Türen... sondern übersichtlich nach Techniken geordnet und ihr Aufriß ist am Brett rot angemalt, damit das Kind sofort den richtigen Aufhängeplatz für sein Arbeitsgerät findet. Besondere Werkzeuge für die »Hand des Lehrers« haben wir nicht... An der Wand sind unter den fünf Einzelplätzen 25 Kisten für Abfallstoffe aus dem Bereich von Holz, Papier, Pappe durch Schilder entsprechend übersichtlich gekennzeichnet. Aus Werkkursen und gewerblichen Betrieben werden diese Reservoirs nach Bedürfnis nachgefüllt. Jedes Kind weiß, daß soweit wie möglich die Reststoffe zu verarbeiten sind, da diese ja unentgeltlich zur Verfügung stehen, während alle verwendeten Materialien aus dem Pappschränk nach der Preistafel in unser Materialbuch, das jedes Kind der Obergruppe besitzt, zu verrechnen sind.« (PETERSEN/FÖRTSCH 1930, S.55) [es folgen seitenlange Aufzählungen der Werkzeuge und Materialien]*

### **Jenaplan heute**

Petersen hat mit der Jenaplanschule ein Modell einer humanen Schule geschaffen. Durch das »Primat der Erziehung« stehen Lerninhalte und deren Vermittlung dahinter, die »Humanisierung kann nur im und durch »Schulleben« angebahnt und verwirklicht werden; ...im Zusammenleben und -arbeiten werden die »geistigen Tugenden« herausgefordert, entwickelt und geübt; .... die Tugenden zentrieren im selbstlosen Dienst und können unter dem menschlich-geistigen Begriff der »Liebe« zusammengefasst werden.« (DIETRICH 1986, S.143) Damit lässt sich eine Verbindung zu dem Dreifachen Dialog herstellen, wie er der Schule der Phantasie hier zugrunde gelegt ist. »Erziehung« bedeutet allem voran, die Bedeutung einer stimmigen Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind

Die Beziehung des Kindes zur Sache zeigt bei der Betrachtung der Ergebnisse eine bemerkenswerte Diskrepanz. Aus heutiger Perspektive klaffen zwischen den idealen Voraussetzungen für eine bildnerische Arbeit in den Angeboten zum freien Werken und den Ergebnissen ein eigenartiger Abstand. Die Voraussetzungen lassen sich mit der Schule der Phantasie vergleichen, die Ergebnisse unterscheiden sich dabei essentiell. Historisch begründbare Aspekte sind schon erwähnt, deshalb ist der Blick auf heutige Schulen zu richten, die sich auf die Jenaplan-Pädagogik berufen.

Petersen ist mit der Jenaplan-Pädagogik vielzitiert und kopiert. 1999 gibt es in Deutschland 38 Jenaplanschulen, von denen sich die Mehrzahl aber lediglich als »jenaplanisierend« bezeichnen. (Vergl. KINDERLEBEN, Heft 11, 1999, S.60) »Jenaplanisierend« bedeutet, dass sich die Schule in Umstellung befindet, oder dass sie lediglich Elemente der Jenaplanpädagogik wie Altersmischung, Projektunterricht in Anlehnung an den Kernunterricht, Schulleben im Sinne des Jenaplan etc. berücksichtigt. Damit wird deutlich, dass (wie alle heute noch oder wieder verwendeten reformpädagogischen Modelle) die Orientierung zwischen strengen, historisch begründeten Vorgaben und einer freien Interpretation und Adaption pendelt.

In den Niederlanden haben sich mehr als 250 Jenaplanschulen entwickelt. In diesen Schulen fällt vor allem auf, wie von der Umgebung, der Einrichtung und Organisation der Räume die wesentlichen Impulse ausgehen:

*»Schon beim Betreten der Sint Paulus School bemerkt der Besucher die Divergenz zu deutschen Schulen. Der Eindruck, dass hier nicht nur gelernt sondern auch gelebt wird, bestärkt sich dadurch, dass tatsächlich jeder Ort innerhalb und außerhalb der eigent-*

lichen Klassenzimmer von den Kindern zum Experimentieren, Bateln, Lernen, Sich-Zurückziehen, zum Erleben von Gemeinschaft und zum selbständigen Arbeiten genutzt wird.« (UCHRONSKI, über die Katholieke Jenaplan Basisschool Sint Paulus im Leeuwarden für 4–12-Jährige, in KINDERLEBEN 12, Juli 2000 S.40/41)

Gänge und Treppen werden direkt in das Unterrichtsleben mit einbezogen. Dort stehen Tische, die Kinder ziehen sich dorthin zurück wenn sie ungestört arbeiten wollen. »Auch in den Gängen steht sehr viel und äußerst unterschiedliches Arbeits- und Bastelmaterial für die Kinder bereit. Auch hier folgt man dem gleichen Grundsatz wie in den Stammgruppenräumen: Nichts wird weggeschlossen, alles bleibt allen Kindern frei zugänglich. Das gilt übrigens nicht nur für Bastel- sondern auch für Baumaterial und Werkzeuge.« (ebda. S.43)

Das freie Umgehen mit den Materialien und dem Werkzeug, das Aufräumen klappt nach Beobachtung der Autorin problemlos.

*»Ich habe es an der Sint Paulus School kein einziges Mal erlebt, dass ein Lehrer von den Schülern liegengelassene Dinge wegräumen musste. Jedes Regalfach und jede Schublade wies am Ende eines Schultags wieder die ursprüngliche Ordnung auf. ... Interessant ist auch, dass Unordnung schon allein dadurch verhindert wurde, dass die Kinder ihren einmal gewählten Tätigkeiten auch konsequent nachgingen und nicht nach kurzer Zeit wechseln und mit anderem Material arbeiten wollten.« (Ebda. S.43)*

*»Ich habe an niederländischen Jenaplanschulen Räumchen mit zwei Quadratmetern Grundfläche gesehen, die mit einem Regal versehen von einer unnützen Abstellkammer zu einem wahren Materiallager umfunktioniert wurden: Mehrere Tausend (!) Farbstifte, Hunderte von verschiedenfarbigen Bögen Fotokartonpapier, Scherensets in Klassengröße, Packungen mit Klebestiften, Batterien von Fingerimalflaschen unterschiedlichster Farben. Übersichtlich geordnet und jederzeit zugänglich bietet diese Vorratskammer jeder Lehrkraft (denn jeder hat einen Schlüssel für dieses Räumchen) für den Unterricht ein reichhaltiges Angebot an Schreib-, Werk-, Bastelmaterialien zum sofortigen Gebrauch an. Eine Schule hat den Treppenbereich unter der Treppe mit einer Pressspanplatte abgetrennt und mit einer Tür versehen. ... Kein Raum ist zu klein, um ihn nicht einer schulischen Verwendung zuführen zu können.« (SCHRAUT in KINDERLEBEN 12, Juli 2000, S.8–9)*

Der Raum in den Jenaplan-Schulen ermöglicht umfangreiche und hochdifferenzierte Anregungen. Als vorbereitete Umgebung bietet er die Voraussetzung, dass das Material die Auseinandersetzung initiiert. Dies impliziert eine Freiarbeit als offener Prozess (vergl. Kap. 6). Dies liegt aber heute jenseits des meist praktizierten Verfahrens, heute sind die Prozesse meist gesteuert, dem der Jenaplan-Pädagogik zugrundeliegende Wochenplan lediglich die Organisation eines vorgegeben und innerhalb einer Woche zu erledigenden Pensums zubilligt. Diese Veränderung im Verständnis des Wochenplans ist daher auch ein Konflikt in der Diskussion der Jenaplan-Pädagogen. (Vergl. KINDERLEBEN, Heft 1, 1994) Hier wird beklagt, dass die heutige Jenaplanschule die Wochenplanarbeit viel zu eng und operationalisierend auslegt. Das Wochenplanverständnis ist aber entscheidend, wenn es darum geht, für den Einzug der Schule der Phantasie in die Regelschule den Jenaplan zu nutzen. Mit der Freiarbeit innerhalb des Wochenplans soll ja nicht nur die Lehrerzentrierung überwunden werden sondern Grundlagen geschaffen werden, dass offene Prozesse möglich sind. Bei Petersen ist es die unaufgelöste Integration von Arbeit, Spiel, Gespräch und Feier, die seinem Wochenplanverständnis zugrunde liegt. Hier muss also differenziert werden, wenn Wochenplanarbeit als pädagogisches Gesamtkonzept im Sinne des Jenaplan als Vorbild dienen soll. Wenn man neben der Freiarbeit noch die Ganztagschule hinzuzieht, dann kommt eine im nächsten Kapitel zu skizzierende Rolle der Schule der Phantasie der Jenaplan-Pädagogik recht nahe.

## 6. SCHULE DER PHANTASIE UND DIE REGELSCHULE

Möglichkeiten die ein umfassendes Modell der Schule der Phantasie eröffnet, würden sich in mehrere Richtungen verfolgen lassen. Hier soll das Potenzial innerhalb der Regel- (Grund-)schule beleuchtet werden.

Es geht hier nicht um eine Fortentwicklung, ausgehend vom status quo, vom Befund, wie die Schule der Phantasie inhaltlich und organisatorisch derzeit aufgestellt ist, hin zu einer Optimierung oder Perspektive innerhalb des Münchner Schulgefüges. Das hier definierte Modell wurde nicht zum Zweck gebildet, eine mögliche Evolution des bestehenden Kurssystems vorzubereiten, zum Beispiel die Erweiterung über das Grundschulalter hinaus zu begleiten. Dieses Modell soll gerade auf die Grundschule bezogen bleiben. Die immanente Entwicklung der Schule der Phantasie in Richtung 5. bis 7. Klasse wurde zwar von Rudi Seitz favorisiert, immer wieder gab es bis zuletzt, initiiert von seinen ersten Impulsen aus der Anfangszeit, Überlegungen, die Schule der Phantasie unter ähnlichen Prämissen zunächst auf die Hauptschule auszuweiten. Die Kurse der Schule der Phantasie lassen sich als Freizeitpädagogik für die Hauptschule, ergänzt durch die Realschule bzw. Gymnasium, in die Erwachsenenarbeit bis hin zu den Senioren (mit denen Seitz ebenfalls begonnen hatte zu arbeiten) denken. Die Jugendkunstschule bildet hierzu, ebenso vereinfacht, ein entsprechendes Äquivalent.

Der Weg in die »andere Richtung«, in die Frühpädagogik wurde bereits von der Schule der Phantasie Weimar übernommen. Hier bildet die Schule der Phantasie mit dem Schwerpunkt der ästhetischen Aspekte frühkindlicher Bildung das plausible Eintrittsmodell für eine grundlegende Betrachtung von Selbstbildungskonzepten. Die Affinität der Schule der Phantasie hierzu ergibt sich aus dem historischen Zusammenhang und der Nähe zur Reggio-Pädagogik.

Bleibt also die Grundschule. In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, wie die Schule der Phantasie als Modell in die Regel- (Grund-)schule übersetzt aber auch integriert werden kann. Wenn vorhin dazu die Jenaplanschule befragt wurde, so bleibt dies eine weiträumige Annäherung: Jenaplan-Schulen werden in Deutschland die Ausnahme bleiben, die heutigen Beispiele bleiben eine sehr freie und nicht homogene Interpretation des reformpädagogischen Vorbilds.

### **Noch einmal: der status quo**

Die Beziehung der bestehenden Schule der Phantasie zur Regelschule kann man verallgemeinernd mit freundlichem Desinteresse beschreiben. Meistens ist das Nebeneinander von Vormittagsschule und Schule der Phantasie eingespielt, der Kontakt untereinander beschränkt sich pragmatisch auf Regelungen im Umgang mit den Räumen und der Einrichtung. Die Schule der Phantasie wird am Vormittag durch die Präsenz verschiedener Objekte und Materialien im Werkraum, oder gelegentlich durch Ausstellungen wahrgenommen. Die Kinder aus den Kursen der Schule der Phantasie teilen sich am Nachmittag ein leeres Schulhaus mit ein paar Musikschülern. Schulen, an denen die Schule der Phantasie nicht oder zu wenig akzeptiert ist, versuchen auch, eine Kursbildung zu vermeiden.

Auf die Frage inwieweit die Schule der Phantasie auch ohne direkte Kooperation bisher auf den Regelschulalltag einwirkt, kann keine eindeutige Antwort gegeben werden. Die faktische Wirkung und Bedeutung der Schule der Phantasie mit ihrem freiwilligen Kursangebot für die Regelschule ist empirisch nicht erfasst. Bestehende Untersuchungen zur Beziehung Schule der Phantasie/Regelschule beziehen sich nur auf die Kursleiter und betreffen nur Fragen der Wertschätzung und der Zusammenarbeit. Wirkungen sind nicht systematisch erhoben, deshalb können hier nur punktuelle Erfahrungen weiterhelfen:

Die Schule der Phantasie ist in der Regelschule häufig ein »Begriff« in dem Sinne, dass man jenseits der Kurse Arbeitsweisen- und Ergebnisse als »Schule-der-Phantasie-mäßig« tituliert. Ob damit eine Vorgehensweise, der Materialmix, eine

bestimmte Optik oder schlicht mangelnde Handwerklichkeit gemeint ist lässt sich dabei nicht feststellen. Vermutlich vereinigen sich hier einige Mischkriterien. Interessant daran ist, dass man die Schule der Phantasie im Rahmen der Regelschule zu kennen bzw. zu erkennen in der Lage glaubt.

Die Schule der Phantasie hat einen Sonderstatus, der sich aus der Kursstruktur bzw. der Freiwilligkeit ergibt. Arbeitsweise und Ergebnisse der Schule der Phantasie wird damit mit grundsätzlich anderen Maßstäben verhandelt, das machen auch die Kinder deutlich. Der Kunst- oder Werkunterricht wird von den Kindern offensichtlich nicht mit der Schule der Phantasie verglichen bzw. bewertet. Wenn die Kinder am Kursnachmittag in den Regalen des Werkraums ihre völlig anders gearteten Arbeiten des Vormittags sehen, so zeigen sie oft sehr stolz dem Kursleiter ihre Ergebnisse aus der »wirklichen« Schule.

Distanz zeigt sich vor allem bei den Lehrern. Nach eigener Erfahrung überwiegt die bewusste Abgrenzung zum Kursleiter der Schule der Phantasie, die sich aber auch in Aussagen »ich beneide Sie um ihre Freiheiten« ausdrückt. Damit wird kommuniziert, dass die Arbeitsweise der Schule der Phantasie grundsätzlich nicht mit den Erfordernissen eines regulären Kunst- oder Werkunterrichts kompatibel gehalten wird. Die am gleichen Ort wahrnehmbaren Unterschiede in den Herangehensweisen und Ergebnisse stimulieren den Werklehrer weniger, eher lassen sie ihn sich noch bewusster von den Usancen der Schule der Phantasie distanzieren.

Die Schule der Phantasie agiert meist aus einer Nische, die ihr zugewiesen wird, die sie aber auch annimmt. Sie wird eher als eine Sache der Stadt und damit der Schulleitung, denn als eine Sache der Schule als Ganzes gesehen. Die Schule der Phantasie wird häufig als hervorzuhebendes Angebot und als Beispiel der Vielfältigkeit der jeweiligen Schule dargestellt, was den Eindruck verstärkt, dass damit nicht Unterrichtsalltag, sondern Aussenwirkung kommuniziert wird, was sie stärker zu einer Angelegenheit der Schulleitung macht.

### **Schule der Phantasie in der Regelschule**

Wenn man die Verbindung der Regelschule mit der Schule der Phantasie verbessern bzw. überhaupt herstellen möchte, ist die entsprechende Lehrerbildung und eine (beidseitige) Schulentwicklung vonnöten.

In diesem Kapitel soll skizziert werden, wie die Schule der Phantasie in zweierlei Hinsicht auf die Grundschule substanziell Einfluss nehmen kann: Zum einen in der gezielten Integration künstlerischer Projektarbeit »von außen« in die Unterrichtsplanung, zum anderen in der Übersetzung der Schule der Phantasie als Prinzip auf den bestehenden Unterricht.

Das eine wird in der Einbindung der Schule der Phantasie in einem Modell der Ganztagschule konkretisiert, das andere sucht den methodischen Transfer in der Freiarbeit.

## **6.1. FREIARBEIT**

Kultur- und kunstpädagogische Ansätze können ihre Relevanz für das Lernen allgemein dadurch kenntlich machen, dass sie ihre Vielfalt durch einen Methodentransfer auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung ermöglichen. Es lässt sich aber auch der umgekehrte Weg gehen. Von der Schulpädagogik ausgehend, lässt sich eine methodische Brücke zu einem Modell wie der Schule der Phantasie schlagen.

Mit der Schule der Phantasie sind keine konkreten Methoden verbunden, (abgesehen davon, dass ihr die Methode »aus Freiheit« zugrunde liegt), daher gibt es keine Möglichkeit den Dreifachen Dialog quasi-methodisch für die allgemeine Schuldidaktik aufbereiten zu wollen. So ist umgekehrt zu fragen, ob sich aus der Schulpädagogik ein methodisches Modell anbietet, das einen Transfer der Schule der Phantasie auf die Regelschule am ehesten ermöglichen kann.

Ausgangspunkt ist dabei der Kunstunterricht an der Grundschule. Da man hier im Klassenlehrer bzw. in der Fachlehrkraft nicht den bildenden Künstler annehmen kann, der mit seinem fachlichen Bezug von vornherein ein fachspezifisches, stabiles und entwickeltes Verhältnis zur Sache hat, muss ein anderer Einstieg gefunden werden. Eine Möglichkeit liegt zunächst natürlich in der eigenen Wissenskonstruktion des Lehrers im Sinne einer interessegeleiteten intensiven Beschäftigung mit der Sache, wie sie im Weimarer Modellversuch »Wirklichkeit und Phantasie« impliziert ist. Ein methodisches Angebot besteht aber in der Freiarbeit, das als etabliertes, mittlerweile von Lehrplänen abgedecktes Modell eine Struktur anbietet. Die Freiarbeit organisiert einen Rahmen, in dem die Kinder »frei in der Wahl der Sozialform, frei in der Wahl der Arbeitsmittel, frei in der Wahl des Tempos« (HEYL/LUIDL 2002, s.15) den Dialog mit der Sache entwickeln können. Bei der Freiarbeit liegt der Inhalt und das Ergebnis in der Hand des einzelnen Kindes. Damit wird im Rahmen der Pflichtveranstaltung Schule ein größtmöglicher Freiraum geschaffen, der dem der Schule der Phantasie nach weitgehend ähnelt. Damit ist auch die Machbarkeit für größere Gruppen gegeben: Natürlich übersteigt die durchschnittliche Klassengröße oft bei weitem die Kursgröße der Schule der Phantasie. Doch gerade hier bildet die Freiarbeit die nötige Voraussetzung für selbstgesteuerte Prozesse. »Nur im Zweifelsfall befragt der Lernende seinen Lehrer oder Lehrerin.« (SCHULZ 1996, s.161) In der Freiarbeit werden wesentliche Inhalte der »subjektiven Didaktik« erkennbar.

»Bei der freien Arbeit entscheiden die Kinder frei über die Inhalte und Tätigkeiten, Wege und Mittel, über Sozialform und ggf. Partner, über Zeit und Reihenfolge, über den Arbeitsplatz.« (JÜRGENS 1993, s.15) In der Freiarbeit befassen sich die Kinder gleichzeitig mit den Inhalten aus verschiedenen Fächern. Feller sieht die Freiarbeit in ihrer subjektorientierten Strukturierung und ihrer relativen Ergebnisoffenheit als »erfolgsversprechend« für eine postmoderne Lernkultur (vergl. FELLER 2003, s.184). Die weitgehende Verbreitung in den letzten Jahren und die überwiegende Akzeptanz, ja Popularität, machen die Freiarbeit zu einem erfolgsversprechenden Modell für den Transfer der Schule der Phantasie.

Über die Freiarbeit lässt sich ein grundsätzliches Manko des Fachs Kunsterziehung kompensieren. Statt der ausgewiesenen einen Stunde Kunsterziehung pro Woche (in Bayern) kann kind-, inhalt- und situationsbezogen die Beschäftigung mit bildnerischen Inhalten zeitlich deutlich ausgeweitet werden. Dazu dient der pädagogische Freiraum, wie er im Lehrplan für die Grundschulen in Bayern ausgewiesen ist.

*»Der Lehrplan ist auf 26 Wochen ausgelegt. Bei insgesamt 37 Schulwochen steht damit ein Freiraum zur Verfügung, der nicht von vorne herein inhaltlich verplant werden darf. Er ist bei der täglichen Unterrichtsvorbereitung zu berücksichtigen und kann über den Unterricht hinaus u.a. zur weiteren Behandlung einzelner Inhalte, zum Eingehen auf Schülerinteressen, zum Aufgreifen situativer Anlässe, zum erzieherischen Gespräch, für die Gestaltung des Schullebens und für die Ausprägung des eigenen Schulprofils verwendet werden. Er dient damit der Vertiefung der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Grundschule.«* (LEHRPLAN für die Grundschulen in Bayern, 4.5.2000, s.13)

Darüber hinaus lassen sich die bildnerischen bzw. schöpferischen Bereiche, wie sie sich von der Schule der Phantasie zunächst auf das Fach Kunsterziehung beziehen, auch auf die Inhalte anderer Fachbereiche ausweiten, wie z.B. Heimat und Sachkunde. Freiarbeit entwickelt darüber hinaus auch in oft ungeklärten und unstrukturierten pädagogischen Situationen, wie zum Beispiel in der Zeit vor Unterrichtsbeginn ein Angebot für die sukzessiv eintreffenden Kinder, das für das Klima und den Ablauf des Tages von wertvoller Bedeutung sein kann (vergl. JEZIORSKY in SENNLAUB 1990, s.84f.).

Prinzipiell ist aber vorab zu klären, welche Grundform der Freiarbeit für die Schule der Phantasie überhaupt in Betracht kommt. Nach der Einteilung durch Pottthoff (vergl. POTTTHOFF 1996) bildet keine der vier von ihm vorgestellten Basismodelle

unmittelbar das Leben in der Schule der Phantasie ab. Weder Lernzirkel (nach Helen Parkhurst) und Wochenplan (nach Freinet), die als programmierte Aufgaben (vergl. auch SCHULZ 1996, S.161) in Form von Selbstlernmaterialien auf die Lernorganisation des Kindes bezogen sind, noch die »freie geistige Schularbeit« nach Gaudig, die auf Entwicklung von »Arbeitstechniken und Methoden« der Schüler (POTTHOFF 1996, S.9) abzielt, können für die Prozesse in der Schule der Phantasie verwandt werden. Am nächsten kommt die »materialgeleitete Freiarbeit« (POTTHOFF 1996, S.9), die ausgehend von Montessori oder Petersen durch die vorbereitete Umgebung und die aufliegenden Materialien den Weg bereitet und begleitet. Dieses Prinzip »materialgeleitete Freiarbeit« kann dabei aber nur als Ableitung der reformpädagogischen Ausgangsmodelle verstanden werden, zielen doch die Materialien bei Montessori ganz explizit auf konkrete (z.B. mathematische) Operationen ab. (Dazu muss das Material so klar strukturiert sein, dass man auf Anweisungen und Hilfen weitgehend verzichten kann). In der Schule der Phantasie gilt natürlich ein völlig anderes Materialverständnis, hier zählt gerade die weitgehende Interpretationsoffenheit. Freiarbeit, wie sie hier gilt, muss im Gegensatz zu den programmierten Verfahren dieser Methode ein grundsätzlich offener Prozess bleiben.

Was bedeutet die Methode der Freiarbeit für den dreifachen Dialog? Wenn sich in den Kursen der Schule der Phantasie mit dem Kursleiter als Künstler und dessen Beziehung zur Sache der dreifache Dialog entwickelt, dann bedeutet das in der Regelschule, dass die Freiarbeit als Methode den zunächst fehlenden oder gehemmten Zugang des Erwachsenen zur Sache, hier zu den bildnerischen Prozessen, zu kompensieren hilft und Anfänge bzw. erste Zugänge schafft. Der Erwachsene verbirgt sich aber nicht hinter der Freiarbeit, sondern bahnt sich mit ihrer Hilfe in mehrfacher Hinsicht seinen Weg zu einem persönlichen Dialog mit der Sache: Die Methode der Freiarbeit ist deshalb ein erfolversprechender Einstieg, da der Erwachsene in einer vorbereiteten Umgebung die Kinder »machen lassen« kann. Der Lehrer kann erkennen, dass ohne die Vorgabe eines programmierten Ziels vitale bildnerische Prozesse entstehen. Dabei ist dies von zweifachem Nutzen: Auf der einen Seite kann die Freiarbeit deutlich machen, dass nicht die üblichen Anstrengungen nötig sind, ein Thema mit allen Eventualitäten vorzuplanen und darüber hinaus die entstandenen Bilder und Objekte als das Ergebnis *eigener* Fachlichkeit im bildnerischen Sinne vertreten zu müssen, sondern nur das Prinzip. Der Erwachsene kann erkennen, dass er nicht für das bildnerische Ergebnis Sorge tragen muss, sondern nur für das Verfahren. Dieses ist in der Freiarbeit erprobt und auf alle Fachbereiche übertragbar.

Der zweite Nutzaspekt erfolgt dann automatisch. Wer die Kinder erlebt, ihre vorurteilsfreie handwerkliche und bildnerische Herangehensweise beobachtet, findet auch leichter den eigenen Zugang zur Sache. Wenn Kinder mit einem Vorhaben an einer bestimmten Stelle immer wieder scheitern, ist die Hilfe oder besser das Mitmachen des Lehrers gefragt. Dann ist es gerade nicht von Nachteil, selbst keine handwerkliche Lösung anbieten zu können, sondern es ist besonders hilfreich, sich vor dem Hintergrund einer etwas größeren Lebenserfahrung die gleiche Frage wie das Kind zu stellen. Gerade im gemeinsamen Überlegen, welche Lösung gelingen könnte, manifestiert sich das gleiche Interesse an der, bzw. die gleiche Nähe zu der Sache.

Der Sinn der Freiarbeit besteht also nicht darin, dass sich der Lehrer auf das Materialbeschaffen beschränkt und damit hinter die Methode zurücktritt. Die Freiarbeit ist stattdessen eine Zugangsmöglichkeit zu einer lebendigen Beziehung zwischen Erwachsenen und Sache, ebenso zu den Kindern. Zur Entwicklung des dreifachen Dialogs in der Kunsterziehung ist also nicht ausschließlich die eigene bildnerische Erfahrung nötig, sondern vor allem der selbst gewünschte und lustvoll erlebte Zugang beim Machen.

Plant man das Grundprinzip der Schule der Phantasie über die Methode Freiarbeit in der Grundschule zu etablieren, ist wieder ein Blick auf die Frühpädagogik sinnvoll. Abgesehen vom historischen Bezug der Schule der Phantasie zum Kinder-

garten, bildet das Freispiel im Situationsansatz des Kindergartens ein Äquivalent. Im Freispiel entstehen für die Kinder, aber auch für die Erzieherinnen, vergleichbare Situationen wie sie für die Schule der Phantasie bedeutsam sind. Im Kindergarten ist das Freispiel weiter verbreitet als die Freiarbeit in der Grundschule, deshalb liegt es bei der Entwicklung der Freiarbeit für die Lehrkraft nahe, Verbindungen und Vergleiche zum Freispiel zu suchen. Arnulf Hopf stellt diese Verbindung zwischen dem Freispiel des Kindergartens und der Freiarbeit der Grundschule her und bildet aus der Schnittmenge der Gemeinsamkeiten eine Grundlage, die den Prinzipien der Schule der Phantasie durchaus nahe kommt.

*»Trotz der unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Akzentsetzungen können Schüler und Schülerinnen heute in einem kindorientierten Unterricht (Freiarbeit) und Kinder in einem Kindergarten (Freispiel) mindestens die folgenden Erfahrungen machen: daß sie wählen können und sollen, was sie mit wem sie und wie sie etwas tun wollen (Planungsverhalten und Selbstverantwortlichkeit)  
daß in einem bestimmten Zeitrahmen ein eigenes Arbeitstempo gewählt und ein individueller Arbeits-/Spielplatz innerhalb einer vereinbarten Ordnung gewählt werden kann (Zeit und Raumbewußtheit)  
daß nicht alle das gleiche zur gleichen Zeit tun, sondern im selben Raum zur selben Zeit unterschiedliche Tätigkeiten ausgeübt werden (Lern- und Lebensraum)  
daß es unterschiedliche Schwierigkeitsgrade bei den Tätigkeiten gibt und ein selbstgesetztes »Anspruchsniveau« realisiert werden kann (individuelle Lernentwicklungsstrategien)  
daß Regeln und Rituale gemeinsam gefunden und verhandelt werden können (Stuhlkreis, Sprechstein u.ä.)  
daß Hilfen gegeben und genommen werden können (Helfersystem)  
daß Umwege zu gehen erlaubt ist, um daraus nachhaltiger den besten Weg/ die passenden Lösung zu finden (Erfolgszuversicht, positives Leistungsverhalten)  
daß Tätigkeiten und Erfahrungen/ Fortschritte den anderen »öffentlich« gemacht werden (Könnenserfahrung im sozialen Zusammenhang).« (HOPF 1995, S.5)*

Der Erwachsene bleibt in der Freiarbeit wie in den Kursen der Schule der Phantasie trotz seiner partnerschaftlichen Rolle im dreifachen Dialog der verantwortliche Leiter. Er organisiert den Rahmen, berät und hilft, im Wesentlichen stellen sich aber zwei entscheidende Aufgaben: Erstens, er bereitet die Umgebung vor, zweitens, er beobachtet.

»Umgebung« ist dabei als ein engerer und ein weiterer Rahmen zu verstehen. So es keinen geeigneten Werkraum oder gar eigenen Freiarbeitsraum bzw. Lernwerkstatt (vergl. KLIER 1997) gibt, gilt es, im Klassenzimmer die Voraussetzungen für die Freiarbeit zu installieren. Verschiedene Ausstattungen und Konzepte lassen sich anführen, Anregungen bieten dabei die Reformpädagogik (vergl. Kap. 5.3.), die Frühpädagogik (vergl. Kap. 5.1.), Pioniere der Freiarbeit (vergl. SENNLAUB 1990, S.109) und die Praxis der Kunsterziehung in Gestalt der »Kunstwerkstatt« (vergl. SIEVERT 1998, S.6).

Je nach Platzangebot sind mehrere Regale mit Materialien und Werkzeugen sowie ein Arbeitstisch sinnvoll. (Vergl. HEYL/LUIDL 2002, S.10, MANN 1998, S.46) Lässt sich keine Werkbank oder kein Arbeitstisch aufstellen, bewähren sich Abdeckplatten auf den Schultischen, an denen bildnerisch gearbeitet wird. Materialien lassen sich sinnvoll und praktisch in Kisten und Körben sortieren (Papier, Holz, Metall, Plastik, Naturmaterialien, Stoffe, Allerlei etc.). Nicht selten ist das Herzeigen eines Fundstücks, das Einfügen und Sammeln nach einem Ordnungsprinzip schon ein Teil der Freiarbeit. Das gleiche Sortierschema gilt für die Werkzeuge. Da in der Freiarbeit nicht alle Kinder das Gleiche machen, ist nie ein kompletter Klassensatz eines Werkzeugs nötig. Um so mehr ist die Differenzierung und die Qualität der Werkzeuge und Geräte von Bedeutung. Zum Aufbewahren und Lagern von größeren Arbeiten

und Materialien ist meist ein Lager im Schulhaus einzurichten.

Diese Angaben zur Einrichtung und Organisation einer »Umgebung« bilden ein grundlegendes Gerüst, das lediglich sehr allgemeine organisatorische und praktische Anforderungen an die Person des Lehrers stellt. In der Inszenierung einer »Umgebung« als erweiterter Rahmen differenziert und vertieft sich die Rolle des Erwachsenen. Potthoff nennt ihn in diesem Zusammenhang konsequenterweise den »Dramaturgen« (POTTHOFF 1996, S.15) der pädagogischen Situation. Aus der Fülle vorhandener Materialien spezifische Qualitäten herauszugreifen und vorzustellen, das Augenmerk auf ein Phänomen zu richten, eine Geschichte zu finden und sie zu erzählen etc., das erweitert und differenziert die Wahrnehmung der vorhandenen Umgebung. Dadurch bietet der Erwachsene aber auch eine Hilfe zur Strukturierung an, wenn die materielle Umgebung in Darbietung und Menge zu unübersichtlich und verwirrend wird.

Dazu ist eine intensive Beobachtung der Situation und der Kinder in der Freiarbeit nötig. Da die Umgebung meist vor der Freiarbeit gestaltet ist, Hilfe und Beratung nur punktuell zu geben ist, öffnet sich neben der Gelegenheit, selbst etwas zu machen bzw. mitzumachen, der Raum zur Beobachtung der Situation. »Der Lernende selbst muß mir in seiner jeweiligen Lebenssituation seine spezifischen Lernbedürfnisse mitteilen. Da diese Bedürfnisse bei ihm in vielen Fällen aber zunächst nur als ein diffuses Verlangen auftreten und von ihm noch nicht klar artikuliert werden können, muß ich sein Verhalten, in dem sich seine Bestrebungen zeigen, immer wieder sorgfältig und vorurteilsfrei beobachten und daraus Schlüsse für die Hilfen ziehen.« (POTTHOFF 1996, S.16)

Die Beobachtungen beziehen sich ganz konkret auf die Lernsituation des Kindes, bieten aber auch die Möglichkeit, die Lebenssituation und die Entwicklung des Kindes allgemein bzw. die Rolle des Kindes in der sozialen Umgebung oder die Gruppendynamik allgemein wahrzunehmen. Weil der Erwachsene in der Freiarbeit die Ausgangssituation für das einzelne Kind spezifisch erkennen kann, lassen sich auch die Schlüsse aus den Beobachtungen differenzierter ziehen und klarer mit der Einschätzung der Eltern und der Selbsteinschätzung des Kindes abgleichen.

## **6.2. GANZTAGSSCHULE**

### **6.2.1. BESTEHENDE SCHULE DER PHANTASIE ALS TEIL EINES GANZTAGSSCHULKONZEPTS**

Die Schule der Phantasie ist als Münchner bzw. bayerische Institution kein Teil eines Ganztagskonzepts. In Bayern sind dazu die schulpolitischen Weichen anders gestellt. Heute ist die Schule der Phantasie Teil eines Tagesablaufs, das, bezogen auf eine gewünschte Ganztagsbeschulung einem »Bikini-Modell« (HOLTAPPEL in der ZEIT NR.39, 2004, S.83) gleicht: Vormittag und Nachmittag sind »unverbundene Teile, die nur das Nötigste abdecken« (ebda). Gelegentlich wird ein Verfahren praktiziert, die Kurse an die freiwillige, meist von den Eltern organisierte Mittagsbetreuung anzuschließen. Die Kinder, die einen Platz in der Mittagsbetreuung haben, können durch einen Besuch eines Kurses der Schule der Phantasie so zumindest einmal pro Woche länger in der Schule bleiben. Ist ein Hort angeschlossen, kann die Schule der Phantasie von dort aus besucht werden. Die Kinder kehren nach dem Kurs in den Hort zurück oder gehen nach Hause.

Die Kurse sind im engeren Sinne nicht im Schulleben integriert. So kann die Schule der Phantasie im Bezug auf ein Ganztagskonzept nur als Betreuung in Richtung eines additiven, offenen Ganztagsangebots verstanden werden. Die Einbeziehung der Kurse zu einer verlässlichen Betreuung organisiert nicht die Schule, sondern wird von den Eltern mit den Kursleitern verhandelt oder mit der Hortbetreuung koordiniert. Die Kurse sind nicht in ein Organisationskonzept integriert, sondern

reagieren auf die Vorgaben der Schule bzw. Möglichkeiten und Wünsche der Eltern. Da die Schule der Phantasie nicht vom staatlichen Schulamt angeboten wird, ist sie per Definition ein selbstständiger Kooperationspartner. Als kommunale Einrichtung hat sie den Rückhalt des Sachaufwandsträgers, der über die Räume und deren Ausstattung verfügt. So ergibt sich in der Schulorganisation zwar keine gleichberechtigte Partnerschaft, dennoch erzwingt die gemeinsame Nutzung der Einrichtungen eine faktische Eingliederung der Kurse. Dies ist insgesamt natürlich wenig befriedigend, wenn auf der einen Seite der Bedarf an Ganztagsbeschulung formuliert wird, und man auf der anderen Seite den Status und die Einbindung der Schule der Phantasie in die Schulen sieht.

### 6.2.2. Einführung/Hintergrund der Ganztagschule

Bevor nun die möglichen Verbindungen der Schule der Phantasie zur Ganztagschule eruiert werden, ist ein Blick auf deren Entwicklung und Tendenzen zu richten. Die Entwicklung der Ganztagschule steht in einem sowohl gesellschaftspolitischen als auch pädagogischen Bezug. Die Befürworter von Ganztagskonzepten setzen zwar unterschiedliche Prioritäten, der Konsens, mehr Schulen in Ganztageseinrichtungen zu verwandeln, lässt sich aber bundesweit erkennen.

Auf der einen Seite steht die Vereinbarkeit von Beruf und Familie, die mit einer »verlässlichen Halbtageschule« (die in Bayern die Betreuung zumindest für den ganzen Vormittag garantiert) noch nicht ausreichend gewährleistet ist. Gerade für höher qualifizierte Berufe ergibt sich daraus keine befriedigende Perspektive, da sich nur wenige Berufe mit einer starren Halbtagsbetreuung vereinbaren lassen. Die Bereitschaft Kinder zu bekommen, nimmt sukzessive ab, »diesen Trend kann man nur abwenden, wenn die Gesellschaft Ganztageeinrichtungen als vernünftige und qualitative Alternative für ein Aufwachsen und Erziehen in der Familie bereithält«. (Renate HENDRICKS in IFB 2002, S.15) Aus dieser Perspektive liegt eine Motivation zur Ganztagschule in der einfachen Betreuung der Kinder. Die Eltern möchten, dass die Kinder nicht unbeaufsichtigt alleine zu Hause sind, mittags verpflegt werden und vor allem bei den Hausaufgaben Hilfe bekommen.

Auf der anderen Seite stehen Argumente, die sich im wesentlichen auf die zwei Grundpfeiler *Bildung* und *Erziehung* beziehen:

Vor allem wenn sich die Ganztagschule also nicht nur über das Betreuungsangebot definiert werden soll, dann kommt ihr Erziehungsauftrag stärker zur Geltung. Sozialisation und Individuation verlagern ihren Schwerpunkt weg von der Familie. Die Gründe dazu sind vielfältig, sie resultieren aus Familienkonstellationen, gesellschaftlichen Benachteiligungen, Generations- und Rollenkonflikten. Die Verlagerung des Erziehungsschwerpunkts von den Eltern auf die Schule ist dabei verlockend. Doch »die Utopie der Ganztagschule bietet den von Selbstzweifeln geplagten Eltern ein ungeheures Versprechen. Sie suggeriert eine Lösung ohne den anstrengenden und aufwändigen Weg einer Kultivierung mit Umwegen und Abirrungen. Mit diesem Lösungsversprechen transportiert die Ganztagschulutopie aber ungeheuerliche Gefahren. Denn die mögliche Abgabe aller Sorgen und Nöte an eine fremde Instanz führt nicht automatisch zum Verschwinden aller Probleme.« (FITZEK/LEY in: LADENTHIN/REKUS 2005, S.225) Die erzieherische Zuständigkeit auf die Schule zu delegieren, ist kein Königsweg, nicht wenige warnen davor, dass die Ganztagschulen die Erosion der Familien noch verstärken. Dies ist zwar nicht zu entkräften, dennoch wird die verstärkte Ganztagerziehung durch die Schule mehrheitlich als alternativlos erachtet. Die Entwicklung der Ganztagschulen ergibt zwar keinen vollständigen Paradigmenwechsel, hat aber dennoch wesentliche Konsequenzen:

Bei den Bildungsaspekten werden unterschiedliche Perspektiven deutlich: Auf der einen Seite stehen gesellschaftliche Forderungen nach gesteigerter »objektiver« Bildungsqualität, auf der anderen Seite pädagogische Erwägungen zu einer besseren Erfahrungs- und Lernentwicklung des Kindes.

Die Anforderungen nach höheren fachlichen und persönlichen Kompetenzen werden von »außen« an die Schule, bzw. Kinder herangetragen. In nationalen und internationalen Untersuchungen wird die Bildungsqualität an Bildungsstandards gemessen und verglichen. Die schlechten ersten deutschen PISA-Ergebnisse wurden auch in den Zusammenhang mit der Halbtagsschule gestellt. Auch wenn die Kausalität besserer Ergebnisse durch Ganztagsbeschulung nicht erwiesen ist, so besteht dennoch spätestens seit 2001 ein breiter Konsens, Ganztagschulen verstärkt zu entwickeln.

Die andere Perspektive geht dagegen »vom Kind« aus: »Die Schule ist nicht der Lebensraum, weder für die Schüler noch für die Lehrer. Die Schule muss heute aber ein Lebensraum sein, ein Ort, wo der einzelne junge Mensch nicht nur erfährt, was man tut und was man wissen muss, sondern ein Ort, an dem er als Person wahrgenommen wird, als Individuum mit seinen Stärken und Schwächen. Die Schule muss ein Ort sein, der die Stärken jedes Einzelnen stärkt und seine Schwächen schwächt.« (Johannes RAU in IFB 2002, S.13) Die Schule als »Lebensraum«, wie sie Rau vorstellt, impliziert »kindgemäße« Strukturen, im Sinne einer am Individuum orientierten Entwicklungs- und Lernmöglichkeit, meint aber auch basale Voraussetzungen gleicher Bildungs- und Entwicklungschancen. Dies lässt sich nur in Konzepten, die über den Vormittag hinaus gehen, verwirklichen. »Kindgemäße Entwicklung, kindgemäßes Lernen braucht mehr Zeit, als an Halbtagesschulen üblicherweise zur Verfügung steht, denn die Schule ist mehr als Unterricht.« (Stefan APPEL in IFB 2002, S.102)

In Ganztageseinrichtungen wird die Schule zum »Haus des Lernens« (vergl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2001, S.13). »Lernen braucht Zeit. Gerade wenn Kinder nicht nur schematisch lernen, eine Regel nicht nur automatisch herunterspulen, sondern herleiten, sich selbst erarbeiten und aktiv erarbeiten können, dann braucht dies auch Zeit. Deshalb ist der Aufbau von Ganztagschulen – bundesweit – so wichtig.« (Edelgard BUHLMAN in IFB 2002, S.14) Ganztagschulen können nicht ein »mehr vom Gleichen« bedeuten, eine pädagogische Entwicklung muss dabei die Konsequenz sein. »Die Einführung der Ganztagschule darf nicht die Fortsetzung der Halbtagesschule mit zusätzlichen Stunden sein.« (Renate HENDRICKS in IFB 2002, S.15)

Zeit wird in den Ganztagschulkonzepten also nicht nur als absolute Größe bzw. Menge verstanden. Vor allem im gebundenen System (s.u.) wird eine Rhythmisierung des Tages im Sinne eines auf die individuellen Bedürfnisse ausgerichteten Unterrichts angestrebt.

Die Ganztagschulbefürworter verweisen auf die deutsche Reformpädagogik, die seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts ihre Konzepte auf die Schule als eine Lern- und Lebensstätte gründete und damit immer Schule als Ganztageseinrichtung konzipierte. (Vergl. LADENTHIN/REKUS 2005, S.79) Nach 1990 wird das Thema Ganztagschule als flächendeckende Einrichtung aus der Tradition der Ganztagsbetreuung in der DDR bewusster und stößt im Westen durchaus auf Interesse, auch wenn die Motive sich unterscheiden, bzw. anders gewichten. Seit 2002 ist, basierend auf einer Initiative im Rahmen der SPD-Bildungspolitik zum Bundestagswahlkampf ein bundesweites Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« (IZBB) gestartet, das die Bildung und den Ausbau von Ganztagschulen fördert. Diese Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung beschränkt sich verfassungsgemäß auf Investitionen in die Infrastruktur, deshalb stellt sich die inhaltliche Entwicklung in den Bundesländern jeweils sehr unterschiedlich dar. Dennoch sind bis 2007, will man sich die Fördermittel nicht entgehen lassen, in allen Bundesländern Konzeptionen und Aktivitäten zum Thema Ganztagschule gefragt. In den neuen Bundesländern kann man bestehende Einrichtungen weiterentwickeln, in den alten Bundesländern wird der Ausbau je nach politischen Willen bzw. Rahmenbedingungen unterschiedlich forciert. In Bayern ist die Einrichtung von Ganztagschulen flächendeckend nicht geplant, Ganztagschulkonzepte verlegen sich hier, von wenigen Ausnahmen abgesehen, auf die Ganztagsbetreuung, die ihren Schwerpunkt neben der

verlässlichen Aufsicht in der gezielten individuellen Förderung (z.B. durch Deutschkurse für ausländische Kinder), bzw. Hausaufgabenbetreuung sieht. (Stand 2004, vergl. PORTMANN 2004, S.43, FEES in LADENTHIN/REKUS 2005, S.130) Ab dem Schuljahr 2005/06 beteiligen sich in München drei Münchner Grundschulen an dem vierjährigen Modellversuch »Innovative Projektschule – IPS«, die in Zusammenarbeit mit dem integrierten Tagesheim eine gebundenes, rhythmisiertes Ganztagskonzept anbieten. Die Schule der Phantasie ist daran allerdings bisher nicht beteiligt.

### **6.2.3. Ganztagschulmodelle und die Schule der Phantasie**

Angesichts der sehr unterschiedlichen Traditionen und Interessen der jeweiligen Bundesländer zum Thema Ganztagschule ist eine Definition der jeweiligen Konzepte nötig. (Vergl. PORTMANN 2004, S.9, FEES in LADENTHIN/REKUS 2005, S.127)

#### **Offene Ganztagschule**

Die offene Ganztagschule ist eine Halbtagschule, die am Nachmittag um ein freiwilliges Betreuungsangebot erweitert wird. Als »additives Modell« ist sie inhaltlich vom Vormittag getrennt und erreicht mit ihren Nachmittagsaktivitäten nur einen Teil der Schülerschaft. (Vergl. Heinz G. HOLTAPPELS in IFB 2002, S.96f.)

»Mit einem additiven Modell einer Stundenschule mit angehängten Betreuungszeiten steht neben der Freizeitgestaltung der »Verwahraspekt« im Vordergrund, weniger aber eine Intensivierung von Lernförderung und Lerngelegenheiten.« (Heinz G. HOLTAPPELS in IFB 2002, S.98) Im additiven System ist eine verbindende organisatorische, personelle oder gar teamorientierte Gesamtkonzeption schwer möglich. Die Vormittagsstunden können von den Nachmittagsaktivitäten nicht profitieren, und umgekehrt. Beobachtungen in anderen Erziehungs- und Lernsituationen werden nicht transferiert. Die Schule der Phantasie verbleibt in der offenen Ganztagschule am ehesten in ihrer bis heute angestammten Rolle. Sie wird am Nachmittag als eine (alternative) Aktivität angeboten. Gemeinsam mit der Mittagsverpflegung und der Hausaufgabenbetreuung wird sie terminlich und organisatorisch zwar straff eingebunden, die Kurse bleiben aber inhaltlich isoliert

#### **Gebundene Ganztagschule**

Die Teilnahme aller Schüler ist Pflicht (in der teilweise gebundenen Form nur für einen Teil der Schülerinnen und Schüler), da der Pflichtunterricht auf den ganzen Tag verteilt ist. Hauptinteresse besteht darin, vielfältige Spiel- und Lernformen bei freier Einteilung bzw. Rhythmisierung anbieten zu können. So kann auch eine umfassende Projektarbeit organisiert werden. In einer sinnvolleren Verteilung von Konzentrations- und Entspannungsphasen, Ruhe und Bewegung, Lernarbeit und Spiel kann situationsabhängig Rhythmisierung, und Differenzierung entstehen. Dies kann aber nur organisiert werden, wenn es alle Kinder betrifft (»Integratives Modell«) Die Kinder nehmen verbindlich teil, deshalb ist eine starke Verzahnung von Spiel, Unterricht und Freizeitaktivitäten etc. und so eine stärkere Berücksichtigung individueller Voraussetzungen möglich.

Vorteile werden in der Kompensation von Sozialisationsdefiziten gesehen, die gebundene Ganztagschule ist ein vielfältigerer Lebensraum. Das Zusammenleben der Kinder aus allen Milieus wird zugleich als Chance, aber auch als Gefährdung im Sinne schlechter Einflussnahme gesehen. Der Familie entzogen, entwickelt sich die Chance einer konsequenteren und geordneten Erziehung, einer reicheren und sinnvolleren Schul- und Freizeitgestaltung. Auch wenn mangelnde Spitzenförderung im Musik- oder Sportbereich beklagt wird, so lassen sich ohne Gleichmacherei vielfältige und individuelle Freizeitmöglichkeiten ausdifferenzieren.

Grundsätze einer Ganztageschule lassen sich am Beispiel Ganztageschule St. Julian Rheinland-Pfalz (IFB 2002, S.17ff.) darstellen:

»Dynamisierung: *Flexibler Stundenbeginn, Übergang, betreutes Frühstück, Systemzeit*

(individuelles »System« eines Kindes, eigene Strukturen zu finden und auszugestalten, z.B. Lernen, Hausaufgaben etc.) etc.

*Verzahnung von Vor- und Nachmittag:* »Aus diesen Grundsätzen als Fundament leiten wir Aktivitäten unserer Ganztagschule ab: Unterricht, Hausaufgabenbetreuung bzw. Arbeitsstunde, Freizeitbereich, unterrichtsergänzende Angebote, miteinander essen und gesellig sein. Offener Anfang und offener Übergang« (IFB 2002, S.22)

*In St.Julian wechseln sich je 1–2stündige Unterrichtseinheiten mit Spielpausen ab, sie werden durch das betreute Frühstück ergänzt. Das Mittagessen findet in offenem Übergang in kleinen Gruppen statt, Freizeit (ein bis eineinhalb Stunden, je nach Alter) danach Hausaufgaben plus individuelle Systemzeit (insgesamt 80 Min.). 40 Min »unterrichtsergänzende Angebote« teilen sich Lehrer (Theater, Mikroskopieren etc.) mit außerschulischen Lehrkräften ortsansässiger Institutionen (Kreis- und Musikschule, Gesang- und Musikverein, Kinderchorgemeinschaft, Kirchengemeinde, Turn- und Sportverein, Bibliothek etc.)«.* (Vergl. IFB 2002, S.37)

Der Freizeitbereich in der Ganztagschule teilt sich in »gebundene« (AGs, gestalterische, handwerkliche Kurse Sport) und »ungebundene Freizeit« (Entspannung, Spiel, Bewegungsaktivitäten) (vergl. Heinz G. HOLTAPPELS in IFB 2002, S.91) »Gerade Schulprojekte und Arbeitsgemeinschaften bilden vielfach das pädagogische Scharnier zwischen Lern- und Freizeitsektor und erlangen damit eine Schlüsselfunktion für die Verbindung von Unterricht und Erziehung«. (Heinz G. HOLTAPPELS in IFB 2002, S.91) Was im Unterricht erarbeitet wurde, kann in Kontakten zu Organisationen z.B. durch praktische Arbeiten differenziert werden. Die Partizipation und die Begegnung vieler Beteiligter, die auf ganz unterschiedliche Weise in die Ganztagschule involviert sind, ergeben ein umfassenderes soziales Miteinander.

In der Konzeption gebundener Ganztagschulangebote geht es also nicht nur darum, das schulinterne Angebot zu erweitern, um den Kinder ihren Neigungen entsprechend ein Freizeitprogramm zu offerieren, und in der Verschränkung mit dem herkömmlichen Unterricht die Belastungen der Kinder auszugleichen. Die unterrichtsergänzenden Angebote verzahnen sich auch inhaltlich mit dem Unterricht. Wenn man also die Schule der Phantasie auf das gebundene Ganztagsystem projiziert, wenn man dieses Modell dabei in den Gesamtzusammenhang stellt, dann wird auch das unterrichtliche Prinzip wirksam. Im Hinblick auf die Freiarbeit wurde diese Möglichkeit schon angedeutet: Die Verfahrensweisen in der Schule der Phantasie können über die Methode der Freiarbeit integriert werden. Damit werden Selbstbildungsprozesse initiiert, die dann aber über die praktische (bildnerische) Tätigkeit hinaus das gesamte Unterrichtsgeschehen beeinflussen können. Aus den Beobachtungen, die die Kinder in der praktischen Tätigkeit machen, lassen sich Fragen ableiten, die im Unterricht verhandelt werden können, umgekehrt können abstrakte Unterrichtsinhalte durch praktische schöpferische Freiarbeit in »handhabbare« Vorgehensweisen übersetzt werden. Schule der Phantasie in der gebundenen Ganztagschule bedeutet also nicht (nur) die Rhythmisierung des Schultags im Sinne oben erwähnter Entspannungs- und Konzentrationsphasen (Lernphasen/ Freispiel), die gesamte Lernkultur kommt so in das Blickfeld.

Folgte man diesem Weg, würde sich die Schule der Phantasie in diesem Ganztagschulkonzept so integrieren lassen, dass sie sich darin auflösen würde. Damit käme sie auf gewisse Weise dem Ideal nahe, das Rudi Seitz in den Anfangsjahren im Blick hatte, als er die Schule der Phantasie damit begründete, dass »sich die Schule, wie sie sich uns darstellt, nicht von heute auf morgen ändern läßt.« (Konzept aus dem Jahr 1978) (Tatsächlich hatte Seitz immer wieder davon gesprochen, dass idealerweise die Schule der Phantasie eines Tages überflüssig werden könne).

## **Schule der Phantasie als Kooperationspartner in der Ganztagschule**

Vor dem Hintergrund dieser Utopie kann man bei der Einbindung der Schule der Phantasie in die Ganztagschule auch einen anderen Weg denken. Die Schule der Phantasie bleibt eine unabhängig organisierte Einrichtung und bezieht damit eine ganz bewusste Position jenseits des Schulunterrichts.

Generell wird bei der Konstruktion von Ganztagschulkonzepten von der einseitigen Organisation und Durchführung durch die Schule allein abgeraten. Eine ausschließliche Einbeziehung der Schulpädagogik lässt einen »einseitigen Bildungsbegriff« (vergl. BURK/DECKERT-PEACEMAN 2004, s.5) befürchten. Wenn sich die Schule auf den ganzen Tag erstreckt, wenn sie die Erziehung und Bildung in die Hand weniger Pädagogen legt, dann schränkt sich der Realitäts- und Lebensbezug unnötig ein. Daher fordern Ganztagschulfürworter durch die ganz bewusste Einbeziehung externer Kooperationspartner (vergl. MEYER-BEHRENDT 2001, IFB 2002, s.88f., PORTMANN 2004, s.38f.), die Schule zu öffnen. Gerade das Zusammenwirken von Lehrern, Erziehern und Nicht-Lehrern bewirkt ein reicheres Angebot von Lern- und Erfahrungsanlässen. Hier kehrt sich der in der Freiarbeit erwähnte Methodentransfer wieder um. Außerschulische Träger haben gewachsene Strukturen, das bestehende Angebot wird oft von professionellen Fachkräften fachspezifisch und -methodisch getragen. Die Verzahnung außerschulischer Angebote mit dem Unterricht lässt von den Möglichkeiten und Erfahrungen des jeweiligen Kooperationspartners profitieren und ermöglicht so eine interessantere Projektarbeit.

Das bringt für die Schule der Phantasie den Kursleiter als Nicht-Lehrer sondern als unabhängigen Künstler wieder stärker in das Blickfeld. Die Kompetenz, aber auch die Unabhängigkeit und die Aura eines Künstlers und die »Besonderheit« künstlerischer Arbeit im Atelier entwickeln dabei ihren ganz eigenen Reiz. Die konkrete Betonung von spezifischen Fachinhalten in einem pädagogisch durchorganisierten Raum versprechen tatsächlich eine größere Bandbreite. In stärkerer Disziplinarität entsteht eine größere Spannung. Die Aufgabe der Schule besteht nicht darin, Fachinhalte didaktisch aufzubereiten, sondern den Zugang zur Disziplin zu begleiten. Nicht nur die Kinder, auch die Lehrer erhalten in der Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern Anregungen und Impulse, die über den Horizont üblicher Schulpraxis hinaus weisen und so auch ihr persönliches Interesse an der Sache wecken können. Ein Inhalt wird so nicht nur als »machbar« erkannt und routiniert didaktisiert, in der Projektarbeit mit außerschulischen Partnern sind Lehrer keine Experten, sie können sich im Umgang mit der Sache einen persönliche Zugang erarbeiten. In der Projektarbeit mit außerschulischen Partnern kann durch das gemeinsame Arbeiten an einem Vorhaben ein erweiterter Dreifacher Dialog entstehen.

## 7. ANLAGEN

### AKADEMIE DER BILDENDEN KUNSTE · MÜNCHEN

Professor Rudolf Seitz  
Lehrstuhl für Kunsterziehung

8 München 40  
Akademiestraße 2

Artikel 1978

#### "Jugendkunstschulen" - ein Konzept

Vorbemerkung: Im Januar und Februar durfte ich als Vorsitzender des Deutschen Werkbundes Bayern eine Vortragsreihe in der Bayerischen Akademie der Wissenschaften leiten, in der führende deutsche Wissenschaftler unter dem Rahmenthema "Der Mensch ohne Hand" referierten. Die Hand war dabei eine Metapher für die Tatsache, daß der Mensch von heute ein Bildungssystem durchläuft, in dem sinnvolle Erfahrungen nicht mehr gemacht werden können. In dem eine einseitige Überbetonung des kognitiven und begrifflichen Denkens stattfindet. In acht Einzelbeiträgen zeigten Wissenschaftler aus den Bereichen der Psychologie, der Tiefenpsychologie und der Medizin, der Naturwissenschaften, der Philosophie und der Theologie welche - und das ist nicht übertrieben - katastrophale Folgen diese Tatsache für zwischenmenschliche Beziehungen, für Werthaltungen, für Selbsteinschätzung, für das Verständnis der eigenen unterbewußten Bildwelt, für das Wohlbefinden, aber auch für die Planung einer menschenwürdigen Umgebung im weitesten Sinne hat. Übereinstimmend wurde versichert, daß man größte Anstrengungen machen müßte um im Schulsystem die Möglichkeit einer direkten Erfahrung im Umgang mit Dingen, mit Materialien, mit Werkzeugen, mit der Umgebung wiederzuschaffen.

Diese Forderung deckt sich z.T. mit dem neuesten Stand pädagogischer Diskussionen um eine Humanisierung der Schule. Dort wird gefordert, daß der Schüler wieder einen persönlichen Freiraum und Entscheidungsmöglichkeiten bekommen müßte. Die Diskussion wurde außerordentlich verschärft durch Fakten der letzten Jahre. Ich nenne nur die Stress-Diskussion, die vielen Berichte von Schulmedizinern über psychische und physische Störungen bei

Schülern, die Schülerelbstmorde usw.

Theoretisch ist der Erfahrungsbereich in der Schule von heute möglich, praktisch leider nicht. Allzu viele Zwänge verhindern diese Möglichkeit: die übergroße Klassenstärke, die ständig zunehmende Stofffülle der einzelnen Fächer, der Ehrgeiz der Eltern usw. usf. Die Schule ist in eine Phase geraten, in der mehr das Aneignen von Fakten im Vordergrund steht und nicht so sehr die Förderung von bestimmten Verhaltensweisen.

Daher ist auch die Forderung nach Kreativität in den Präambeln der Lehrpläne nur utopisch, sie kann in der Praxis nicht realisiert werden. Wenn man Kreativität definiert als die Fähigkeit, neue Denkinhalte hervorzubringen, so ist damit für die pädagogische Praxis noch nicht allzu viel ausgesagt. Kreativität ist ein Sammelbegriff für eine ganze Reihe von Fähigkeiten, Verhaltensweisen, Fertigkeiten, auch Werthaltungen, die Zusammengenommen erst Kreativität ergeben. Einige davon darf ich aufzählen: Kreative Menschen leben mit offenen Sinnen, ihr Sensorium ist nicht vom Zweckdenken her bestimmt, sie erlauben sich sogenannte "Luxusinformationen", d.h., sie haben Spaß, ihre Sinne ausgiebig zu benützen.

Beachtlich ist auch ihre Problemsensibilität und ihre Sensibilität im sozialen Bereich, damit ist gemeint, daß sie häufig in der Lage sind, sich auch in die Problematik anderer Menschen einzufühlen.

Charakteristisch für kreative Menschen ist auch ihre Flexibilität. Sie können sich schnell mit neuen Gegebenheiten abfinden, können schnell umdenken, neu planen, andere Faktoren in ihre Handlungen miteinbeziehen.

Sie reagieren schnell mit ihrer eigenen Phantasie durch Ideen und Vorstellungen auch auf Anstöße von Außen.

Sie assoziieren sehr leicht.

Die Wahrnehmungssensibilität, das Entwickeln von Ideen und Vorstellungen und das Antworten auf Impulse von Außen, Ideen und Vorstellungen stehen im direkten Zusammenhang.

Kreative Menschen sind spontan, haben ein erhebliches Maß an Eigeninitiative und Mut, sich auch einmal zu exponieren, d.h. sie lassen sich von Rollenzwängen und Rollenkonflikten nicht ohne weiteres beeinflussen.

Kreative Menschen sind analytisch begabt, sie beobachten ihre Umgebung kritisch und aufmerksam.

Haben andererseits aber das Bedürfnis, Dinge auch zu verändern, umzugestalten, damit ist gemeint, daß nicht jede Gegebenheit als endgültig betrachten, sondern auch andere Lösungen für vorstellbar halten. Das ist nur möglich bei einem bestimmten Maß an innerer Freiheit, die dadurch zustande kommt, daß man Konflikten gegenüber tolerant sein kann, wenn sie nicht sofort lösbar sind. Diese und noch eine Reihe anderer Fähigkeiten und Verhaltensweisen kennzeichnen kreative Persönlichkeiten.

Die Schule kann diese Fähigkeiten nur in einem sehr begrenzten Maße fördern. Das würde voraussetzen, daß der Lehrer wesentlich mehr Zeit für den einzelnen Schüler hat, bedeutend mehr Freiheit in der Auswahl der Stoffe und daß er bedeutend weniger auf eine einheitlich normierbare Leistung hin arbeiten müßte.

Viele der genannten Fähigkeiten kreativer Menschen könnten theoretisch auch vom Elternhaus neben der Schule gefördert werden, aber leider nur theoretisch. Die Eltern sind mit dieser Aufgabe absolut überfordert. Auch sie sind ja durch ein Erziehungssystem geirrt, das die Fähigkeiten kreativer Menschen nicht im Blickpunkt des Interesses hatte. Darauf ist zurückzuführen, daß viele Erwachsene von sich aus sagen, sie seien völlig unbegabt oder sie empfinden sich als un kreativ. Darauf sind aber auch viele der Mankoerscheinungen zurückzuführen, die in der oben zitierten Vortragsreihe des Deutschen Werkbundes Bayern zur Sprache kamen.

Natürlich sind diese Mangelerscheinungen nicht erst heute erkannt worden und deshalb gibt es auf der ganzen Welt immer wieder sogenannte alternative Schulmodelle. Modelle, in denen versucht wird, ein ganzheitlicheres Erziehungssystem anzusteuern. Diese alternativen Schulen sind von unterschiedlichem Erfolg begleitet. Mir scheint - angesichts der Tatsache, daß sich die Schule, wie sie sich uns darstellt, nicht von heute auf morgen ändern läßt - das beste zu sein, neben die Schule eine andere Form einer freiwilligen Schule zu stellen. Ich würde sie gerne "Jugendkunstschulen" nennen, in denen ohne Benotung, auf Grund einer Motivation von der Sache her, einer Begeisterung um einen

Inhalt, der von Lehrern und Schülern gleichermaßen geteilt werden kann, gearbeitet wird. ~~Überschrift:~~ Die Jugendkunstschulen.

Es sollte der Versuch unternommen werden am Nachmittag in die Schulen hinein, bzw. in die speziellen Fachräume in den Schulen, Künstler zu holen, die pädagogisch interessiert bzw. angeleitet sind und die nun in Form eines Studios mit freiwilligen Schülern versuchen, auf der einen Seite künstlerisch zu gestalten, auf der anderen Seite die vielen oben angesprochenen Fertigkeiten, Verhaltensweisen, Fähigkeiten ganz bewußt zu fördern. Dabei sollte thematisch die Umwelt, in der die Kinder leben, ihre Umgebung wie sie sie erleben mit in die Arbeit einbezogen werden. Ebenso wie kulturgeschichtlich eine Verbindung hergestellt werden sollte durch die Museen, durch Bildbetrachtung ~~auch mit der Tradition,~~ ~~einerseits~~ <sup>sollte</sup> durch Galeriebesuche eine Verknüpfung auch mit zeitgenössischen Strömungen innerhalb künstlerischer Gestaltungen angesteuert werden ~~sollte~~.

Es gibt einen derartigen Versuch einer Schule der Kreativität innerhalb der Schule bisher meines Wissens nicht. Der Versuch mit engagierten Künstlern zu arbeiten, würde gewährleisten, daß mit großer Intensität gearbeitet wird. Die Künstler müßten in einem Kollegium zusammengefasst werden, das pädagogisch angeleitet wird, in dem pädagogische Fragen erörtert und diskutiert werden. In Ausstellungen könnten regelmäßig die Ergebnisse der Jugendkunstschulen gezeigt werden - als Rechenschaft und Anregung. Die Schüler würden sich zu Beginn des Jahres in einen Kurs einschreiben, eine entsprechende Gebühr entrichten, die nicht hoch sein dürfte und würden dann die Möglichkeit haben, an einem oder zwei Nachmittagen mit dem Künstler zu arbeiten. Angeboten werden sollten Kurse auf folgenden Gebieten: Zeichnen und Malen, Druckgraphik, Puppen-, Schatten-, Maskentheater und Film, Foto, Video. Eine Zusammenarbeit der ersten beiden Gruppierungen mit den letzteren liegt nahe, falls es räumlich zu bewältigen ist.

Nachsatz: Wenn in diesen Kursen die kritische Reflexion, das Sprechen miteinander über Fragen der Gestaltung und der Umwelt im weiteren Sinne, Teamwork in Planung und Durchführung der

Arbeiten mit künstlerischer Gestaltung verknüpft würde, <sup>ich</sup> sehe darin tatsächlich eine Chance, Fähigkeiten in den jungen Menschen zu fördern, die sonst brachliegen müssen, weil sie keine Chance haben, entwickelt zu werden.

Der Kunst- und Kulturstadt München würde es gut anstehen, einen solchen Versuch zu wagen, damit nicht nur ein kunst- und kulturinteressiertes Publikum heranzuziehen, sondern aktive Bürger zu erziehen, die in der Lage sind, innerhalb unserer Stadt ein altes Erbe anzutreten, die aber auch mit ihrer eigenen Freizeit und mit ihrem Leben etwas anfangen können.

*Rudolf Seitz*

Rudolf Seitz

Schulreferat - G I  
Ruf 215/578

Original

403

Errichtung von "Kursen für  
bildnerisches Gestalten";  
Antrag Nr. 500 der Stadtratsfraktion  
der SPD vom 30.05.1979

5  
Zugehörigkeit zur Niederschrift über  
die Sitzung des Schul-A  
vom 16.4.80 Seite 97

Beschluß des Schulausschusses vom 16. April 1980      SB  
- öffentlich -

I. Vortrag des Referenten:

Die Stadtratsfraktion der SPD hat am 30.05.79 folgenden Antrag  
gestellt:

"Der Stadtrat wolle beschließen:

Das Schulreferat wird beauftragt, dem Stadtrat zum nächst-  
möglichen Zeitpunkt einen Vorschlag für die Errichtung einer  
"Städt. Schule für bildnerisches Gestalten" vorzulegen.

In diese Einrichtung sind die derzeit bestehenden "Zentralen  
Zeichenkurse" mit einzubeziehen.

Die Organisationsform der Schule sollte in etwa der der  
"Städt. Sing- und Musikschule" vor deren Eingliederung in  
das Richard-Strauss-Konservatorium entsprechen.

Begründung:

Eine derartige städtische Einrichtung bietet die wünschens-  
werte Förderung der Kreativität, die gerade für Kinder im  
Grundschulalter eine wichtige Ergänzung des Bildungsange-  
botes darstellen. Eine Förderung auf diesem Gebiet stellt  
auch ein Gegengewicht gegen die starken Anforderungen dar,  
die an Kinder heute schon in der Grundschule gestellt werden.

Die seit Jahrzehnten mit großem Erfolg arbeitende "Sing- und Jugendmusikschule" und die im vergangenen Jahr beschlossene Ausweitung der "Zentralen Zeichen- und Werkkurse" sind Ergebnisse des Bemühens um eine Ergänzung und Verbesserung der musischen Bildung der Münchner Jugend.

Mit der seit 1978 als Versuch eingerichteten "Modellgruppe ästhetische Elementarerziehung" wurde auch der vorschulische Bereich in das Gesamtkonzept einbezogen. Die Erfahrungen im Verlauf dieses, inhaltlich ganz wesentlich von Herrn Prof. Rudolf Seitz gestalteten Versuches, sind außerordentlich positiv. Der Versuch zielt darauf ab, durch Differenzierung der Wahrnehmung im auditiven, visuellen, manuellen und sozialen Bereich den Kindern Informationen zu vermitteln, die ihnen für Assoziationen und aktive, kreative Reproduktionen zur Verfügung stehen.

Diese im Elementarbereich bislang erfolgreich durchgeführte Arbeit sollte nach Meinung des Schulreferats nunmehr durch ein breit angelegtes Modell in der Primarstufe mit gleicher Zielsetzung fortgesetzt werden.

Da das Schulreferat keinerlei Einfluß auf den Unterrichtsbetrieb der Münchner Grundschulen hat, kann dies nur durch ein entsprechendes unterrichtsergänzendes Angebot geschehen. Das Schulreferat schlägt deshalb vor, als Gegenstück zur "Städt. Sing- und Jugendmusikschule" zum Schuljahr 1980/81 "Kurse für bildnerisches Gestalten" für die Dauer eines Schuljahres als Versuch anlaufen zu lassen.

#### 1. Organisation und Zielsetzung:

Neben den bereits bestehenden "Zentralen Zeichen- und Werkkursen" werden für Grundschüler (Volks- und Sonderschule) Kurse für

- Zeichnen und Malen
- Druck und Graphik
- Puppen- und Schattenspiel
- Maskentheater
- Film, Foto und Video

angeboten.

Die seit Jahrzehnten mit großem Erfolg arbeitende "Sing- und Jugendmusikschule" und die im vergangenen Jahr beschlossene Ausweitung der "Zentralen Zeichen- und Werkkurse" sind Ergebnisse des Bemühens um eine Ergänzung und Verbesserung der musischen Bildung der Münchner Jugend.

Mit der seit 1978 als Versuch eingerichteten "Modellgruppe ästhetische Elementarerziehung" wurde auch der vorschulische Bereich in das Gesamtkonzept einbezogen. Die Erfahrungen im Verlauf dieses, inhaltlich ganz wesentlich von Herrn Prof. Rudolf Seitz gestalteten Versuches, sind außerordentlich positiv. Der Versuch zielt darauf ab, durch Differenzierung der Wahrnehmung im auditiven, visuellen, manuellen und sozialen Bereich den Kindern Informationen zu vermitteln, die ihnen für Assoziationen und aktive, kreative Reproduktionen zur Verfügung stehen.

Diese im Elementarbereich bislang erfolgreich durchgeführte Arbeit sollte nach Meinung des Schulreferats nunmehr durch ein breit angelegtes Modell in der Primarstufe mit gleicher Zielsetzung fortgesetzt werden.

Da das Schulreferat keinerlei Einfluß auf den Unterrichtsbetrieb der Münchner Grundschulen hat, kann dies nur durch ein entsprechendes unterrichtsergänzendes Angebot geschehen. Das Schulreferat schlägt deshalb vor, als Gegenstück zur "Städt. Sing- und Jugendmusikschule" zum Schuljahr 1980/81 "Kurse für bildnerisches Gestalten" für die Dauer eines Schuljahres als Versuch anlaufen zu lassen.

1. Organisation und Zielsetzung:

Neben den bereits bestehenden "Zentralen Zeichen- und Werkkursen" werden für Grundschüler (Volks- und Sonderschule) Kurse für  
Zeichnen und Malen  
Druck und Graphik  
Puppen- und Schattenspiel  
Maskentheater  
Film, Foto und Video  
angeboten.

In diesen Kursen soll in erster Linie die kritische Reflexion, das Sprechen miteinander über Fragen der Gestaltung und der Umwelt im weiteren Sinne und Teamwork in Planung und Durchführung der Arbeit mit künstlerischer Gestaltung verknüpft werden.

Übergeordnetes Ziel ist nicht die Förderung manueller und technischer Fertigkeiten sondern vielmehr die Erhaltung und Weiterführung der im vorschulischen Bereich im Vordergrund der Arbeit stehenden Entfaltung der in der Anlage der Kinder vorhandenen kreativen Fähigkeiten. Die einzelnen Kurse werden mit jeweils 3 Wochenstunden angeboten. Die Kursteilnehmer verpflichten sich zu Beginn des Schuljahres, den Kurs für die Dauer eines Jahres zu besuchen.

Ein Kurs kann eingerichtet werden, wenn mindestens 12 Teilnehmer gemeldet sind, die Höchststärke des Kurses wird auf 24 Teilnehmer festgelegt.

Die Kurse werden außerhalb der Unterrichtszeit in Räumen von für die Teilnehmer wohnungsnah gelegenen Schulgebäuden durchgeführt.

Für das Schuljahr 1980/81 wird ein Stundenlimit von 90 Wochenstunden (30 Kurse) festgelegt.

## 2. Personelle Ausstattung:

Die "Kurse für bildnerisches Gestalten" werden im Rahmen der "städt. Fachberatung für Zeichnen und Werken" geführt. Herr Prof. Seitz wird als Mitarbeiter der Fachberatung für 3 Wochenstunden nebenamtlich verpflichtet.

Die einzelnen Kurse werden von geeigneten Lehrkräften oder freiberuflichen Künstlern in nebenamtlicher oder nebenberuflicher Tätigkeit geleitet.

### 3. Kosten und Finanzierung:

Kursgebühren werden nicht erhoben, die Materialkosten werden von den Teilnehmern getragen, für jeden Kurs wird ein Materialkostenzuschuß in Höhe von DM 160,-- gewährt.

Für die Kursleiter wird seitens des Schulreferats eine Stundenvergütung in Höhe von 20,-- DM, für den Leiter der Kurse in Höhe von 25,-- DM dem Personalreferat vorgeschlagen.

Damit ergeben sich für die im Versuchsjahr vorgesehenen 30 Kurse folgende Kosten:

1. Projektleitung	40x3x25,-- DM	=	3.000,-- DM
2. Kursleitung	bei 34 Schulwochen und 30 Kursen 34x30x3x20,-- DM	=	61.200,-- DM
3. Materialkosten- zuschuß	30x160,-- DM	=	4.800,-- DM
Gesamtsumme:			<u>69.000,-- DM</u> =====

Für das Haushaltsjahr 1980 fallen für die Monate Oktober mit Dezember (11 Wochen) insgesamt ca. 22.500,-- DM an, die aus dem Haushaltstitel 2000.606.0000.0 (Schulversuche) aufgebracht werden können. Die im Haushaltsjahr 1981 erforderlichen Mittel in Höhe von ca. 46.500,-- DM werden für den Haushalt 1981 bei der gleichen Haushaltsstelle angemeldet.

Der Korreferent des Schulreferats, Herr Stadtrat Wirth, und der Verwaltungsbeirat, Herr Stadtrat Loichinger, haben dieser Beschlußvorlage zugestimmt.

...

II. Antrag:

1. Der Schulausschuß ist mit der Errichtung eines Modellversuches "Kurse für bildnerisches Gestalten" im Rahmen der "städt.Fachberatung für Zeichnen und Werken" nach dem im Vortrag aufgezeigten Modell einverstanden.
2. Der Modellversuch ist auf das Schuljahr 1980/81 begrenzt.
3. Das Schulreferat wird beauftragt, dem Schulausschuß vor den Sitzungsferien 1981 über das Ergebnis des Modellversuches zu berichten und einen entsprechenden Vorschlag zur endgültigen Beschlußfassung zu unterbreiten.

III. Beschluß

nach Antrag.

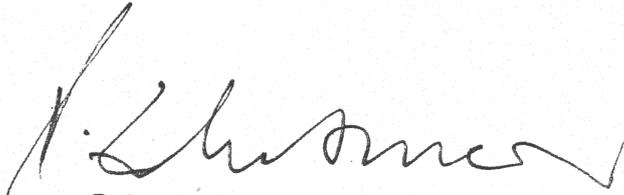
IV. Abdruck

an das Direktorium  
an das Direktorium - Dokumentationsstelle  
an das Personalreferat  
an die Stadtkämmerei  
an das Revisionsamt

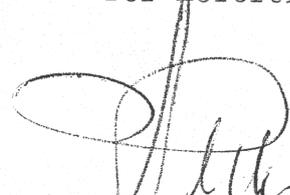
V. Wiedervorlage im Schulreferat, Zimmer 533

Der Stadtrat der Landeshauptstadt München

Der Vorsitzende:

Dr. Zehetmeier  
Bürgermeister

Der Referent:

Gerson Peck  
Stadtschulrat

Schule der Phantasie  
Kurse für bildnerisches Gestalten  
Ein Modellversuch der Stadt München

Der Modellversuch, den der Münchner Stadtrat am 16. April 1980 beschloß, konnte am 1. November 1980 beginnen. Es wurden 30 Kurse durchgeführt, die zwischen 12 und 24 Schüler besuchten. Meist waren es Schüler von einer oder zwei aufeinanderfolgenden Klassen. Insgesamt nahmen an den Kursen mehr als 500 Grundschüler teil.

Als Lehrer waren Künstler mit pädagogischen Erfahrungen oder Lehrer mit künstlerischer Praxis tätig. Als Maler, Bildhauer, Graphiker, Architekten, Maskenbauer konnten sie die Kinder in ihren kreativen Tätigkeiten anregen und an ihren Erfahrungen teilhaben lassen. Das Kollegium traf sich regelmäßig unter Leitung von Herrn Prof. Rudolf Seitz in der Akademie der bildenden Künste zu Lehrerratssitzungen. Dabei wurden Erfahrungen ausgetauscht, grundsätzliche pädagogische Überlegungen angestellt und Arbeiten der Kinder betrachtet und diskutiert. Diese intensive Zusammenarbeit half auch manche organisatorische Schwierigkeit zu überwinden, die in einzelnen Schulen auftraten. Viele Schulen sind für künstlerische Arbeiten der Kinder nur unzureichend ausgestattet. Es fehlt an Werkzeugen, geeigneten Arbeitsräumen und Platz, um fertige Arbeiten zu stapeln. In den allermeisten Fällen konnten durch gegenseitige Hilfe, Geduld und Einfallsreichtum der Schulleitungen Lösungen gefunden werden.

Die Aufgabe des Modellversuchs war es, in den Kindern des Primarbereichs Fähigkeiten zu fördern und weiterzuentwickeln, die mit den Begriffen Phantasie und Kreativität verbunden sind. Deshalb standen auch gemeinsames Planen, Überlegen und Gestalten sowie Fragen der Sensibilisierung und Reflexion im Vordergrund. In den meisten Kursen wurde gezeichnet und gemalt, gedruckt, mit Experimentiertechniken gestaltet. In einzelnen Kursen wurde auch dreidimensional gearbeitet. Die Einschränkungen ergaben sich aus Raum-

und Finanzierungsgründen. In vielen Gruppen wurde auch Theater gespielt, wobei Stück, Kulissen, Kleider und in Sonderfällen Puppen Gestaltungsaufgaben waren.

Die Arbeitsergebnisse und Reaktionen von Schülern und Eltern lassen den Schluß zu, daß der Modellversuch als insgesamt positiv bewertet werden kann.

Für eine Weiterführung werden folgende Änderungen vorgeschlagen:

- Die Kurse sollten zwei- statt dreistündig durchgeführt werden. Die Kinder sind durch Hausaufgaben und anderen Verpflichtungen so belastet, daß diese Verkürzung sinnvoll erscheint.
- Die Höchstteilnehmerzahl pro Kurs sollte 20 Schüler nicht übersteigen.

Um eventuellen organisatorischen Schwierigkeiten vorzubeugen, wird vorgeschlagen, einen stellvertretenden Schulleiter zu benennen. Frau Elke Lansberg würde sich dafür besonders gut eignen.

Es wird darauf hingewiesen, daß sich das Kollegium der "Schule der Phantasie" in einer Broschüre vorgestellt hat. Diese wird beigelegt.



Landeshauptstadt  
München  
Schul- und  
Kultusreferat

# SCHULE DER PHANTASIE

Aufgaben und Ziele



# SCHULE DER PHANTASIE

## Ziele und Aufgaben

Mit diesem Positionspapier will die SCHULE DER PHANTASIE einen Einblick geben über den Aufbau und die Ziele, die sich diese Münchner Einrichtung gesetzt hat. Als Ergänzung zur allgemeinen Bildung der staatlichen Grundschulen setzt sie den Schwerpunkt im Bereich der musischen Bildung auf die Förderung der Kreativität.

München, September 03

Bruno Wendnagel  
Leiter der SCHULE DER PHANTASIE

1

# Kreativitätsförderung für Münchner Schulkinder

## A Präambel Kreativitätsförderung für Münchens Schulkinder

### A1 Idee für eine Kultur der Phantasie

Schule ist die Vorbereitung des jungen Menschen auf seine Zukunft. Sie vermittelt Kompetenz und Zuversicht, die persönlichen, intellektuellen, sozialen und ethischen Herausforderungen im späteren Leben anzunehmen und eigenständige, kreative Lösungen zu suchen. Das Ziel sollte darin liegen, Wissensinhalte zu vermitteln, die später einmal im Produktions-, Dienstleistungs-, Wirtschafts- und Wissenschaftsbereich erforderlich sind. Es gilt junge Menschen darin zu bestärken, eigene Wege zu suchen und sie zu finden.

Deshalb fordern kritische Denker aus allen Teilen der Gesellschaft, den Bereich der allgemeinen und weiterführenden Bildung nicht auf den vorhandenen Kanon der Lehr- und Lerninhalte zu beschränken, sondern die Eigenkräfte junger Menschen, ihre Phantasie und ihre Kreativität zu fördern.

Prof. Rudi Seitz, Gründer und langjähriger Mentor der SCHULE DER PHANTASIE, bezeichnete diese Kraft als die „unglaubliche Fähigkeit des Menschen, neue Denkergebnisse hervorzubringen“ und forderte, sie integrativer Bestandteil der Lehr- und Lernformen unserer Bildungseinrichtungen werden zu lassen.

Dies hat sich die SCHULE DER PHANTASIE zur Aufgabe gemacht. Sie ergänzt die Bildungsarbeit der allgemeinbildenden Schulen durch ein Ganzjahreskursangebot am Nachmittag. Die Kurse leiten freie Honorarkräfte aus den Bereichen der freischaffenden Kunst und der Kunstpädagogik, sowie Studierende der Kunstakademie. Die Arbeit der SCHULE DER PHANTASIE wird hierbei von folgenden Zielen getragen.

2

<p>A 2 Allgemeine Zielsetzungen</p> <p>Die wichtigsten Ziele sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stärkung der Persönlichkeit durch das Wecken von Fähigkeiten, die einen Zugang zu neuen, individuellen Lösungen ermöglichen (Erfindergeist)</li> <li>- Förderung der Kreativität und Motivation, eigene Phantasien zu realisieren</li> <li>- Erwerb von Fähigkeiten wie unvoreingenommene Sichtweisen, Aufgeschlossenheit und Teamfähigkeit</li> <li>- Vermittlung künstlerischer, ästhetischer und ethischer Werte</li> <li>- Kennenlernen und Experimentieren mit neuen und künstlerischen Ausdrucksmitteln</li> <li>- Förderung der Eigenverantwortung und Eigeninitiative</li> <li>- Sensibilisierung im sozialen Bereich, toleranter Umgang mit anders denkenden und planenden Menschen</li> <li>- Anleitung zur Entwicklung von Strategien, um Probleme zu lösen. Dabei gilt es die alters- und geschlechtsspezifischen Faktoren, sowohl im Umgang der Kinder untereinander, als auch bei Kindern mit auffälligen Verhaltensmustern im sozialen Bereich zu berücksichtigen.</li> <li>- Entwicklung eines Bewusstseins für Natur und Umwelt</li> <li>- Kritischer Umgang mit den Medien</li> </ul>	<p>A 3 Weitertragen der Idee der SCHULE DER PHANTASIE</p> <p>Die Idee der SCHULE DER PHANTASIE ist Grundlage der Kursarbeit aber auch Impuls für das Schulleben und den allgemeinbildenden Unterricht. Durch die praktische Arbeit an den Schulen, Informationsveranstaltungen und Öffentlichkeitsarbeit wird die Idee der SCHULE DER PHANTASIE weitergetragen.</p>
---	---

<h2 style="text-align: center;">Organisation von Kursen</h2>	
<p><b>B Organisation der Kurse</b></p> <p>B 1 Durchführung</p>	<p>Die SCHULE DER PHANTASIE bietet Münchner Kindern an Grundschulen den Besuch von Nachmittagskursen gegen Gebühr an. Die Kurse finden während der Schulzeit einmal pro Woche mit der Dauer von zwei Schulstunden statt, möglichst an der eigenen Grundschule. Kursteilnehmerzahl: 15 Kinder.</p> <p>B 2 „Was machen die Kinder in der SCHULE DER PHANTASIE?“</p> <p>Innerhalb der allgemeinen Bildung ist der musische Bereich eine besonders geeignete Plattform für Schulkinder, um möglichst viele eigenständige und phantasievolle Lösungen anzustreben. Deshalb liegt der Schwerpunkt in der Kursarbeit der SCHULE DER PHANTASIE beim Malen, Bauen, Formen, Entwerfen und Erfinden, beim Spielen und dramatischen Gestalten. Mit geeigneten Materialien, häufig sind das Wegwerf- und Recyclingmaterialien, setzen die Kinder ihre Phantasie in Farben, Düfte, Klänge, Figuren, Architekturen, Technikgebilde, in Spiel, Theaterszenen und Gesten um. Der Weg ist das Ziel, das Ergebnis kann offen bleiben.</p>



<p>C 2.2 Verwaltung und Organisation</p> <p>Zu diesem Bereich gehören:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Information, Organisation und Durchführung der Einschreibung für das neue Kursjahr</li> <li>- Zusammenfassung der Einzelberichte, Statistiken und Auswertungen aus den Gesprächen mit dem Kurskollegium, den Schulleitungen und Elternvertretungen als Basis für die Bildung neuer Kurse</li> <li>- Einteilung und Verteilung der Kurse an den Schulen in Zusammenarbeit mit den Atelleitungen nach Rücklauf der Anmeldungen</li> <li>- Anwerben, Auftragsvergabe und Einführung von neuen Honorarkräften</li> <li>- Organisation von Kursbesuchen</li> <li>- Herausgabe des aktualisierten Handbuchs</li> <li>- Vorbereitung der Verträge</li> <li>- Festlegung der Vertretungspläne</li> <li>- Klärung der Raumbelugung und Raumausstattung -inkl. Werkzeugausstattung – an den Schulen, mit verbindlichen Absprachen, die mit den Schulen zu schließen sind</li> <li>- Budgetaufteilung und dessen Bekanntgabe in der Atelleiteritzung</li> <li>- Verwaltung von Zuschüssen und Inventar</li> <li>- Zusammenarbeit mir der Personalverwaltung</li> <li>- Organisatorische Verwaltung und Durchführung von Treffen und Konferenzen</li> <li>- Jahresplanung und Terminfestlegungen mit den Atelleitungen zu Beginn des Schuljahres</li> <li>- Personalverwaltung (Überwachung der Verträge, der monatlichen Honorarabrechnung, Führen der Personalkartei, Verwaltung der Projekthonorare)</li> <li>- Strukturierung und Weiterführung der Präsenzbibliothek</li> </ul> <p>C 2.3 Öffentlichkeitsarbeit</p> <p>Zu diesem Bereich gehören:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Herausgabe von Informationsmaterial, Projektberichte</li> <li>- Herausgabe der Information über die SCHULE DER PHANTASIE für Eltern und Schüler ( z.B. Flyer, Broschüre, Plakat)</li> <li>- Erstellen von Presseinformationen</li> <li>- Wahrnehmung von Repräsentationsaufgaben z.B. in Gremien, Elternbeirat</li> </ul>	<p style="text-align: right;">7</p>
--	-------------------------------------

<p>Arbeit in den Kursen</p>	<p><b>D Tätigkeit der Kursleitungen</b></p> <p>D 1.1 Status</p> <p>Alle in der Kursarbeit Beschäftigten sind selbstständige Honorarkräfte. Gemäß Vertrag verpflichten sie sich, in Nachmittagskursen Grundschul Kinder in ihrer Kreativität zu fördern und ihnen dabei zu helfen, eigene Ideen zu entwickeln und diese kreativ umzusetzen. In der Vorbereitung erstellen die Kursleiter ein Jahreskonzept und bilden Kurse aus den Anmeldungen. Die Kursleiterfähigkeit beginnt mit dem ersten Kurstag.</p> <p>D 2.1 Profil der Kursleiterfähigkeit allgemein</p> <p>Das übergeordnete Lernziel ist die Förderung der Kreativität der Kinder und Jugendlichen. Die inhaltliche Umsetzung orientiert sich an den Zielsetzungen der SCHULE DER PHANTASIE und wird von den Kursleitungen eigenständig entwickelt.</p> <p>D 2.2 Berufliche Qualifikation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Studium an der Kunstakademie (z.B. Freie Malerei, Bildhauerei, Mediengestaltung, Kunsterziehung) und/oder Studium an Universitäten (Architektur, Design,</li> <li>- Dramatisches Gestalten, Musik, Bühnenbild) und/oder Freie Künstler und/oder</li> <li>- Lehr- und Erziehungsberufe in Verbindung mit kreativ-künstlerischer Ausbildung oder Praxis und zusätzlichen Qualifikationen</li> <li>- Praktische Erfahrung durch den Besuch des zweisemestrigen Ausbildungsseminars an der Kunstakademie (obligatorisch)</li> <li>- Volontariat in Kursen SCHULE DER PHANTASIE bei einzelnen Kursleitungen</li> </ul>
-----------------------------	---

<p>D 2.3 Voraussetzungen im künstlerischen Bereich</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fähigkeit zum Vermitteln von Experimentier- und Erfreuefreude im spielerischen Ansatz</li> <li>- Fähigkeit, eigene, schöpferische Impulse an die Phantasiewelt der Kinder weiter zu geben</li> <li>- Vertrauter Umgang mit künstlerischen, handwerklichen und gestalterischen Techniken</li> <li>- Offenheit für vielfältige Lösungen</li> </ul> <p>D 2.4 Erfahrungen im pädagogischen Bereich</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fähigkeit Begeisterung zu wecken, Geduld im Umgang mit Kindern zu haben, sowohl in der Einzel- wie auch in der Gruppenarbeit</li> <li>- Erfahrung in der Arbeit mit Kindergruppen</li> <li>- Fähigkeit, in freundschaftlicher, fürsorglicher Art mit Kindern zu arbeiten</li> <li>- Fähigkeit, Beratungsgespräche mit Eltern zu führen</li> <li>- Bereitschaft zum Besuch von pädagogischen Fortbildungen</li> </ul> <p>D 2.5 Der pädagogisch-künstlerische Aufgabebereich der Kursarbeit</p> <p>Durch den Honorarvertrag verpflichtet sich die Kursleitung zur Umsetzung der Ziele der SCHULE DER PHANTASIE:</p> <p>Im Einzelnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zum Arbeiten mit den Kindern im bildnerischen, plastischen und dramatischen Bereich</li> <li>- zur Förderung der sozialen Fähigkeiten</li> <li>- zur individuellen Förderung des Selbstvertrauens</li> <li>- durch Anregung zu eigenständigen Lösungen</li> <li>- zum Arbeiten in Gemeinschaftsform und Einbinden von Spielformen</li> <li>- zur Durchführung besonderer Aktionen im schulischen Rahmen</li> </ul>	<p>D 2.6 Organisatorischer Aufgabenbereich der Kursarbeit</p> <p>Als Hilfe für den gesamten Arbeitsbereich und vor allem für den Unterrichtsaltag hat die SCHULE DER PHANTASIE ein Handbuch für die Kursleitungen herausgebracht.</p> <p>Schwerpunkte sind dabei:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zusammenarbeit mit der Schulleitung und den Amtsmeistern</li> <li>- Gegenseitige Information zwischen Atelierleitungen, Leitung der SCHULE DER PHANTASIE, Eltern und Schulleitungen</li> <li>- Zusammenarbeit mit der „Schulfamilie“ mit dem Ziel eines positiven Verhältnisses zu Elternschaft und Schulkollegium</li> </ul> <p>D 2.7 sonstige Honorare</p> <p>Sonstige Honorare außerhalb des regulären Honorarvertrages mit monatlicher Abrechnung werden schriftlich zwischen der Fachabteilung und den Kursleitungen festgehalten</p> <p>Darunter fallen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Honorare für die Vorbereitung bei Projekten</li> <li>- Honorare für die Aufwendungen bei Einschreibungen</li> <li>- Honorare für außerordentliche Arbeiten (z.B. Umräumen, Umzüge) auf der Basis von Werkverträgen.</li> <li>- Sitzungsgelder für Vollversammlungen</li> </ul> <p>D 2.8 Einsatz neuer Honorarkräfte</p> <p>Der weite Rahmen der inhaltlichen und künstlerisch-pädagogischen Arbeit bringt Neueinsteigern einen großen Bedarf an Orientierungshilfe.</p> <p>Die Leitung, die Atelierleitung und erfahrene Kursleitungen helfen durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eine zentrale Einführung vor Beginn der Kursarbeit</li> <li>- Beratung durch die Leitung in Gesprächen und bei Kursbesuchen (vor allem in der Anfangszeit)</li> <li>- Angebot einer Kursführung zu zweit</li> <li>- Beratung in Gesprächen mit Atelierleitung und im Kollegium des Atelierteams</li> </ul> <p>Ebenso hilfreich ist:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ein Praktikum schon vor einer Kursleitertätigkeit</li> <li>- der regelmäßige Besuch der Vollversammlungen</li> <li>- das Wahrnehmen der Fortbildungsangebote</li> <li>- der obligatorische Besuch des Seminars in der Akademie</li> </ul>
--	---

**Satzung über den Besuch der „Schule der Phantasie“  
der Landeshauptstadt München  
(„Schule der Phantasie“-Satzung)  
vom 28. Mai 2003**

Die Landeshauptstadt München erlässt aufgrund der Art. 23 und 24 Abs. 1 Nr. 1 der Gemeindeordnung (GO) für den Freistaat Bayern in der Fassung der Bekanntmachung vom 22. August 1998 (GVBl. S. 796, BayRS 2020-1-1-I), zuletzt geändert durch Gesetz vom 24.12.2002 (GVBl. S. 962) folgende Satzung:

**§ 1  
„Schule der Phantasie“**

Die „Schule der Phantasie“ ist eine öffentliche Einrichtung der Landeshauptstadt München.

**§ 2  
Aufgaben der „Schule der Phantasie“**

Die „Schule der Phantasie“ ist eine Bildungseinrichtung für Kinder. Sie ergänzt in Kursen und Projekten die allgemeinbildende Schule mit dem Ziel, die Kreativität der Kinder zu fördern.

**§ 3  
Inhalte der Kurse und Projekte**

- (1) Das Angebot umfasst Elemente aus dem Bereich des musisch-kreativen Gestaltens, z.B. Malen, Bauen, dramatisches Gestalten/Stegreifspiel und Erfinden.
- (2) Eine Kurseinheit beträgt wöchentlich zwei mal 45 Minuten.
- (3) Die Teilnehmerzahl beträgt mindestens 12, maximal 20 Kinder.

**§ 4  
Aufnahmevoraussetzungen**

Die Aufnahme setzt den Besuch einer öffentlichen Grundschule oder einer öffentlichen Förderschule (Grundschulstufe) in München voraus.

**§ 5  
Anmeldung, Rücktritt**

- (1) Die Anmeldung ist schriftlich auf den dafür vorgesehenen Formblättern bei der Verwaltung der „Schule der Phantasie“ einzureichen. Sie ist von den Sorgeberechtigten der minderjährigen Teilnehmer/innen zu unterschreiben. Sie gilt jeweils nur für ein Schuljahr oder bis zum Kursende oder bis zu einem Ausschluss. Anmeldungen sind jederzeit möglich. Ein Anspruch auf Aufnahme in die „Schule der Phantasie“ besteht nur im Rahmen der vorhandenen Kapazitäten.
- (2) Von der Anmeldung kann nur bis einschließlich des Tages vor Kursbeginn zurückgetreten werden. Zur Wahrung der Frist ist der Eingang der schriftlichen Rücktrittserklärung bei der Verwaltung der „Schule der Phantasie“ maßgebend. Rücktrittserklärungen an die Kursleitungen sind nicht rechtswirksam.

**§ 6  
Beendigung des Kursbesuchs**

- (1) Ein/e Teilnehmer/in kann nach Kursbeginn aus wichtigem Grund, den er/sie zu vertreten hat, vom Besuch der „Schule der Phantasie“ ausgeschlossen werden, insbesondere

wenn er/sie trotz Ermahnungen den Unterricht nachhaltig stört.

Über den Ausschluss entscheidet die Leitung der „Schule der Phantasie“.

- (2) Ein/e Teilnehmer/in kann vom Besuch der „Schule der Phantasie“ ausgeschlossen werden, wenn eine durch bestandskräftigen Bescheid festgesetzte, fällige Gebühr für den Besuch der „Schule der Phantasie“ nicht bis spätestens einen Monat nach Erhalt einer schriftlichen Mahnung mit Ausschlussandrohung vollständig bezahlt worden ist.

**§ 7  
Kursinhalte**

Die Kursinhalte richten sich nach dem Jahreskonzept der jeweiligen Kursleitung, das sich an den Zielen und Aufgaben der Einrichtung orientiert.

**§ 8  
Kurszeit und -ort**

- (1) Die Kurse finden während des Schuljahres statt. Das Schuljahr beginnt am 1. August und endet am 31. Juli des folgenden Kalenderjahres.  
Die Kurse dauern in der Regel von Anfang Oktober bis Ende Juni. Sie werden durch Projekte im Schul- und Stadtteilbereich ergänzt. Die Ferienordnung für öffentliche Schulen gilt entsprechend.  
Fallen mehr als 2 Kurseinheiten in Folge wegen Verhinderung der Kursleitung aus, so besteht Anspruch auf Nachholung innerhalb des Schuljahres.
- (2) Die Kurse finden in der Regel in Unterrichtsräumen der öffentlichen Münchner Schulen statt.  
Die Hausordnung und das Sicherheitskonzept der jeweiligen Schule gelten auch für den Bereich der „Schule der Phantasie“.

**§ 9  
Kursteilnahme**

- (1) Verhinderungen der Teilnehmer/innen, am Kurs teilzunehmen, sind der Kursleitung unverzüglich mitzuteilen. Ein Anspruch auf Nachholung der betreffenden Kursstunden besteht nicht.
- (2) Die Teilnehmer/innen sollen an Veranstaltungen/Projekten der „Schule der Phantasie“ mitwirken.

**§ 10  
Unfallversicherungsschutz**

Da die „Schule der Phantasie“ keine Schule im Sinne des Sozialgesetzbuches (§ 2 Abs.1 Nr. 8 b SGB VII) ist, besteht für die Teilnehmer/innen während des Besuchs der Kurse der „Schule der Phantasie“ kein gesetzlicher Unfallversicherungsschutz. Den Teilnehmern/innen können bei Unfällen Leistungen nach Maßgabe der Richtlinien der freiwilligen Schülerunfallbeihilfe der Landeshauptstadt München gewährt werden.

**§ 11  
Gebühren**

Die Gebühren für den Besuch der „Schule der Phantasie“ richten sich nach der „Schule der Phantasie“-Gebührensatzung.

**§ 12  
In-Kraft-Treten**

Diese Satzung tritt am 1. August 2003 in Kraft.

Der Stadtrat hat die Satzung am 2. April 2003 beschlossen.

München, 28. Mai 2003

Christian Ude  
Oberbürgermeister

**Satzung über die Gebühren für den Besuch  
der „Schule der Phantasie“ der Landeshauptstadt  
München  
(„Schule der Phantasie“-Gebührensatzung)  
vom 28. Mai 2003**

Die Landeshauptstadt München erlässt aufgrund von Art. 1, 2 Abs. 1 und Art. 8 Abs. 1 Satz 1 des Kommunalen Abgabengesetzes (KAG) in der Fassung, der Bekanntmachung vom 4. April 1993 (GVBl. S. 264, BayRS 2024-1-1-I), zuletzt geändert durch Gesetz vom 25. Juli 2002 (GVBl. S. 322), folgende Satzung:

**§ 1  
Gebühren**

Für den Besuch der „Schule der Phantasie“ der Landeshauptstadt München sind als Gebühren für ein Schuljahr 100,00 € zu entrichten. Die Gebühr ist nur anteilig zu entrichten, wenn Teilnehmer/innen im jeweiligen Schuljahr erst nach Kursbeginn aufgenommen werden können.

**§ 2  
Gebührensschuldner**

Schuldner der Gebühr sind die Erziehungsberechtigten der minderjährigen Teilnehmer/innen als Gesamtschuldner. Ist die Anmeldung durch Pflegepersonen erfolgt, so schulden diese die Gebühr als Gesamtschuldner.

**§ 3  
Entstehen der Gebühr**

Die Gebühr entsteht mit dem Tag des Kursbeginns.

**§ 4  
Fälligkeit der Gebühr**

Die Gebühr ist für das jeweilige Schuljahr zu entrichten und wird einen Monat nach Bekanntgabe des Gebührenbescheids fällig.

**§ 5  
Gebühren bei unvollständigem Besuch**

- (1) Die Gebühr ist auch dann in voller Höhe zu entrichten, wenn die Teilnehmer/innen den Kurs nicht mehr oder nicht regelmäßig besuchen.
- (2) Keine Gebühr wird erhoben, wenn ein Rücktritt von der Anmeldung einen Tag vor Kursbeginn erfolgt.

**§ 6  
Gebührenermäßigung bzw. -befreiung**

- (1) In Härtefällen kann auf Antrag eine Gebührenermäßigung bzw. -befreiung gewährt werden. Die Entscheidung trifft die Leitung der „Schule der Phantasie“.
- (2) Vor Bekanntgabe des Gebührenbescheids sind Anträge nach Absatz 1 schriftlich bei der Verwaltung der „Schule der Phantasie“ einzureichen. Nach Bekanntgabe des Gebührenbescheids sind Anträge nach Absatz 1 schriftlich bei dem Kassen- und Steueramt einzureichen.
- (3) Die Anträge müssen für jedes Schuljahr neu gestellt werden.

**§ 7  
In-Kraft-Treten**

Diese Satzung tritt am 1. August 2003 in Kraft.

Der Stadtrat hat die Satzung am 2. April 2003 beschlossen.

München, 28. Mai 2003

Christian Ude  
Oberbürgermeister

**Satzung über die Gebühren für den Besuch der  
Sing- und Musikschule der Landeshauptstadt München  
(Sing- und Musikschulgebührensatzung)  
vom 28. Mai 2003**

Die Landeshauptstadt München erlässt aufgrund von Art. 1, 2 Abs. 1 und Art. 8 Abs. 1 Satz 1 des Kommunalen Abgabengesetzes (KAG) i.d.F. der Bekanntmachung vom 04. April 1993 (GVBl. S. 264, BayRS 2024-1-1-I), zuletzt geändert durch Gesetz vom 25.07.2002 (GVBl. S. 322), folgende Satzung:

**§ 1  
Gebühren**

- (1) Für den Besuch der Sing- und Musikschule der Landeshauptstadt München und die Gebrauchsüberlassung von Musikinstrumenten werden Gebühren erhoben.

- (2) Es sind folgende Gebühren zu entrichten:

Jahresgebühr

1. Grundstufe

(Spielschule, Musikalische Früherziehung,  
Musikalische Grundausbildung, Gruppen  
mit Behinderten)

60 Minuten wöchentlich 128,00 € je Teilnehmer/in

## 8. LITERATUR

»...und wo lassen Sie denken?« (frei nach Rudi Seitz)

AISSEN-CREWETT Meike

»Grundriß der ästhetisch-aisthetischen Erziehung«  
Potsdam 1998

ANDRESEN Ute

»Ausflüge in die Wirklichkeit – GrundschulKinder lernen im Dreifachen Dialog«  
Weinheim und Basel 2000

AUGUSTINUS

»Bekenntnisse und Gottesstaat«  
ausgewählt von Joseph Bernhart  
Leipzig (ohne Jahresangabe, Kröner Taschenausgabe Band 80)

BAACKE Dieter

»Die 6- bis 12jährigen – Einführung in die Probleme des Kindesalters«  
Weinheim und Basel 1984

BAER Ulrich

»Spielpraxis - Eine Einführung in die Spielpädagogik«  
Seelze 1995

BAUDRILLARD Jean

»Das System der Dinge – über unser Verhältnis zu den alltäglichen Gegenständen.«  
Frankfurt/M. 2001

BAUER Eva-Maria

»Mehr Lust am Lernen«  
München 1997

VON DER BEEK Angelika

»Kinderräume bilden«  
in: KIBIZ Modellprojekt Bildung im Elementarbereich  
»Wirklichkeit und Phantasie«, 2.Ausgabe  
Weimar 11/2003

BEEKMANN Gabriele

»Freies Werken – Neue Impulse für Erzieher-Lehrer-Gruppenleiter«  
München 1983

BERING Cornelia und Kunibert

»Konzeptionen der KunstDidaktik – Dokumente eines komplexen Gefüges«  
Oberhausen 1999

BIELEFELDT Elfriede

»Tasten und Spüren – wie wir bei taktil-kinästhetischer Störung helfen können«  
München und Basel 1993

BINNIG Gerd

»Von nix kommt nix – im Gespräch mit Tilman Steiner über Kreativität«  
in DAUCHER Hans (Hrsg.)  
»Kinder denken in Bildern«  
München 1990

BINNIG Gerd  
»Aus dem Nichts«  
München 1989

BOLSTER Elke  
»Lebendige Elternabende und Feste im Kindergarten«  
München 1989

BREE Stefan  
»Surfen in Reggio – Annäherung an eine andere Lernkultur«  
in *klein&groß* 11/12/1999  
Neuwied 1999

BREM Christiane  
»Sinneserlebnisse – Mit Kindern sinnliche Wahrnehmung entdecken«  
Donauwörth 2003

BMBW-Werkstattberichte  
OEHRENS Eva-Maria  
»Die Jugendkunstschule – Modell sozialer Kulturarbeit«  
Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1979

BURK Karlheinz, DECKERT-PEACEMAN Heike  
»Grundschule als Ganztagschule?«  
in *Grundschulverband aktuell, Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.*  
Heft 87, Frankfurt/Main 2004

BURZEL Erika  
»Phantasiewerkstatt – Lebensorte für Kinder«  
Berlin 1996

BURZEL Erika  
»Schule der Phantasie – Einblicke in das Weimarer Modell«  
Weimar 2004

COLBERG-SCHRADER Hedi  
»Der Situationsansatz«  
in *Kinderzeit* 12/1994  
Pestalozzi-Fröbel-Verband, Paderborn 1994

CSIKSZENTMIHALYI Mihaly  
»Kreativität – Wie sie das Unmögliche schaffen und ihre Grenzen überwinden«  
Stuttgart 1997

CSIKSZENTMIHALYI Mihaly  
»Lebe gut!«  
München 2001

CROPLEY Arthur J.  
»Unterricht ohne Schablone – Wege zur Kreativität«  
Ravensburg 1979  
2. Auflage, München 1991

DAUCHER Hans (Hrsg.)  
»Kinder denken in Bildern«  
München 1990

DEFOE Daniel  
»Robinson Crusoe«  
Frankfurt/M. 1973

DEUTSCHER WERKBUND BAYERN E.V.  
»Der Mensch ohne Hand oder Die Zerstörung der menschlichen Ganzheit«  
Ein Symposium  
München 1979

DEWEY John  
»Kunst als Erfahrung«  
Frankfurt/M. 1988

DIESBERGEN Clemens  
»Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion – Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik«  
Bern/Berlin/Frankfurt/M./New York/Paris/Wien 1998

DIETRICH Theo  
»Die Pädagogik Peter Petersens«  
Bad Heilbrunn/Obb. 1986

DREIER Annette  
»Was tut der Wind, wenn er nicht weht? – Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia«  
Berlin/Weinheim/München 1993

DUNCKER Ludwig  
»Mythos, Struktur und Gedächtnis – zur Kultur des Sammelns in der Kindheit«  
in: DUNCKER Ludwig, MAURER Friedemann, SCHÄFER Gerd (Hrsg.)  
»Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt«  
Langenau-Ulm 1990

ERHART Kurt/ PEISE-SEITHE Mechthild/ RASKE Peter  
»Die Jugendkunstschule, Kulturpädagogik zwischen Spiel und Kunst«  
Regensburg 1980

EYKMAN Christoph  
»Die geringen Dinge – Alltägliche Gegenstände in der Literatur des 20. Jahrhunderts«  
Aachen 1999

FATKE Reinhard  
»Kinder erfinden Geschichten – Erkundungsfahrten in die Phantasie«  
in DUNCKER Ludwig, MAURER Friedemann, SCHÄFER Gerd (Hrsg.)  
»Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt«  
Langenau-Ulm 1990

FELLER Andreas  
»Muster, die verbinden – Die subjektive Didaktik im Kontext der Ökosophie«  
Heidelberg 2003

FISCHER Hans R. (Hrsg.)  
»Autopoiesis – Eine Theorie im Brennpunkt der Kritik«  
Heidelberg 1991

FREINET Célestin  
»Pädagogische Texte«  
Reinbek 1980

FREY Karl Hrsg.  
»Die Projektmethode«  
Weinheim und Basel 1990

FRITZ Jürgen  
»Spielzeugwelten – Eine Einführung in die Pädagogik der Spielmittel«  
Weinheim/München 1989

FRITZ Jürgen  
»Theorie und Pädagogik des Spiels – Eine praxisorientierte Einführung«  
Weinheim/München 1991

FTHENAKIS Wassilios  
»Wohin mit Erziehung und Bildung unserer Kinder?«  
in *klein&groß* 6/2000  
Neuwied 2000

VON GLASERSFELD Ernst  
»Radikaler Konstruktivismus – Ideen, Ergebnisse, Probleme«  
Frankfurt/M 1996

GÖHLICH H.D.Michael  
»Reggiopädagogik – innovative Pädagogik heute: zu Theorie und Praxis  
der kommunalen Kindertagesstätten von Reggio Emilia«  
Frankfurt/M. 1988

GÖHLICH H.D. Michael  
»Die pädagogische Umgebung: eine Geschichte des Schulraums  
seit dem Mittelalter«  
Weinheim 1993

GÖHLICH H.D.Michael (Hrsg.)  
»Offener Unterricht – Community Education – Alternativschulpädagogik  
– Reggiopädagogik«  
Weinheim/Basel 1997

VON GOETHE Johann Wolfgang  
Gesammelte Werke, Hamburger Ausgabe in 14 Bänden  
Band I »Gedichte und Epen«  
Band XIII, »Naturwissenschaftliche Schriften«  
Hamburg 1958

GOLEMAN Daniel, KAUFMANN Paul, RAY Michael  
»Kreativität entdecken«  
München 1997

GREEN Christopher  
»Das Kind im Erwachsenen: Miró und die kindliche Bildsprache«  
in FINEBERG Jonathan Hrsg.  
»Kinderzeichnung und die Kunst des 20. Jahrhunderts«  
Lenbachhaus München, München 1995

GRÜNEWALD Dietrich  
»Über den Spaß hinaus«  
in *K+U* 274/275  
Seelze 2003

GRÜNEWALD Dietrich  
»Humor im Bild«  
in: »Wer lacht, lebt! – 34.internationaler Jugendwettbewerb  
europäischer Genossenschaftsbanken«  
Wiesbaden 2003 (II)

GRUNTZ-STOLL Johannes  
»Schule des Humors«  
in: »Wer lacht, lebt! – 34.internationaler Jugendwettbewerb  
europäischer Genossenschaftsbanken«  
Wiesbaden 2003

GUILFORD J.P.  
»Grundlegende Fragen bei kreativitätsorientiertem Lehren«  
GUILFORD J.P.  
»Kreativität«  
in: MÜHLE Günther und SCHELL Christa (Hrsg.)  
»Kreativität und Schule«  
München 1970

GUTJAHR Elisabeth  
»Der Mythos Kreativität oder die Erfindung des Selbstverständlichen«  
Berlin 1996

HANSEN Bettina  
»Bastelspass mit Alltagsdingen«  
München 2002

HEIMLICH Ulrich  
»Einführung in die Spielpädagogik«  
Bad Heilbrunn 2001

HELLER Elke, PREISSING Christa  
»Der Situationsansatz«  
in *klein&groß* 6/2000  
Neuwied 2000

VON HENTIG Hartmut  
»Kreativität – Hohe Erwartung an einen schwachen Begriff«  
München 1998

VON HENTIG Hartmut

»Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit«

München 2003

HEYL Thomas, LUIDL Katharina

»Das Findebuch – schöpferische Freiarbeit in der Grundschule«

Donauwörth 2002

HERMANN Gisela

»Das Auge schläft, bis es der Geist mit einer Frage weckt: Krippen und Kindergärten in Reggio Emilia«

Berlin/Weinheim/München 1993

HOFMANN Werner

»Grundlagen der modernen Kunst – Eine Einführung in ihre symbolischen Formen«

Stuttgart 1978

HOPF Arnulf

»Vom Freispiel des Kindergartens zur Freiarbeit in der Grundschule«

Zentrum für pädagogische Berufspraxis

Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg

Heft 260/95, Oldenburg 1995

HUBEL Stefan

»Phantasie als Spiel«

Dissertation, Augsburg 1998

HUIZINGA Johan

»Homo ludens« Vom Ursprung der Kultur im Spiel«

Hamburg 1956

IFB Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung  
des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.)

»Unterwegs zur Ganztageschule – ein Reader«

Speyer 2002

JAIN Elenor

»Hermeneutik des Sehens – Studien zur ästhetischen Erziehung der Gegenwart«

Frankfurt/M 1995

JÜRGENS Ulrike

»Differenzierung durch freie Arbeit«

in *Grundschule* 2/1993,

Braunschweig 1993

KAMPER Dietmar

»Die gespaltene Phantasie«

in: KAMPER Dietmar (Hrsg.)

»Macht und Ohnmacht der Phantasie«

Darmstadt und Neuwied 1986

KASPER H. (Hrsg.)

»Vom Klassenzimmer zur Lernumgebung«

Ulm 1979

VON KATHEN Dagmar, VERMEULEN Peter (Hrsg.)  
»Handbuch Jugendkunstschule, – Konzepte, Organisation, Finanzierung«  
Unna 1992

KINDERLEBEN Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik  
Heft 10, 12/1998  
Jenaplan-Initiative Bayern, Nürnberg 1998

KIRCHNER Constanze  
»Kinder und Kunst der Gegenwart – zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst  
in der Grundschule«  
Seelze 1999

KIRCHNER Constanze  
»Sammeln und Ordnen«  
in: *Die Grundschulzeitschrift* Heft 169  
Seelze 2003

KLIER Wolfgang  
»Freiarbeit in der Lernwerkstatt auf dem Prüfstand«  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Zentrum für pädagogische Berufspraxis  
Oldenburg 1997

KNOOP Karl, SCHWAB Martin  
»Einführung in die Geschichte der Pädagogik«  
Wiebelsheim 1999

KÖSEL Edmund  
»Die Modellierung von Lernwelten – ein Handbuch zur subjektiven Didaktik«  
Eltztal-Dallau, Laub 1993

KOORDINATIONSFORUM KINDER- UND JUGENDARBEIT  
»Gesamtkonzept Kinder und Jugendkulturarbeit München«  
herausgegeben vom Sozialreferat, Kulturreferat und Schul- und Kultusreferat  
der Stadt München, als Anlage zu dem Stadtratsbeschluss vom 15.6.1999,  
München 1999

KRECH David, CRUTCHFIELD Richard  
»Grundlagen der Psychologie«  
Augsburg 1997

KÜKELHAUS Hugo  
»Organismus und Technik – gegen die Zerstörung der menschlichen  
Wahrnehmung«  
Frankfurt/M 1979, 1984

LADENTHIN Volker, REKUS Jürgen  
»Die Ganztagschule – Alltag, Reform, Geschichte, Theorie«  
Weinheim und München 2005

LAUNER Irmgard, ZIMMER Jürgen  
»Programm und Situationsansatz«  
in *klein&groß* 47/1994, Heft 4  
Neuwied 1994

LEHNERER Thomas  
»Methode der Kunst«  
Würzburg 1994

LEHRPLAN für die Grundschule in Bayern  
Herausgegeben von den bayerischen Staatsministerien für Unterricht  
und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst, Teil 1  
München 25.9.2000

LENZ Siegfried  
»Über Phantasie«  
München 1986

LÉVI-STRAUSS Claude  
»Das wilde Denken«  
Frankfurt/M. 1968

LIECHTI Martin  
»Erfahrung am eigenen Leibe – Taktil-kinästhetische Sinneserfahrung  
als Prozess des Weltbegreifens«  
Heidelberg 2000

LIPPE Rudolf  
»Sinnenbewusstsein, Grundlagen einer anthropologischen Ästhetik« Band II  
Hohengehren 2000

MANN Renate  
»Kunst aus dem Regal«  
in *Die Grundschulzeitschrift* Heft 118  
Seelze 1998

VON MARTIAL Ingbert  
»Einführung in didaktische Modelle«  
Hohengehren 2002

MATURANA Humberto  
»Was ist erkennen – die Welt entsteht im Auge des Betrachters«  
München 2001

MAURER Friedemann  
»Die Wahrheit der Phänomene – über ästhetische Wahrnehmung als Welthingabe  
in DUNCKER Ludwig, MAURER Friedemann, SCHÄFER Gerd (Hrsg.)  
»Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten  
zwischen Ich und Welt«  
Langenau-Ulm 1990

MEYER-BEHRENDT Rosemarie  
»Verlässliche Ganztagesangebote für Kinder und Jugendliche in nordrhein-westfäli-  
schen Schulen – Hilfen, Hinweise, Tipps«  
Landesinstitut für Schule und Weiterbildung  
Soest 2001

- MIKULA Regina  
 »Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung – Integration von Konstruktivismus und Systemtheorien in die modernen Erziehungswissenschaften und in die Theorien der Schule«  
 Innsbruck/Wien/München/Bozen 2002
- MOLLENHAUER Klaus, RITTELMAYER Christian  
 »Methoden der Erziehungswissenschaft«  
 München 1977
- DE MONTAIGNE Michel  
 »De l'institution des enfants«  
 in: «Essais»  
 Frankfurt/M. 1976
- MÜNTER Gabriele  
 »Gemälde, Zeichnungen, Hinterglasbilder und Volkskunde aus ihrem Besitz«  
 Städtische Galerie im Lenbachhaus  
 München 1977
- MUSIL Robert  
 »Der Mann ohne Eigenschaften«  
 Hamburg 1952, Sonderausgabe 1970
- NOACK Marleen  
 »Der Schulraum als Pädagogikum – zur Relevanz des Lernorts für das Lernen«  
 Weinheim 1996
- OERTER Rolf  
 »Kreatives Gestalten als ureigene Form menschlichen Handelns«  
 in: DAUCHER Hans (Hrsg.) »Kinder denken in Bildern«  
 München 1990
- OEVERMANN Ulrich  
 »Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität«  
 in JUNG Thomas, MÜLLER-DOOHM Stefan (Hrsg.)  
 »Wirklichkeit im Deutungsprozess«  
 Frankfurt/M. 1993
- OLSCHANSKI Reinhard  
 »Maske und Person – zur Wirklichkeit des Darstellens und Verhüllens«  
 Göttingen 2001
- OSWALD Paul, SCHULZ-BENESCH Günter  
 »Grundgedanken der Montessori-Pädagogik«  
 Freiburg i.B. 1967, 16.Auflage 1999
- OTTO Gunter  
 »Über Phantasietätigkeit in Kinderzeichnungen, im Alltag, in der Schule und in der Kunst«  
 in DUNCKER Ludwig, MAURER Friedemann, SCHÄFER Gerd (Hrsg.)  
 »Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt«  
 Langenau-Ulm 1990

OTTO Gunter  
»Theorie für pädagogische Praxis – Antwort auf Gert Selle«  
in: *K+U* Heft 193/1995  
Seelze 1995

PEEZ Georg  
»Einführung in die Kunstpädagogik«  
Stuttgart 2002

PEEZ Georg  
»Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse,  
Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung«  
kopaed, München 2005

PETERSEN Uwe-Karsten  
»Der Jena-Plan – Die integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen  
und Dokumenten aus dem Nachlaß Peter Petersens«  
Frankfurt/M. 1991

PETERSEN Peter  
»Der kleine Jena-Plan« 1927  
Weinheim/Basel 56.-60. Auflage, 1980

PETERSEN Peter, FÖRTSCH Arno  
»Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer  
Universitätsschule 1925–1930«  
Weimar 1930

PIAS Claus  
»Computerspiele – Zusammenspiel von Mensch und Maschine«  
in *K+U* Heft 274/275,  
Seelze 2003

PICASSO Pablo  
»Wort und Bekenntnis«  
herausgegeben von Peter Schifferli  
Berlin 1957

PÖPPEL Ernst  
»Drei Welten des Wissens – Koordinaten einer Wissenswelt«  
in MAAR Christa, OBRIST Hans Ulrich, PÖPPEL Ernst (Hrsg.):  
»Weltwissen Wissenswelt«  
Köln 2000

POPP Walter  
»Humor und Sprachwitz des Kindes«  
in DUNCKER Ludwig, MAURER Friedemann, SCHÄFER Gerd (Hrsg.)  
»Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung.  
Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt«  
Langenau-Ulm 1990

PORTMANN Rosemarie  
»Modell Ganztagschule«  
München 2004

POSTMAN Neil  
»Das Verschwinden der Kindheit«  
Aus dem Amerikanischen von Reinhard Kaiser  
Original New York 1982, Frankfurt/M 1983

POTTHOFF Willy  
»Freiarbeit«  
Materialien innere Schulreform  
Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart  
Stuttgart 1996

POUND Ezra  
»ABC des Lesens«  
Berlin Frankfurt/M 1957

REBEL Ernst  
»Kreativitätsideal Kind«  
in DAUCHER Hans (Hrsg.)  
»Kinder denken in Bildern«  
München Zürich 1990

RECH Peter  
»Zum therapeutischen Bewußtsein der Kunstpädagogik«  
Henn, 1977

REICH Kersten  
»Konstruktivistische Didaktik – Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht«  
München 2004

REINER Inge  
»Sinnenreiche der Kinder – Konzept Projekt Auge«  
Ein Projekt mit Rudolf Seitz  
Herausgegeben von:  
Landeshauptstadt München, Schulreferat F5  
München 1998

RIEBER Dorothea  
»Der Kultur der Kinder auf der Spur – Ein Vergleich  
von Reggio-Pädagogik und Situationsansatz«  
Freiburg/B 2002

RITTELMAYER Christian, PARMENTIER Michael  
»Einführung in die pädagogische Hermeneutik«  
Darmstadt 2001

RODARI Gianni  
»Grammatik der Phantasie – Die Kunst, Geschichten zu erfinden«  
aus dem Italienischen von Anna Mudry  
Original Turin 1973, Leipzig 1992

RÖTZER Florian  
»Inszenierung von Aufmerksamkeitsfallen – Ästhetik  
in der Informationsgesellschaft«  
in *Kunstforum international*, Band 148  
Ruppichterorth 1999

- RUMPF Horst  
 »Anfängliche Aufmerksamkeiten«  
 in HERRLITZ Hans-Georg, RITTELMEYER Christian (Hrsg.)  
 »Exakte Phantasie – pädagogische Erkundungen  
 bildender Wirkungen in Kunst und Kultur«  
 Weinheim und München 1993
- SCHABERT Tilo (Hrsg.)  
 »Die Sprache der Masken«  
 Würzburg 2002
- SCHÄFER Gerd E.  
 »Spielphantasie und Spielumwelt – Spielen Bilden und Gestalten als Prozess  
 zwischen Innen und Außen«  
 München/Weinheim 1989
- SCHÄFER Gerd E.  
 »Universen des Bastelns – gebastelte Universen«  
 in DUNCKER Ludwig, MAURER Friedemann, SCHÄFER Gerd (Hrsg.)  
 »Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung.  
 Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt«  
 Langenau-Ulm 1990
- SCHÄFER Gerd E.  
 »Bildungsprozesse im Kindesalter«  
 München/Weinheim 1995
- SCHUEERL Hans  
 »Das Spiel – Untersuchungen über sein Wesen,  
 seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen« Band I  
 Basel/Weinheim 1990
- SCHUEERL Hans Hrsg.  
 »Das Spiel – Theorien des Spiels« Band II  
 Basel/Weinheim 1991
- SCHILLER Friedrich  
 »Die ästhetische Erziehung des Menschen – über naive  
 und sentimentalische Dichtung«  
 in: Schillers Werke, 8. Teil,  
 Berlin/Leipzig/Wien/Stuttgart, ohne Jahresangabe (Deutsches Verlagshaus)
- SCHÜTZ Helmut  
 »Kunstpädagogik öffnen – erste Schritte zwischen Kunst und Medien,  
 zwischen Sinnlichkeit und Unterricht«  
 Hohengehren 1998
- SCHULZ Wolfgang  
 »Anstiftung zum didaktischen Denken – Unterricht, Didaktik, Bildung«  
 in: OTTO Gunter, LUSCHER-SCHULZ Gerda (Hrsg.)  
 Weinheim/Base1 1996
- SEEL Martin  
 »Die Kunst der Entzweiung – zum Begriff der ästhetischen Rationalität«  
 Frankfurt/M. 1997

SENNLAUB Gerhard (Hrsg.)  
»Mit Feuereifer dabei – Praxisberichte über Freie Arbeit und Wochenplan«  
Heinsberg 1990

SEITZ Rudolf  
»Eine Schule der Phantasie«  
in: »Reden zum Fest, 75 Jahre Werkbund«  
FESTSCHRIFT DEUTSCHER WERKBUND BAYERN E.V. DWB  
München 1982

SEITZ Rudolf  
»Verschobenes Wertgefüge«  
in: »WERKBUND 1907-1982 BAYERN«  
München 1982 (II)

SEITZ Rudolf und das MÜNCHNER TEAM  
»Kinderatelier – Malen, Zeichnen, Drucken, Bauen«  
Ravensburg 1986

SEITZ Rudolf, HABERLANDER Trixi  
»Schule der Phantasie – Kinder und Künstler Werken, Malen, Bauen und Spielen«  
Ravensburg 1989

SEITZ Rudolf  
»Ästhetische Elementarbildung – ein Beitrag zur Kreativitätserziehung«  
Donauwörth 1990

SEITZ Rudolf (Hrsg.)  
»SEH-spiele – Sinn-volle Frühpädagogik«  
München 1992

SEITZ Rudolf  
»So gründen Sie eine Schule der Phantasie«  
in: *Spielen und Lernen* 4/92,  
Seelze 1992 (II)

SEITZ Rudolf  
»Was hast du denn da gemalt – Wie Kinder zeichnen  
und was Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräfte dafür tun können«  
München 1995

SEITZ Rudolf  
in: HERLES Diethard  
»Kinder-Phantasie in Meisterhand«  
Herausgegeben von der BMW AG  
München 1996

SEITZ Rudolf (Hrsg.)  
»TAST-spiele – Sinn-volle Frühpädagogik«  
München 1997

SEITZ Rudolf  
»Kunst in der Kniebeuge – Ästhetische Elementarerziehung.  
Beispiele, Anregungen, Überlegungen«  
München 1997

SEITZ Rudolf  
»Phantasie und Kreativität – ein Spiel-, Nachdenk-, und Anregungsbuch«  
München 1998

SEITZ Rudolf und KEERL-BAHR Sabine im Gespräch  
BAYERISCHER RUNDFUNK, BR-alpha, Sendung vom 18.9.1998, 20.15 Uhr  
[www.br-online.de/alpha/forum/vor9809/19980918.shtml](http://www.br-online.de/alpha/forum/vor9809/19980918.shtml)

SEITZ Rudolf  
»Erzieherin zwischen Lust und Frust – Ermutigungen  
für einen herausfordernden Beruf«  
München 1998 (II)

SEITZ Rudolf  
»Ein Leben für die Phantasie«,  
Redaktion Marielle Seitz, Wolfgang Löscher  
München 2002

SELLE Gert  
»Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität? – Über eine vergessene  
Dimension der Erfahrung«  
in *K+U* Heft 192/1995  
Seelze 1995

SELLE Gert  
»Kunstpädagogik und ihr Subjekt – Entwurf einer Praxistheorie«  
Oldenburg 1998

SELLE Gert  
»Ästhetische Biografie und (kunst)pädagogische Praxis?«  
in: BLOHM Manfred (Hrsg.) »Berührungen und Verflechtungen«  
Köln 2002

SEVERINI Eva  
»Schule der Phantasie – der Weg einer außergewöhnlichen Idee«  
BAYERISCHER RUNDFUNK, BAYERN 2, Sendung vom 7.6.1992, 14.30 Uhr  
Manuskript

SIEBERT Horst  
»Pädagogischer Konstruktivismus – Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion  
für die Bildungspraxis«  
Neuwied 1999

SIEVERT Adelheid  
»Kunstwerkstatt«  
in: *Die Grundschulzeitschrift* Nr. 118  
Seelze 1998

SIEVERT-STAUDTE Adelheid  
»Kind und Kunst – die Kinderzeichnung und die Kunst des 20. Jahrhunderts«  
in: SCHREINER-MAIERHOFER Marie  
»Kinder kennen/können Kunst«  
Wien 1998 (II)

SINGER Dorothy, SINGER Jerome  
»Imagination an Play in the Electronic Age«  
Cambridge/London 2005

SINGER Wolf  
»Zur Neurowissenschaft der Aufmerksamkeit«  
Gespräch mit Florian RÖTZER  
in: *Kunstforum international*, Band 148,  
Ruppichteroth 1999

SPITZER Manfred  
»Lernen – Gehirnforschung und Schule des Lebens«  
Heidelberg/Berlin 2002

STATISTISCHES AMT der Landeshauptstadt München  
SCHEUCHENPFLUG Thomas, BREU Florian  
»Schule der Phantasie – Mitarbeiterbefragung«  
Schulreferat F4, München 2002

STATISTISCHES AMT der Landeshauptstadt München  
SCHEUCHENPFLUG Thomas, ISSEL Angelika, BREU Florian  
»Schule der Phantasie – Elternbefragung«  
Schulreferat F4, München 2005

STEENBERG Ulrich  
»Handlexikon der Montessori-Pädagogik«  
Ulm 1997

Stenger Ursula  
»Schöpferische Prozesse – Phänomenologisch-anthropologische Analysen  
zur Konstitution von Ich und Welt«  
Weinheim und München 2002

STOCKER Thomas  
»Kreativität und das Schöpferische – Leitbegriffe zweier pädagogischer  
Reformperioden«  
Frankfurt/M. 1988

SYLVESTER David  
»Gespräche mit Francis Bacon«  
München 1982

THEUNISSEN Georg  
»Schüler machen Theater – Unterricht mit schwierigen Schülern«  
Frankfurt/M. 1984

THÜRINGER INSTITUT für Lehrerfortbildung  
GÖDDE Ursula und SCHNEIDER Ursula (Redaktion)  
»Räume gestalten, Räume erleben – Wege zu kindgerechter Lernumgebung«  
Bad Berka 2001

VALLENTIN Gabriele  
»Ästhetische Prozesse als biografische Spuren im Material«  
in BLOHM Manfred (Hrsg.), »Berührungen und Verflechtungen«  
Köln 2002

VELTHAUS Gerhard  
»Die anthropologischen Ansätze einer neuen Lernkultur«  
Rheinfelden 1992

VELTHAUS Gerhard  
»Bildung als ästhetische Erziehung«  
Bad Heilbrunn 2002

WEINERT Franz Emanuel  
»Ist Kreativität lernbar?«  
Reprint 13/1993, Max Planck Institute for psychological Research  
München 1993

WERNER Johannes (Hrsg.)  
»Vom Geheimnis der alltäglichen Dinge«  
Frankfurt/M./München 1998

WINNICOTT D.W.,  
Übersetzung Michael Ermann  
»Vom Spiel zur Kreativität«  
Stuttgart 1973

WÖRWAG Barbara  
»Es ist eine unbewußte enorme Kraft im Kinde – zur Bedeutung  
der Kinderzeichnung bei Wassily Kandinski und Gabriele Münter«  
in: FINEBERG Jonathan (Hrsg.)  
»Kinderzeichnung und die Kunst des 20.Jahrhunderts«  
Lenbachhaus München,  
München 1995

WÜHTRICH Käthy, GAUDA Gudrun  
»Botschaften der Kinderseele – Puppenspiel als Schlüssel  
zum Verständnis unserer Kinder«  
München 1997

ZACHARIAS Wolfgang  
»Kultur und Bildung Kunst und Leben – zwischen Sinn und Sinnlichkeit,  
Texte 1970–2000«  
Kulturpolitische Gesellschaft e.V. Bonn  
Essen 2001

ZUNKER Angelika  
»Puppenspiel in der Grundschule«  
München 2001

## **ABBILDUNGEN**

Abbildungen 1–25 s.38–41, Abb. 26–32 s.72, Abb. 33–47 s.78/79, Abb. 48–62 s.93–95,  
Abb. 63–81 s.128/129, Abb. 82–91 s.138, Abb. 92–97 s.161, Abb. 98–109 s.165/166.

Sämtliche Abbildungen vom Autor.