

# GEMEINSAM VORSTELLEN LERNEN

THEORIE UND DIDAKTIK  
DER KOOPERATIVEN VORSTELLUNGSBILDUNG

HUBERT SOWA

Sowa

## **Gemeinsam vorstellen lernen**

## **IMAGO.Kunst.Pädagogik.Didaktik**

Band 2

### **Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik**

Herausgegeben von:

Alexander Glas (Universität Passau)

Ulrich Heinen (Bergische Universität Wuppertal)

Jochen Krautz (Bergische Universität Wuppertal)

Gabriele Lieber (Pädagogische Hochschule der FH Nordwestschweiz)

Monika Miller (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Hubert Sowa (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Bettina Uhlig (Stiftung Universität Hildesheim)

In der Schriftenreihe des Forschungsverbundes IMAGO werden aktuelle Grundlagentexte und Forschungsarbeiten der wissenschaftlichen Kunstpädagogik und -didaktik veröffentlicht. Der Name „Imago“ signalisiert die zentrale Bedeutung des Bildes für die Bildung von Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Darstellungs- und Mitteilungsvermögen im Kunstunterricht. Ziel des Forschungsverbundes ist die systematische Refundierung der Kunstpädagogik und eine daraus folgende Neuorientierung der Kunstdidaktik. Hermeneutisch-kritische Untersuchungen, empirische und fachhistorische Forschungen (Unterrichtsforschung, curriculare Forschung, Rezeptionsforschung, Fachgeschichte usw.) bilden dafür die Grundlage.

Hubert Sowa

# **Gemeinsam vorstellen lernen**

Theorie und Didaktik der kooperativen Verstellungsbildung

[www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

Hubert Sowa, Prof. Dr. phil.: seit 2001 Professor für Kunst und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Studium der Kunst, Kunstpädagogik, Kunstgeschichte, Philosophie und Pädagogik an der SHfBK und TU Braunschweig, der Akademie der Bildenden Künste Nürnberg und der Universität Erlangen-Nürnberg; Staatsexamina Kunstpädagogik und Promotion in Philosophie zur „Krisis der Poiesis“; von 1978-2001 im gymnasialen Lehramt; seit 2006 Forschungsprojekte zur Imagination und Bildlichkeit in Lernprozessen, zur anthropologisch-hermeneutischen Grundlegung von Kunstpädagogik und zur curricularen Strukturierung von Kunstdidaktik; seit 2007 Mitherausgeber des Lehrwerks KUNST im Klett-Verlag; 2014 Mitbegründer des kunstpädagogischen Forschungsverbundes IMAGO, Mitherausgeber von „IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik“ und der Buchreihe „IMAGO Kunst. Pädagogik. Didaktik.“

### **Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Inhaber von Reproduktionsrechten, die nicht ausfindig gemacht werden konnten, werden gebeten, sich beim Verlag zu melden. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

ISBN 978-3-86736-502-4

Malerischer Umschlagentwurf: Lisa Gonser

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2015

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

E-Mail: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de) Internet: [www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	7
<b>1 Einleitung</b>	<b>9</b>
<b>2 Was ist „Vorstellen“?</b>	13
2.1 Irgendwas geht da im Kopf vor sich...	14
2.2 Kleine Bildchen oder Dämonen?	16
2.3 Vorstellen ist nicht Wahrnehmen	17
2.4 Vorstellen ist nicht klar denken	19
2.5 Die Zähmung nützlicher Gespenster	22
2.6 Perfektioniertes Vorstellungskönnen	25
2.7 Die Aufklärung verworrener Vorstellungen	28
2.8 Die gemeinschaftliche Vorstellungskultur als Mitte der menschlichen Welt	31
2.9 Strömende und sich überblendende Vorstellungen	35
2.10 Unendliche Horizonte von Vorstellungen	38
2.11 Nicht Herr im eigenen Kopf?	41
2.12 Als-ob-Handeln und wirkliches Handeln	42
2.13 Neuronale Resonanzen	46
2.14 Unsere Vorstellungen sind „draußen“ in der Welt	48
2.15 Nach alledem: Was sind denn nun „Vorstellungen“?	50
<b>3 Eine pädagogische Theorie der Vorstellungsbildung</b>	<b>57</b>
3.1 Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeit	60
3.2 Vorstellen und Darstellen	65
3.3 Vorstellungstypen und -domänen	69
3.4 Kooperatives Vorstellen	76
3.5 Verstehen, Aushandeln, Transformieren von Vorstellungen	80
3.6 Vorstellen und Sachwahrnehmung	87
3.7 Vorstellen und Bildverstehen	90
3.8 Vorstellen und Sprachverstehen	93
3.9 Vorstellen und szenisch-situatives Verstehen	95
3.10 Vorstellen und Verkörperung	99
3.11 Vorstellen und abstraktes Denken	101
3.12 Methoden der Vorstellungsbildung	107
3.13 Methoden der Überprüfung von Vorstellungskönnen	111
3.14 Gemeinsinn und allgemeine Bildung	114

<b>4 Anwendung auf didaktische Beispiele</b>	119
4.1 Sachverhalte zeichnen/visualisieren	119
4.2 Texte imaginativ erschließen	124
4.3 Bilder imaginativ erschließen	126
4.4 Begriffe imaginativ klären	128
<b>5 Allgemeine Folgerungen</b>	133
5.1 Der imaginationstheoretisch begründete Fächerzusammenhang	134
5.2 Curriculumentwicklung	137
5.3 Empirische Imaginationsforschung	139
<b>6 Nachwort</b>	143
<b>Nachweise</b>	145
<b>Register</b>	159

## Vorwort

Dieses Buch entstand größtenteils im Sommer 2014, als ich – Homer hätte wohl gesagt: mit dem Beistand der Musen – den Plan fasste, eine Zusammenfassung über die Imaginationsforschungen der letzten Jahre schreiben. Sowohl zur Orientierung für weitere Forschungen als auch im Hinblick auf Studierende der Pädagogik sollte eine relativ einfach lesbare Einführung in die Theorie der kooperativen Vorstellungsbildung entstehen. Der Text wurde nach langer Überlegung, dann aber recht zügig geschrieben, in Tagen und Nächten, wie es dem Thema angemessen ist. Manchmal werden Fragen aufgeworfen, die offen bleiben. Aber das ist unvermeidlich und auch nützlich: Sie können unsere gemeinsame Imagination beflügeln, weitere Fragen in diesem Feld zu stellen und das Nachdenken und Gespräch darüber zu intensivieren.

Seit der ersten Niederschrift sind viele Vorstellungen vorübergeflogen oder neu entstanden, und in manchen Punkten sind die Forschungen auch schon weiter gekommen. Dennoch veröffentliche ich das Manuskript weitgehend unverändert so, wie es im ersten Anlauf niedergeschrieben wurde.

Ich widme es den freundschaftlich und im gemeinsamen Nachdenken verbundenen Kollegen des kunstpädagogischen Forschungsverbundes IMAGO, namentlich besonders Alexander Glas, Jochen Krautz und Monika Miller, die mich ermutigt haben, das Manuskript in unserer Buchreihe zu veröffentlichen. Ich verdanke ihnen viele Anregungen in Gesprächen und den gemeinsamen Forschungen. Auch unsere gemeinsamen Doktorandinnen und Doktoranden haben mir wichtige Anstöße gegeben – durch Hinweise, Fragen, vor allem aber auch durch ihre eigenen Forschungen, mit denen sie sich entschlossen in das so rätselhafte wie inspirierende Reich der Imaginationen vorwagen. Ausdrücklich nenne ich Sarah Fröhlich, die mit großer Imaginationskraft und Umsicht das Register erarbeitete. Danken möchte ich auch anderen, die mir immer wieder Hinweise gaben, nachfragten oder deren Gedanken ich oft auch nur von Ferne mit großer Bereicherung zur Kenntnis nehmen durfte: Friedolin Kleuderlein, Clemens Klinger, Helmut Pape, Anke Thyen, Ulrike Trenkwalder – und einer mir fremden Person, die ich mir zwar seit Jahren vorzustellen versuche, die sich aber der Vorstellbarkeit entzieht.

Albi und Montjoi, August 2014 / Barcelonette, Tarascon und Sète, September 2015



„Daher muss man dem Gemeinsamen folgen.  
Obgleich aber das Weltgesetz (Logos) allem gemeinsam ist,  
leben doch die Vielen, als ob sie eine eigene Denkkraft hätten.“  
Heraklit (Fragment B 2)<sup>1</sup>

## 1 Einleitung

In diesem Buch werde ich eine allgemeine Theorie des didaktischen Handelns darstellen, die primär auf der Idee der kooperativen Vorstellungsbildung beruht. Dies hat Gründe, die in der pädagogischen Praxis liegen, namentlich in den aktuellen bildungspolitischen Tendenzen, Lernen als einen individuellen „Kompetenzerwerb“ zu definieren und daraus Praktiken abzuleiten, die sich oft nicht nur als quälend, sondern zunehmend auch als erfolglose, weil letztlich inhumane Irrwege erweisen und Lehrende wie Lernende demotivieren und verstören. Insofern hat das Buch auch eine bildungspolitische Zielsetzung. Unter dem ökonomischen Druck aufs Bildungssystem und dem damit zusammenhängenden Druck politisch-ökonomischer Theorien, in deren Zentrum das Grundverständnis eines nur an Eigeninteressen orientierten Individuums steht, hat leider auch die Pädagogik qua „empirische Bildungsforschung“ begonnen, sich ein Menschenbild zurechtzulegen, das sich definitiv an der menschlichen Natur vergreift – absichtlich oder unüberlegt, oder schlicht aus Gründen ökonomischer Korruption.

Dabei haben wir alle gerade in den letzten Jahren Einblick in atemberaubende und weitreichende sozialanthropologische Forschungen nehmen dürfen, die mit immer größerer Deutlichkeit ein Menschenbild zeichnen, das so ganz anders ist als das des egozentrischen „*homo oeconomicus*“: nämlich das Bild einer Gemeinschaft von Lebewesen, die in einzigartiger Weise dazu fähig sind, kooperativ zu denken und zu handeln und Imaginationen und Intentionen miteinander in empathischer Weise zu teilen<sup>2</sup>. Erst zögernd, aber inzwischen deutlich wahrnehmbar nimmt auch die Pädagogik davon Kenntnis, ohne freilich die weitreichenden Folgen dieser sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts ereignenden Revolution in der Interpretation des Menschen schon annähernd angemessen zu verstehen und zu nutzen.

Das klingt vielleicht etwas euphorisch, doch ich muss gestehen, dass diese neue Idee des „kooperierenden“ Menschen bei mir eine Tür eingerannt hat, die aus meiner persönlichen Berufserfahrung ohnehin offen stand: Als Kunstpädagoge habe ich in vielen Tausenden von Stunden und über jahrelange Zeiträume beobachten und daran teilnehmen können, wie Schüler und Studierende daran gearbeitet haben, ihre bildhaften oder auch plastischen Vorstellungen von anschaulichen oder symbolischen Sachverhalten in gemeinsamer Werkstattarbeit auszuarbeiten und zur sichtbaren Darstellung zu bringen. Ich habe die Veränderungen ihrer Darstellungen beobachtet, habe mit ihnen gesprochen, sie beraten, ihnen geholfen und habe auch gesehen, wie sie die Darstellungen ihrer Vor-

1 Capelle (1968), S. 136; vgl. Schmidt (2003), S. 237.

2 Beispielhaft: Tomasello (2012, 2014) und Sennett (2012).

stellungen in Zusammenarbeit mit anderen Schülern zu perfektionieren suchten. Drei Dinge habe ich in dieser ganzen Zeit vor allem zu verstehen gelernt:

- die skizzenhafte *Notiz* einer flüchtig „vorschwebenden“ Vorstellung benötigt oft nur einen kurzen Zeitraum von wenigen Sekunden oder Minuten;
- die *Ausarbeitung* auch nur einer einzigen komplexen Vorstellung benötigt extrem lange Zeitspannen: Stunden, Tage, Wochen, manchmal Jahre; während dieser Zeit ist der Mensch nicht allein mit sich selbst beschäftigt. Er macht vielmehr viele Wahrnehmungen, führt Gespräche, sucht Anregungen und Hilfen, probiert und verwirft, fängt noch einmal an, übt, und vor allem: er strengt sich oft an bis zur geistigen und körperlichen Erschöpfung;
- schließlich gelangt die Darstellung in einen Zustand, die der Vorstellende als eine annähernd *perfekte* Entsprechung seiner Vorstellungen beurteilt.

Wenn ich nun in einem allgemeinen pädagogischen Zusammenhang diese Studie über kooperative Vorstellungsbildung schreibe, so auch deshalb, weil ich in meiner wissenschaftlichen Tätigkeit als Fachdidaktiker lange Gespräche mit Kollegen anderer Fachdisziplinen geführt habe, mich in ihre Gebiete hineinzudenken versucht und auch manche Beobachtungen der didaktischen Praxis in anderen Fächern angestellt habe. Ich habe diese Erfahrungen mit meinen eigenen Lehrerfahrungen und auch mit meinen vorangegangenen Lernerfahrungen (z.B. in der künstlerischen Lehre) verglichen, habe versucht, die Funktion der *Vorstellung* im Feld des „Lernens“ strukturell zu begreifen, habe auch einige neue Entwicklungen im Bildungssystem beobachtet und bin dabei zunehmend ins Staunen geraten.

Um die Hintergründe meiner Argumentation zu verdeutlichen, möchte ich noch einschließen: Ich bin auch passionierter Musiker (und bin in diesem Feld lange ausgebildet worden und seither stets tätig gewesen), passionierter Sportler (habe auf diesem Feld auch im Leistungssport trainiert und regelmäßiger Beobachter vieler Sportarten, besonders des Fußballspiels) und bin auch Philosoph (ausgebildet an Heraklit, Parmenides, Aristoteles, Augustinus, Kant, Hegel, Husserl, Heidegger, Gadamer, Wittgenstein<sup>3</sup>). Die Erfahrungen, die ich dabei gemacht habe, konvergieren in verblüffender Weise mit denen, die ich in der Kunst gemacht habe, als Lernender, Studierender und Lehrender.

Doch diese Erfahrungen fand ich in der Beobachtung der heute vorherrschenden Lehrpraktiken an den Schulen und Universitäten wenig widergespiegelt.

Ich staunte darüber und dachte nach: Wie kann es sein, dass Lernen so häufig als *individuelle* Leistung verstanden und oft sehr dogmatisch so definiert und gemessen wird, während Künstler, Musiker und Sportler seit Jahrtausenden in Werkstätten, Orchestern, Mannschaften/Trainingsgruppen lernen? Wie kann es sein, dass Lernen so schnell gehen soll, als schrittiges „Aneignen“ von Wissensstücken – Lektion für Lektion, Wort für Wort, Formel für Formel? Wie kann es sein, dass das langsame und mühevoll Wachsen und Sich-bilden der gemeinsamen Vorstellungen verwechselt wird dem linearen und individuellen Weg des „Rezipierens“, „Einprägens“ und „Reproduzierens“?

---

3 Vgl. Sowa [1992].

Hinzu kam – ich bringe hier ein vielleicht unerwartetes Argument ein – dass sich in der unermüdlichen Beobachtung von Fußballspielen in mir eine Vorstellung von „Imagination“ bildete, die mich stutzig machte: Wie funktioniert es, dass so viele Individuen nach einem gemeinsam gewussten und geteilten Plan handeln, im Grunde „auswendig“ agieren – ohne dass irgendjemand seine Individualität aufgibt, sondern im Gegenteil: seine individuellen Fertigkeiten erst in diesem gemeinschaftlichen „Mitspielen“ angemessen verwirklicht? Der so „imaginative“ wie „gemeinsinnige“ Wesenszug des Fußballspiels (wie die vergleichbaren Wesenszüge des Orchesterspiels oder der Musik von Jazzbands) ließen mich verstehen, dass die Frage nach dem „Gemeinsinn“ und auch die Frage nach der „Imagination/Vorstellung“ ungemein wichtige Fragen der Pädagogik sind, dass aber vor allem in der *Verbindung* beider Fragen eine große pädagogische und didaktische Sprengkraft liegt.

Was ich als Künstler und Kunstpädagoge im Rahmen der Werkstattarbeit erfahren hatte, und was ich aus den geschilderten Erfahrungen im Bereich der Musik und des Sports entnehmen konnte, weist in eine bestimmte Richtung. Das ist noch kein wissenschaftlicher Beweis, sondern eine erst vage Vorstellung. Doch sowohl ausführliche Recherchen im Bereich der Lehr- und Lernpraktiken wie auf dem Gebiet der philosophischen Diskussion des Problems des „Vorstellungsbildung“ ließen die Konturen einer Theorie des Lernens als „kooperatives Vorstellen und Einbilden“ immer deutlicher hervortreten, ebenso wie die zentrale Rolle, die darin der von vielen antiken und neuzeitlichen Philosophen so genannte und von neueren anthropologischen, psychologischen und neurowissenschaftlichen Forschungen mit neuen Argumenten akzentuierte „Gemeinsinn“ spielt<sup>4</sup>.

All diese Erfahrungen und Überlegungen versuche ich im Folgenden in eine plausible Darstellung zu bringen, die, wie ich hoffe, auf die uns Pädagogen beschäftigenden Lehr-Lern-Prozesse ein theoretisch leidlich erhellendes und für die Praxis orientierendes Licht wirft. Ich will nicht in fremden Gebieten wildern oder anderen fachdidaktischen Disziplinen Lehren erteilen. Dennoch liegt dieser Beitrag deutlich quer zu bestimmten Tendenzen in den derzeitigen Bildungsmodellen, die die „Individualisierung“ von Lernprozessen als die Hauptlinie propagieren.

Aus der bescheiden staunenden Sicht eines Lehrers und Forschers, der sich mit Imagination befasst, möchte ich hier doch wenigstens eine vom derzeitig forcierten *mainstream* individueller Lernkonzepte abweichende Sicht der Dinge vorschlagen und zur Darstellung bringen.

---

4 Vgl. Vgl. hierzu Sennett (2008, 2012), Tomasello (2006, 2012, 2014) und Wulf (2014); im Überblick Sowa (2012, 2014). Vgl. auch Sowa (2012a) und Sowa/Glas/Miller (2014a).



## 2 Was ist „Vorstellen“?

### Freundlicher Hund

Als der schwarze Hund ihm freundlich mit dem Schwanz wedelnd entgegenkam und zu ihm aufblickte, streichelte er ihn sanft am Kopf und am Rücken und klopfte ihm ein paarmal auf die Schulter. Es war eine freundliche Geste und der Hund verstand sie. Er schloss zufrieden die Augen und blieb ganz ruhig stehen. Dann ging er ein Stück neben ihm her. Es war in diesem Moment so, als würden sie beide ganz selbstverständlich eine Empfindung teilen.

Wiewohl die Vorstellungsfähigkeit und -tätigkeit von Schülern (oder auch Studierenden und anderen Lernenden usw.) in fast allen Lernsituationen eingefordert und beansprucht werden, (in verschiedenen Fächern in je verschiedener Weise), spielt die theoretische und didaktische Auseinandersetzung mit der prinzipiellen Funktion der Vorstellungsbildung in Lernprozessen merkwürdigerweise noch lange nicht die zentrale Rolle in der Lehr-Lernforschung, die ihr demnach eigentlich zukommen müsste.

In einschlägigen Handbüchern finden sich nur lückenhafte und wenig vertiefende Ausführungen zu den Feldern Vorstellung/Imagination/Phantasie<sup>5</sup>, in der allgemeinen Didaktik wird diesen Feldern nur selten eine systematische und zentrale Stellung eingeräumt, in manchen fachdidaktischen Disziplinen und ihren Methodiken taucht die Thematik wohl mitunter durchaus intensiv und vertieft auf<sup>6</sup>, doch im Gesamtfeld der fachdidaktischen Disziplinen kann man (noch) keineswegs von einem systematischen Verständnis sprechen, und die zum Teil sehr differenzierten fachdidaktischen Forschungen in diesem Feld werden leider nicht durchgängig auch in entsprechende methodische Leitlinien für die Unterrichtspraxis übersetzt.

Um diesen eher ernüchternden Befund zu verstehen, kann man sich vergegenwärtigen, dass das allgemeine Verständnis von Didaktik und Lernen meist vor dem Hintergrund von Polarisierungen wie rational vs. sinnlich/ästhetisch, kognitiv vs. handlungsbezogen, verbal vs. bildlich, subjektiv vs. objektiv, instruktiv vs. selbstkonstruktiv, individuell vs. kooperativ, sachbezogen vs. subjektbezogen, direktiv vs. selbstverantwortet usw. positioniert wird. Diese Unterscheidungen speisen sich in der Regel aus kognitionspsychologischen, entwicklungspsychologischen, neurowissenschaftlichen, kommunika-tions- und sozialwissenschaftlichen Lern-, Denk- und Persönlichkeitsmodellen wie aus erkenntnistheoretischen philosophischen Modellen. Sie spielen in den Begründungsgängen von fachdidaktischen Theorien traditionell ebenso eine Rolle wie die Analysen der sachlogischen Zusammenhänge. Aber sie stehen meist eher auf schwachen Füßen.

5 Vgl. dazu z.B. die Hinweise bei Fauser (2014), S. 62 und Steinhäuser (2011), S. 28 ff. und 60 ff.

6 Vgl. vor allem: Fauser/Madelung (1996), Fauser/von Wulffen (1999), Fauser (2002), Rentschler/Madelung/Fauser (2003), Sowa (2012), Sowa/Glas/Miller (2014).

Der in diesem Buch dargestellte Weg einer Theorie des vorstellungszentrierten und kooperativen Lernens<sup>7</sup> beruft sich auf Erkenntnisse aus all diesen Bereichen, aber er schlägt eine andere Denkweise vor: „Vorstellen“ ist als menschliche Tätigkeit zu verstehen, die nicht nur zwischen den oben benannten Polarisierungen die jeweilige Mitte markiert, sondern auch in der Mitte der genannten Modelle einen zentralen, wiewohl oft unbeachteten Platz einnimmt.

Die in diesem Buch dargestellten Argumente beanspruchen also, in die Mitte der Dinge zu gehen und das menschliche Denken als vorstellendes und einbildendes *Geschehen* und kooperatives *Handeln* zu thematisieren. Dazu müssen wir zunächst eine gemeinsame Vorstellung davon zu entwickeln versuchen, was „Vorstellen“ überhaupt ist.

Wie stellen wir uns denn das „Vorstellen“ in aller Unbefangenheit vor?

Diese Frage stürzt uns in beträchtliche Verlegenheit<sup>8</sup>.

## 2.1 Irgendwas geht da im Kopf vor sich...

### Ein entfallener Gedanke

Gerade ist ihr ein Gedanke durch den Kopf gehuscht. Sie war noch in einer Tätigkeit gefangen gewesen, und weil sie sie nun beendet hat, will sie den Gedanken noch einmal zu fassen bekommen. Sie weiß nur: da war etwas. Sie erinnert sich nebelhaft. Was war das nur? Es war etwas Wichtiges, etwas von großer Bedeutung für den morgigen Tag. Irgendeine Ahnung war da plötzlich, und dann auch ein ganz klarer Gedanke. Aber er ist ihr entfallen. Alles Mögliche fällt ihr jetzt ein, aber genau das, wonach sie jetzt in Gedanken sucht..., was war das nur? Sie sucht in verschiedenen Richtungen: War es etwas Familiäres? Etwas Berufliches? Wollte sie etwas einkaufen? Ein Telefonat tätigen? Ach ja! Jetzt ist 's wieder da: Sie hatte daran gedacht, dass...

„Erkläre mir, was Du Dir unter `Vorstellen´ vorstellst!“ ... Sobald wir zu Erklärungsversuchen über das „Vorstellen“ ansetzen, stoßen wir auf Probleme. Wie kann man „Vorstellen“ überhaupt in Worte fassen? Vielfältige Benennungen, z.T. scheinbar von synonymem, z.T. offenkundig differenter Bedeutung bieten sich vordergründig an, ohne freilich schon die geforderte Erklärung zu sein: „Phantasie“, „Imagination“, „Einbildungskraft“, „innere Bilder“, „Bilder im Kopf“, „Konzepte“, „Gedanken“, „Assoziationen“ ...

<sup>7</sup> Der Erziehungswissenschaftler Peter Fauser hat den Begriff des „Verständnisintensiven Lernens“ geprägt und ihn in Forschung und Praxis mit reichem Inhalt gefüllt (vgl. zusammenfassend Fauser 2014). Er hat auch gezeigt, dass „Verstehen“ und „Vorstellen“ kongruente Begriffe sind. Dies konvergiert mit einem Theoriemodell des Phantasie und Erfahrung verbindenden Lernens, das bei Combe/Gebhard (2012) dargestellt ist.

<sup>8</sup> Der analytische Philosoph Colin McGinn, der der Einbildungskraft die vielleicht wichtigste Studie der letzten Jahrzehnte gewidmet hat, bemerkt, dass auch in der Geschichte der Philosophie „...die Einbildungskraft meist nur fragmentarisch dargestellt worden (ist), ein bisschen hier, ein bisschen dort – oder als Teil irgendeines größeren Unternehmens... Selten wird das Thema umfassend und unvoreingenommen behandelt ... Dies ist teils darauf zurückzuführen, dass die Einbildungskraft sich über ein weites Spektrum erstreckt und eine synoptische Zusammenschau erschwert. Thematisch umfasst sie ein enorm großes Gebiet, das von Vorstellungsbildern, Träumen und Tagträumen bis hin zum Wahnsinn, zum Glauben und zu Bedeutungen sowie darüber hinaus zu Künsten und Wissenschaften alles umfasst.“ (McGinn 2007, S. 9f.).

Man wird wohl spontan auf Unterscheidungen zurückgreifen wie die, dass Wahrnehmungen „außen“, Vorstellungen dagegen „innen“ stattfinden (was – wie sich zeigen wird – so nicht stimmt), man wird Vorstellungen von der „Realität“ zu unterscheiden versuchen, ihnen möglicherweise den Charakter des „Irrealen“ zuschreiben (was wieder nicht stimmt, denn Vorstellungen beziehen sich in der Regel auf Reales und sind durchaus real), wird vielleicht anfangen, von „Phantasien“ zu sprechen (was die Vorstellungstätigkeit auf einen kleinen Bereich des „irrealen“ Denkens einschränkt und eine absolute Fehlentscheidung ist), man wird möglicherweise, feiner differenzierend, von richtigen (sachgemäßen) und falschen (nicht sachgemäßen) Vorstellungen sprechen, umfassende von einfachen, leicht zu leistende von schwierigen Vorstellungen unterscheiden, vom Grenzbereich des Unvorstellbaren sprechen, man wird vielleicht, philosophisch oder psychologisch gebildet, von Assoziationen sprechen, von Konstrukten oder Konzepten, von „mental“en Phänomenen usw., man wird vielleicht, fachdidaktisch gebildet, das vorstellende, konkrete, enaktive, bildliche, anschauliche vom „symbolischen“ und „abstrakten“ Denken unterscheiden, aus psychiatrischer Perspektive von Zwangsvorstellungen oder Wahnvorstellungen sprechen, man wird den Unterschied zwischen Vorstellen und wirklichem Handeln, Vorstellen und Empfinden thematisieren usw.

Kurzum: man wird in Verwirrung geraten. Denn all das vermag uns noch keine umfassende und insgesamt zutreffende Vorstellung von Natur oder Wesen des Vorstellens vermitteln. Je mehr wir uns in die genannten Unterscheidungen und Akzentuierungen vertiefen, desto mehr verlieren und verirren wir uns darin und sie zerfallen im Verlauf unserer Präzisierungsversuche. Wir werden uns dann auf alltägliche Beispiele berufen, werden zu erzählen beginnen, wie wir uns unseren nächsten Geburtstag oder das Weltall vorstellen, wie wir uns unser nächstes Urlaubsziel oder die Partnerin/den Partner unserer Träume vorstellen usw.

Es scheint ein wolkiges Gebiet zu sein, in das wir uns im Folgenden begeben. Vielleicht ist die alle Thematisierungsversuche verbindende Vorstellung die, dass beim Vorstellen etwas „im Kopf“ (oder Gehirn oder Geist usw.) vorgeht.

Ich kann andeuten, dass im Folgenden gezeigt werden wird, dass nicht einmal das wahr ist, sondern dass das Vorstellen gleichsam „dezentral“ verteilt ist, sich nicht im Gehirn lokalisieren lässt, sondern im ganzen Körper, ja mehr noch: nicht einmal „im“ Menschen, sondern *zwischen* Menschen, im „Intersubjekt“ und im Raum, in dem es sich findet. Doch dazu muss erst einmal etwas ausgeholt werden.

**Fazit:** „Vorstellen“ *erscheint als ein unklares und schwer „vorstellbares“ oder verstehbares Phänomen, das nicht „mental“ zu lokalisieren ist.*

## 2.2 Kleine Bildchen oder Dämonen?

### Sprechen vorstellen

In der Tageszeitung war auf der Wissenschaftsseite ein Bericht zu lesen mit dem Titel: „Babys stellen sich das Sprechen vor“. Dem Artikel zufolge haben neurowissenschaftliche Forscher um Patricia Kuhl an der *University of Washington* in Seattle nachgewiesen, dass Kleinkinder zwischen 7 und 12 Monaten schon vor dem wirklichen Sprechenkönnen über Gehirnaktivitäten im motorischen Zentrum für Mund und Kehlkopf verfügen. Während sie die Worte von Erwachsenen hören, wird das motorische Hirnzentrum aktiv. „Die Aktivität der motorischen Bereiche deutet darauf hin, dass die Kinder in ihrer Vorstellung üben, wie sich bestimmte Worte bilden lassen... Ein Unterschied zwischen den Lauten der Muttersprache und der Fremdsprache ließ sich in den untersuchten Bereichen nicht erkennen.“ („Fränkischer Tag“, Bamberg, 15.7. 2014, S. 21.)

Das komplexe Phänomen des „Vorstellens“ ist in der Geschichte der Philosophie schon seit der griechischen Antike zum Gegenstand des Nachdenkens<sup>9</sup> geworden – und auch zum Gegenstand des Vorstellens selbst, aber was ist schon der Unterschied zwischen „Vorstellen“ und „Nachdenken“? Die Geschichte der „Entdeckung“ dieses Phänomens ist komplex und verworren – darin gleicht sie dem Phänomen selbst.

Der frühgriechische Philosoph Demokrit (ca. 460-370 v. Chr.), ein Materialist und Atomist, lieferte eine ebenso materialistische wie zugleich mythisierende Erklärung für die „Bilder“, die sich in unserem Kopf befinden und seiner Meinung nach grundsätzlich über die Wahrnehmung in die menschliche Seele kommen, dort aber auch abseits der Wahrnehmung ihr Eigenleben führen: Er nannte diese unvorstellbar winzigen Bilder „Dämonen“ und behauptete, dass die Luft voll von ihnen sei, so dass sie sowohl über die Augen als auch (bei geschlossenen Augen, und auch sonst) durch die Hautporen tief in den Körper eindringen können, sich dort auch vermischen können zu allerlei Traumgesichtern und Phantasievorstellungen<sup>10</sup>.

Die Kombination einer mechanistischen („kleine Bildchen“) und einer mythischen Erklärung („Dämonen“) für das unfreiwillige Geschehen in unseren Gedanken zeigt eine gewisse Ratlosigkeit an. Aber es verweist auch darauf, dass Vorstellungen – anders als Wahrnehmungen – in einem merkwürdigen „Zwischen“ zwischen der materialen und intersubjektiv zugänglichen Wirklichkeit und dem Irrealen und Irrationalen angesiedelt sind: Es geschieht in unserem Kopf etwas, was sich weder kontrollieren und nachprüfen lässt (wie die Wahrnehmung), noch selbst herbeiführen (wie eine Handlung). Was liegt näher, als eine rigide Unterscheidung zu machen und sich einfach für die Wirklichkeit und gegen die „Dämonen“ in unserem Kopf zu entscheiden?

**Fazit:** *Vorstellungen werden in der europäischen Philosophie von Anfang an als ein problematisches Sonderfeld von („mentalen“?) Phänomenen verstanden.*

9 Das Nachdenken ist – wie der folgende kleine Text „Zwei Welten“ zeigt, ebenfalls eine Form des Vorstellens: Imaginative Nachbearbeitung von Eindrücken.

10 Vgl. Capelle (1968), S. 421 und 425 f.

### 2.3 Vorstellen ist nicht Wahrnehmen

#### Zwei Welten

Im Zug sitzen uns zwei Personen gegenüber. Die eine blickt aufmerksam zum Fenster hinaus. Ihre Augen bewegen sich, fixieren immer wieder Häuser, Bäume, Plakate, Personen auf dem Bahnsteig. Wir sehen ihren Augen an, wie sie tätig sind: sie richten sich auf etwas aus, stellen sich scharf auf Objekte ein, sehen Objekten nach, halten sie fest, lassen wieder los. Die Person wirkt wach und „präsent“. Die andere Person, die Strecke offenbar von vielen Fahrten auswendig kennend, vielleicht auch müde von einem langen Arbeitstag, starrt mit offenen Augen vor sich hin. „Blickverloren“, „gedankenverloren“, denken wir uns. Die Augen sammeln nicht gezielt Eindrücke und sie drücken auch nichts aus. „Geistesabwesend“, möchte man sagen. Doch dieser Mensch schläft nicht, und sein Geist ist auch nicht abwesend. Er ist nur „in sich versunken“ und sein Geist ist nicht „draußen“ bei den Dingen und anderen Menschen, jedenfalls nicht bei den gerade „präsenten“ (das heißt: den Sinnen zugänglichen) Dingen und Menschen. Es geht etwas „in ihm“ vor. Manchmal lächelt er versonnen, manchmal blickt er ernst. Sein Bewusstsein und sein Nachdenken beziehen sich nicht auf das, was er sieht, vielmehr geht er seinen Gedanken nach, denkt dem „nach“, was er gesehen hat, und er denkt vielleicht „vor“, was er heute Abend noch tun will. Er „imaginiert“. (In Eduard Manets Gemälde „Frühstück im Atelier“ [1868] in der Münchner Neuen Pinakothek ist ein derartiger Zustand der Blick- und Gedankenverlorenheit eindrucksvoll und rätselhaft in Szene gesetzt.)

Erst in einem Jahrhunderte währenden Nachdenken hat sich in der Philosophiegeschichte langsam eine Entscheidung von gewaltiger Tragweite herausgearbeitet: Das Vorstellen ist vom Wahrnehmen zu unterscheiden<sup>11</sup>.

Diese Unterscheidung ist nicht auf rein introspektivem Weg möglich. Sie ist nur möglich im Rahmen eines intersubjektiven Bezugssystems. Im Blick auf die mit anderen Menschen geteilte Wahrnehmungsrealität können etwa Träume einen Sonderstatus von „Realität“ eingeräumt bekommen: Sie sind nur dem „Blick“ des Träumers selbst zugänglich, sind nicht für alle anderen Menschen sichtbar, wie die Gestirne, die Pflanzen und die Tiere usw.

Der erste wichtige Name für derartige Erscheinungen ist der der „PHANTASMATA“, und die Trennung der PHANTASMATA von den allen Menschen mehr oder weniger sinnlich zugänglichen Erscheinungen der sichtbaren Welt ist ein menschheitsgeschichtlicher Bewusstseinschritt von ungeheurer Bedeutung. Der Philosoph Christoph Türcke hat gedanklich zu rekonstruieren versucht, wie eine Welt ausgesehen haben mag, in der diese Unterscheidung (noch) nicht möglich und bewusst war<sup>12</sup>. Sie glich wohl einer Art Halluzination, in der sich alles mit allem mischt, und in der die phantastischen Wesen und Ereignisse der Träume von gleicher Wirklichkeit sind wie das, was wir heute mit einer gewissen Selbstverständlichkeit die „Realität“ nennen. Die frühesten Bild Darstellungen der Menschheit – sei es in den Elfenbeinschnitzereien des oberen Donaugebietes, sei es in den Höhlenmalereien von Chauvet oder Lascaux, dokumentieren diese merkwürdig delirierende Weltsicht, in der Menschen mit Löwenköpfen oder zweibeinige Hirsche usw. scheinbar ganz selbstverständlich zwischen anderen Tieren und Menschen auftreten.

Die uns so selbstverständlich scheinende und so mühelos funktionierende Unterscheidung zwischen dem, was wir gleichsam mit den „äußeren“ Augen sehen, von dem, was wir „innen“ sehen, ist in Wahrheit eine gewaltige kognitive Leistung, im strengeren Sinne selbst eine „Vorstellungsleistung“. Sie muss auch auf unserer menschheitsgeschichtlichen

11 Vgl. hierzu auch in differenzierten Erörterungen: McGinn [2007], S. 15-52, 59-71.

12 Türcke [2008], S. 29 ff.; vgl. auch Gehring [2008].