

Kreativität in der Schule

Wie kann sich Kreativität im Kunstunterricht darstellen und entwickeln? Woran erkennt die Lehrerin kreatives Verhalten, kreative Leistungen und kreative Produkte? Wie kann Kreativität gefördert werden? Welche Rahmenbedingungen erfordert ein kreativer Kunstunterricht? Exemplarisch wird anhand von Schülerarbeiten erläutert, wo sich kreative Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zeigen können.

CONSTANZE KIRCHNER/GEORG PEEZ

Die wesentlichen Kriterien für Kreativität dienen als Grundlage: *Fluktualität, Flexibilität, Originalität, Sensitivität, Komplexitätspräferenz, Elaborationsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz* (Wagner 2003, S.59). Im hier dargestellten Beispiel wird versucht, mithilfe unterschiedlicher Aufgabenstellungen Unterrichtsergebnisse zu erhalten, die – im Hinblick auf die genannten Kriterien – Aufschluss über die verschiedenen Ausprägungen von Kreativität geben.

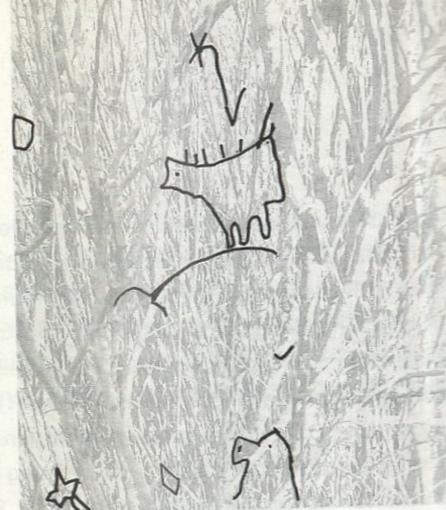
Kreativitätsförderung im Kunstunterricht

Die Kinder erhalten verschiedene fotokopierte Blätter mit abstrakten Strukturen als Anregung, um bildnerische Assoziationen zu entwickeln. Dabei finden und zeichnen sie lineare Figuren und Gegenstände (z. B. Abb. 1), die im Anschluss auf ein leeres Blatt übertragen werden. Gegenseitig stellen sich die Zweitklässler im Gespräch ihre erfundenen Objekte und Figuren vor. Die Erklärungen und Aussagen zu ihrer Zeichnung halten die Kinder zum Teil auf ihrem Bild fest. Diese Entwürfe sollen in eine plastische Form gebracht werden. Hierfür stehen Draht, Pfeifenreiniger und plastische Masse bereit. Mit dem Draht lassen sich die linearen Strukturen der Assoziationsaufgabe aufgreifen, die plastische

Masse dient zur Stabilisierung und als Sockel. Der Draht lässt sich biegen, wickeln, drehen, kneten usw. sowie mit dem Seitenschneider (Zange) kürzen. Die Masse kann geknetet, die Oberfläche bearbeitet, das Objekt rundum geformt und gestaltet werden (z. B. Abb. 2 a–d).

Nachdem die Handhabung von Materialien und Werkzeugen erläutert wurde, beginnen die Schülerinnen und Schüler mit ihren Gestaltungen. Sie haben etwa eine halbe Stunde Zeit bis zum Aufräumen. Danach erfolgt eine gemeinsame Reflexion über die gefundenen Ideen, die plastischen Darstellungen sowie über die Probleme im Umgang mit dem Material und den Werkzeugen.

Den Abschluss bildet die Beschäftigung mit einem Werk von Pablo Picasso „Katze und Vogel“ (Abb. 3). Jedes Kind erhält ein Arbeitsblatt, um sich zunächst alleine mit der Darstellung zu beschäftigen. Die Schülerinnen und Schüler zeichnen und schreiben, was sie sehen und fühlen. Danach tragen wir beim gemeinsamen Betrachten des Werks als Folienvorlage auf dem Overhead-Projektor die Ergebnisse zusammen: Die expressiven Ausdrucksqualitäten von Picassos „Katze und Vogel“ sprechen die Schülerinnen und Schüler an. Die Kinder finden im gemeinsamen Gespräch heraus, dass die Katze überdimensional groß dargestellt ist, dass die Körperhaltung durch die Wölbung des Rückens angespannt erscheint, dass die schwarze Konturierung Mimik und Gestik betont usw. Sie beschreiben nicht nur die Bildgegenstände, sondern erfassen auch das zentrale Geschehen – Katze frisst Vogel auf einem Dach –, wobei das Mitfühlen mit dem Vogel oder der Katze schwankt: Neben der Charakterisierung der Katze – z. B. „Sie ist ein gefährliches, wildes Raubtier, das erfolgreich den Vogel jagt“, leiden viele Kinder mit dem Vogel, der sich klein, arm, verloren, krank, bedroht usw. fühle. Einige Schülerinnen und Schüler stellen einen Transfer der Darstellung auf ein allgemeines Leid in



1 | Schülerarbeit (Kl. 2)
Innerhalb von Abbildungen mit abstrakten Strukturen werden Figuren und Gegenstände gefunden und gezeichnet.

der Welt her, z. B. wenn geäußert wird: „So ist das Leben halt.“ „Der Stärkere frisst den Schwächeren ...“.

Nach drei Tagen lässt die Klassenlehrerin die Schülerinnen und Schüler das Bild aus der Erinnerung mit Blei-, Bunt- und/oder Filzstiften auf A4-Papier zeichnen (Abb. 5a–d) und führt den „Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch“ (TSD-Z) durch (vgl. Kirchner/Peez 2006, S.22f.). Dieser anerkannte Kreativitätstest zeichnet sich dadurch aus, dass er alle genannten Dimensionen der Kreativität erfasst und ohne Sprache auskommt.

Analyse der verschiedenen Unterrichtsergebnisse

Anhand der Ergebnisse dieser Doppelstunde im Kunstunterricht aus dem ersten Schulhalbjahr einer zweiten Klasse werden im Folgenden die Arbeiten von zwei Schülerinnen und zwei Schülern vorgestellt. Ziel dieser Darstellung ist nicht die Bewertung von einzelnen Kindern und deren Leistungen, sondern die Sensibilisierung der Lehrperson für die Kompetenzen und für das Fördern der einzelnen Kinder in Bezug auf deren kreative Fähigkeiten. (Zur Beurteilung und Bewertung im Kunstunterricht vgl. K+U 287/2004; Peez 2008.) Die Ausführungen dienen diagnostischen Zwecken, d. h. bestimmte Aspekte von Kreativität bestimmter Kinder sind näher zu klären, um daraufhin fördernd reagieren zu können.

Die Doppelstunde wurde mit Video aufgezeichnet, um das Verhalten der Kinder

während des Kunstunterrichts zu dokumentieren.

Als zentrale Parameter von Kreativität im Bereich des plastischen Gestaltens gelten die *Fluktualität* (Flüssigkeit an Ideen und deren quantitative Umsetzung in kurzer Zeit an vielen oder einem einzelnen eigenen Werk), die *Flexibilität* (Umsetzung möglichst unterschiedlicher bildnerischer Ansätze), die *Originalität* (ungewöhnliche Ergebnisse) und die *Elaborationsfähigkeit* (Ausarbeiten von Ideen, Umsetzung in ein Produkt).

Für die kreative Rezeptionsfähigkeit des Kunstwerks von Picasso „Katze und Vogel“ sind die sprachlichen und zeichnerischen Anteile auf einem Blatt mit einer farbigen Kunstwerk-Reproduktion und der Aufforderung: „Notiere, was du siehst und was du fühlst! Zeichne dazu!“ zu untersuchen (z. B. Abb. 4a–c). Zentrale Parameter von Kreativität hierzu sind die *Sensitivität* (Aufmerksamkeit für die Besonderheiten des rezipierten Werks Picassos); die Anregung durch die unterschiedlichen Darstellungs- und Ausdrucksmerkmale des Werkes; die empathische Übertragung der Werkaussagen auf die eigene Person durch die Aufforderung „Was fühlst du?“ sowie die *Komplexitätspräferenz* (differenzierte Wahrnehmung des Werkes, subjektives Verstehen der verschiedenen Symbolebenen wie z. B. der Handlung – Katze frisst Vogel –, der Komposition und Ausdrucksqualitäten und das Erkennen eines allgemeinen Sinns des Werkes bzw. der Vielschichtigkeit). Die *Ambiguitätstoleranz* zeigt sich in der Offenheit für neue Darstellungs- und Ausdrucksoptionen im Werk Picassos und dem Erfassen unterschiedlicher Positionen aus der Perspektive der Katze und des Vogels.

Drei Tage nach der Besprechung des Kunstwerks erhält die Klasse die Aufforderung, das Werk nochmals aus der Erinnerung zu zeichnen. Hierbei stehen die *Fluktualität* (Vorstellungsvermögen, Imaginationsfähigkeit, Flüssigkeit der Wiedergabe von Erinnerung), die *Elaborationsfähigkeit* (Einordnen des Erinnerungsinns in bereits vorhandenes Wissen um die Tiere, um Darstellungsschemata; Ausarbeiten von Erinnerungsinns; Umsetzung des Erinnerungsinns in ein Bild) und die *Aufnahme von neuen Dar-*

Kriterien zur Kreativität

Die sieben Eigenschaften einer kreativen Person lassen sich als Summe der in der Kreativitätsforschung immer wieder genannten Aspekte von Kreativität festhalten. Wagner (2003, S. 59) verweist auf Schiller, Torrance (1973, S. 126f.) und Kant, Ebert (1973) bezieht sich auf Ulmann (1968), Csikszentmihalyi (1997) beruft sich auf jüngere psychologische Forschungen. Letztlich umkreisen die Ausführungen immer die gleichen zentralen Kreativitätskriterien, auch wenn sie manchmal anders benannt werden:

- *Fluktualität* als Einfalls- und Denkflüssigkeit (Anzahl der bildnerischen Ansätze bzw. Ideen in Zeichnung, plastischer Arbeit, Rezeption); Schnelligkeit der Umsetzung von Ideen, Bearbeitungsgeschwindigkeit,
- *Flexibilität* als qualitativer Aspekt des Ideenreichtums, der durch Unterschiedlichkeit der geäußerten Ideen definiert ist (origineller Wechsel der Dimensionen, z. B. wenn vertraute Gegenstände auf ungewöhnliche Art sinnvoll gebraucht werden; Neu- oder Umdefinieren – unerwartete Lösungswege, Kombinationen, neue Anwendungsgebiete usw.); Sensibilität für Zufälle: Werden zufällige Assoziationen zu Material und Form beim bildnerischen Arbeiten mit verwertet? Wurde mit der Aufgabenstellung flexibel umgegangen? Wurde das Material flexibel verwendet? Zum Prozess: formale und inhaltliche Variation des eigenen Werkes während der bildnerischen Produktion; Neubeginn als Chance; Zerstören des Alten, um Neues zu schaffen,
- *Originalität*: unkonventionelle Ideen, Assoziationen und bildnerische Umsetzung (in Zeichnung, plastischer Arbeit, Rezeptionsaufgabe), ungewöhnliche Werkzeugnutzung, Außergewöhnlichkeit von Produkten im sozialen Vergleich, statistische Seltenheit (im Vergleich zur Gesamtklasse),
- *Sensitivität*: Empathie für das Dargestellte (in Rezeption und Produktion), für Farbe, Form, Komposition, aber auch Einfühlungsvermögen in Bildszenen/Bildgegenstände; Problemsensibilität, Umgang mit der Aufgabenstellung: Wurden die Kernintentionen der Aufgabenstellung erfasst? (Entwickeln eigener Problemstellung, Variation der Aufgabenstellung); Imaginationsfähigkeit und Fantasieren, Sensitivität gegenüber Problemen (Probleme sehen, wo andere keine sehen),
- *Komplexitätspräferenz*: Vielschichtigkeit (unterschiedliche Bedeutungsebenen einzelner Werke bzw. der Ideen und bildnerischen Umsetzung); Mehrdeutigkeiten; inhaltliche und formale Korrelationen, Durchdringung und Intensität,
- *Elaboration*: Ausarbeitung im Bereich Materialverarbeitung; Werkzeugnutzung; Detailreichtum; Ausgestaltung und Entwicklung von Ideen, Sinnhaftigkeit, Unterscheidung guter und schlechter Ideen, Einbinden von Wissen, Kenntnissen; klassifizieren, einordnen, Rückgriff auf Wissensbestände, Erinnerungsfähigkeit; Anstrengungsbereitschaft, Energieeinsatz,
- *Ambiguitätstoleranz*: Neugier, Interesse, Überraschung, Humor, Inkongruenzen verbinden können, Selbstständigkeit; Toleranz, Ertragen von mehrdeutigen, doppeldeutigen Sachverhalten, anderen Meinungen usw.

stellungsformen (Offenheit für Neues) im Fokus der Kreativitätsanalyse.

Lara

Lara ist eine aufgeweckte Schülerin, die ihre Aufgaben mit Freude bearbeitet. Sie zeichnet sich durch Offenheit aus und nimmt sehr interessiert und engagiert auch an der oben beschriebenen Unterrichts-

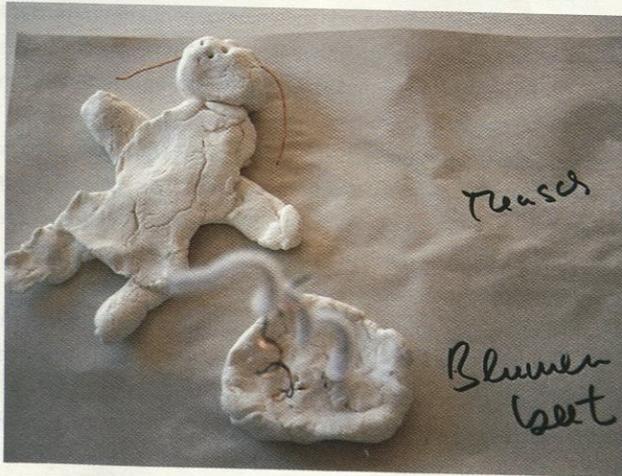
einheit teil. Ihr Engagement ist vor allem dadurch geprägt, dass sie im Unterrichtsabschnitt zum plastischen Arbeiten mit elf Werken deutlich die meisten Objekte im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern gestaltete (Abb. 2a). Ihr ist eine enorme Ideenflüssigkeit zuzuschreiben (hohe *Fluktualität*). Zusätzlich zur großen Zahl an Objekten verfügt sie über



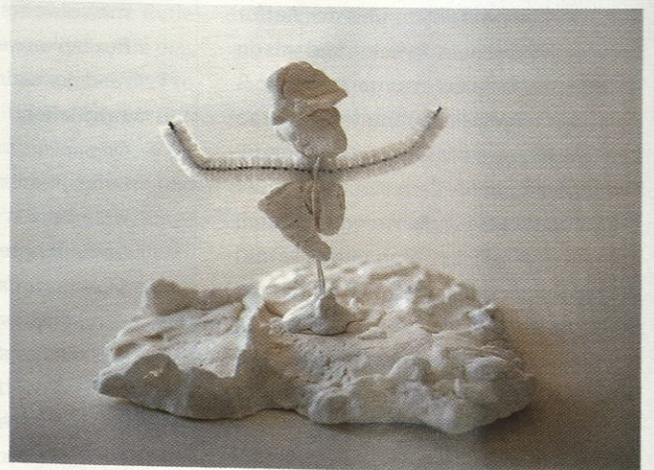
2 a | Schülerarbeiten (Lara, Kl. 2) plastische Arbeiten mit den Titeln: Tunnel für Autos, Autobahn, Fisch, Baby, Boot, Tunnel, Feuerwerk, Kugel mit Ring



2 b | Schülerarbeit (Björn, Kl. 2) plastische Arbeit mit dem Titel: Satellitenschüssel



2 c | Schülerarbeiten (Jasmin, Kl. 2) plastische Arbeiten mit den Titeln: Mensch, Blumenbeet



2 d | Schülerarbeit (Aaron, Kl. 2) plastische Arbeit mit dem Titel: Vogelscheuche

2 a-d | Schülerarbeiten (Kl. 2) Lineare Entwürfe werden in eine plastische Form gebracht.

Ideenreichtum. Denn mit ihren elf Werken deckt sie neun unterschiedliche inhaltliche Kategorien von etwa 20 möglichen ab (nach Krampen u. a. 1996, S. 31), wie beispielsweise Architektur und Fahrzeuge, Tiere oder Menschen. Ihre *Flexibilität* bezieht sich sowohl auf ihre Einfälle als auch auf den Umgang mit dem bildnerischen Material: Draht und Plastilin verwendet sie variantenreich. Mit bedingt durch ihre *Flexibilität* formt Lara viele ungewöhnliche Objekte (*Originalität*), wie etwa ein „Feuerwerk“, einen „Eisbecher“ oder ein „Boot“.

Sicher auch durch die Menge ihrer Objekte bedingt, ist die differenzierte Durcharbeitung (*Elaborationsfähigkeit*) nicht La-

ras Stärke im Rahmen der plastischen Aufgabenstellung. Sie setzt ihre Ideen spontan um, allerdings ohne auf Stabilität und vor allem die Bearbeitung der Oberflächen zu achten. Ähnliches zeigt sich in ihrer Zeichnung zur Erinnerungsaufgabe (Abb. 5a). Wichtige Elemente aus dem Bild Picassos hat Lara nach drei Tagen zwar noch in Erinnerung und zeichnet diese – etwa die Stellung des Vogels unter dem Katzenkopf oder die rote Blutspur zwischen Vogelkörper und Katzenmaul. Hier zeigt sich *Ambiguitätstoleranz*. Aber Katzenkörper und Vogel werden nicht weiter ausgearbeitet, was evtl. jedoch der Tatsache geschuldet ist, dass Lara sich lange mit dem Zeichnen

des Himmels aufhielt, den sie auch in ihrer schriftlichen Bildbeschreibung drei Tage zuvor zuerst beachtet: „Nebel und Himmel. Ich sehe Erde [...]“. Aspekte von *Komplexitätspräferenz* sind bei Lara sowohl in ihrer Zeichnung, in ihrer kurzen Bildbeschreibung wie auch in ihren Objekten eher wenig zu finden. Ihre plastischen Objekte zeichnen sich weder durch Vielschichtigkeit noch durch Mehrdeutigkeiten aus. Gleiches gilt für expressive Ausdrucksqualitäten.

Zusammenfassend ist Laras Kreativität von einem quantitativ sowie qualitativ großen Ideen-Reichtum bei gleichzeitig geringer Komplexität und Durcharbeitung

Aspekte zur Beurteilung der plastischen Arbeiten

Fluktualität (Flüssigkeit der Ideen)

- Anzahl der Ideen/Themen
- Anzahl der Objekte
- Anzahl der Materialassoziationen
- Anzahl der verwendeten Materialien
- Menge der neuen Lösung

Flexibilität

- Ideenreichtum, Wechsel der Ideen/Themen
- alternative Verwendung der Drahtsorten
- alternative Verwendung der plastischen Masse
- unterschiedliche Bearbeitung der verschiedenen Drähte
- Materialvarianten, Materialkombinationen

Originalität (statistische Seltenheit)

- außergewöhnliche Ideen/Themen
- unkonventionelle Materialbearbeitung
- Verschiedenheit der neuen Lösung

Elaborationsfähigkeit

- Ausgestaltung der Idee: Erkennbarkeit, Stabilität, (stehende/liegende Figur)
- Bearbeitung des Plastilins: Glätte, Zusammenfügung, Bruchstellen
- Ausarbeitung der Drahtformen: gedreht, gebogen, gespannt
- Differenzierung der Objekte, Detailreichtum
- Werkzeugnutzung, bewusster Materialeinsatz
- Integration verschiedener Materialien/gezielte Materialauswahl
- Bedeutung der neuen Lösung/ Komplexität

Gesamteindruck

gekennzeichnet. Im unabhängig von der Unterrichtseinheit, aber im gleichen Zeitraum, durchgeführten auch für den Vorschul- und Grundschulkindergültigen Kreativitätstest „Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch“ (TSD-Z, Urban/Jellen 1995) erreichte Lara einen mittleren Wert (24 Punkte).

Individuell gezielte Fördermaßnahmen sollten sich für Lara im Bereich der Kreativität anhand dieser Fallanalyse vor allem auf die Bereiche der *Elaborationsfähigkeit* und *Komplexitätspräferenz* beziehen: Innerhalb des Unterrichts sollte Lara zukünftig Hilfen bekommen, ihre vielen Ideen intensiver durch- und auszuarbeiten, damit

sie lernt, ihre zahlreichen Einfälle formal und inhaltlich kongruent und spannungsvoll umzusetzen oder mit besonderen Ausdrucksqualitäten zu versehen.

Björn

Björn ist im Unterricht eher in sich gekehrt. Er lässt sich leicht ablenken und wirkt manchmal verträumt. Beim bildnerischen Gestalten ist er aber zeitweise hoch motiviert und konzentriert bei der Sache. Er formt eine menschen- bzw. roboterähnliche Figur, die er nach dem „Schneemann-Prinzip“ dreier kugelähnlicher Elemente übereinander aufbaut und der er den überraschenden Titel „Satellitenschüssel“ gibt

(Abb. 2b). Vor allem anhand dieser Figur sind Björns kreative Leistungen erkennbar: Er kombiniert humorvoll und unüblich den Körper mit einer konkaven „Schüssel“ als Kopf, die die Funktion des Satellitenempfangs übernehmen kann (*Originalität*). Zugleich sind die drei mit schwarzen Pfeifenreinigern geformten „Arme“ einerseits die Gliedmaßen der Gestalt selbst, andererseits übernehmen diese auch die Funktion von Antennen. Diese Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit weist vor allem auf Björns *Komplexitätspräferenz* hin. Hinzu kommt eine besondere Ausdrucksqualität durch die expressiv wirkende Bewegung der Arme nach oben, die u.a. durch die nach Empfangswellen suchenden Antennenfunktion bedingt ist. Ferner lässt sich von einer sehr spannungsreichen formalen Lösung sprechen, da die Figur die Kompositionskontraste schwarz/weiß, schwer/leicht sowie streng/verspielt in sich vereinigt. Dass Björns *Komplexitätspräferenz* nicht nur das plastische Arbeiten prägt, zeigt sich in seinem schriftlichen Kommentar zur Rezeption des Picasso-Gemäldes (Abb. 4b): Zum einen zeichnet und schreibt er zu dem Bild, äußert sich also auf zwei symbolischen Ebenen. Zum anderen verweist vor allem sein Satz „Ich fühle mich ganz übel aber ich finde es toll“ offenkundig auf seine Fähigkeit, eine Situation auch in kurzer Zeit mehrdeutig zu erfassen (*Sensitivität* und *Komplexitätspräferenz*).

Durch Drahtverbindungen im Körper gibt Björn seiner Figur Halt. Insbesondere der Satellitenschüssel-Kopf ist detailreich mit den Fingern gewissenhaft geformt und mit zwei Augen aus sehr kurzem schwarzem Pfeifenreiniger-Draht versehen (*Elaborationsfähigkeit*). Der leichte Knick in der Schüssel steht für den Mund, wirkt expressiv und spricht nochmals für Björns *Originalität* und Witz. Seine *Elaborationsfähigkeit* ist zudem auf der Erinnerungszeichnung zum Picasso-Bilderkennbar (Abb. 5b). Zwar verfügt er im Rahmen seiner zeichnerischen Entwicklung noch über additiv aneinander gesetzte, recht allgemeine Zeichenschemata (Katzenkörper, Katzenbeine, Katzenkopf) (Richter 1987, S. 49 ff.), aber die Ausarbeitung der Katze, etwa im „Gesicht“ zeugt nicht nur von Björns *Elabora-*

<https://de.most-famous-paintings.com/MostFamousPaintings.nsf/A?Open&A=8EWMX8>

Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen entfernt.

3 | Pablo Picasso (1881–1973) *Katze und Vogel* 1939, Öl auf Leinwand, 97 x 130 cm, Privatsammlung

tionsfähigkeit, sondern auch von seiner *Ambiguitätstoleranz*, sich längerfristig durch neue Darstellungs- und Ausdrucksoptionen anregen zu lassen.

Zusammenfassend gehen Björns kreative Kompetenzen primär im Bereich der *Komplexitätspräferenz* in die Tiefe. Zwar formt Björn noch einen „Hund“ und eine „Autobahn“, beide Objekte sind jedoch weniger durchgearbeitet und nicht mehrdeutig, und sie zeugen hier nur eingeschränkt von Flüssigkeit oder Flexibilität. Im Kreativitätstest „TSD-Z“ (Urban/Jellen 1995) weist Björn mit 37 Punkten einen hohen Wert auf.

In Zukunft wäre es denkbar, dass Björns *Komplexitätspräferenz*, *Originalität* und *Elaborationsfähigkeit* von der Lehrerin bewusst beachtet und verstärkt werden, da sich inhaltliche Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit gerade bei ruhigen Schülern nicht so leicht erschließen lassen. Förderung könnte Björn dadurch erfahren, dass er übt, zunächst eine Anzahl von Einfällen zu produzieren, um daraufhin in einem zweiten Schritt Erfolg versprechende Ideen vielschichtig umzusetzen.

Jasmin

Jasmin ist eine Schülerin, die ihre Aufgaben gewissenhaft und zugleich langsam erle-

digt. Im alltäglichen Unterricht verhält sie sich zurückhaltend und eher unauffällig, und sie hat Schwierigkeiten, dem Lerntempo der Klasse zu folgen.

Sowohl zeichnerisch als auch im plastischen Arbeiten sind Jasmins Gestaltungen stark von sogenannten Schemata (Richter 1987, S. 49 ff.) geprägt, also von einem recht starren formalen Zeichenrepertoire, das im Falle Jasmins wenig individuelle Differenzierung aufweist. Exemplarisch hierfür ist ihre Zeichnung von Katze und Vogel (Abb. 5 c). Die Tierkörper werden auf gleiche Weise additiv zusammengesetzt und einheitlich mit dem gleichen braunen Stift koloriert. Eine Binnendifferenzierung von Federkleid oder Katzenfell findet sich nicht. Diese Merkmale im Bildnerischen deuten darauf hin, dass Jasmin geringe Aufmerksamkeit für die Besonderheiten des rezipierten Kunstwerks zeigt (*Sensitivität*), eine wenig differenzierte Wahrnehmung des Picasso-Werks aus ihren Zeichnungen zulesen ist (*Komplexitätspräferenz*) und auch eine Offenheit, sich von neuen und ungewohnten Darstellungsweisen anregen zu lassen, nur in geringem Maße ausgeprägt ist (*Ambiguitätstoleranz*). Von den Darstellungscharakteristika der Augen und des Mauls der Katze bei Picasso lässt sich Jasmin beispielsweise nicht an-

regen, von den Katzenkrallen nur wenig, sondern sie greift auf die ihr bekannten und vertrauten Zeichenschemata zurück. Diese Schemata und Erinnertes arbeitet sie gewissenhaft, allerdings nur in geringem Maße aus, was vermuten lässt, dass auch ihre *Elaborationsfähigkeit* wenig ausgeprägt ist.

Mit plastischer Masse und Draht fertigt Jasmin zwei Objekte (durchschnittliche *Flüssigkeit*), denen sie die Titel „Mensch“ und „Blumenbeet“ gibt (Abb. 2 c), die inhaltlich zu den beiden häufigsten Kategorien der Klasse gehören und somit als wenig *originell* einzuordnen sind. Auch hier zeigt sich etwa an der menschlichen Figur eine geringere *Elaborationsfähigkeit* (keine Hände oder Füße, kaum Kleidung angedeutet, „Flachplastik“ nach Becker 2003, S. 78). Beim Umgang mit dem Material wird allerdings ihre *Flexibilität* deutlich, d. h. sie knetet es stark durch, fügt kleinere Materialmengen zusammen, drückt und ritzt ein Gesicht in das Plastilin oder verdreht zwei Drähte ineinander bei einer „Pflanze“ des „Blumenbeets“.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Jasmin Sicherheit in ihr Bekanntes sucht und hierdurch ihre Chancen, zu neuen Erfahrungen und Erkenntnissen zu gelangen, verringert. Im Kreativitätstest TSD-Z, bei dem Sprechen und Schreiben nicht erforderlich sind (Urban/Jellen 1995), kommt Jasmin auf einen der niedrigsten Werte der untersuchten Klasse (14 Punkte).

Jasmins bildnerische Äußerungen lassen anhand der Kreativitätsparameter vermuten, dass ihre kreativen Potenziale, die ja jedem Menschen eigen sind, bisher noch wenig gefördert wurden. Gerade bei ihr wird deutlich, wie wichtig eine differenzierte Diagnose auf dem Gebiet der Kreativität sein kann, um durch gezielte Maßnahmen auf ihre allgemeine Entwicklung fördernd zu wirken. Übungen der Sensibilisierung und des Kreativitätstrainings, wie sie etwa Rudolf Seitz immer wieder vorstellte (Seitz 1978, 1989, 1998), können Jasmin im kunstpädagogischen Kontext helfen, ihre *Flüssigkeit* und *Flexibilität* zu erweitern, ihre *Elaborationsfähigkeit*, *Ambiguitätstoleranz* und *Komplexitätspräferenz* zu erhöhen, originellere Ideen zu entwi-

Aspekte zur Einschätzung der Rezeption von Pablo Picasso: „Katze mit Vogel“, 1939

Erfassen des zentralen Geschehens: Katze frisst Vogel (auf einem Dach)

- Formale Aspekte angesprochen
- Formale Aspekte ausführlich beschrieben
- Formale Aspekte eingeordnet (in Bezug zueinander gesetzt)
- Beschreibung von Bildgegenständen
- Beschreibung von Handlung des Vogels
- Beschreibung von Handlung der Katze
- Beschreibung von Handlung zwischen Katze und Vogel
- Weiterführung der Handlungen

Einführung in die dargestellte Katze

- Charakterisierung der Katze, wie z. B. gefährlich, als Raubtier, wild usw.
- Katze fühlt sich gut, erfolgreich, ...

Einführung in den dargestellten Vogel

- Charakterisierung des Vogels, wie z. B. klein, arm, verloren, krank usw.
- Vogel fühlt sich schlecht, bedroht, ...

Bezug zur eigenen Person herstellen (ästhetische Erfahrung im Rezeptionsprozess)

- Formulierungen, wie z. B. ich finde, mir gefällt, ich als Katze ..., deuten auf einen persönlichen Bezug hin.

Transfer der Darstellung allgemeines Leid in der Welt

- Abstrahieren des Gefühls auf allgemeiner Ebene (Tod, Schmerz, Leiden zufügen)
- Abstrahieren der Gesamthandlung, wie z. B. Katze frisst Vogel, weil der Ernährungskreislauf das verlangt

ckeln und auszuführen, um somit mehr aus ihren Anlagen zu machen.

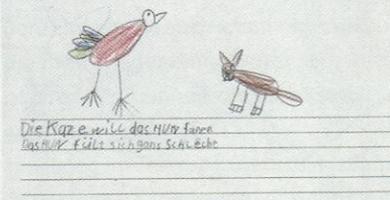
Aaron

Aaron ist ein aufmerksamer, konzentrierter Schüler und beteiligt sich häufig mit präzisen Aussagen am Unterricht. Zugleich regen sich er und sein neben ihm sitzender Mitschüler gegenseitig an, wobei sein Freund eher von Aarons Kompetenzen zu profitieren scheint.

Die Zeichnungen Aarons weisen gemäß der Anregung durch das Picasso-Gemälde eine hohe Expressivität auf. Er ist dazu fähig, sehr viele Aspekte des Kunstwerks wahrzunehmen und zeichnerisch umzusetzen (Abb. 4c u. 5d), was sowohl auf eine hohe *Ambiguitätstoleranz* als auch auf eine ausgeprägte *Elaborationsfähigkeit* hin-

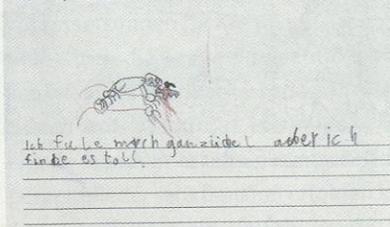
weist. Diese gestalterische Umsetzung geschieht bei der Aufforderung „Notiere, was du siehst und was du fühlst! Zeichne dazu!“ vor allem bildnerisch, indem er neue, teils comicähnliche Elemente in seine Zeichnung einfügt (leichter Rauch, der aus den Nasenlöchern der Katze steigt). Ferner naht ein zweiter Vogel von rechts (Abb. 4c), wodurch Aaron der Drehung des Katzenkopfes – weg vom Opfer des bereits erlegten Vogels – eine eigene Begründung gibt. Aaron nimmt also den erzählerischen Impuls der Vorgabe auf und entwickelt ihn weiter (*Originalität*). Seine *Sensitivität* zeigt sich u. a. etwa dadurch, dass er recht präzise die grafische Formensprache Picassos im flächig aufgebauten Katzenkörper und linear gestalteten Katzenkopf umzusetzen versucht; Bildaspekte, auf die er auch noch

Notiere, was du siehst und was du fühlst! Zeichne dazu!



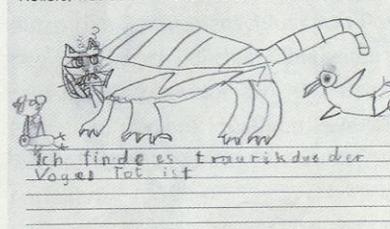
4a | Schülerarbeit (Jasmin, Kl. 2)

Notiere, was du siehst und was du fühlst! Zeichne dazu!



4b | Schülerarbeit (Björn, Kl. 2)

Notiere, was du siehst und was du fühlst! Zeichne dazu!



4c | Schülerarbeit (Aaron, Kl. 2)

4a-c | Schülerarbeiten (Kl. 2)
Arbeitsblätter zur kreativen Rezeptionsfähigkeit

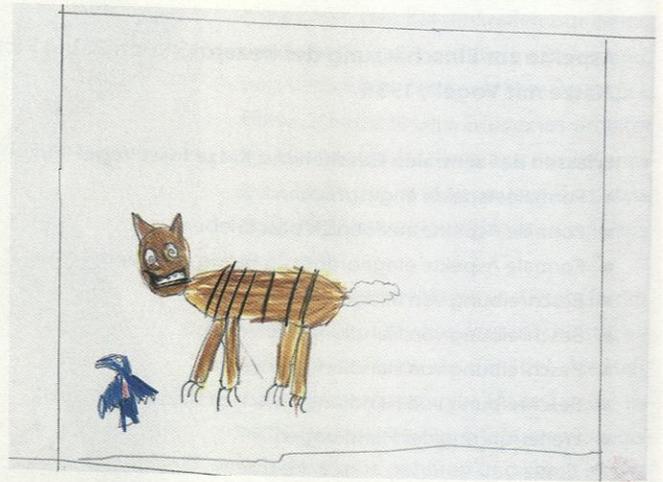
nach drei Tagen sich erinnernd zurückgreifen kann (Abb. 5d).

Weiterhin zeugt die sorgfältige Ausarbeitung des Himmels davon, dass Aaron nicht nur die expressiven und erzählerischen Anteile wertschätzt, sondern auch Hintergründiges (*Komplexitätspräferenz, Elaborationsfähigkeit*). Seine *Ambiguitätstoleranz* ist zwar im Bildnerischen hoch, inhaltlich orientiert sich Aaron jedoch an einer einzigen Sicht der Szene, wenn er schreibt: „Ich finde es traurig, dass der Vogel tot ist.“

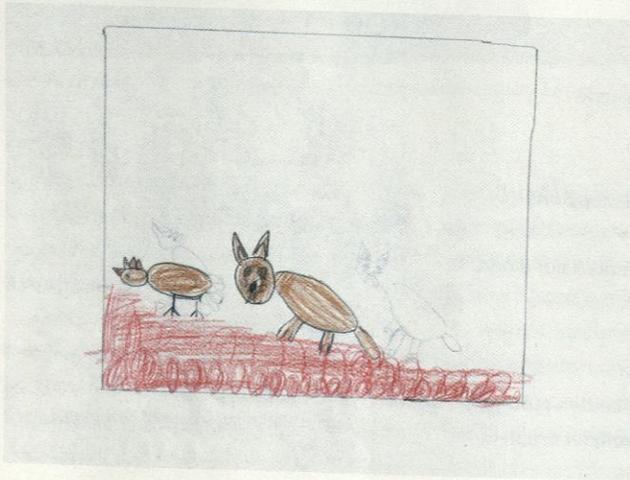
Zentrale Parameter für Kreativität sind insbesondere an Aarons plastischem Objekt „Vogelscheuche“ ersichtlich (Abb. 2d). Sie ist nicht nur inhaltlich einzigartig und damit *originell*, sondern dadurch, dass sie stabil aufrecht und doch balancierend



5a | Schülerarbeit (Lara, Kl. 2)



5b | Schülerarbeit (Björn, Kl. 2)



5c | Schülerarbeit (Jasmin, Kl. 2)



5d | Schülerarbeit (Aaron, Kl. 2)

5a-d | Schülerarbeiten (Kl. 2) Erinnerungszeichnungen zu Picassos „Katze und Vogel“ (s. Abb. 3)

steht, ihren Schwerpunkt mit der plastischen Masse im oberen Bereich hat, ist sie exemplarisch als ein individueller Ansatz einer selbst gestellten Problemlösung zu interpretieren.

In den Bereichen der *Elaborationsfähigkeit* und der *Komplexitätspräferenz* verfügt Aaron offenbar über ausgeprägte kreative Potenziale. Das Objekt ist detailreich, Bewegung (evtl. durch Wind) ist an den Armen und vor allem in der Kleidung der „Vogelscheuche“ dargestellt. Eine mit der Formensprache erreichte komplementäre Spannung zwischen schwer/leicht und streng/verspielt ist ebenso vorhanden wie eine Vielschichtigkeit, die zwischen

menschlicher Gestalt und lebloser Materialmontage changiert.

Anhand der dargestellten Parameter ist Aaron zusammenfassend derzeit als außerordentlich kreativ einzuschätzen. Er erzielte im unabhängig von der Unterrichtseinheit durchgeführten Kreativitätstest (TSD-Z, Urban/Jellen 1995) mit 40 Punkten den höchsten Wert der Kinder seiner Schulklasse.

Vermutlich ließen sich seine *Flexibilität* (Ideen-Reichtum) und vor allem die *Fluktualität* (Ideen-Flüssigkeit) darüber hinaus noch anregen. Förderung könnte für Aaron so aussehen, dass er Verfahren kennen lernt, zunächst viele unterschiedliche Ideen

zu produzieren, ohne diese gleich zu bewerten. Aus diesem Reservoir kann er dann die ansprechendsten Ideen auswählen und umsetzen.

Kreative Gruppe/ Kreatives Umfeld/Milieu

Lange Zeit wurden in der Kreativitätsforschung die Aspekte „Person“ und „Produkt“ intensiv betrachtet. Doch die Frage, ob jemand kreativ ist, erscheint müßig. Relevant ist hingegen vor allem, ob eine Person oder eine Leistung als kreativ behandelt und wertgeschätzt wird (Schmidt 1988,

Aspekte zur Betrachtung der Erinnerungsfähigkeit

Sind alle Bildgegenstände vorhanden?

- Katze
- Vogel
- Blutspur
- Dach
- Wolken

Welche weiteren Details sind vorhanden?

- Gegenstandsfarben der Bildgegenstände
- Details bei Katze (vier Beine, Krallen, Fellstruktur, Augen, Blickrichtung, Barthaare, Ohren, Katzenzähne, ringartige Augendarstellung, Drehung des Kopfes zum Körper, gekrümmter Rücken, Schwanz, Schwanzmaserung, Bewegung in den Beinen usw.)
- Details bei Vogel (auf dem Rücken liegend, hoch gestreckte Vogelbeine, Flügel, Federstruktur, Vogelzunge)
- Binnenstruktur des Daches, unregelmäßige/auf- und abwärts führende Dachkontur
- Himmel (Blau oder Hellblau und/oder Weiß, Farbdifferenzierung, Wolken usw.)

Sind kompositorische Details vorhanden?

- Abweichung vom DIN A4-Format in ein etwa 3:4-Verhältnis von Höhe zu Breite
- starke Konturen bei den dargestellten Figuren
- Katzenpfoten oder -krallen berühren Dachkante
- Vogel unter dem Katzenkopf liegend
- Verbindung/Überschneidung zwischen Katze und Vogel
- Berührung zwischen Katze und Vogel
- Vogel deutlich kleiner dargestellt als Katze
- Anteil des Daches auf der Gesamtbildfläche
- Volumen der Katze im Gesamtbildraum usw.

S. 40). Ohne diese Aufmerksamkeit des Umfeldes bleibt Kreativität unerkannt und folgenlos (Csikszentmihalyi 1997, S. 19 ff.). Zweifellos geht es auch im Kunstunterricht um Erfahrungs- und Gestaltungsprozesse, die stark auf das Individuum bezogen sind. Doch ist dieses immer eingebettet in eine Gruppe. Der Erziehungswissenschaftler Olaf-Axel Burow behauptet deshalb: „Kreativität gibt es nur im Plural“ (Burow 1999).

Kreatives Verhalten kann von einem anregenden Umfeld, etwa einer Gruppe, profitieren. Diese Gruppe kann nicht nur grundsätzliche Akzeptanz für jedes Mitglied sowie Anregungen beispielsweise

durch ungewöhnliche Ideen oder überraschende Materialien bieten, sondern innerhalb einer Atmosphäre der Akzeptanz und Toleranz kann vor allem der kreative Prozess mit seinen Umwegen und vorübergehenden Sackgassen ausgelebt werden. Dieses systemische Element betonte insbesondere der Physik-Nobelpreisträger Gerd Binnig immer wieder: „[...] als kreativer Mensch [...] muß ich sehen, daß ich in eine kreative Einheit eingebettet bin. Die nächsthöhere Einheit könnte mein Forschungsteam sein. [...] Wir wirken wechselseitig aufeinander, wir regen uns gegenseitig an. [...] Wenn jeder neue Gedanken zerschlagen würde, [...] könnte auch der Einzelne

nicht kreativ sein. Jede Einheit, die kreativ sein will, muß eingebettet sein in eine größere Einheit, die auch kreativ sein will, und die muß wieder eingebettet sein in eine noch größere Einheit, die auch kreativ sein will.“ (Binnig 1990, S. 117)

Dialog im Team, Akzeptanz, vielfältige individuelle Fähigkeiten, Gleichberechtigung und ein Umfeld mit Aufforderungscharakter sind demnach unabdingbare Voraussetzungen für Kreativität. Denn gerade durch die Gruppe besteht die Möglichkeit eines Feedbacks, sodass die Reaktionen auf geäußerte Ideen bzw. das eigene Handeln für die einzelnen Gruppenmitglieder sanktionsfrei erfolgen können. Ferner regt ein Umfeld kreativ an, welches nicht völlig homogen, sondern heterogen strukturiert ist, d. h. das sich durch den Zusammenschluss von Personen mit unterschiedlichen Fähigkeiten auszeichnet (Csikszentmihalyi 1997, S. 202 f.), Personen, die ihre kreativen Potenziale wechselseitig hervorlocken, erweitern und entfalten.

Durch systemische Ansätze lässt sich Kreativität in Gruppen besonders gut untersuchen und klären. Aus der Perspektive der Systemtheorie ist Schule eine Vielzahl von miteinander gekoppelten sozialen Systemen. Eine dieser Systemeinheiten sind die Schulklassen, in denen Unterricht als Interaktion stattfindet. Zwar kann Unterricht als sozialer Kontext auf Schülerinnen und Schüler einwirken und dadurch bei ihnen Strukturentwicklungen auslösen. Welche Entwicklungen angestoßen werden, liegt aber nicht in erster Linie an den pädagogisch intendierten Zielen (Fried 2005, S. 196), sondern an der Autopoiesis (internen Selbstregulation) der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Kreativitätsförderndes Lehrerverhalten

Je häufiger Lehrende Schulklassen zu kontrollieren und zu konditionieren versuchen, desto größer ist die Gefahr, dass kreativitätsfördernde, dynamische Merkmale wie Dialog im Team, Akzeptanz, Anerkennung vielfältiger individueller Fähig-

keiten oder Gleichberechtigung vernachlässigt werden.

Allgemeinere Rahmenbedingungen für Kreativität listet der Konstruktivist und Philosoph Siegfried J. Schmidt auf, u.a. sind dies:

- eine Atmosphäre, die Freiheit und Sicherheit miteinander verbindet,
- Toleranz und Offenheit für divergente Problemlösungen; Ermöglichen selbstständigen und selbst initiierten Lernens.
- spannungsreiche Umwelt, in der die Befähigung zur Selbstförderung ausgebildet wird.
- Anleitung zur Reflexion auf das eigene Verhalten (Schmidt 1988, S. 37 f.).

Deutlich wird, dass die Konzentration auf eine einzelne kreative Person und ihr Produkt nicht ausreicht, um das Zustandekommen des Phänomens Kreativität zu verstehen und Kreativität zu fördern.

In Kreativitätstheorien wird immer wieder betont, dass das Finden von Problemen die eigentliche Voraussetzung für kreative Lösungen sei. Auf den Kunstunterricht bezogen gilt es zu betonen, dass sich kreatives Denken vom reinen Problemlösen durch das Entdecken eines Problems – hier einer bildnerisch zu bearbeitenden Herausforderung – unterscheidet. Denn in vielen Schulfächern geht es vornehmlich um Problemlösen. Der Kunstunterricht aber bietet die Chance zum kreativen Denken und Handeln. Hier kommt den Kunstlehrenden eine wichtige Funktion zu: Wie deutlich müssen sie ein Problem vorstrukturieren, sodass es von Schülerinnen und Schülern als solches erkannt wird? Wie offen kann und sollte eine Aufgabenstellung sein? Paradebeispiel für meist gelungene Versuche dieser Gratwanderung ist die Anwendung aleatorischer Verfahren (vgl. K+U 179/1994), denn durch Zufallsarrangements entstehen bildnerische Probleme, die weitgehend flexibel und individuell zu lösen sind.

Kunstlehrende sollten neben der Aufgabenstellung insbesondere das Umfeld, die Atmosphäre verstärkt in den Blick nehmen. Denn hier finden wichtige Beeinflussungen statt; Voraussetzungen für Kreativität werden geschaffen. Wenn auch das „Makroumfeld“ kaum zu verändern ist –

etwa die Schule mit ihrem 45- bzw. 90-Minuten-Rhythmus – so lässt sich auf das „Mikroumfeld“ durchaus Einfluss nehmen. „Das Entscheidende ist, daß man einen speziellen, auf die eigenen Bedürfnisse zugeschnittenen Raum hat, der ein Gefühl der (Selbst-)Kontrolle und des Wohlbehagens vermittelt.“ (Csikszentmihalyi 1997, S. 202 ff.) Verstehen wir den Werkstatt-Begriff in der Kunstpädagogik zunächst im räumlichen Sinne, so sollten Kunstlehrende möglichst gemeinsam mit den Lernenden die Schulsäle so arrangieren, dass eine Umgebung entsteht, die durch vielfältige Materialien, Werkzeuge und auch Abbildungen Schülerinnen und Schüler dazu motiviert, individuelle Fragen zu stellen und bildnerische Herausforderungen eigenständig zu entdecken (vgl. Kirchner/Peez 2005; K+U 260/2002; K+U 280/2004); (zum Aufforderungscharakter des Materials vgl. K+U 219/1998). Insbesondere enthält die fachdidaktische Konzeption der Ästhetischen Forschung die Notwendigkeit, als Ausgangspunkt eine eigene Fragestellung zu entwickeln und diese daraufhin in einer werkstattähnlichen Umgebung produktiv zu bearbeiten (Kämpf-Jansen 2001, S. 22; Neisemeier 2004).

Der Kunstlehrer Heinz Schmitt gibt in dieser Hinsicht Hinweise für ein kreativitätsförderndes Lehrerverhalten im Kunstunterricht: „Schülerideen sollten ständig modifiziert und weiterentwickelt werden können. Die Impulse dazu sollten gegen jede Erwartung erfolgen. Abweichungen müssen honoriert, lästige Beiträge toleriert und Unpassendes muss ernst genommen werden. Es empfiehlt sich, das ästhetische Tun in allen Phasen aktiv zu begleiten, um ständig als Orientierungsperson präsent zu sein.“ (Schmitt 2002, S. 11)

Zudem ist die Bewertung – in der Art und Weise, wie sie eingesetzt wird – eine wichtige Leitkategorie. Schmitt vertritt die Auffassung, es solle zur Gewohnheit werden, nicht nur die fertige Arbeit zu bewerten, sondern Ideenskizzen sollten die Hälfte der Beurteilung ausmachen (Schmitt 2002, S. 11), um den Problemfindungs- und -lösungsprozess stärker in den Blick zu rücken. Leistungsbewertungen im kreativi-

tätsfördernden Kunstunterricht sollten nach den Maximen „Pluralität zulassen“, „Kontextabhängigkeit berücksichtigen“, „Transparenz ermöglichen“ und vor allem dem der „Ermutigung und Motivation zur Weiterarbeit“ erfolgen (K+U 287/2004, S. 5).

Literatur

- Becker, Stefan: *Plastisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen*. Donauwörth 2003.
- Binnig, Gerd/Wendt-Rohrbach, G.: Interview „Warum ist es einfach, kreativ zu sein, Herr Binnig?“ In: *Frankfurter Allgemeine Magazin*, 41. Woche, 12. Oktober 1990, Heft 554, S. 116–117.
- Burow, Olaf-Axel: *Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural*. Stuttgart 1999.
- Csikszentmihalyi, Mihaly: *Kreativität. (Originalausgabe: Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York 1996). Stuttgart 1997.
- Ebert, Wilhelm: *Kreativität und Kunstpädagogik*. Düsseldorf 1973.
- Fried, Lilian: „Ich seh etwas, das du nicht siehst!“ Systemtheoretische Schultheorie nach Niklas Luhmann. In: Voß, Reinhard (Hg.): *LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten*. Heidelberg 2005, S. 191–200.
- Kämpf-Jansen, Helga: *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft*. Köln 2001.
- Kirchner, Constanze/Peez, Georg (Hg.): *Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht*. Nordstedt 2005.
- Dies. (Hg.): *Der „Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch*. In: *EXKURS zu K+U 307/308/2006*, S. 22 f.
- Krampen, Günter/Freiling, Joseph/Willerns, Louis: *Kreativitätstest für Vorschul- und Schulkinder. Version für die psychologische Anwendungspraxis (KVS-P)*. Göttingen 1996.
- Neisemeier, Anja: „Sophias Leben im Schrank“. Biografische Arbeit in der Werkstatt. In: *K+U 280/2004*, S. 19–21.
- Peez, Georg (Hg.): *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung*. Seelze 2008.
- Preiser, Siegfried/Buchholz, Nicola: *Kreativität. Ein Trainingsprogramm für Alltag und Beruf*. Heidelberg 2003.
- Richter, Hans-Günther: *Die Kinderzeichnung. Entwicklung – Interpretation – Ästhetik*. Düsseldorf 1987.
- Schmidt, Siegfried J.: *Kreativität aus der Beobachterperspektive*. In: Gumbrecht, Hans-Ulrich (Hg.): *Kreativität – Ein verbrauchter Begriff?* München 1988.
- Schmitt, Heinz: *Kreativität – entberliches Konstrukt oder Wesensmerkmal des Kunstunterrichts?* In: *K+U 261/2002*, S. 4–11.
- Seitz, Rudolf: *Ästhetische Elementarbildung – ein Beitrag zur Kreativitätserziehung*. Donauwörth 1978.
- Ders.: *Phantasie und Kreativität. Ein Spiel-, Nachdenk- und Anregungsbuch*. München 1998.
- Seitz, Rudolf/Haberlander, Trixi (Hg.): *Schule der Phantasie. Kinder und Künstler. Werken, Bauen, Spielen*. Ravensburg 1989.
- Torrance, Paul E.: *Neue Item-Arten zur Erfassung kreativer Denkfähigkeiten*. In: Ulmann, Gisela (Hg.): *Kreativitätsforschung*. Köln 1973.
- Urban, Klaus K./Jellen, H. G.: *TSD-Z. Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch*. Frankfurt/M. (Swets) 1995.
- Wagner, Manfred: *Kreativität und Kunst*. In: Berka, Walter/Brix, Emil/Smekal, Christian (Hg.): *Woher kommt das Neue? Kreativität in Wissenschaft und Kunst*. Wien u.a. 2003, S. 51–84.