

Pädagogische Akademie
der Diözese Linz

Studienjahrgang

1998-2001

Diplomarbeitsfächer

Bildnerische Erziehung

Pädagogische Psychologie

ThemenstellerInnen

Rudolf Sachsenhofer

Johannes Mayr

**Diplomarbeit
für die Zulassung zur
Diplomprüfung
für das Lehramt an
Volksschulen**

Karin Thallinger

Kreativ denken – Kreativ zeichnen

Linz, März 2001

Inhaltsverzeichnis

Vorwort S. 3

1. Einleitung	S. 4
----------------------	------

2. Theoretische Grundlagen	S. 6
-----------------------------------	------

2.1 Kreativität – Annäherung an einen vieldeutigen Begriff S. 6

2.1.1 Etymologische Analyse S. 6

2.1.2 Definitionsversuche S. 6

2.1.3 Pseudo-, Quasi- und echte Kreativität S. 10

2.2 Entwicklung der Kreativität S. 12

2.2.1 Entwicklungsverlauf kreativen Verhaltens S. 12

2.2.2 Kreativität in der Kindheit S. 13

2.2.2.1 Kreative Einstellungen des Kindes S. 14

2.2.2.2 Kreative Vollzüge des Kindes S. 16

2.2.2.3 Merkmale der Kreativität im Vorschulalter S. 18

2.2.2.4 Kreativität im Grundschulalter S. 19

2.3 Die kreative Persönlichkeit S. 21

2.3.1 Fähigkeiten der kreativen Persönlichkeit S. 21

2.3.2 Merkmale der kreativen Persönlichkeit S. 25

2.4 Der kreative Prozess S. 29

2.4.1 Phasen des kreativen Prozesses S. 29

2.4.1.1 Phase der Präparation S. 30

2.4.1.2 Phase der Inkubation S. 30

2.4.1.3 Phase der Illumination S. 31

2.4.1.4 Phase der Verifikation S. 33

3. Kreativitätserziehung in der Schule	S. 34
---	--------------

3.1 Kreativitätsfördernde und –hemmende Bedingungen in der Schule	S. 34
--	--------------

3.1.1 Kreativitätshemmende Bedingungen in der Schule	S. 34
--	-------

3.1.1.1 Kreativitätshemmende Bedingungen nach Heinelt	S. 35
---	-------

3.1.1.2 Die „Kreativitätskiller“ nach Goleman et al.	S. 37
--	-------

3.1.2 Kreativitätsfördernder Einfluss der schulischen Umwelt	S. 39
--	-------

3.1.2.1 Die kreative Lehrerpersönlichkeit	S. 40
---	-------

3.1.2.2 Der Einfluss von Lehrstrategien auf die Kreativitätserziehung	S. 41
---	-------

3.2 Kreativität und Bildnerische Erziehung	S. 45
---	--------------

3.2.1 Aussagen des Lehrplans für die Volksschule	S. 45
--	-------

3.2.2 Erziehung zu bildnerischer Kreativität	S. 50
--	-------

3.2.3 Auslöserfaktoren für Kreativität in der Bildnerischen Erziehung	S. 52
---	-------

3.3 Kreativitätsfördernde Techniken in der Bildnerischen Erziehung	S. 55
---	--------------

3.3.1 Bedeutung der Aleatorik in der Bildnerischen Erziehung	S. 55
--	-------

3.3.2 Aleatorische Verfahren	S. 56
------------------------------	-------

3.3.2.1 Malerei, Grafik und andere Techniken	S. 57
--	-------

3.3.2.2 Plastisches Gestalten	S. 64
-------------------------------	-------

4. Experiment zur Förderung der Kreativität	S. 68
--	--------------

4.1 Der TSD-Z: Test zum schöpferischen Denken von Urban und Jellen	S. 68
--	-------

4.2 Zwei Unterrichtseinheiten in Bildnerischer Erziehung	S. 74
--	-------

4.3 Auswertungen der Zeichnungen	S. 77
----------------------------------	-------

5. Zusammenfassung	S. 84
---------------------------	--------------

Literaturliste	S. 85
-----------------------	--------------

Vorwort

Für meine Diplomarbeit wählte ich das Thema „Kreativ denken – Kreativ zeichnen“ aus mehreren Gründen.

Ich befand mich selbst häufig in einer Situation, in der ich möglichst schnell originelle, ungewöhnliche, für mich kreative Ideen haben sollte. Dabei handelte es sich beispielsweise um einen motivierenden Einstieg für eine Unterrichtseinheit in der Schulpraxis, um einen Text im „Kreativen Schreiben“ oder um ein Geburtstagsgeschenk.

Ich bemerkte dabei schnell, dass ich unter Zeitdruck meistens keine Ideen, wie ich sie mir vorstellte, entwickeln konnte. Stand mir dafür mehr Zeit zur Verfügung, hatte ich oft mehrere Ideen, zwischen denen ich mir eine auswählte und die ich in Ruhe verwirklichen konnte.

Dabei fiel mir auch immer wieder auf, dass ich mir unter einer „kreativen Idee“ eigentlich nichts Konkretes vorstellen konnte, die Bedeutung des Begriffes „Kreativität“ war mir nicht klar. Fragen wie „Wann ist jemand kreativ?“, „Welche Fähigkeiten hat ein kreativer Mensch?“ und „Was ist das Kennzeichen einer kreativen Idee?“ tauchten immer wieder auf.

Ein weiterer Grund für die Wahl dieses Themas waren die Erfahrungen, die ich im Bereich der Bildnerischen Erziehung machen durfte. Die verschiedenen kreativitätsfördernden Verfahren, die ich dabei ausprobierte und die ich auch in meiner Arbeit beschreiben werde, machten mir viel Spaß.

Daraus entwickelte sich mein Interesse für die Kreativitätserziehung in der Schule.

1. Einleitung

Kreativität ist eine mehr oder weniger verfügbare Grunddimension eines jeden Menschen. Ob diese kreativen Kräfte auch freigesetzt werden können, hängt jedoch stark von der jeweiligen Umwelt ab.

Ein Bestandteil dieser Umwelt ist die Schule, die kreatives Verhalten wecken und fördern kann.

In meiner Arbeit spielt daher die Kreativitätserziehung in der Schule eine wichtige Rolle.

Am Beginn meiner Arbeit möchte ich zunächst auf theoretische Grundlagen eingehen. Dabei handelt es sich um eine Annäherung an den Begriff „Kreativität“ mit Hilfe verschiedener Definitionsversuche, um die Entwicklung der Kreativität, die kreative Persönlichkeit und den kreativen Prozess.

Bei der Entwicklung der Kreativität gehe ich vor allem auf die Kreativität im Vorschul- bzw. Grundschulalter ein, da für mich diese Altersgruppe als zukünftige Volksschullehrerin von besonderer Bedeutung ist, und ich auch ein Experiment zur Förderung der Kreativität mit einer dritten Schulstufe durchgeführt habe.

Diese allgemeine Theorie zur Kreativität bildet die Grundlage für den nächsten Abschnitt meiner Arbeit, in dem ich mich mit der Kreativitätserziehung in der Schule befasse.

Da sich die Schule sowohl förderlich als auch hemmend auf die Kreativität der Kinder auswirken kann, war es mir in diesem Zusammenhang besonders wichtig, solche kreativitätsfördernde und –hemmende Faktoren in der Schule genauer zu erläutern.

Konkret werde ich dabei auf die Kreativitätserziehung in der bildnerischen Erziehung eingehen, indem ich unter anderem Beispiele für Techniken beschreibe, die sich förderlich auf Kreativität auswirken.

Den Abschluss meiner Arbeit bildet das mit einer dritten Schulstufe durchgeführte Experiment.

Ich habe mich in meiner Arbeit für diese Gliederung entschieden, da die einzelnen Punkte aufeinander aufbauen und ich im letzten Teil, dem Experiment, Verbindungen zur Theorie herstelle, die ich am Anfang meiner Arbeit behandelt habe.

Ich möchte in diesem Zusammenhang auch gleich darauf hinweisen, dass die Begriffe „Lehrer“, „Schüler“ und „Testleiter“, die ich häufig verwende, geschlechtsneutral zu verstehen sind.

Ziel meiner Arbeit ist daher, einerseits den Begriff „Kreativität“ genauer zu beleuchten und andererseits auf die Kreativitätserziehung in der Schule näher einzugehen und konkrete Beispiele und Anregungen für die Kreativitätsförderung in der Bildnerischen Erziehung aufzuzeigen.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Kreativität – Annäherung an einen vieldeutigen Begriff

2.1.1 Etymologische Analyse

Die etymologische Analyse befasst sich mit der Entstehung und der Herkunft des Begriffes „Kreativität“.

Bereits in lateinischen Wörtern lässt sich der Begriff „Kreativität“ finden. So bedeutet das Wort „creare“ „etwas zeugen“, „gebären“, „schaffen“, „erschaffen“ „verursachen“. Das verwandte Wort „crescere“ lässt sich mit „wachsen“ übersetzen.

Betrachtet man das sprachliche Umfeld, in dem dieser Begriff auftritt, so stößt man auf die Schöpfungsgeschichte im Alten Testament, in der es heißt, dass Gott aus dem Nichts Himmel und Erde schuf (Augustinus, De civ. dei, 22,14: „qui creavit cuncta de nihilo“, zit. n. Heinelt, 1974, S. 20). Etymologisch bedeutet Kreativität daher soviel wie „Aus-dem-Nichts-Erschaffen“. (Heinelt, 1974, S. 20)

Schon alleine aus diesen Quellen kann man erkennen, dass „Kreativität“ etwas Lebendiges, Vitales ist, das eine große Zahl von Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten in sich birgt. (vgl. Smoley, 1983; Heinelt, 1974)

2.1.2 Verschiedene Definitionsversuche

Bis heute gibt es keine allgemein gültige und verbindliche Theorie der Kreativität. Um das Phänomen der Kreativität auch nur in einigen Bereichen zu erfassen, ist es notwendig, verschiedene Denk- und Forschungsansätze zu betrachten und deren Interpretations- und Definitionsversuche darzustellen.

„Allgemein versteht man unter Kreativität soviel wie schöpferische Fähigkeiten, die in verschiedenen Lebensbereichen in unterschiedlicher Qualität und Intensität zur Darstellung kommen. Man meint Inhalte und Vorgänge, die man bisher mit den folgenden Begriffen

umschrieben hat: schöpferischer Einfall, Eingebung, Intuition, Imagination, Invention, Innovation, Phantasie, produktives Denken, talentiertes Denken, originelles Denken, erfindendes Denken, entdeckendes Denken, spontanes Denken.“ (Heinelt, 1974, S. 20)

Die Ursache dafür, dass es keine verbindliche Theorie der Kreativität gibt, liegt in dem weiten Rahmen, den dieser Begriff abdeckt. Es werden dabei so viele Begabungs- und Persönlichkeitsmerkmale angesprochen, dass eine Definition nur *eine* Perspektive beachtet und viele andere wichtige Gesichtspunkte nicht behandelt werden. (vgl. Heinelt, 1974)

Dennoch entstanden viele verschiedene Definitionen des Begriffes Kreativität, so waren nach Seiffge-Krenke (1993) bereits 1959 ungefähr 100 verschiedene Definitionen von Kreativität bekannt. Ausubel (1968; zit. n. Seiffge-Krenke, 1993, S. 551) erklärte Kreativität zu „einem der verwirrendsten und mehrdeutigsten Begriffe der heutigen Psychologie und Pädagogik“.

Betrachtet man nun verschiedene Definitionsversuche, so bemerkt man, dass alle einen bestimmten Teilaspekt von Kreativität beinhalten und die persönliche Meinung und Überzeugung der Autoren widerspiegeln.

Ich habe aus der Fülle von Definitionsversuchen einige Beispiele herausgenommen, von denen ich glaube, dass sie auch in Beziehung zur Kreativitätserziehung in der Schule und zum Unterricht wichtige Anhaltspunkte enthalten.

So meint Drevdahl (zit. n. Heinelt, 1974, S. 23), „Kreativität ist die Fähigkeit des Menschen, Denkergebnisse beliebiger Art hervorzubringen, die im wesentlichen neu sind und demjenigen, der sie hervorgebracht hat, vorher unbekannt waren. Es kann sich dabei um eine Imagination oder um eine Gedankensynthese, die mehr als eine bloße Zusammenfassung ist, handeln. Kreativität kann die Bildung neuer Systeme und neuer Kombinationen aus bekannten Informationen involvieren sowie die Übertragung bekannter Beziehungen auf neue Situationen und die Bildung neuer Korrelate. Eine kreative Tätigkeit muss absichtlich und zielgerichtet sein, nicht nutzlos und phantastisch – obwohl das Produkt nicht unmittelbar praktisch anwendbar, nicht perfekt oder gänzlich vollendet sein muss. Es kann eine künstlerische, literarische oder wissenschaftliche Form annehmen oder durchführungstechnischer oder methodischer Art sein.“

In dieser Definition wird auf einen Aspekt eingegangen, der auch in der Kreativitätserziehung in der Schule von großer Bedeutung ist, nämlich die Entwicklung der individuellen kreativen Fähigkeiten der Schüler.

Denn das Ziel schulischer Kreativitätserziehung aus der Sicht des Schülers ist keine kulturverändernde kreative Leistung, sondern eine „gedankliche Auseinandersetzung mit tradierten Inhalten, die insofern eine geistige Neuleistung in Form eines kreativen Nachvollziehens darstellen, als die Suche nach eigenständigen Lösungswegen und der Denkvollzug die Neuheit von Informationen in sich tragen.“ (Smoley, 1983, S. 27)

Im letzten Teil der Definition wird ein weiterer wichtiger Aspekt der Kreativitätsförderung angesprochen, nämlich die kreativen Produkte. Diese müssen nicht perfekt sein, bedeutend sind Lernsituationen, bei denen kreatives Potential durch Berücksichtigung von Problemlösungsprozessen freigesetzt wird. (vgl. Smoley, 1983)

In der Definition von Mead (zit. n. Heinelt, 1974, S. 22 - 23) spielt die Bedeutung des subjektiv Neuen eine bedeutende Rolle. Außerdem wird die individuelle Kreativität in den Mittelpunkt gestellt, wie es auch bei der Kreativitätserziehung in der Schule der Fall sein sollte:

„In dem Maße, als eine Person etwas für sich selbst Neues macht, erfindet, ausdenkt, kann man sagen, dass sie einen kreativen Akt vollbracht hat. So gesehen, vollbringt das Kind, das im zwanzigsten Jahrhundert für sich entdeckt, dass im rechtwinkligen Dreieck die Summe der Quadrate über den Katheten gleich dem Quadrat über der Hypotenuse ist, einen ebenso kreativen Akt wie Pythagoras, obwohl die Folgen dieser Entdeckung für die Kulturtradition gleich Null sind, da der Satz bereits Bestandteil der Geometrie ist.“

„Als kreative Leistungen wird man solche beurteilen, die auf originellen und daher seltenen Einfällen beruhen und die eine Bereicherung darstellen, sei es für die Person selbst im Sinne der Selbstverwirklichung, wie dies im Spiel und bei Hobbies der Fall sein kann, sei es bei der Lösung aktueller Probleme, sei es auf dem Gebiet der Wissenschaft, der Technik oder der Kunst.“

Schenk-Danzinger (1972; zit. n. Smoley, 1983, S. 28) bezieht in ihre Definition sowohl die individuelle Kreativität in Form der Selbstverwirklichung, als auch Kreativität im wissenschaftlichen, technischen oder künstlerischen Bereich mit ein und zeigt damit, dass in einer Definition von Kreativität auch mehrere Aspekte behandelt werden können. (vgl. Smoley, 1983)

Eine weitere Kreativitätsdefinition stammt von Ziechmann (zit. n. Smoley, 1983, S. 28):
„Kreativität wird ... als eine jedem Menschen mögliche Fähigkeit, Situationen des Alltags zu bewältigen, begriffen, wobei im Unterschied zu einem Verhalten, das sich lediglich an bekannten Traditionen orientiert, kreatives Verhalten immer durch divergente Merkmale gekennzeichnet ist. Dabei lassen sich allerdings graduelle Unterschiede feststellen, die sich aus den individuellen Verhaltenspositionen ergeben und sich auf die Reichweite der kreativen Leistung beziehen. Ein kreativer Akt kann es bereits sein, wenn eine Person etwas für sich selbst Neues macht. Die weiteren Grade des Kreativitätsbegriffs ergeben sich aus der Bedeutung des Verhaltens oder des Produkts kreativen Handelns für die nähere Umgebung des Betreffenden und schließlich für die Gesellschaft und Kultur, in der er lebt.“

Dieser Definitionsversuch beschreibt die kreative Persönlichkeit, den kreativen Prozess und das kreative Produkt, und kann deshalb als Zusammenfassung der oben präsentierten Definitionsversuche angesehen werden.

Ein völlig gegensätzliche Ansicht über Versuche, Kreativität zu definieren, vertritt Weinert (2000).

Seiner Meinung nach lässt sich Kreativität nicht definieren, „weil es keine andere Möglichkeit gäbe, als völlig spekulativ eine Kraft, eine Fähigkeit oder eine Mechanik zu postulieren, die kreative Produkte hervorbringt. ... Was man umschreiben und kategorisieren kann, sind lediglich jene Qualitäten von Produkten, Prozessen und Personen, die wir als kreativ bezeichnen wollen.“ (Weinert, 2000, S. 4)

Unter „kreativ“ versteht Weinert folgendes:

- „Kreativ ist alles Ungewöhnliche, aus dem Rahmen Fallende, Bizarre, Originelle und Phantastische;

- Kreativ ist alles, was Spaß macht, was uns verwandelt, exstatisch stimmt und Gefühle der Selbstverwirklichung auslöst;
- Kreativ ist alles, was nicht auf solidem Wissen gründet, die Regeln der Logik links liegen lässt, Normen überwindet, Konventionen sprengt, und angeblich aus der rechten Hirnhälfte stammt.“ (Weinert, 2000, S. 4)

Im Großteil der oben behandelten Definitionsversuche spielt die individuelle Kreativität eine bedeutende Rolle.

Diese ist auch für mich persönlich sehr wichtig, da sie meiner Meinung nach eine Voraussetzung dafür ist, dass jeder Mensch kreativ sein kann. Denn es wird dabei nicht das als kreativ bezeichnet, was die Kultur, die Gesellschaft verändert und somit für alle Menschen neu sein muss, sondern was für den einzelnen neu ist und bisher unbekannt war. Diese individuelle Kreativität sollte auch in der Schule berücksichtigt werden. Schüler können selbst etwas entdecken oder erfinden, das für sie bisher unbekannt war. Auch wenn dieses für den Lehrer nicht neu ist, sollte er den Schülern die Möglichkeit geben, es für sie selbst neu zu entdecken.

„Jedesmal, wenn wir ein Kind etwas lehren, halten wir es davon ab es selbst zu entdecken. Was wir es aber selbst erforschen lassen, wird ihm einsichtig bleiben ... sein Leben lang.“ (Jean Piaget, zit. n. Kohl, 1996, S. 5)

2.1.3 Pseudo-Kreativität, Quasi-Kreativität, echte Kreativität

Häufig wird jemand, der in einer ungewöhnlichen Weise handelt oder außergewöhnlich denkt, schon als kreativ bezeichnet. Doch nicht immer ist diese Bezeichnung richtig.

„Von der echten, aufbauenden, konstruktiven und nützlichen Kreativität sind eine Quasi-Kreativität und eine Pseudo-Kreativität zu unterscheiden, wobei fließende Übergänge oft nicht auszuschließen sind. Im konkreten Einzelfalle ist es mitunter außerordentlich schwierig, zwischen den Nuancierungen zu unterscheiden.“ (Heinelt, 1974, S. 20-21)

Unter **Pseudo-Kreativität** fallen einerseits unerwartete Verhaltensweisen und Fertigkeiten wie Schlagfertigkeit oder Redegewandtheit, andererseits ist damit auch eine vorgetäuschte

Kreativität gemeint, gleichgültig, ob eine bewusste oder unbewusste Täuschungsabsicht vorliegt. Als Beispiele können das sinnlose Bekleckseln einer Leinwand oder das Tragen von schockierender Kleidung angeführt werden.

Außerdem liegt dann eine unechte, vorgetäuschte Kreativität vor, wenn jemand „mit aller Macht“ und „um jeden Preis“ originell sein möchte. (vgl. Cropley, 1982; Heinelt, 1974)

Unter **Quasi-Kreativität**, auch Vor-Kreativität genannt, versteht man die qualitativen und genetischen Vorformen, die in Richtung auf Kreativität angelegt sind, jedoch noch keinen Realitätsbezug besitzen. Zu diesen Vorformen gehören zum Beispiel Phantasien von Kindern oder Tagträume von Jugendlichen. (vgl. Cropley, 1982; Heinelt, 1974)

Echte Kreativität beinhaltet wie die beiden zuvor genannten Arten von Kreativität ebenfalls unerwartete Verhaltensweisen bzw. Phantasie, jedoch mit dem Unterschied, dass bei echter Kreativität immer ein Realitätsbezug vorhanden ist. (vgl. Cropley, 1982; Heinelt, 1974)

„Echte Kreativität führt darüber hinaus Resultate herbei, die Relevanz und Nützlichkeit aufweisen, und zwar häufig so offensichtlich, dass sich andere Personen fragen, warum nicht eigentlich sie selbst auf die Lösung gekommen sind.“ (Cropley; zit. n. zur Oeveste, 1982, S. 262)

2.2 Entwicklung der Kreativität

2.2.1 Entwicklungsverlauf kreativen Verhaltens

„Schon bei sehr kleinen Kindern finden wir demnach Merkmale kreativen Verhaltens wie Neugier (Auspacken von Paketen, Öffnen von Schubladen), Wissensdurst (das unermüdliche Fragenstellen), die Experimentierfreude (Auseinandernehmen und Zusammensetzen von Spielzeugen und Gegenständen, manchmal als Aggression fehlgedeutet) und der symbolische Ersatz (Objekte bekommen eine andere Bedeutung). Da das kleine Kind zahlreiche Voraussetzungen für schöpferisches Verhalten besitzt, sich diese Begabungen aber später nur in geringem Maße bei Erwachsenen nachweisen lassen ... vermutet man, dass kreative Fertigkeiten im Laufe des Lebens nicht zunehmend ausdifferenziert und verbessert werden, sondern eher verloren gehen.“ (Seiffge-Krenke; zit. n. Fittkau, 1993, S. 225)

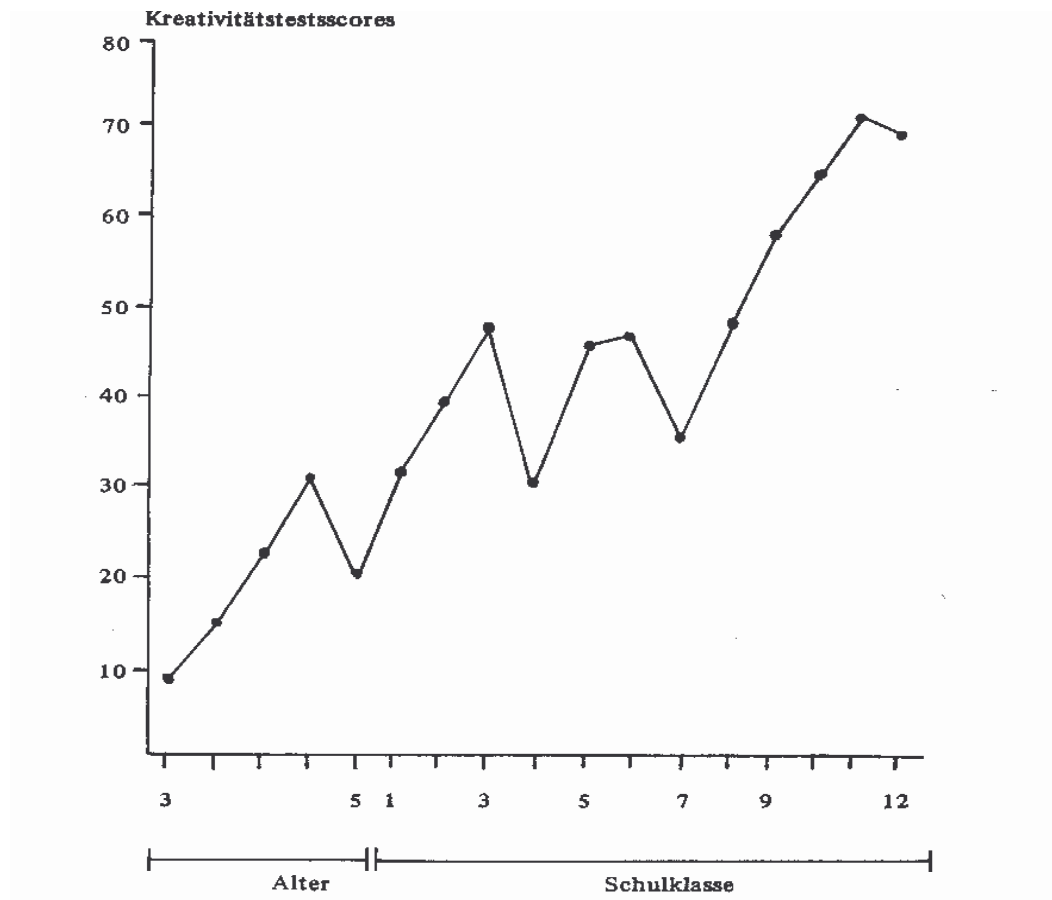


Abb. 1: Entwicklungskurve kreativer Fähigkeiten nach Torrance (1963; nach Seiffge-Krenke, 1993, S. 226)

Betrachtet man die Entwicklungskurve kreativen Verhaltens (Torrance, 1963; nach Seiffge-Krenke, 1993, S. 226), so sind drei Einbrüche auffällig. Torrance erklärt diese mit einer Zunahme des kulturellen Drucks in Richtung auf größere Konformität.

Den ersten Abfall der kreativen Leistungen kann man um das 5. Lebensjahr entdecken, also zur Zeit des Schuleintritts. Das Kind ist dabei vielen Veränderungen ausgesetzt: Soziale Anpassung und das Akzeptieren von Autoritäten werden gefordert, das Kind lernt „richtige“ und „falsche“ Arten des Verhaltens kennen, individuelles Malen oder Schreiben wird schon in bestimmte Richtungen gelenkt und auch spielerische Aktivitäten müssen unterlassen werden bzw. dürfen nicht zu lange andauern.

Ein zweiter Abfall der kreativen Leistungen zeigt sich ungefähr im 4. Schuljahr, mit 9 bis 10 Jahren.

Dies ist eine Zeit, in der Kinderfreundschaften und die Identifikation mit Gleichaltrigen an Bedeutung gewinnen. Das Bedürfnis nach Anerkennung und der Konformitätsdruck sind dementsprechend groß.

Mit etwa 13 Jahren ist der dritte Einfall der Kreativitätstestleistung zu bemerken. Grund dafür sind der Beginn der Adoleszenz und der Ablösungsprozess von den Eltern, der beschleunigt zunimmt. Der Gruppe der Gleichaltrigen kommt dabei eine wichtige Stützfunktion zu. (vgl. Seiffge-Krenke, 1993)

Grund für die drei Einbrüche in der Entwicklungskurve sind extreme Einschränkungen der spontanen Aktivitäten. Vom Kind bzw. vom Jugendlichen werden neue, für ihn ungewohnte Aufgaben verlangt, es ist nicht mehr möglich, sein Verhalten selbst zu bestimmen.

Das spontane Verhalten wird immer mehr zu einem auf die Umwelt abgestimmten Verhalten.

2.2.2 Kreativität in der Kindheit

„Kreative Fertigkeiten verändern sich – ebenso wie andere Fertigkeiten – nach den Gesetzen der psychischen Entwicklung. Kleine Kinder besitzen besonders gute Voraussetzungen für kreatives Verhalten, weil sie über sehr bildhafte Vorstellungen

verfügen und ihr Denken weniger zielgerichtet und bedürfnisorientierter ist, während sich Erwachsene durch einen überstarken Leistungsbezug das Spielen mit Elementen und Begriffen – eine wesentliche innere Bedingung für Kreativität – seltener gestatten.“ (Seiffge-Krenke; zit. n. Fittkau, 1993, S. 223)

Heinelt (1974) unterscheidet bei dem Thema Kreativität in der Kindheit zwischen kreativen Einstellungen und kreativen Vollzügen.

Kreative Einstellungen sind Grundelemente, die nicht nur das kreative Verhalten von Kindern bestimmen, sondern das des Menschen überhaupt und sie stellen sich in den Formen des Staunens, des Fragens und des Infragestellens dar.

Diese Einstellungen können in verschiedenen Tätigkeiten – im Spiel, im Sprachverhalten, in der Denktätigkeit, in den Vorstellungen – zum Ausdruck kommen.

Die kreativen Vollzüge dagegen drücken ein konkretes Verhalten aus, in dem die kindliche Kreativität sichtbar wird.

Dazu gehören nach Heinelt (1974) das Sozialverhalten, das Spielverhalten, das Sprachverhalten, das formende Gestalten, musikalische Interessen und literarische Interessen.

Da mir diese Unterteilung in kreative Einstellungen und kreative Vollzüge sehr sinnvoll erscheint und sie meiner Meinung nach einen guten Überblick über die Kreativität in der Kindheit gibt, möchte ich die einzelnen Punkte nun näher beschreiben. Ich beziehe mich dabei auf Heinelt (1974) und Seiffge-Krenke (1993).

2.2.2.1 Die kreativen Einstellungen des Kindes

Im Staunen drückt das Kind ein waches Interesse an seiner Umwelt aus, in der es jeden Tag Neues zu entdecken gibt. Die Fülle und die Vielgestaltigkeit der Eindrücke geben Anlass zur Freude und zu staunender Neugier, wobei das Kind zwar vieles aufnimmt, die Fülle der Eindrücke jedoch noch nicht begreift.

„Dieses Staunen des Kindes erweist sich als der Antrieb zum Denken, Sprechen und Fragen.“ (Heinelt, 1974, S. 38)

Das Verhalten eines staunenden Kindes kann auch für uns Erwachsene eine Anregung sein, das, was wir im Alltag erleben und wahrnehmen, nicht als selbstverständlich oder langweilig abzutun, sondern bewusst zu sehen und wahrzunehmen.

Das Fragen ist ebenso wie das Staunen von einer intensiven Neugierhaltung geprägt. Ziel dieser Neugierde ist der Erwerb von Sprachwissen.

„Etwa im Alter von eineinhalb Jahren entdeckt das Kind, dass die Gegenstände einen Namen haben; es stellt die bekannten Was-Fragen, die die Thematik des ersten Fragealters (Höhepunkt mit etwa drei Jahren) bestimmen. Durch die Intensität des Fragens wird eine beträchtliche Erweiterung des Wortschatzes möglich, der im Zeitraum eines halben Jahres, von eineinhalb bis zwei Jahren, um etwa das Zehnfache anwächst.“ (Heinelt, 1974, S. 38)

Mit ungefähr drei Jahren beginnt das zweite Fragealter, dessen Höhepunkt etwa mit vier bis fünf Jahren erreicht wird. In dieser Zeit treten Warum-Fragen gehäuft auf. Mit diesen Fragen möchte sich das Kind nach konditionalen, finalen und motivationalen Zusammenhängen erkundigen.

Erstaunlich ist für Erwachsene oft die Hartnäckigkeit, mit der solche Fragen gestellt werden, und mitunter kann die Beantwortung einer solchen Frage den Erwachsenen vor Schwierigkeiten stellen.

Häufig wird das ständige Fragen der Kinder von den Eltern oder Geschwistern als störend und anstrengend empfunden. Trotzdem soll das Kind in seiner Fragehaltung bestärkt werden, denn durch dieses Fragen werden die Sensibilität für Probleme, die Fragetechniken und die Fähigkeit der Kommunikation gefördert.

Gehen Eltern auf die Fragen ihrer Kinder jedoch nicht ein, so verlieren diese das Interesse daran. Mit der Fragehaltung geht auch die Kreativität verloren.

Mit wachsendem Lebensalter, etwa mit acht Jahren, kommt das Infragestellen sehr häufig vor. Dabei überprüft das Kind bisherige Urteile, Einstellungen und Verhaltensmuster. Das Ziel des Infragestellens ist nicht bloße Negation, sondern konstruktive Anregung.

2.2.2.2 Die kreativen Vollzüge des Kindes

- Das Sozialverhalten

„Die Kreativität des Sozialverhaltens erwacht zu dem Zeitpunkt, in dem sich das Kind im ersten Lächeln, das mit etwa zwei Monaten erstmals auftritt, spontan seiner Umwelt zuwendet. Dieses Verhalten ist nicht als bloße Reaktion auf einen Umweltreiz zu interpretieren; es ist vielmehr eine spontane Aktivität, die ohne äußere Reize abläuft...“ (Heinelt, 1974, S. 40)

Dieses erste Lächeln ist also ein spontanes Agieren und kann der Ausdruck für Wohlbehagen sein.

Mit ungefähr sechs Monaten kommt es zur vollen Entfaltung des Sozialverhaltens, wenn das Kind die Mutter erkennt und über die Mimik und Gestik kommuniziert wird.

„Wir finden in dieser Mutter-Kind-Beziehung erste Ansätze dessen, was als Gruppen-Kreativität bezeichnet werden kann: Die spontanen Bewegungen, Phantasieeinfälle und Äußerungen haben ihren Grund in einer konfliktfreien Partnerbeziehung.“ (Heinelt, 1974, S. 41)

- Das Spielverhalten

Eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der Kreativität kommt auch dem Spielverhalten zu, wobei Kreativität vor allem in Bewegungsspielen, Illusionsspielen und Rollenspielen erkennbar ist. Im kindlichen Spiel können sich spontane und schöpferische Fähigkeiten entfalten.

Bereits im ersten Lebensjahr treten Bewegungsspiele auf, in denen das Kind die Möglichkeit, mit seinem Körper zu spielen, entdeckt.

Beim Illusions- und Fiktionsspiel versetzt sich das Kind in die Rolle eines anderen, ändert willkürlich die Bedeutung von Gegenständen oder gestaltet Realitäten spielerisch um. Die Phantasie ermöglicht es, Gegenstände nach eigenen Vorstellungen neu zu erschaffen.

Bei den Inhalten handelt es sich um emotional betonte Erlebnisse aus der sozialen Umwelt, die durch emotionales Nacherleben, szenisches Verstehen und Probehandeln bearbeitet und nachvollzogen werden.

Dabei lässt sich eine Nähe zum Tagträumen erkennen, das häufig im Jugendalter auftritt.

Nach Saltz und Johnson (1977; nach Seiffge-Krenke, 1993) stellt das kindliche Phantasiespiel eine bedeutende Voraussetzung für die Entwicklung abstrakter Denkprozesse dar: Das kleinere Kind ist noch auf eine vollständige Repräsentation von Merkmalen angewiesen, während sich das ältere Kind schon eine Vorstellung konstruieren kann, wenn nur wenige Reize vorhanden sind. Das Kind ist in der Lage, sich fehlende Merkmale vorzustellen oder zum Beispiel leblose Gegenstände in Lebewesen umzudeuten. Damit lernt das Kind spielerisch, sich von konkreten Signalen in der Außenwelt zu lösen.

Neben intellektuellen Fähigkeiten erwirbt das Kind beim Illusions- und Fiktionsspiel auch soziale Fähigkeiten, nämlich seine Affekte zu steuern und Ärger besser zu ertragen.

Bis ins Detail vorstrukturiertes, perfektes Spielzeug wirkt sich jedoch ebenso wie eine anregungsarme oder reizüberflutete Spielumwelt hemmend auf die kreativen Fertigkeiten beim Kind aus. (vgl. Seiffge-Krenke, 1993)

Das Rollenspiel bezieht sich im Gegensatz zum Illusionsspiel auf die Wirklichkeit. „Beobachtungen, Erfahrungen und Erlebnisse werden in Spielsituationen umgewandelt, variiert und modifiziert. Dabei wird die soziale Valenz des Rollenspiels sichtbar, das die soziale Kreativität einübt und die Kommunikation verbessert.“ (Heinelt, 1974, S. 42)

- Das Sprachverhalten

Das Sprachverhalten ist ein weiterer Punkt der kreativen Vollzüge, in dem spontane Aktivitäten in der vorsprachlichen Phase durch das Lallen ausgedrückt werden.

Später kommt es zu Wortneuschöpfungen und Wortneubildungen, die erkennen lassen, dass das Kind bisher Unbekanntes seiner Vorstellungs- und Begriffswelt angleicht.

Durch eine positive Reaktion von Erwachsenen auf diese originellen Einfälle erfährt das Kind eine Bestätigung und Motivation.

Kritik, Tadel oder herabsetzende Bemerkungen dagegen werden das Kind von weiteren spontanen Äußerungen abhalten.

- Das formende Gestalten

Wichtig für kreatives Verhalten ist das formende Gestalten, welches oft an eine aktuelle Spielsituation anknüpft.

In der Entwicklung des zeichnerischen Darstellens treten schon im „Kritzeln-Stadium“ kreative Fähigkeiten auf, obwohl das Kind noch nichts konkretes darstellen möchte.

Ebenso fordert auch der Umgang mit verschiedenen Materialien wie Ton, Sand, Lehm, Farben und Bausteinen zu Aktivitäten heraus, bei denen die Phantasie angeregt und die Kreativität gefördert wird.

- Musikalische Interessen

„Die musikalischen Interessen des Kindes zeigen sich im Reproduzieren von Melodien, im improvisierenden Erfinden. Oft tauchen musikalische Einfälle in Zusammenhang mit einer Spielsituation auf, wenn es dem Kind darum geht, emotionale Erlebnisse zu untersuchen.“ (Heinelt, 1974, S. 43)

In der Vorschulzeit sind die musikalischen Einfälle von Kindern besonders stark ausgeprägt.

- Literarische Interessen

„Die literarischen Interessen des Kindes finden im Märchen ihren Ausdruck. Dank der magischen Erlebnisfähigkeit, die im Kind auch Sinnfragen und Sinndeutungen zum Vorschein bringt, erwachen Figuren der Wunsch- und Furchtphantasie zu unmittelbarem Leben. Im Märchen erfährt das Kind etwas von der Vielfalt des Lebens, es ist staunend betroffen von den Gefahren und Schönheiten des Daseins und erfährt Varianten der Lebensgestaltung und Daseinsbewältigung, die es in der Phantasie durchspielen kann. Das Märchen ist ein Spiel der Vorstellung, eine lebendige Imagination und eine Bereicherung der Innenwelt.“ (Heinelt, 1974, S. 43)

2.2.2.3 Merkmale der Kreativität im Vorschulalter

Liegen normale Entwicklungsbedingungen vor, so kann man das kreative Verhalten während der Vorschulzeit nach Heinelt (1974) durch folgende Merkmale bestimmen:

a) Die Umwelt, in der das Kind lebt, bietet gute Voraussetzungen um kreative Kräfte zu entfalten, seine Aufnahmebereitschaft und Interessenshaltung ermöglichen es, staunend

und offen auf die Welt einzugehen. Außerdem ist das Verhalten des Kindes noch nicht durch vorgegebene Leistungsziele bestimmt, das heißt die Interessen entwickeln sich spontan, ohne Zwang und ohne Druck.

b) „Das Kind der Vorschulzeit erfährt und entdeckt seit den ersten Lebenstagen seine Umgebung als etwas Neues, ohne durch Erfahrungen, Denkgewohnheiten, Bekanntheitsqualitäten und Automatismen festgelegt zu sein.“ (Heinelt, 1974, S. 44)

c) Im Gegensatz zum späteren Schulkind ist das Kind der Vorschulzeit unreflektierter, integrierter und konfliktfreier.

d) Das Kind in der Vorschule ist engagiert, nimmt an der Welt teil und identifiziert sich mit ihr. Eine kritische Einstellung dem Umfeld gegenüber ist noch nicht oder nur in Ansätzen gegen Ende der Kindheit hin entwickelt.

e) Das konvergente Denken, darunter versteht man Denkopoperationen, die nur eine einzige Lösung zulassen, spielt im kreativen Denken des Vorschulkindes noch keine Rolle, es gewinnt erst später in der Schule an Bedeutung. (vgl. Preiser, 1976)

2.2.2.4 Kreativität im Grundschulalter

Wie im ersten Abschnitt über den Entwicklungsverlauf schon angesprochen wurde, beginnt mit dem Schuleintritt eine neue Entwicklung des kreativen Verhaltens des Kindes. Die Auffassung, dass Schule die Kreativität wenig fördere oder sogar hemme, wird zum Großteil in der Literatur vertreten.

Lückert (1968; zit. n. Heinelt, 1974, S. 45) meint dazu, „Erziehung zu schöpferischem Denken wird in den Schulen vernachlässigt.“

Mollenhauer (zit. n. Heinelt, 1974, S. 45) ist ähnlicher Meinung: „Die Schule scheint den kreativen Verhaltenstypus nicht zu fördern.“

„Die Schule sieht ihre Hauptaufgabe darin, das ungeordnete Denken des Kindes zu disziplinieren, das Spielverhalten in eine zielorientierte Arbeitshaltung zu überführen und das konvergente Regel-Denken zu trainieren. Jede Einengung der Phantasietätigkeit des

Kindes beeinträchtigt, stört oder zerstört jedoch die schöpferischen Impulse. Oft erfolgt die Reglementierung der Denkabläufe in rigoroser Form, wobei jeder Versuch einer spielerischen Betätigung aus dem Klassenzimmer verbannt wird.“ (Heinelt, 1974, S. 45)

Es stellt sich hier die Frage, wie die Disziplinierung des Denkens und die Förderung der kreativen Fähigkeiten miteinander verbunden werden können.

Untersuchungen von Torrance (nach Heinelt, 1974) haben ergeben, dass die Kreativität gegen Ende der Kindheit einen Tiefpunkt erreicht, das kritische Denken des Kindes tritt in den Vordergrund.

„Es darf angenommen werden, dass das Hervortreten dieser Denkfähigkeit ein Erfolg der Denkerziehung in der Schule ist, die auf Kosten der Förderung kreativer Fähigkeiten erfolgt.“ (Heinelt, 1974, S. 46)

Auf der anderen Seite haben gerade Kinder dieses Alters den Drang, möglichst viel zu wissen und eine hohe, intrinsisch bestimmte, Lernmotivation.

Der Wirklichkeitssinn ist sehr ausgeprägt und kann deshalb auch zu einer Einschränkung der Phantasietätigkeit führen, weil nur mehr das akzeptiert wird, was der kritischen Prüfung standhält. Dadurch ist es notwendig, dass neue Strategien für eine kreative Denkerziehung gefunden werden. (vgl. Heinelt, 1974)

Obwohl ich es noch nie konkret beobachten konnte, so kann ich mir persönlich dennoch vorstellen, dass durch die Schule bzw. durch den Schuleintritt kreative Verhaltensweisen blockiert oder gehemmt werden.

Das Kind findet sich dabei in einer neuen, ungewohnten Situation wieder, es hat auf die Anweisungen des Lehrers zu achten, muss spontane Äußerungen zurückhalten und hat sich auch der Umgebung, den Mitschülern anzupassen. Es ist verständlich und einsichtig, dass sich kreatives Verhalten unter diesen Umständen nicht oder nur wenig entfalten kann.

Dennoch bin ich der Meinung, auch aufgrund meiner Erfahrungen in der Schulpraxis, dass heute in den Volksschulen kreativem Verhalten immer mehr Wert beigemessen wird.

Besonders in der ersten Grundstufe wird vor allem auf spielerische und ganzheitliche Erfahrungen mit den verschiedensten Materialien und Themen geachtet, die meiner Meinung nach zu kreativem Verhalten und Handeln beitragen.

2.3 Die kreative Persönlichkeit

Es ist nicht möglich, ein einheitliches Persönlichkeitsmerkmal *aller* kreativen Personen zu nennen, da mit diesen Merkmalen eine zu große Anzahl von Aspekten verbunden wird, und die Entwicklung einer kreativen Persönlichkeit von bestimmten Bedingungen im Menschen selbst und von äußeren Einflüssen abhängig ist.

Sinn und Zweck von Untersuchungen zu den Merkmalen und Fähigkeiten einer kreativen Persönlichkeit ist die Annahme, dass diese Fähigkeiten gefördert werden können. Dafür wiederum müssen die Merkmale einer kreativen Person bekannt sein.

So kommen die meisten Beschreibungen zu dem Ergebnis, dass es sich bei einer kreativen Persönlichkeit um eine „offene, flexible und komplexe Persönlichkeit“ handelt. (Braun, 1999, S. 82 / 83)

Dabei handelt es sich jedoch um so allgemeine Formulierungen, dass ich im folgenden Abschnitt einige Punkte beschreiben möchte, die nach Guilford (nach Braun, 1999) eine kreative Persönlichkeit kennzeichnen.

2.3.1 Fähigkeiten der kreativen Persönlichkeit

Wie im vorigen Absatz schon kurz angesprochen wurde, ist die Frage, welche Fähigkeiten für das Zustandekommen kreativer Ideen von Bedeutung sind, äußerst schwierig zu beantworten.

So versuchen Kreativitätsforscher kreative Personen auf dem Weg zu identifizieren, indem sie Unterschiede zu weniger kreativen Menschen ziehen und so zu den typischen Fähigkeiten kreativer Personen kommen.

In diesem Zusammenhang ist Guilford zu erwähnen, der eine Reihe von Faktoren ermittelt hat, die vor allem auf kreative Personen zutreffen.

Lowenfeld kam bei künstlerisch Kreativen weitgehend zu selben Untersuchungsergebnissen wie Guilford bei wissenschaftlich Kreativen. (nach Smoley, 1983)

Das erleichtert die Erstellung eines Katalogs, in dem die typischen Eigenschaften der kreativen Persönlichkeit aufgeführt werden.

Es wird zwischen den Fähigkeiten der Problemsensitivität, Geläufigkeit, Flexibilität, Originalität, Neudefinition und Elaboration unterschieden, die nun genauer beschrieben werden sollen. (vgl. Smoley, 1983)

- Problemsensitivität

„Der Umwelt in kritischer Haltung gegenüberzutreten, indem Widersprüche aufgedeckt oder Probleme entdeckt und herausgestellt werden, ist charakteristisch für eine Eigenschaft des kreativen Menschen, die als Problemsensitivität bezeichnet wird.“ (Smoley, 1983, S. 57)

Bei der Fähigkeit der Problemsensitivität handelt es sich nach Braun (1999, S. 83) um die „Fähigkeit, Probleme erkennen und entdecken zu können sowie Gewohnheiten und herkömmliche Verhaltens- und Denkweisen hinterfragen zu können.“

Beispiele für diese Eigenschaft sind die Fähigkeiten „Feinheiten zu bemerken, Bedürfnisse zu erkennen, Mängel zu entdecken sowie ungewöhnliche Dinge wahrzunehmen und erwartet somit vom sensitiven Menschen, dass dieser eine allgemeine Empfänglichkeit für Probleme zeigt.“ (Smoley, 1983, S. 57 / 58)

Zeigt sich die Sensitivität für Probleme in der Phase, in der es um Problemwahrnehmung geht, so ist diese Fähigkeit als notwendige Voraussetzung für ein erfolgreiches Lösen von Problemen zu bewerten, da ein erfolgreiches Lösen eines Problems nur durch genaue Problemerkennntnis eintreten kann.

- Geläufigkeit

Dabei handelt es sich um die „Fähigkeit, zu einem Problem innerhalb einer bestimmten Zeiteinheit möglichst viele Lösungen anbieten zu können, wobei hier noch weniger Wert auf das qualitative Moment kreativer Produktion gelegt wird.

Entscheidend ist bei dieser Eigenschaft in erster Linie die Leichtigkeit, mit der das kreative Individuum möglichst viele Informationen aus dem Gedächtnis abrufen kann, um vorerst einmal eine quantitativ ausgerichtete Problemlösungsbasis zu schaffen, auf der dann erst bei Fragen der Ideenrealisierbarkeit das qualitative Moment einer kreativen Idee zum Tragen kommen kann.“ (Smoley, 1983, S. 58)

Guilford (nach Smoley, 1983) unterteilt die Eigenschaft der Geläufigkeit in mehrere Komponenten: Die Fähigkeiten der figuralen Geläufigkeit, der Wortgeläufigkeit, der

Assoziationsgeläufigkeit, der Ideengeläufigkeit, und die Fähigkeit der Ausdrucks- oder Expressionsgeläufigkeit.

- Flexibilität

Sich rasch in neuen Situationen zurechtzufinden, Denk- und Verhaltensweisen verändern zu können und „Wissen bzw. Erfahrung, der jeweiligen Situation entsprechend, neu ordnen und organisieren zu können“ (Braun, 1999, S. 83) sind weitere Fähigkeiten der kreativen Persönlichkeit.

Die kreative Person behält dabei immer die Problemlösung im Auge, auch wenn sie mehrere Problemansätze gleichzeitig verfolgt und sich nicht sofort auf einen festlegt.

- Originalität

„Die Fähigkeit, ungewöhnliche und ausgefallene Lösungsansätze und Ideen präsentieren zu können, zeichnet die kreative Persönlichkeit in ganz besonderem Maße aus.“ (Smoley, 1983, S. 60)

Dabei spielt die Umwelt, in der die Person lebt, eine bedeutende Rolle, da von ihr abhängig ist, ob die Äußerung einer Idee möglich ist.

Ein weiterer Aspekt der Originalität wird von Anderson (nach Smoley, 1983) eingebracht, nämlich der der Kühnheit. Man braucht viel Mut und Selbstbewusstsein, um eine ungewöhnliche und von den Normen abweichende Ansicht zu äußern und vielleicht durchzusetzen bzw. alternative Problemlösungsvorschläge einzusetzen.

Nach Wilson, Guilford und Christensen (nach Smoley, 1983) gibt es drei Kriterien, die diese kreative Eigenschaft bestimmen. Es sind dies die Seltenheit, Ausgefallenheit und Qualität der Lösungsansätze.

- Neudefinition

„Unter der Fähigkeit der Neudefinition, die auch als Redefinition oder Umstrukturierung sowie Umgestaltungs-, Umgruppierungs- oder Neudefinierungsfähigkeit bekannt ist, versteht man das sinnvolle Verändern von Objekten oder deren Elementen, wobei diese in neue Bezugszusammenhänge gebracht oder Kombinationsmöglichkeiten für neue Lösungsansätze grundgelegt werden.“ (Smoley, 1983, S. 62)

Die kreative Persönlichkeit verfügt über die Fähigkeit, Sachverhalte unter komplett neuen und unüblichen Blickpunkten zu betrachten, deren Funktion zu verändern und in neue Zusammenhänge zu bringen. Das Ergebnis ist eine neue Gestalt.

- Elaboration

„Die kreative Persönlichkeit verfügt mit der Elaboration über die Fähigkeit der weiterführenden Ausarbeitung von Lösungsansätzen, schafft den Übergang von Konzepten zur konkreten Plansituation und ist in der Lage, nicht nur Ideen aufzugreifen, sondern diese eben auch gründlich zu durchdenken, zu qualifizieren und letztlich auf eine realisierbare Basis zu stellen. ... Elaboration ist daher nicht nur als Fähigkeit zu definieren, unvollkommene oder fragmentarische Gegebenheiten durch Hinzufügen von Details zu vervollständigen, sondern Elaboration ist eben viel allgemeiner als Fähigkeit zu exakter Ausarbeitung im Sinne der Ideenrealisierung zu begreifen.“ (Smoley, 1983, S. 63)

Ein weiterer Faktor, der in engem Zusammenhang mit der Fähigkeit der Elaboration steht, ist das Durchsetzungsvermögen, das für die Realisierung kreativer Ideen von großer Bedeutung ist. Ein Beispiel dafür wäre die Durchsetzung einer kreativen Idee gegenüber Personen oder Institutionen, die der Kreativität ablehnend gegenüberstehen.

Nur wenn beide Faktoren – die Fähigkeit der Elaboration und das Durchsetzungsvermögen – zusammenspielen, wird es möglich sein, von einer Idee eines kreativen Produkts zu dessen Realisierung zu kommen. (vgl. Smoley, 1983)

Diese beschriebenen Fähigkeiten einer kreativen Persönlichkeit stehen in enger wechselseitiger Beziehung zueinander und sind voneinander abhängig.

Nur wenn alle Fähigkeiten zusammen eingesetzt werden, kann es zu einer kreativen Problemlösung kommen, erst das Zusammenspiel aller Fähigkeiten ergibt eine kreative Persönlichkeit.

Neben diesen Fähigkeiten gibt es noch verschiedene Persönlichkeitsmerkmale, die ebenfalls für die Realisierung einer kreativen Idee von großer Bedeutung sind und daher im folgenden skizziert werden sollen.

2.3.2 Merkmale der kreativen Persönlichkeit

„Kreative Menschen verfügen über die erstaunliche Fähigkeit, sich fast jeder Situation anzupassen und sich mit dem zu behelfen, was gerade zur Verfügung steht, um ihre Ziele zu erreichen. Dies ist wahrscheinlich das einzige, wodurch sie sich von normalen Sterblichen unterscheiden.“ (Csikszentmihalyi, 1997; zit. n. Braun, 1999, S. 85)

Eine Vielzahl an Untersuchungen setzt sich mit Merkmalen einer kreativen Persönlichkeit auseinander, wobei es zu den verschiedensten Ergebnissen kommt, was an den unterschiedlichen Erhebungsmethoden liegt.

Smoley (1983) beschreibt daher in seinem Buch jene Merkmale der kreativen Persönlichkeit, die durch empirische Untersuchungen bestätigt werden. Diese sollen im folgenden Abschnitt, in dem ich mich auch auf Preiser (1976) beziehe, behandelt werden.

- Psychische Gesundheit

Die psychische Gesundheit stellt die notwendige Voraussetzung und ein bedeutsames Merkmal der kreativen Persönlichkeit dar, obwohl noch bis vor kurzem Zusammenhänge zwischen Kreativität und Wahnsinn angenommen wurden.

Doch Maslow (nach Smoley, 1983) weist eindeutig nach, dass diese Annahmen nicht richtig sind und ist sogar der Meinung, dass sich Neurosen hemmend auf kreative Leistungen auswirken.

- Aktivitätspotential

„Die potentielle Energie als Maß für die Gesamtheit aller Aktivitäten, die das Individuum von sich aus setzt, bildet die Grundlage für die Kraft und Ausdauer des Kreativen, Problemen nicht hilflos gegenüberzustehen, sondern sich mit ihnen tatkräftig auseinanderzusetzen und sie als lösbar einzustufen.“ (Smoley, 1983, S. 65)

In Ergebnissen von Untersuchungen, durchgeführt von Preiser (nach Smoley, 1983) wird der kreative Mensch als „vital, energisch und initiativ“ geschildert, sowie das „spontane,

mutige und teilweise sogar aggressive Moment seiner Arbeitshaltung“ (Preiser, zit. n. Smoley, 1983, S. 65 / 66) hervorgehoben.

Weiters befasst sich die kreative Persönlichkeit besonders stark mit der zu lösenden Aufgabe, „wobei die Faszination an der Problembewältigung intensive Aktivitäten nach sich zieht, die vielfach ohne Druck auf der Basis intrinsischer Motivation gesetzt werden.“ (Smoley, 1983, S. 66)

- Erfahrungs- und Erkundungsdrang

Intensives Neugierverhalten, die Offenheit für das Sammeln neuer Erfahrungen und der Drang zur Erkundung von Neuem kennzeichnen dieses Merkmal einer kreativen Persönlichkeit.

Durch diese Offenheit und durch den Drang zur Erfahrungserweiterung können neue Erfahrungsreize ungefiltert aufgenommen werden. Dabei entgeht man einer Beschränkung auf gegebene Informationen und wirkt einem Denken in üblichen Bahnen entgegen.

Allerdings muss beachtet werden, dass dabei das Individuum auch mit einer Fülle störender Informationen konfrontiert wird, was sich negativ auf den Erfahrungsdrang auswirken, und sogar zum Versiegen der kreativen Aktivitäten führen kann.

- Regression

Unter dem Regressionsverhalten wird ein Zurückfallen auf frühere Entwicklungsstufen verstanden.

Damit ist gemeint, dass die kreative Persönlichkeit kindliche, das heißt regressive Motive ohne Unterdrückung zulässt. Sie ist offen für Gefühle und Emotionen und wirkt daher häufig subjektiv, einfühlsam und sensibel.

Die Wahrnehmung des kreativen Menschen im kindlich-naiven Bereich ist unvoreingenommen und ermöglicht aus diesem Grund die Überwindung von Denkbarrieren, die durch starre Orientierung an bestehenden Konventionen entstanden sind.

Ebenso bevorzugt die kreative Persönlichkeit intuitive und emotionsbestimmte Arbeitsweisen und hat die Fähigkeit, konkrete bildhafte Vorstellungen willentlich hervorzurufen.

Es kann ein ständiger Wechsel zwischen einer Regression in kindliche Stadien und dem reifen Verhalten der Persönlichkeit erfolgen.

- Frustrations- und Ambiguitätstoleranz

„Die kreative Persönlichkeit ist in der Lage, die durch ungelöste Probleme entstehende Spannung lange auszuhalten und dadurch die Möglichkeit des Findens einer kreativen Lösung deutlich zu vergrößern. Der Kreative zeigt dabei durch seine enorme Frustrationstoleranz, dass er in einer problematischen Situation nicht nur über ein starkes Durchhaltevermögen verfügt, sondern gerade zu deren Bewältigung unermüdliche, teilweise sogar über das übliche Maß hinausgehende Aktivitäten zu setzen vermag.“ (Smoley, 1983, S. 68)

Die Willensenergie steht mit einer stärker ausgeprägten Frustrationstoleranz eng in Zusammenhang, ebenso mit der Ambiguitätstoleranz.

Diese macht sich dann bemerkbar, wenn trotz intensiven Einsatzes Lösungen nicht vorhersehbar sind und das kreative Individuum in dieser problematischen Situation trotzdem an der Lösung des Problems arbeitet, ohne voreilig Entscheidungen zu treffen.

- Komplexität

Nach Preiser (1976) ergaben Untersuchungen bei kreativen Personen ein gesteigertes Interesse an Komplexität, das heißt sie bevorzugen mehrdeutige, unregelmäßige Reize.

Auch die Kriterien, nach denen von ihnen die Umwelt beurteilt wird, sind vielseitig und komplex.

„Wenn das Individuum in der Lage ist, mehrdeutige Sachverhalte und heterogene Problemaspekte gleichrangig zu erfassen, damit aus der Beschäftigung mit dieser komplexen Gegebenheit diverse Problemlösungen entstehen können, so ist dies für die kreative Persönlichkeit das Zeichen, sich mit dem vielschichtigen Bild der Umwelt unter deutlicher Vermeidung von Simplifizierungen erfolgversprechend auseinandersetzen zu können.“ (Smoley, 1983, S. 68)

- Verzögerte Entschlusskraft

Eine weitere Eigenschaft des kreativen Menschen ist das verhältnismäßig lange Zögern, bevor es zu einer Fixierung auf eine Lösung des Problems kommt.

Diese Neigung zur Unentschlossenheit kann darauf zurückgeführt werden, „dass der Kreative durch sein Wertesystem der Vielgestaltigkeit und Veränderlichkeit sowie aufgrund seiner Offenheit gegenüber Anregungen heterogene Aspekte des Problembereichs gleichwertig nebeneinander sieht und vorerst noch eine Reihe von Fakten zu prüfen hat, bevor er endgültig im Sinne des Problemlösungseffektes entscheiden kann.“ (Smoley, 1983, S. 69)

Der zuerst verzögerten Entschlusskraft folgt eine starke Beharrlichkeit des Individuums auf der Problemlösung und die Verfechtung der kreativen Idee.

- Unabhängigkeit

Durch die erweiterte Frustrations- und Ambiguitätstoleranz ist es dem kreativen Individuum möglich, auftretende Schwierigkeiten zu meistern und zu einer unabhängigen Sichtweise zu kommen, bei der die individuelle Wahrnehmung dominiert und sich ein weiteres Merkmal der kreativen Persönlichkeit herausbildet, das der Unabhängigkeit.

Das bedeutet, dass jemand, der Konflikte ertragen kann, Schwierigkeiten nicht aus dem Weg gehen und sich nicht ohne Kritik anpassen wird. Dazu kann er zu einer unabhängigen und unvoreingenommenen Sichtweise kommen.

Im kognitiven Bereich kann sich diese Unabhängigkeit als Stil der Feldunabhängigkeit, im sozialen Bereich als nonkonformes, selbständiges und unkonventionelles Verhalten äußern.

Auch diese Merkmale der kreativen Persönlichkeit bedingen einander und sind voneinander abhängig. Erst das Zusammenspiel aller Merkmale ergibt ein kreatives Individuum.

2.4 Der kreative Prozess

Es gibt viele Versuche, kreatives Verhalten in seinem Ablauf zu analysieren und durch Phasen oder Stufen zu gliedern bzw. voneinander abzuheben. Ein gewaltsames Gliedern und Zerlegen eines komplexen Sachverhaltes wird jedoch kritisch betrachtet, besonders dann, wenn es sich vermutlich um einen einheitlichen Vorgang handelt.

Dabei ist hervorzuheben, dass Stufentheoretiker nicht an einem starren Modell einer festgelegten Reihenfolge festhalten und diese auch nicht bestreiten, dass Denkprozesse auch anders verlaufen können.

Andererseits ist auch noch keinem Kritiker der Beweis gelungen, dass sich die in den Phasenmodellen herausgearbeiteten Aspekte nicht voneinander abheben lassen. (vgl. Ebert, 1973)

1913 veröffentlichte Henri Poincaré (nach Ulmann, 1973, S. 219ff) einen Bericht über seine mathematischen Entdeckungen, in dem er zwischen 4 Stufen des Denkaktes unterscheidet.

Diese vier Stufen wurden von Wallas (1926; nach Smoley, 1983) übernommen und in folgender Form dargestellt: Phase der Präparation, Inkubation, Illumination und Verifikation.

Die Mehrheit der Kreativitätstheoretiker neigt zu diesem vierstufigen Phasenmodell. (vgl. Smoley, 1983)

2.4.1 Phasen des kreativen Prozesses

Im folgenden Abschnitt sollen nun diese vier Phasen des kreativen Prozesses näher betrachtet und beschrieben werden, wobei ich mich auf Braun (1999), Ebert (1973), Hussy (1986), Smoley (1983) und Weinert (1999) beziehe.

2.4.1.1 Phase der Präparation

Da am Beginn jedes Denkprozesses als Auslöser ein Problem steht, sieht sich in dieser Phase der Vorbereitung, auch als Phase des Aufladens bezeichnet, das Individuum einem Hindernis, einer Schwierigkeit, gegenüber. Der momentane Erkenntnisstand reicht jedoch für die Überwindung des Hindernisses nicht aus.

Dabei muss betont werden, dass das Problem vom Individuum selbständig entdeckt wird. Dieses selbständige Entdecken unterscheidet kreatives Denken vom einfachen Problemlösen und ist stark vom Wissen und von den Erfahrungen des Individuums abhängig.

Hier wird meiner Meinung nach ein wichtiger Punkt des Unterrichts angesprochen: Inwieweit werden Probleme von Schülern selbständig entdeckt bzw. haben Schüler überhaupt die Möglichkeit, Probleme selber zu entdecken, ohne dass der Lösungsweg vom Lehrer oder von der Lehrerin schon fast zur Gänze vorgegeben wird?

Ist letzteres der Fall, so kann dadurch kreatives Denken im Unterricht verhindert und gehemmt werden, wie in einem späteren Kapitel noch genauer behandelt werden wird.

Weiters ist diese Phase durch ein erfolgloses und anstrengendes Suchen des Individuums nach einer Lösung der Aufgabe gekennzeichnet und kann einen langen Zeitraum umfassen. Bei diesem Suchen wird das Individuum in einen Zustand bewusster Aktivität versetzt, die sich in einer starken Spannung und Konzentration äußert.

Häufig wird die Arbeit in diesem Stadium abgebrochen oder sogar aufgegeben.

2.4.1.2 Phase der Inkubation

„Die Inkubationsphase liegt zwischen dem Zeitpunkt, an dem Klarheit über das Problem gewonnen wird oder zumindest eine Problemvorstellung entwickelt wird und dem Zeitpunkt, an dem man sich für einen bestimmten Lösungsweg entscheidet. Für diese Phase scheint charakteristisch zu sein, dass nicht mit Bestimmtheit zu sagen ist, wie man in ihr von der Vorbereitung zur Lösung gelangt.“ (Ebert, 1973, S. 43)

Dabei werden das ganze Material, alle Informationen und Aspekte gesammelt und miteinander in Verbindung gebracht, geordnet, strukturiert und bewertet; brauchbare und unbrauchbare Ideen müssen unterschieden werden.

Daraus ergeben sich verschiedene Konstellationen und Kombinationsmöglichkeiten.

Von der frühen Kreativitätsforschung wird die Inkubationsphase als eher passive Phase beschrieben, die sich in unbewussten Bereichen des Geistes abspiele.

Die geistige Auseinandersetzung über das Material und dessen Kombinationsmöglichkeiten, über brauchbare und unbrauchbare Ideen läuft jedoch bewusst und gezielt ab und wird willentlich gesteuert.

Das heißt jedoch nicht, dass das Unbewusste an den Vorgängen in der Inkubationsphase völlig unbeteiligt ist, denn jedes Problem wird einerseits bewusst, andererseits auch unter der Schwelle des Bewusstseins, also unbewusst, bearbeitet.

So ist es möglich, dass die Lösung im Unbewussten heranreift, während man bewusst nach einer Lösung sucht.

Dieses Stadium wird oft als frustrierender Abschnitt erlebt, was bei voreiliger Resignation zur Aufgabe führen kann.

Richtet das Individuum seine Aufmerksamkeit jedoch auf andere Dinge, d. h. die angestrenzte und bewusste Beschäftigung und die Arbeit an der gestellten Aufgabe wird beendet, kann es dabei zu einer Erkenntnis kommen, die zur Lösung des Problems beiträgt. Es wird allerdings angenommen, dass man unbewusst immer noch an der Lösung des Problems arbeitet und sich mit ihm beschäftigt.

Es gibt jedoch auch noch die Annahme, dass eine Pause eine Verbesserung für den folgenden Denkprozess darstellen kann, vor allem dann, wenn man sich in dieser Zwischenzeit körperlich betätigt und gedanklich völlig abschaltet.

2.4.1.3 Phase der Illumination

„Die Substanz der Inkubationsphase verwandelt sich im Prozessabschnitt der Illumination zu einer sinnvollen Erkenntnis, wobei mit dem problemlösenden Einfall die kreative Persönlichkeit in jene Phase der Erleuchtung oder Einsicht eintritt, in welcher die für die Lösung bemerkenswerten Elemente augenscheinlich zutage treten.“ (Smoley, 1983, S. 76)

Die Erleuchtung in dieser Phase ist nur ein kurzer Augenblick, in dem die zündende Idee auftritt. Dieses plötzliche Auftreten der Lösung des Problems kann jederzeit – beim Zähneputzen, beim Telefonieren oder beim Essen – geschehen und wird auch als „Aha-Effekt“, „Geistesblitz“ oder „Heureka-Erlebnis“ bezeichnet, auf das ich kurz näher eingehen möchte.

Der bekannte „Heureka“-Ausruf bedeutet soviel wie „ich hab es gefunden“ und stammt von Archimedes, einem griechischen Gelehrten.

Der Legende zufolge sollte dieser „Hieron, dem Tyrannen von Syrakus, den Nachweis über den reinen Goldgehalt einer reich verzierten Krone erbringen, ohne sie einzuschmelzen. Er kannte zwar das spezifische Gewicht des Goldes, doch die Reinheit des Goldes konnte er nicht bestimmen, ohne das Gold einzuschmelzen, da er die Menge des Goldes an der Krone nicht kannte. Bei einer Gelegenheit, als er ein Bad nehmen wollte, bemerkte er, dass das Wasser in dem Maße stieg, wie sein Körper in die Wanne eintauchte. Er soll „Heureka“ gerufen haben, als ihm anlässlich dieser Situation klar wurde, dass das Volumen des verdrängten Wassers mit dem Volumen des eigenen Körpers identisch sein müsste und er auf diese Weise das Volumen der Krone bemessen konnte.“ (Braun, 1999, S. 45 / 46)

Aus diesem Grund wird die plötzlich und unerwartet auftauchende Erkenntnis auch „Heureka-Erlebnis“ genannt.

Diese Legende zeigt außerdem, wie in der Illuminationsphase Denkvorgänge mit zufälligen Beobachtungen und Einsichten in Verbindung gebracht werden.

Dadurch, dass die Einsicht so unvorhersehbar und unvermutet auftritt, vergisst man jedoch schnell, wie viel Arbeit, Disziplin, Aufmerksamkeit, Ausdauer, Nachdenken und Vorbereitung für den Durchbruch nötig war.

Nach Frustrationszuständen in der Inkubationsphase befindet sich die kreative Persönlichkeit in der Illuminationsphase in einem Zustand gehobener Stimmung, die die Freude über den kreativen Einfall ausdrückt.

Die Erleuchtung kann auch zu einer Phase werden, nämlich dann, wenn sie nicht die vollständige Lösung des Problems beinhaltet, sondern nur einen Hinweis auf die gesuchte Lösung.

Dem Augenblick der Erleuchtung folgt dann eine Phase der Ausarbeitung des Hinweises.

2.4.1.4 Phase der Verifikation

In dieser letzten Phase des kreativen Prozesses, der Produktions- oder Umsetzungsphase, wird die Idee auf ihre Zweckmäßigkeit, Anwendbarkeit und Durchführbarkeit hin geprüft und bewertet.

„Die Ergebnisse kreativer Prozesse werden in der Produktionsphase umgesetzt in konkretes Handeln und damit dem engeren oder weiteren Lebensumfeld präsentiert.“
(Braun, 1999, S. 47)

Bei der Umsetzung kann die Lösung weiter verändert und den Erfordernissen angepasst werden. Diese Umsetzung erfolgt durch Kommunikation mit anderen Menschen.

Es kann auch vorkommen, dass über die Brauchbarkeit einer Idee nicht sofort entschieden werden kann, da sich eine Idee, die als unbrauchbar deklariert wurde, zu einem späteren Zeitpunkt aufgrund veränderter Gegebenheiten als annehmbar erweisen kann.

„Der gesamte kreative Prozess mit seinen ineinanderübergehenden Phasen ist nicht linear zu sehen, sodass ein Schritt notwendigerweise auf den vorhergehenden aufbaut. Er ist eher eine spiralförmige Entwicklung, bei der der einzelne manchmal an einem gewissen Ausgangspunkt der vorherigen Phase zurückkehren muss, um dadurch voranzukommen.“
(Braun, 1999, S. 48)

Im folgenden Abschnitt meiner Arbeit behandle ich die Kreativitätserziehung in der Schule und gehe dabei konkret auf die Kreativitätsförderung in der Bildnerischen Erziehung ein.

3. Kreativitätserziehung in der Schule

3.1 Kreativitätsfördernde und –hemmende Bedingungen in der Schule

Kreativität ist in besonderem Maße von der Umwelt abhängig. Die Fähigkeiten und Merkmale des kreativen Menschen, der kreative Prozess und die Umstände, die zur Entstehung eines kreativen Produktes führen, sind von Einflüssen aus der Umwelt nicht zu trennen.

Diese Einflüsse können kreatives Handeln fördern aber auch hemmen.

Wie im Kapitel über die Entwicklung der Kreativität schon angesprochen wurde, verfügt das Kind im Vorschulalter durchaus über Voraussetzungen, die kreatives Verhalten ermöglichen. Diese Voraussetzungen werden im Laufe der schulischen Entwicklung jedoch nicht aufgegriffen und gefördert, sondern eher durch die Schule blockiert.

Das muss jetzt nicht bedeuten, dass Förderungsmaßnahmen der Kreativität in der Schule überhaupt keinen Platz haben. Vielmehr ist es so, dass Maßnahmen zur Entfaltung kreativen Verhaltens in der Schule nicht ausreichend durchgeführt werden. (vgl. Smoley, 1983)

Ich möchte nun näher auf Bedingungen in der Schule eingehen, die sich auf die Kreativität der Schüler hemmend und förderlich auswirken.

3.1.1 Kreativitätshemmende Bedingungen in der Schule

In diesem Abschnitt beziehe ich mich im ersten Teil auf die Hemmungen der Kreativität nach Heinelt (1974) und im zweiten Teil auf Goleman, Kaufman und Ray (1997).

3.1.1.1 Kreativitätshemmende Bedingungen nach Heinelt

Möchte ein Schüler unter allen Umständen Erfolg haben, richtet sich seine Aufmerksamkeit besonders auf seine eigenen Interessen und deren Durchsetzung. Durch die Anerkennung des Lehrers und der Mitschüler und die guten Noten, die er aufgrund des übertriebenen Strebens nach Erfolg bekommt, wird er zum Mittelpunkt der Klasse.

Der Lehrer sieht sich dabei in seinem Verhalten bestätigt und verbucht solche Einstellungen als Erziehungserfolge.

Kreative Impulse, die an der Freude am Suchen und Finden von Lösungen orientiert sind, werden dabei jedoch vernichtet.

Für die Kreativitätsforschung ist deshalb primär nicht der sichtbare, öffentlich anerkannte Erfolg, der die Lernmotivation begründen sollte, von Bedeutung, sondern die Freude am Suchen, Entdecken, Finden, Erfinden usw.

„Somit sind die Lernprogramme und Formen eines programmierten Unterrichts, die schon den minimalsten Denkschritt als Erfolg belohnen, als antikreativ zu beurteilen.“ (Heinelt, 1974, S. 77)

Ein weiterer Punkt, der die kreative Aktivität des Schülers hemmt, ist das Verbot, Fragen zu stellen. Ganz im Gegenteil dazu, sollte der Schüler sogar aufgefordert und ermutigt werden, Fragen zu stellen.

Wie bereits erwähnt wurde, beginnt das Kind bereits im Alter von zwei bis fünf Jahren, Fragen zu stellen, es sind dies die Was- und Warum-Fragen. Das bedeutet, dass schon in früher Kindheit die Fragehaltung gefördert oder blockiert werden kann.

Im Unterricht kommt es häufig vor, dass der Lehrer die Fragen der Schüler als störend empfindet. Sie zeigen jedoch die Neugier und den Drang nach Wissen des Schülers.

Natürlich muss dabei betont werden, dass es auch solche Fragen gibt, die den Unterrichtsablauf stören können oder wollen. Der Schüler sollte deshalb lernen, Fragen zum richtigen Zeitpunkt zu stellen und sie genau zu formulieren, damit sie positiv zum Unterricht beitragen.

Ein wichtiger Bereich, der zur Entwicklung und Förderung der Kreativität beiträgt, ist das Spiel. Diesem sollte daher in der Schule nicht nur in Musik oder Leibeserziehung, sondern in allen Fächern Raum gegeben werden.

Dieses Spielverhalten ist nicht zu verwechseln mit der Verspieltheit, die sich in Verträumtheit, Unkonzentriertheit oder Flucht vor Aufgaben äußert. Wie man bei der Beobachtung von Kindern im Spiel erkennen kann, liegt in der Spielhaltung auch ein Stück Ernst.

Manche Lehrer und Erzieher sind leider der Meinung, dass es Hauptaufgabe der Schule sei, die Schüler nur zur Arbeitshaltung zu erziehen, dass geistiges Arbeiten immer konzentrierte Anstrengung bedeute und dass damit das für die Entwicklung der Kreativität bedeutsame Spiel keinen Platz in der Schule habe. Dabei würde aber Erziehung zu richtiger Spielhaltung einen Beitrag zur Förderung der Kreativität bedeuten.

Ein weiterer Faktor, der die Entfaltung kreativer Aktivitäten nicht zulässt, ist starker Konformitätsdruck.

So hat sich der Schüler, will er nicht zum Außenseiter werden, häufig den Forderungen des Lehrers oder des Lehrplans zu fügen. Ebenso können starre Normen in der Schulklasse oder im Elternhaus einen so großen Zwang ausüben, dass die Entfaltung einer individuellen Persönlichkeit verhindert wird.

Kreativität in der Schule kann auch durch Arbeiten unter ständigem Zeitdruck gehemmt werden.

Dabei erfolgt geistige Aktivität und einsichtiges Lernen nur in einem bestimmten Zeitraum und das „Eintrichtern“ und Auswendiglernen von Informationen erhält größere Bedeutung. Ein besonderer Nachteil ergibt sich daraus für Schüler, die unter Zeitdruck besonders schlecht abschneiden.

Das bedeutet nicht, dass Arbeiten unter Zeitdruck in einem bestimmten Ausmaß überhaupt nicht geübt werden soll. Es sollte jedoch nicht übertrieben und zur Gewohnheit werden.

Kreatives Denken kann auch durch Angst verhindert werden, und zwar dann, wenn sie ein normales Maß überschreitet.

Ein gewisses Maß an Angst dagegen wirkt sich sogar positiv auf kreatives Verhalten aus, dabei wirkt sie als Antriebskraft, auch für schwierige Probleme eine Lösung zu finden.

In der Schule sollte der Lehrer versuchen, Angst durch Ermutigungen und Erfolgserlebnisse abzubauen und für eine angstfreie Atmosphäre zu sorgen.

Eine autoritäre Erziehung legt vor allem darauf Wert, dass die Anordnungen und Befehle des Lehrers befolgt werden und hemmt dadurch kreatives Verhalten.

Ebenso entstehen durch autoritäres Verhalten des Lehrers Frustrationen und soziale Spannungen bei den Schülern, die den Lernprozess negativ beeinträchtigen.

Ich persönlich kann die Aussage, dass sich ein gewisses Maß an Angst positiv auf kreatives Verhalten auswirkt, nicht nachvollziehen. Für mich stellen sich dabei die Fragen, was ein „gewisses Maß an Angst“ ist und wo die Grenze zwischen kreativitätsfördernder und kreativitätshemmender Angst liegt.

Für mich wirkt sich Angst kreativitätsfeindlich und in Bezug auf kreatives Verhalten und Handeln kontraproduktiv aus.

3.1.1.2 Die „Kreativitätskiller“ nach Goleman et al.

Goleman, Kaufman und Ray (1997) nennen ebenfalls Faktoren, die die Kreativität eines Kindes hemmen. Sie bezeichnen diese als „Kreativitätskiller“. (Goleman et al., 1997, S. 68)

- Beaufsichtigung

Wird einem Kind das Gefühl gegeben, es wird bei der Arbeit nicht aus den Augen gelassen und die ganze Zeit beobachtet, so werden alle Impulse zu Risikobereitschaft und Kreativität versteckt und unterdrückt.

- Bewertung

Kinder sollten sich keine Gedanken darüber machen, wie sie von anderen beurteilt und bewertet werden. Wichtig ist, wie zufrieden sie selbst mit ihren Leistungen sind.

- Belohnungen

Dem Kind wird die intrinsische Motivation und das Vergnügen an kreativer Tätigkeit genommen, wenn Belohnungen zu häufig und in zu großer Menge eingesetzt werden. Das heißt, das Kind übt nur aus dem Grund eine Tätigkeit aus, weil es eine Belohnung in Form von Spielzeug, Geld usw. erhält.

- Wettbewerb

Kindern sollte die Möglichkeit gegeben werden, selbst das Tempo ihrer Fortschritte zu bestimmen. Häufig werden sie in Konkurrenzsituationen gebracht, in denen es nur einen Sieger geben kann.

- Gängelung

Wird Kindern genau vorgeschrieben, was sie zu tun haben, so können sie keine Selbständigkeit, kein spontanes Verhalten und damit auch kein kreatives Verhalten entwickeln.

- Einengung der Entscheidungsspielräume

Statt Kindern vorzuschreiben, welchen Beschäftigungen sie nachgehen sollen, sollten sie selbst entscheiden dürfen, was sie machen und welchen Interessen sie folgen möchten.

- Druck

Werden zum Beispiel Trainingsprogramme, mit denen man Kleinkindern das Alphabet lernen möchte, eingesetzt, und die Kinder interessieren sich noch nicht dafür, so können sie sich als kontraproduktiv erweisen. Eine weitere Folge dieser überhöhten Erwartungen an die Kinder kann eine Entwicklung einer Abneigung gegen das bestimmte Fach sein.

Goleman et al. (1997) nennen einen weiteren Faktor, der Kreativität hemmt, den wir jedoch kaum mehr bemerken. Dieser steht in engem Zusammenhang mit der Zeit.

„Wenn die intrinsische Motivation der Schlüssel zur Kreativität des Kindes ist, dann ist das entscheidende Element zur Förderung dieser Motivation die Zeit: Das Kind muss selbst entscheiden können, wieviel Zeit es braucht, um bestimmte Tätigkeiten und Materialien so auszukosten oder auszuprobieren, dass sie sein eigen werden. Kindern diese Zeit vorzuenthalten, ist möglicherweise eines der größten Verbrechen, die Erwachsene gegen die kindliche Kreativität verüben können.“ (Goleman et al., 1997, S. 70)

Betrachtet man die zuvor beschriebenen kreativitätshemmenden Faktoren dieser Autoren, so bemerkt man, dass die Bedingungen von Heinelt direkt auf die Schule bezogen sind, sie greifen konkrete Situationen aus dem Unterricht auf.

Goleman dagegen beschreibt Faktoren, die nicht nur auf die Schule zu beziehen sind, sondern die zum Beispiel auch in der Familie eine wichtige Rolle spielen.

Dennoch denke ich, dass sowohl die kreativitätshemmenden Bedingungen von Heinelt als auch die von Goleman für die schulische *und* außerschulische Kreativitätserziehung von Bedeutung sind.

Als Beispiel dazu kann das Verbot, Fragen zu stellen, angeführt werden. Dabei denkt man zuerst an eine Situation im Unterricht, in der ein Schüler viele Fragen stellt, die den Unterrichtsverlauf stören, und daher vom Lehrer nicht oder nur kurz beantwortet werden.

Doch auch außerhalb der Schule, zu Hause, stellen Kinder viele Fragen, deren Beantwortung für die Eltern oft mühsam und anstrengend ist, oder die mit einem Satz wie „Das lernst du in der Schule, wenn du größer bist!“ abgetan werden.

Ein weiteres Beispiel ist der Druck, der auf Kinder sowohl in der Schule als auch im Elternhaus häufig ausgeübt wird. In der Schule wäre das hauptsächlich der Zeitdruck, zu Hause ist es oft der Ehrgeiz der Eltern, der Kinder unter Druck setzt.

Aus diesem Grund sind für mich die oben beschriebenen kreativitätshemmenden Bedingungen für die gesamte Umgebung, in der das Kind aufwächst, von großer Bedeutung.

3.1.2 Kreativitätsfördernder Einfluss der schulischen Umwelt

Aus den oben behandelten kreativitätshemmenden Faktoren ergeben sich automatisch Bedingungen, die sich auf die Kreativität förderlich auswirken, da man diese durch die Vermeidung der genannten Hemmungen erhält.

Dennoch möchte ich auf kreativitätsfördernde Bedingungen näher eingehen, und zwar auf die kreative Lehrerpersönlichkeit und im Anschluss daran auf den Einfluss von Lehrstrategien auf die Kreativitätserziehung.

3.1.2.1 Die kreative Lehrerpersönlichkeit

Die Lehrerpersönlichkeit spielt bei der Kreativitätserziehung in der Schule eine sehr wesentliche Rolle. Nur ein Lehrer, der selbst über kreative Fähigkeiten verfügt, kann eine Erziehung zu Kreativität erfolgreich betreiben und die Schüler motivieren, kreativ zu sein. Manchen Lehrern ist die Bedeutung der Kreativitätserziehung leider nicht bewusst. Das könnte einerseits daran liegen, dass sie selbst schulische Erfahrungen gewonnen haben, in denen Kreativität keinen Platz hatte, andererseits könnte eine Lehrerausbildung, in der auf kreatives Verhalten kein Wert gelegt wurde, dafür ausschlaggebend sein.

Dem Lehrer kommt bei der Kreativitätserziehung in der Schule also die Rolle als Modell zu. Außerdem kann er in der Klasse eine Atmosphäre schaffen, die Kreativität zulässt bzw. herausfordert.

Weiters wäre wichtig, dass der Lehrer kreative Fähigkeiten und Anzeichen für kreatives Verhalten erkennt und für die Ausarbeitung einer kreativen Idee genügend Zeit zur Verfügung stellt, in der freies Experimentieren erlaubt ist. (vgl. Smoley, 1983; Ebert, 1973)

Cropley (zit. n. Wieczerkowski und zur Oeveste, 1982, S. 272) formuliert Richtlinien für Lehrer zur Förderung von Kreativität.

Demnach sollten Lehrer

- ✓ „kreativem Denken Wert beimessen,
- ✓ zu spielerischem Umgang mit Dingen und Ideen ermutigen,
- ✓ Toleranz für neue Ideen zeigen,
- ✓ keine festgelegten Muster aufzwingen,
- ✓ das Kind ermutigen, seinem eigenen kreativen Denken Wert beizumessen,
- ✓ Lernen aus eigener Initiative fördern und positiv bewerten,
- ✓ Hilfsmittel zur Ausarbeitung von Ideen zur Verfügung stellen,
- ✓ konstruktiv kritisieren und Selbstbewertung unterstützen,
- ✓ fachübergreifendes Lernen fördern,
- ✓ selbst für Abenteuer aufgeschlossen sein.“

3.1.2.2 Der Einfluss von Lehrstrategien auf die Kreativitätserziehung

Nach Smoley (1983) kann Kreativität in der Schule umso eher gelernt werden, je mehr lehrstrategische Maßnahmen der Entwicklung und Förderung von kreativem Verhalten entgegenkommen. Solche Lehrstrategien, die sich auf Kreativität förderlich auswirken, möchte ich im folgenden genauer beschreiben. Ich beziehe mich dabei auf Smoley (1983) und Heinelt (1974).

- Förderung der Lernwilligkeit und Eigeninitiative

Dem Sachwissen wird in der Schule eine besonders große Bedeutung beigemessen. Dabei haben die Schüler häufig keine Gelegenheit für eine selbständige Auseinandersetzung mit dem gelernten Inhalt.

Daher spielt die Art, wie der Lehrer Impulse setzt, Fragen stellt usw. eine wichtige Rolle. Werden zum Beispiel Fragen vom Lehrer offen gestellt, das heißt, sind mehrere Antworten möglich, so können diese eher zum kreativen Denken anregen, als Fragen, die so gestellt werden, dass der Schüler sofort merkt, dass nur eine Antwort richtig sein kann.

Der kreativitätsfördernde Lehrer versucht außerdem statt komplexer Problembeschreibungen nur Denkanstöße zu geben. Auch dadurch wird der Schüler angeregt, selbständig über das Problem nachzudenken.

Durch diese Eigeninitiative wird die Lernwilligkeit des Schülers gesteigert, er hat selbst den Wunsch, Neues zu erarbeiten und Erfahrungen zu sammeln. Das wiederum regt zu kreativem Lernen und Verhalten an und macht dieses überhaupt erst möglich.

Ich kann dies aufgrund eigener Erfahrungen in meiner Schulzeit und in der Ausbildung zur Volksschullehrerin nur bestätigen.

Stunden, in denen Fragen oder Probleme so präsentiert wurden, dass eigenständiges Denken in besonderem Maße herausgefordert wurde bzw. in die man durch aktive Tätigkeiten eingebunden war, waren für mich die interessantesten – und das nicht nur weil die Zeit in solchen Stunden meist sehr schnell vergangen ist!

Außerdem sind das für mich immer diejenigen Stunden, an die ich mich lange erinnern kann und in denen ich, auch ohne seitenlange Hefteintragungen, viel Neues erfahren und gelernt habe.

Dieselben Beobachtungen konnte ich in der Schulpraxis machen. Ein Versuch, der ohne nähere Erklärungen vorgezeigt wurde, regte die Kinder zu den verschiedensten Vermutungen an. Sie hatten die Möglichkeit, sich selbständig damit auseinanderzusetzen und sich dazu zu äußern, ohne dass vom Lehrer sofort die Lösung verraten und damit die Spannung genommen wurde.

▪ Schaffung einer kreativitätsfreundlichen Atmosphäre

Die im vorigen Punkt beschriebene Lernfreude des Schülers kann nur dann erreicht werden, wenn eine Atmosphäre geschaffen wird, die frei von Zwängen ist und dadurch kreatives Verhalten ermöglicht.

Vom Lehrer wird dabei ein bestimmtes Verhältnis von lenkender und zurückhaltender Tätigkeit gefordert, damit der Raum für selbständiges, kreatives Handeln vergrößert wird. Der Schüler hat nun die Möglichkeit, eigenständig zu forschen und eigene Interessen und Fähigkeiten zu entwickeln, natürlich in einem sachlich vorgegebenen Rahmen.

Ein positives soziales Klima wirkt sich ebenfalls förderlich auf die kreativitätsfördernden Absichten des Lehrers aus.

▪ Förderung kreativer Denkprozesse

Kreativitätserziehung kann in der Schule vor allem dadurch geschehen, dass im Unterricht Situationen herbeigeführt werden, die zwangsläufig kreatives Denken erfordern.

Dafür eignen sich zum Beispiel folgende Übungen:

- „sich erinnern und frei assoziieren lassen;
- Probleme unterscheiden und Beziehungen wahrnehmen;
- ungewöhnliche Ideen und tolle Vermutungen überlegen;
- (auch ungewöhnliche) Behauptungen aufstellen lassen;
- mehr auf Gegenstände des Sehens und Hörens aufmerksam machen;
- unbekanntere Verwendungsarten für bekannte Objekte finden lassen;
- Entwürfe für Erzählungen, Denksportaufgaben und Pointen ausdenken lassen und
- Materialien und Begriffe auf ungewöhnliche Weise gebrauchen lassen.“

(Heinelt, 1974, S. 145)

- Schaffung von Mitteln zur Ideenrealisierung

Ist der Lehrer an der Förderung von Kreativität zwar interessiert, stellt er jedoch keine geeigneten Mittel zur Verwirklichung einer kreativen Idee zur Verfügung, so kann das bei den Schülern Gefühle der Frustration auslösen, denn das wichtige Erfolgserlebnis, das entsteht, wenn eigene Ideen ganz oder nur teilweise verwirklicht werden können, ist dann nicht gegeben.

Ein kreativer Lehrer sollte daher dem Schüler die Gelegenheit geben, mit verschiedenen Materialien, Werkzeugen, Begriffen usw. aktiv umzugehen, zu experimentieren und dann für kreatives Handeln zu nutzen. Kreativität kann durch solche Aktivitäten in hohem Maße freigesetzt werden.

- Anerkennung kreativer Leistungen

Ist dem Lehrer die Förderung von Kreativität im Unterricht ein Anliegen, so sollte er auch in der Lage sein, kreative Fähigkeiten und Einfälle der Schüler zu erkennen. Sein Einwirken im Sinne einer positiven Verstärkung ist in weiterer Folge von besonderer Bedeutung.

Außerdem wird der kreativitätsfördernde Lehrer versuchen, kreativen Ideen von Schülern in einer toleranten Haltung gegenüberzutreten.

Neben der Anerkennung seitens des Lehrers sollte der Schüler zur Selbstbewertung seiner Leistung angeregt und ermutigt werden, da er dadurch lernt, seine eigenen Ideen positiv einzuschätzen. Gruppennormen dagegen wirken sich auf das kreative Lernen nachteilig aus.

- Entwicklung eines konstruktiven Kritizismus

Kreatives Tun kann auch an der kritischen Stellungnahme von Fehlern oder Mängeln entzündet werden und dadurch konstruktiv-kreative Lösungsvorschläge bedeuten. Der kreativitätsfördernde Lehrer hat damit auch die Aufgabe, zur Entwicklung einer kritisch-konstruktiven Haltung der Schüler beizutragen.

Diese Entwicklung ist vor allem dann denkbar und möglich, wenn der Lehrer die Schüler zur Selbstbewertung ihrer Leistungen motiviert und auffordert.

Die bis jetzt beschriebenen Maßnahmen zur Förderung von Kreativität in der Schule, die vom Ablauf her annähernd aufeinander aufbauen, werden im Folgenden durch weitere Prinzipien ergänzt, die in der Kreativitätserziehung der Schule eine wichtige Rolle spielen.

- Zurückstellen von Bewertungen

Durch frühzeitige Bewertung von Ergebnissen und Leistungen wird das forschende Bemühen des Schülers blockiert. Die Folge ist eine defensive, unkreative Haltung des Schülers.

Der kreativitätsorientierte Lehrer sollte daher versuchen, die Bewertungen von Ergebnissen hinauszuzögern, Hallmann (zit. n. Smoley, 1983, S. 119) verwendet dafür den Ausdruck „Aufschieben des Urteils“. Bereits abgeschlossene Ergebnisse können erneut in Frage gestellt werden.

Außerdem sollten auftretende Fehler nicht in den Mittelpunkt gestellt werden, der Lehrer sollte im Sinne des „schöpferischen Irrtums“ (Heinelt, 1974, S. 145) sogar mit Fehlern rechnen und den Schülern gestatten, sich manchmal zu irren. Aus diesen Fehlern kann durch Umstrukturierung sogar Nutzen gezogen werden.

- Minderung des Konformitätsdruckes

Starker Anpassungsdruck ist ein wesentliches Hindernis für kreatives Lehren. Durch eine flexible Auslegung des Lehrplanes oder durch eine Änderung genormter Praktiken könnte auf dauernden Konformitätsdruck verzichtet werden.

Dazu ist es auch notwendig, soziale Sanktionen durch die Schüler abzubauen, das heißt der Rollen- und Gruppenzwang sollte sich zugunsten individuellen Verhaltens ändern, da die Entfaltung von kreativem Potential unter dem Gruppenzwang leidet.

Orientiert sich ein Schüler hauptsächlich am Verhalten seiner Mitschüler, hat er selbst nicht mehr die Möglichkeit, eine individuelle Persönlichkeit zu entwickeln. Er kann daher sein kreatives Potential nicht mehr optimal einsetzen, da dieses immer in Zusammenhang mit der Individualität und der persönlichen Überzeugung gesehen werden muss.

Eine weitere lehrstrategische Maßnahme, die sich förderlich auf Kreativität auswirkt, ist der Abbau von Angstzuständen und Unsicherheiten. Da ich diesen Punkt jedoch schon im

Kapitel über kreativitätshemmende Faktoren behandelt habe, werde ich ihn an dieser Stelle nicht näher ausführen.

An dieser Stelle lässt sich eine Verbindung zum sozialen Lernen herstellen, das meiner Meinung nach für die Verwirklichung der oben genannten Punkte hilfreich sein kann.

Ich habe in der Schulpraxis die Erfahrung gemacht, dass die soeben beschriebenen lehrstrategischen Maßnahmen kaum oder nur in Ansätzen verwirklicht werden. Auf die Förderung der Lernwilligkeit und Eigeninitiative wird dabei noch am meisten Rücksicht genommen und geachtet.

3.2 Kreativität und Bildnerische Erziehung

In diesem Abschnitt, der die Kreativität in der Bildnerischen Erziehung betrifft, möchte ich zunächst auf die Aussagen des Lehrplans für die Volksschule und anschließend auf Faktoren eingehen, die Kreativität in der bildnerischen Erziehung auslösen und beeinflussen.

3.2.1 Aussagen des Lehrplans für die Volksschule

Auf den folgenden Seiten beschreibe ich jene Aussagen des österreichischen Lehrplans für die Volksschule, die Kreativität konkret ansprechen bzw. in denen Tätigkeiten und Verfahren angeführt werden, die zur Förderung des kreativen Verhaltens in der Bildnerischen Erziehung beitragen.

Einige dieser Verfahren werde ich im Kapitel über kreativitätsfördernde Techniken in der Bildnerischen Erziehung noch genauer beschreiben.

Bildnerische Erziehung

- Bildungs- und Lehraufgabe
 - „Die Bildnerische Erziehung soll dem Schüler die Möglichkeit geben, in den Bereichen Grafik, Malerei, Plastik/Objekt und Raum, Schrift und Typografie, Fotografie und Film/Video, Spiel und Aktion lust- und erlebnisbetont aktiv zu werden.
 - Sie soll den Schüler mit Werkmitteln, Verfahren und bildnerischen Ausdrucksmöglichkeiten in den angeführten Bereichen vertraut machen, sodass er sich auf bildnerische Weise mitteilen, bildnerische Mitteilungen anderer verstehen und dadurch Erfahrungen über sich selbst sowie über seine engere und weitere Umwelt sammeln kann.
 - Sie soll die Wahrnehmungsfähigkeit/Sensibilität, Vorstellungskraft, Kombinationsfähigkeit und Erfindungsgabe des Schülers stärken und kreatives Verhalten ermöglichen und fördern.
 - Sie soll den Schüler befähigen, sich mit visuell und/oder mit dem Tastsinn erfahrbaren Objekten, Erscheinungen und Vorgängen seiner Umwelt möglichst vorurteilsfrei und kritisch auseinanderzusetzen.
 - Sie soll den Schüler die eigene Wandlungsfähigkeit und die Veränderung der Umwelt erfahren lassen und ihm Möglichkeiten demokratischen Handelns eröffnen (insbesondere in den Bereichen soziales Verhalten, Friedenserziehung, Umweltschutz, Medienerziehung, Konsumverhalten).“ (ÖLP, 1996, S. 328)
- Lehrstoff

Grundstufe 1

Grafik

„Erzeugen grafischer Spuren“

„Lustbetonte grafische Aktivitäten, z. B. Kritzeln, Bewegungsabläufe grafisch notieren (auch mehrfarbig, auch beidhändig), vorwiegend Großformat; allenfalls in Verbindung mit Musik oder Sprachrhythmen“

„Einfache grafische und druckgrafische Werkmittel und Verfahren“

„Z. B. lineare Zeichentechniken, Frottagen, Collagen, Fingerdruck, Stempeldruck, Materialdruck; auch mehrfärbig;“

Malerei

„Sammeln von Erfahrungen mit Farbe und farbigem Material“

„Lustbetonter Umgang mit Farbe und farbigem Material, z. B. Fingermalen, vorwiegend im Großformat, auch beidhändig; allenfalls in Verbindung mit Musik; Materialbilder herstellen; allenfalls Körper- und Objektbemalungen“

„Einfache Werkmittel und Verfahren des Malens und Collagierens“

„Deckendes Malen, auch Nass-in-Nass-Malerei, Abklatschtechniken, Schneiden, Reißen, Kleben;“

Plastik/Objekt und Raum

„Sammeln von Materialerfahrungen/Aktivitäten mit Körpern im Raum“

„Lustbetontes Umgehen mit Sand, Ton, Schnee...; mit Schachteln und Dosen bauen... Oberflächenqualität“

Spiel und Aktion

„Phantasievolles Anwenden von Materialien und Spielideen“

„Anknüpfungspunkte zu außerschulischem Spielverhalten suchen; Schaffen spielfördernder Bedingungen (Toleranz, kein Zeit- und Leistungsdruck, kein Konkurrenzkampf – Kooperation)“

Grundstufe 2

Grafik

„Sammeln differenzierter grafischer Erfahrungen durch spontanes und experimentelles Tun“

„Freies Zeichnen, Drucken und Collagieren im Groß- und Kleinformat; auch gemeinsam; auch mehrfärbig; Gespräche über Prozesse und Ergebnisse“

„Herstellen grafischer Mitteilungen über Erlebnisse, Erinnerungen und Phantasievorstellungen“

„Reale Lebenssituationen, Märchen, Utopien... auch in Form von Bildfolgen“

„Anwenden bekannter grafischer Verfahren/Erproben und Einsetzen weiterer Werkmittel und Verfahren“

„Neu hinzutreten können einfache Reservetechniken (Papierbatik, Absprengtechnik...) und Schablonendrucke; auch mehrfarbig;“

Malerei

„Sammeln differenzierter Farberfahrungen durch spontanes und experimentelles Tun“

„Freies Malen und Collagieren im Groß- und Kleinformat; auch gemeinsam; auch Körper- und Objektbemalungen; Gespräche über den Ablauf und die Ergebnisse“

„Anwenden bekannter Verfahren des Malens und des Collagierens/Erproben und Einsetzen weiterer Werkmittel und Verfahren“

„Neu hinzutreten können: differenzierter Farbauftrag (lasierendes Malen, Strukturieren der Farbfläche), Reservetechniken, Materialbilder, Mosaik;“

Plastik/Objekt und Raum

„Sammeln plastischer und räumlicher Erfahrungen durch spontanes und experimentelles Tun“

„Freies Formen, Bearbeiten, Anordnen, Verfremden, Verhüllen; Materialobjekte...“

„Anwenden bekannter Verfahren des Formens, Verformens und des additiven Gestaltens/Erproben und Einsetzen weiterer Werkmittel und Verfahren“

„Neu hinzutreten können: z. B. Papier/Karton biegen, Einzelteile durch Binden, Nageln, Schrauben zusammenfügen; subtraktive Verfahren wie Schaben, Feilen, Schneiden, Schnitzen; Gießen – Abgießen;“

Schrift und Typografie (Schreiben)

„Phantasievolles Anwenden von Schrift, Schriftzeichen und Skripturalem“

„Skripturale Kritzeleien; übernommene, variierte oder frei erfundene Schriftzeichen; unterschiedlichste Materialien und Werkzeuge; ein- und mehrfarbig“
(ÖLP, 1996, S. 329 – 338)

- Didaktische Grundsätze

Ich werde an dieser Stelle nicht alle, sondern nur jene didaktischen Grundsätze beschreiben, die in Zusammenhang mit förderlichen Faktoren der Kreativitätserziehung stehen.

„Die individuellen bildnerischen Äußerungen des Schülers sind anzuerkennen. Die gesamte unterrichtliche Tätigkeit in der Bildnerischen Erziehung soll von einer positiven Erwartungshaltung getragen sein. Wertungen des Lehrers sind vor allem im Sinne einer positiven Verstärkung einzusetzen.“ (ÖLP, 1996, S. 339)

Neben der realen Lebenssituation und der sozialen Umwelt des Schülers soll auch Phantastisches, Irreales und Utopisches Inhalt der Bildnerischen Erziehung sein. Zusammenhänge und Wechselwirkungen von praktischen bildnerischen Lösungen und der Alltagsbewältigung sollen bewusst gemacht werden.

Didaktische Entscheidungen in der Bildnerischen Erziehung sollen außerdem die Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Schülers im Blickpunkt haben und sich daran orientieren, zum Beispiel durch die Förderung der Erlebnistiefe, der Ausdrucksfähigkeit, der Selbständigkeit, sowie der visuomotorischen Koordination.

Die zeitliche Begrenzung von Aufgaben und Projekten soll flexibel gehandhabt und auf die jeweiligen Erfordernisse abgestimmt werden.

Lustbetonte Verstärkung und Lebensbezug der Lerninhalte sollen auf den Schüler aktivierend wirken. Durch den Besuch von Ausstellungen, Galerien und Museen wird der Unterrichtsertrag zusätzlich gesichert. (vgl. ÖLP, 1996)

Hinweise zu den einzelnen Teilbereichen:

Im Bereich GRAFIK bringen Schüler die meisten Vorerfahrungen mit. Sie haben das Bestreben, Wahrgenommenes und Erlebtes zeichnerisch zu verarbeiten und zeigen außerdem ein ausgeprägtes Neugier- und Experimentierverhalten.

Die Bildnerische Erziehung muss beide Verhaltensweisen berücksichtigen um zu vermeiden, dass Einflüsse aus der Umwelt (Medien, Erwachsene) zur Übernahme von fertigen visuellen Klischees führen. Daher sollen die vom Schüler selbst gefundenen Ausdrucksformen aufgegriffen, weiterentwickelt und spontane Formen der bildnerischen Tätigkeit gefördert werden, bei denen es nicht in erster Linie um das „Abilden“ geht.

In den Bereichen MALEREI und PLASTIK/OBJEKT UND RAUM spielt das Material eine wichtige Rolle, es hat eine stark motivierende Wirkung. Daher stellen ein vielfältiges Materialangebot und gestalterische Freiräume Grundvoraussetzungen der Bildnerischen Erziehung dar.

3.2.2 Erziehung zu bildnerischer Kreativität

Die Bildnerische Erziehung in der Schule wendet sich einerseits zur Bildenden Kunst, andererseits wird auch die Förderung kreativen Verhaltens besonders in den Vordergrund gerückt.

„Die Weckung und Entfaltung der Kreativität in der Schule steht daher vorrangig in sehr enger Beziehung zu einem Kunstunterricht, in dem die Auseinandersetzung mit der bildnerischen Materie innerhalb des grafischen, farbigen, plastischen und skripturalen Bereiches sowie des visuellen Medienbereiches erfolgt, wobei eine Kreativitätsförderung gerade in diesem Unterrichtsrahmen nicht zuletzt auch aus traditionellen Gründen besonders nachhaltig erwartet wird.“ (Smoley, 1983, S. 223)

Es wird ein Kunstunterricht gefordert, der sich sowohl mit der Auseinandersetzung mit ästhetischen Objekten, als auch mit der Lösung bildnerischer Probleme befasst und in dem auch bildnerisches Denken eine wichtige Rolle spielt.

Die Förderung von Kreativität ist nicht nur im Kunstunterricht, sondern auch in anderen Bereichen möglich. Dennoch ist gerade im Kunstunterricht aufgrund der praktisch-bildnerischen Komponente die Entwicklung kreativen Verhaltens zu fördern.

Ein wichtiges Element des Kunstunterrichtes ist die Aleatorik, die Auseinandersetzung mit dem Zufall.

Da ich dieses Thema im Kapitel über kreativitätsfördernde Techniken in der bildnerischen Erziehung noch genauer behandeln werde, möchte ich an dieser Stelle nur kurz darauf eingehen.

Nach Richter (1971, zit. nach Ebert, 1973, S. 61) werden mit Aleatorik „die unterschiedlichsten Arten von Zufälligkeiten, die im produktiven Prozess eine Rolle spielen können, gekennzeichnet.“

So können zum Beispiel zufällig auftretende Strukturen eines Materials zu einer originellen Gestaltung anregen.

„Der Einsatz aleatorischer Verfahren regt vielfach bereits von sich aus Interesse an, am bildnerischen Gestaltungsprozess teilzunehmen, wobei so gesehen der Zufall als Mittel zur Inspiration interpretiert werden kann.“ (Smoley, 1983, S. 224)

Die zufälligen Situationen, die zu einer originellen, neuen Lösung anregen, müssen dabei zuerst entdeckt und erkannt, danach verarbeitet oder eventuell durch andere Situationen ersetzt werden, wenn sie nicht brauchbar waren.

„Die intensive Beschäftigung mit der Aleatorik provoziert somit bildnerisches Denken und ordnendes Verhalten, macht erfindungsreich und führt zu einer Reihe kreativer Aktivitäten.“ (Smoley, 1983, S. 224)

Im Kunstunterricht sind daher aleatorische Verfahren vermehrt einzusetzen.

Weitere Ansatzpunkte für Kreativitätserziehung im bildnerischen Bereich stellen das Spielen, Probieren und Experimentieren dar.

- Das Spielen

Sowohl die Auseinandersetzung mit verschiedenen Werkstoffen, wie sie beim „Spiel mit den bildnerischen Mitteln“ geschieht, als auch das „Spiel mit den Bildelementen“, darunter versteht man die spielerische Beschäftigung mit den Elementen des Punktes, der Linie und der Fläche, tragen wesentlich für die Entfaltung kreativen Verhaltens bei.

- Das Probierverhalten

Probierverhalten kann dann auftreten, wenn das Material zur selbständigen bildnerischen Auseinandersetzung anregt, das heißt es tritt spontan auf.

Außerdem kann es dann eintreten, wenn es sich um ein freies Erkunden des Materials, um einen hantierenden Umgang handelt.

- Das Experiment

„Sieht man im Experiment ein Verfahren, das der Entdeckung des Unerwarteten und noch Unbekannten dient, meint man damit eine Form, die zum Finden neuer Phänomene beizutragen mag, so ist damit ein weiterer wesentlicher Ansatzpunkt für die Kreativitätserziehung im bildnerischen Bereich gegeben. Das Experiment im Kunstunterricht drängt durch seine überraschenden oder bestätigenden Ergebnisse zu neuen Fragen und führt zu neuem Wissen.“ (Smoley, S. 226)

Man unterscheidet zwischen dem Material-Experiment, bei dem ein bestimmter Werkstoff (Farbe, Papier...) im Mittelpunkt steht, und dem bildnerischen Experimentieren, bei dem es um die Lösung eines bildnerischen Problems geht.

Eine Vorrangstellung einer dieser beschriebenen Gestaltungsarten ist nicht erkennbar, da zwischen ihnen enge Beziehungen und Verknüpfungen herrschen.

Wie im Abschnitt über den kreativen Prozess schon angesprochen wurde, ist nicht nur das Finden von Lösungen eines Problems, sondern auch das Entdecken des Problems von großer Bedeutung. Dieses selbständige Entdecken ist ein Merkmal für kreatives Denken. Jedes Problem wird durch die Umwelt, zum Beispiel durch den Unterricht, ausgelöst. Im folgenden Kapitel, in dem ich mich auf Ebert (1973) beziehe, soll nun der Frage nachgegangen werden, wie ein Problem vorstrukturiert sein muss, damit es überhaupt entdeckt werden kann.

3.2.3 Auslöserfaktoren für Kreativität in der Bildnerischen Erziehung

„Solche Voraussetzungen, Vorgaben, Fakten und Gegenstände, an denen sich Probleme abzeichnen, entwickeln, gefunden, bemerkt oder entdeckt werden ... und die Art des In-Erscheinung-Tretens oder ihrer Darbietung sind im bildnerischen Prozess immer durch Materialien, Verfahren (Art und Weise des Umgangs und des Machens) und durch Struktureigentümlichkeiten der verschiedensten Art festgelegt.“ (Ebert, 1973, S. 65)

- Materialaspekte

Der Materialreiz kann beim Betrachter positive oder negative Reaktionen hervorrufen, zu denen Gefallens- bzw. Missfallensäußerungen, Bejahung oder Ablehnung gehören.

Bei der Materialwahl achten wir auf die Qualitäten des Materials, zum Beispiel hart – weich, rau – glatt, usw.

Weiters werden wir durch Materialien aufgefordert, mit ihnen zu hantieren, sie zu verändern und sie für weitere Absichten zu verwenden.

Es gibt eine gewisse Begrenztheit der Möglichkeiten, für die ein Material verwendet werden kann, es eignet sich aufgrund seiner Eigenschaften nur für bestimmte Tätigkeiten und zu bestimmten Zwecken.

Durch diese Materialgegebenheiten und durch die daraus entstehende Begrenztheit wird das bildnerische Problem bis zu einem gewissen Grad festgelegt und vorstrukturiert. (vgl. Ebert, 1973)

- Verfahrensaspekte (handelnder Umgang)

„Ein Material lässt sich auf die verschiedensten Weisen ‚behandeln‘. Es lässt sich mit anderen Materialien kombinieren, verbinden, vermischen... . Es lässt sich vermehren und/oder verringern, es lässt sich verändern und umformen, d. h. seine Beschaffenheit ändert sich und es nimmt möglicherweise eine ‚neue‘ Form an. Es wird Absichten oder Zwecken untergeordnet.“ (Ebert, 1973, S. 66)

Jede Art der Behandlung und der Verwendung von Material kann ein Auslöser für kreatives Tun sein, dabei ergeben sich Handlungsformen wie von selbst, es werden Formungsmöglichkeiten gefunden, erkannt oder durch Probieren erfahren.

Im Gegensatz dazu werden Techniken nicht erfunden oder spontan entdeckt, sondern vermittelt oder übernommen.

Besonders der handelnde Umgang mit Materialien hat vor allem auf Kinder eine stimulierende Wirkung.

„Probleme sind durch Verfahrensfragen, Umgangs- und Handlungsformen teilweise vorstrukturiert und werden durch diese Faktoren mit ausgelöst.“ (Ebert, 1973, S. 67)

- Motivationale Aspekte

Das Wort „Motiv“ stellt in der Kunstpädagogik ein Wort mit dreifacher Bedeutung dar.

Aus kunstwissenschaftlicher Sicht gesehen, bezeichnet dieser Begriff den Gegenstand der Darstellung.

Im psychologischen Zusammenhang wird unter dem „Motiv“ der Beweggrund des Handelns, der Antrieb für ein bestimmtes Verhalten, verstanden.

Im pädagogischen Bereich dagegen steht „Motiv“ für Motivation, für gewecktes Interesse, für den bei Erfolgserwartungen gegebenen Ansporn.

Die bisher genannten Aspekte, der Material- und Verfahrensaspekt, sind auch als motivationale Faktoren zu sehen. (vgl. Ebert, 1973)

„Keiner der bisher genannten Aspekte und Faktoren kann allein für das Zustandekommen eines bildnerischen Problems konstitutiv sein, aber als Auslöserfaktor kann jeder für sich den Ausschlag geben.“ (Ebert, 1973, S. 70)

Das Finden eines bildnerischen Problems findet, wie schon angesprochen wurde, immer in einem vorgegebenen Rahmen statt, das heißt es ist in ganz bestimmter Weise vorstrukturiert. Kreatives Handeln wird durch diese Vorstrukturierung jedoch nicht behindert, sondern sie stellt eine wichtige Orientierungshilfe dar, ohne die ein weiterführendes Problem nur erschwert oder gar nicht gefunden werden könnte.

Ich denke, dass bei der Arbeit mit Kindern der Materialaspekt eine besonders wichtige Rolle spielt. Das Material sollte die Kinder auffordern, mit ihm zu hantieren, es zu verformen und zu verändern.

Mit einem Material, das ihm gefällt, wird das Kind außerdem von sich aus arbeiten, und nicht, weil der Lehrer es so will.

Nun möchte ich konkrete Beispiele beschreiben, wie in der Bildnerischen Erziehung Kreativität gefördert werden kann.

3.3 Kreativitätsfördernde Techniken in der Bildnerischen

Erziehung

Am Beginn dieses Kapitels erläutere ich die Bedeutung der Aleatorik in der Bildnerischen Erziehung. Im Anschluss daran stelle ich verschiedene aleatorische Verfahren in den Bereichen der Malerei und Grafik und im plastischen Gestalten vor.

3.3.1 Bedeutung der Aleatorik in der bildnerischen Erziehung

Der Begriff Aleatorik stammt vom lateinischen Wort „alea“ (=Würfeln) und bedeutet soviel wie „Zufallsprinzip“.

Die Aleatorik kann in allen Lebensbereichen – in Wissenschaft, Literatur, Technik und Kunst – eine Bedeutung spielen.

Im kunstwissenschaftlichen Sinn umfasst sie aleatorische Verfahren, das sind Verfahren, bei denen der Zufall eine bedeutende Rolle spielt. Dazu gehören zum Beispiel das Durchreiben von Oberflächenstrukturen, das Einbeziehen von Materialwirkungen oder das Herbeiführen von zufälligen Oberflächenstrukturierungen, die beim Auftragen einer Farbe entstehen. (vgl. Schülerduden „Die Kunst“, 1983; Brügel, 1992)

Ein wesentlicher Bestandteil der Kreativität ist die Fähigkeit, viele und ungewöhnliche Assoziationen zu produzieren. Dabei werden Formen oder Strukturen umgedeutet, neue Inhalte oder Phantasiegebilde hinzugefügt. Dieser Prozess kann durch Üben erlernt werden.

„Die Assoziationen stellen sich meist von selbst ein. Die Phantasie entzündet sich dabei an irgendeiner Teilform, dem Umriss einer Fläche, an dem Ausschnitt einer Struktur oder an sonst einem Punkt: Das Auge verfolgt die Formen weiter, die Phantasie ergänzt und bereichert mit zusätzlichen Assoziationen das ursprüngliche Bild. Das Aufspüren und Entdecken weiterer Assoziationen kann durchaus bewusst gesteuert werden, wobei die Phantasie durch eine zu starre Bildvorstellung leicht „blockiert“ werden kann.“ (Brügel, 1992, S. 2)

Schon früh haben sich Künstler, vor allem die Surrealisten, mit diesem Thema befasst. Leonardo da Vinci beispielsweise schrieb über einen Klecks, den ein Schwamm, der in Farbe getränkt wurde, hinterlässt: „In solch einem Klecks kann man gewiss bizarre Dinge finden. Ich möchte sagen, dass derjenige, der die Anlage dazu in sich trägt, aus diesem Klecks zu lesen, darin einige menschliche Köpfe entdecken kann, verschiedene Tiere, eine Schlacht, einige Felsen, das Meer, Wolken, Wälder und tausend andere Dinge.“ (zit. n. Brügel, 1992, S. 3)

Obwohl es eine Reihe von Methoden gab, Assoziationen wachzurufen, deren sich der Mensch im Alltag nicht bewusst ist, war das Prinzip immer dasselbe: Zufällig gefundene Materialien oder Gegenstände wurden assoziativ ausgedeutet und anschließend danach gestaltet.

Da man täglich ungeheuer viele Dinge finden könnte, wurden nur diejenigen verwendet, die einen besonderen Reiz ausübten, die zu den Vorstellungen, die der Künstler im Kopf hatte, passten.

Doch nicht nur Künstler, jeder Mensch befindet sich, meist unbewusst, in einer Bereitschaft, Dinge zu entdecken und zu bemerken. Wenn sie ihm dann begegnen, sind Gedanken, wie „Da habe ich doch zufällig...“ usw. nicht selten.

„Zufall wird dementsprechend auch als unbewusste Wahl definiert.“ (Brügel, 1992, S. 3)

„Wer sich mit Gewinn des Zufalls bedienen will, muss sich passiv, aber wachsam verhalten.“ (Edward de Bono, zit. n. Brügel, 1996, S. 14)

Damit ist eine grundsätzliche Bereitschaft und Offenheit für Zufälle gemeint, die Picasso mit „Ich suche nicht, ich finde.“ (zit. n. Brügel, 1992, S. 3) ausdrückte.

3.3.2 Aleatorische Verfahren – Zufallsverfahren

Im folgenden Abschnitt werden einige aleatorische Verfahren vorgestellt, wobei ich mich auf Brügel (1992), Brügel (1996), Eid & Ruprecht (1990), Kohl (1996), Nerdinger (1986) und Wölfel (1981) beziehe.

Wie ich schon angesprochen habe, spielt bei aleatorischen Verfahren der Zufall eine große Rolle. Dennoch ist es möglich, das Ergebnis bis zu einem gewissen Grad zu lenken und

vorherzubestimmen, je nachdem, wie weit man den Zufall bei der Gestaltung des Bildes miteinbezieht.

Weiters möchte ich betonen, dass es sich bei den beschriebenen Verfahren nur um eine Auswahl handelt und es noch eine Menge aleatorischer Verfahren gibt.

3.3.2.1 Malerei, Grafik und andere Techniken

- Die Frottage

Das bei Kindern sehr beliebte Spiel, mit einem Bleistift Münzen auf einem Papier durchzureiben, wurde von Max Ernst zum künstlerischen Ausdrucksmittel gemacht und mit dem Begriff „Frottage“ bezeichnet.

Bei diesem Verfahren wird ein Blatt Papier auf einen Gegenstand mit einer unebenen, rauhen, strukturierten Oberfläche gelegt. Dort, wo der Gegenstand liegt, wird mit einem Bleistift möglichst gleichmäßig zugestrichen, wodurch sich die erhobenen Stellen des Gegenstandes auf dem Papier abzeichnen, das heißt aus einem Relief wird eine Grafik.

Der Zufallscharakter liegt darin, dass man das Ergebnis der Frottage nicht genau vorhersagen kann.

Eine Frottage ist nicht nur mit einem Bleistift, sondern auch mit Farbe möglich. Dabei können einzelne Teile mit verschiedenen Farben frottiert werden, oder es wird das ganze Bild zuerst mit einer Farbe frottiert und in einem zweiten Durchgang farbig ausgestaltet.

Ein großer Vorteil ist, dass sich die Frottage mit leicht verfügbaren Mitteln durchführen lässt. So sind dafür Dinge aus der Natur (Blumen, Blätter, Baumrinde...) und verschiedene Gegenstände aus dem Alltag mit einer strukturierten Oberfläche, wie zum Beispiel Münzen, Stoffe, Tapeten, Schlüssel, Wolle, Knöpfe, geformte Drähte, Figuren oder Formen aus Karton (Wellpappe...), ein Stück Holz usw. gut geeignet.

Für Kinder ist es auch sehr reizvoll, wenn sie in der Natur, bei einem Spaziergang, selber Dinge suchen dürfen, die später für eine Frottage verwendet werden.

Mit Ausnahme dicker Kartons eignen sich alle Papiersorten für eine Frottage, so auch Tonpapier, Packpapier usw.

Zum Durchreiben sollte man Bleistifte mit weicheren Härtegraden verwenden, zum Beispiel sogenannte Signierstifte, dicke Graphitstifte und –blöcke oder Wachsmalstifte und –blöcke. Mit diesen Stiften lässt sich eine Frottage herstellen, bei der die meist störende Schraffur nicht zu erkennen ist.

Weiters kann eine Frottage durch eine unterschiedliche Strichführung beeinflusst werden.

Bei der Arbeit mit Kindern kann es hilfreich sein, wenn das Papier am Tisch mit einem Klebestreifen fixiert wird, damit es nicht verrutschen kann.

Außerdem empfiehlt es sich, wenn Kinder zum Frottieren die Längsseite eines Wachsmalstiftes verwenden. Anstelle von Wachsmalstiften kann man auch Bleistifte, Kohlestifte oder Kreide nehmen.

Natürlich ist es auch möglich, selbst Schablonen und Figuren aus Karton, Wellpappe o. ä. herzustellen.

Zeichnet ein Kind ein Bild mit Bleistift, so kann auch dieses für eine Frottage eingesetzt werden. Die Bleistiftstriche werden dann mit flüssigem Kleber bestrichen und mit einem Stück Schnur überklebt. Ist der Klebstoff getrocknet, kann dieses Bild zum Abreiben benutzt werden.

▪ Die Décalcomanie

„Décalcomanie“ ist die französische Bezeichnung für das „Abklatsch- oder Abziehverfahren“ und wurde von Oscar Dominguez erfunden.

Dieses Verfahren beruht auf folgendem Prinzip: Auf eine glatte Platte wird flüssige Farbe aufgetragen. Auf diese Farbe legt man ein Blatt Papier und streicht es mit mehr oder weniger starkem Druck glatt. Anschließend wird das Papier von der Platte abgehoben, wodurch überraschend bizarre Formen und Strukturen entstehen.

Dieser Vorgang kann auf verschiedene Weise verändert werden. So unter anderem durch das Auftragen der Farbe, welche die ganze Platte oder nur einen Teil von ihr bedecken kann. Natürlich können auch bei der Décalcomanie verschiedene Farben verwendet werden.

Auch die Art, wie das Blatt Papier auf die Platte gedrückt wird, führt zu unterschiedlichen Ergebnissen. Es kann in eine oder verschiedene Richtungen glatt gestrichen werden,

ebenso von der Mitte oder vom Rand aus. Das Papier kann auch nur an einzelnen Stellen behandelt werden.

Das Abnehmen des Blattes kann ebenfalls auf unterschiedliche Weise geschehen. Es ist möglich, das Papier an einer Seite anzuheben und so von der Platte zu lösen, es kann aber auch von der Platte abgezogen werden, in eine Richtung oder mit Richtungswechseln.

Es ist so oft ein Abklatsch möglich, solange sich Farbe auf der Platte befindet.

Es kann jedes Material als Platte verwendet werden, wenn es eine glatte und ebene Oberfläche hat, zum Beispiel Glas, Kunststoff, aber auch glattes Papier oder stark geleimter Karton.

Für das Abklatschverfahren eignen sich alle glatten Papiere.

Als Farben eignen sich vor allem Tusche, Aquarellfarben, Ölfarben, Wasserfarben, Tempera- und Acrylfarben. Die Verdünnung dieser Farben hängt von der künstlerischen Absicht ab. Indem man die dickflüssigen Farben wie Öl- oder Acrylfarben gar nicht oder nur wenig verdünnt, erhält man eine reliefartige Oberfläche.

▪ Die Nass-in-Nass-Technik

Bei dieser Technik wird ein Blatt Papier auf beiden Seiten mit einem Schwamm befeuchtet und auf eine wasserfeste Unterlage, zum Beispiel auf eine Glasplatte, gelegt. Mit einer Feder oder einem Pinsel wird anschließend auf dieses nasse Papier gemalt.

Tupft man die Farbe mit dem Pinsel oder der Feder zu Beginn nun auf, so breitet sie sich aus. Es empfiehlt sich, erneut Farbe aufzutragen, wenn die zuvor aufgetragene Farbe nicht weiter verläuft.

Dabei ist zu beobachten, dass die neue Farbe die bereits vorhandene Farbe zurückdrängt, sofern das Papier an dieser Stelle noch sehr feucht ist und die Farbe in einem Wasserfilm schwimmt.

Man kann selbst entscheiden, wo man die nächste Farbe verlaufen lässt; wie die Farbe verläuft, ist allerdings nur schwer voraussehbar.

Das heißt, das Verlaufen der Farbe ist bis zu einem gewissen Grad steuerbar, es hängt von der Feuchtigkeit des Papiers und von der Zeichenbewegung ab. Ist das Papier beinahe

getrocknet, kann die Farbe nicht mehr verlaufen und es entstehen exakte Striche. Ebenso verhält es sich bei einer schnellen Zeichenbewegung.

Als Farben für dieses Verfahren eignen sich Wasserfarben, verdünnte Acrylfarben und Tuschen.

Auf Kinder übt dieses Verfahren einen besonderen Reiz aus, weil es durch das Verlaufen der Farben zu überraschenden und unerwarteten Ergebnissen kommt.

- Die Klecksografie

Bei diesem Verfahren wird ein Blatt Papier in der Mitte gefaltet und wieder geöffnet. Auf die dadurch entstandene Mittellinie wird nun mit einem Pinsel verdünnte Temperafarbe, Wasserfarbe oder Tusche aufgetragen oder aufgetropft.

Anschließend wird das Blatt zusammengefaltet und mit den Händen mit leichtem Druck von der Mitte zu den Seitenrändern hin gestrichen, wobei sich die Farbe gleichmäßig verteilt.

Das Blatt wird wieder geöffnet und der Vorgang kann mit einer anderen Farbe wiederholt werden, wobei es möglich ist, sie gezielt an bestimmten Stellen aufzutragen.

Das symmetrische Ergebnis, das häufig an schmetterlingsähnliche Figuren erinnert, ist daher kontrollierbarer als die „Décalcomanie“

Wie alle anderen Verfahren regt auch die Klecksografie zu einer weiteren Bearbeitung an. Die entstandenen Figuren können ausgeschnitten werden, Kinder können selbst Schmetterlinge, außerirdische Wesen oder symmetrische Formen entwerfen, ihnen mit schwarzer Farbe oder Filzstift noch weitere Details hinzufügen usw.

- Schnurverfahren

Bei dieser Technik liegt der Bildträger, für den man fast jedes Material wie Papier, Leinwand usw. verwenden kann, auf dem Boden. Die Farbe wird mit Hilfe von Schnüren,

die eingefärbt wurden, auf den Bildträger geworfen. Dies kann aus größerer Entfernung mit weit ausholender Geste oder auch behutsam aus geringer Höhe geschehen.

Die Farbe, die für dieses Verfahren verwendet wird, sollte eher dickflüssig sein, wie zum Beispiel Öl-, Acryl- oder Plakatfarben.

Das Schnurverfahren, das häufig mit Kindern durchgeführt wird, funktioniert auf ähnliche Weise.

Dabei wird ein Blatt Papier in der Mitte gefaltet und wieder geöffnet. Ein Faden wird nun in ein Gefäß mit Farbe getaucht und auf eine Hälfte des gefalteten Papiers gelegt. Die andere Hälfte des Papiers wird über den Faden geklappt, mit der einen Hand werden die beiden Papierhälften zusammengedrückt und mit der anderen Hand wird der Faden wieder herausgezogen.

Das Papier wird geöffnet und der Vorgang kann mit einer anderen Farbe und einem neuen Faden wiederholt werden. Es entstehen nach und nach faszinierende Muster und Farbmischungen auf dem Papier.

Als Variante kann mit dick- und dünnflüssigen Farben, zum Beispiel mit Tempera- und Wasserfarben experimentiert werden. Statt Wollfäden können auch Stoffstreifen, Gummibänder oder verschieden dicke Fäden verwendet werden.

▪ Verlaufenlassen von Farbe

Beim Verlaufenlassen von Farbe kann man nicht von einem speziellen Verfahren sprechen. Vielmehr wird das Herabfließen von Farbe von einzelnen Künstlern für ihre Bilderfindungen ausgenutzt.

Eine dünnflüssige Farbe wird mit Hilfe eines Pinsels oder eines Löffels auf Papier getropft. Durch Neigen und Kippen des Blattes läuft die Farbe über das Papier, sie hinterlässt Spuren und Muster, die sich miteinander verbinden und wieder auseinander laufen.

Es ist darauf zu achten, dass die Farbe nicht zu dickflüssig ist und gut läuft.

Werden mehrere Farben verwendet, so laufen sie ineinander und es entstehen automatisch neue Farben.

Verlauftechnik mit Murmeln

Ein weiteres Verfahren, das auf ähnliche Weise funktioniert und Kindern besonderen Spaß macht, ist die Verlauftechnik mit Murmeln.

Man benötigt dazu einen Behälter als Unterlage (Kartondeckel, Schuhkarton, Kuchenform,...), rollende Gegenstände als Malwerkzeug (Murmel, Ball, getrocknete Erbsen, hartgekochtes Ei,...) und Gefäße mit Temperafarben.

Ein Blatt Papier wird so zugeschnitten, dass es in den Behälter passt, der als Unterlage verwendet wird.

In jedes Gefäß mit Farbe wird nun ein runder Gegenstand, zum Beispiel eine Murmel, gegeben. Diese wird anschließend mit einem Löffel herausgenommen und in den vorbereiteten Kartondeckel gelegt.

Wird dieser hin- und hergekippt, so rollt die Murmel kreuz und quer über das Malpapier und hinterlässt dabei bunte Spuren.

Wird die Murmel herausgenommen und gesäubert, so kann der Vorgang mit einer neuen Farbe wiederholt werden. Es ist aber auch möglich, gleich mehrere Kugeln und verschiedene Farben zu verwenden.

Da die Form des Behälters das entstehende Muster beeinflusst, ist es interessant, mit runden, eckigen, großen und kleinen Behältern zu experimentieren.

▪ Verblasen von Farbe

Als Bildträger für diese Technik können alle Arten von Papieren, Kartons oder grundierte Leinwand verwendet werden. Weiters benötigt man dünne Flüssigkeiten, wie Wasserfarben, Tinte, Tusche oder Aquarellfarben.

Diese Farbe wird auf einen Bildträger aufgetropft und mit einem Strohhalm verblasen.

Wie sich die Farbe dabei verteilt hängt davon ab, wie weit der Halm vom Papier entfernt ist und wie steil bzw. schräg er zur Farbe gehalten wird.

Hält man den Halm beinahe senkrecht und bewegt ihn beim Blasen schnell hin und her, erhält man besonders bizarre Farbspuren.

Diese Technik ist auch für die Arbeit mit Kindern besonders gut geeignet.

▪ Die Collage

Die Collage ist ein Verfahren, bei dem meist flächige, reale oder imitierte Alltagsmaterialien zu einem Bild zusammengefügt werden. Dieses Bild wird in der Regel noch zeichnerisch oder malerisch überarbeitet bzw. ergänzt.

Häufig wird kein konkreter Inhalt dargestellt, obwohl das Bild aus Objekthinweisen besteht und Ansätze zu einer gegenständlichen Deutung gegeben sein können. Der Inhalt einer Collage ist daher meist die Farb-Form-Beziehung.

Die Vielfalt der Materialien und Abfallstoffe, die für eine Collage verwendet werden können, ist unendlich groß. Die folgende Liste ist daher nicht vollständig, sondern soll nur einige Beispiele herausgreifen.

Für eine Collage geeignet sind verschiedene Papiere (z. B. Schreibpapier, Buntpapier, Packpapier, Tapete, Krepppapier, Eierkarton, Zeitung, Briefmarken, Spielkarten, Konfetti, Comics usw.), textile Materialien (z. B. Spitzen, Watte, Wolle, Teppichreste, Gewebtes, Altkleider usw.), Naturmaterialien (z. B. Pflanzen, Steine, Muscheln, Zweige, Rinde usw.), Kunststoffe (z. B. Folien, Knöpfe, Luftballons, Styropor, Klebeband, Joghurtbecher usw.), Holz usw.

Zum Verbinden der Materialien eignen sich Klebstoffe aller Art, Nägel, Schrauben, Fäden und Drähte.

Ein Material, das in der Collage eine besonders wichtige Rolle spielt, ist das Papier.

Aufgrund seiner vielseitigen Eigenschaften ist es nicht nur Bildträger, es wird zum Gestaltungsmittel.

Ich möchte daher die Techniken der Papiercollage näher beschreiben. Man unterscheidet dabei zwischen der Grafikcollage, der Reizbildcollage und der Textcollage.

Die Grafikcollage ist das am weitesten verbreitete Collageverfahren. Dabei wird mit Druckerzeugnissen der Massenmedien gearbeitet, die leicht zu beschaffen und zu verarbeiten sind. Außerdem ist der Umgang mit Bildern aus Zeitungen und Illustrierten wegen der vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten besonders reizvoll.

Bei der Reizbildcollage regt ein Papierfetzen oder die Struktur eines bedruckten Papiers zur malerischen oder zeichnerischen Weiterführung an. Die collagierten Auslöser verschmelzen dabei mit der Malerei zu einer Bildeinheit und können als Fremdmaterial sichtbar bleiben oder sich total integrieren.

Bei einer Textcollage werden Buchstaben, Worte, Silben und Sätze nicht mehr als Bedeutungsträger, sondern als Gestaltungsmittel verwendet. Dies kann zum Beispiel durch die Anordnung von Wörtern zu Textfiguren und –bildern geschehen.

3.3.2.2 Plastisches Gestalten

Wie in der Malerei und in der Grafik gibt es auch beim plastischen Gestalten eine Vielzahl von Möglichkeiten, kreativ tätig zu sein.

Ich möchte daher zuerst zwei Ansätze, die bei der Kreativitätsförderung bei Kindern eine bedeutende Rolle spielen, näher erläutern. Es sind dies das „Suchen und Sammeln“ und das „Verändern und Verfremden“. (vgl. Braun, 1999)

Im Anschluss daran werden konkrete Möglichkeiten für die Arbeit mit Kindern aufgezeigt. Dabei handelt es sich um Objekte, die zeichnerisch bzw. malerisch ausgestaltet oder neu kombiniert werden und so ihre ursprüngliche Bedeutung verlieren können.

Ich möchte dazu betonen, dass es sich dabei nur um exemplarische Beispiele handelt, die natürlich erweitert, ausgebaut und verändert werden können und sollen.

- Suchen und Sammeln

Wie ich im Kapitel über kreative Prozesse bereits dargestellt habe, beginnt der kreative Prozess mit einer Vorbereitungsphase, die von Suchen und Sammeln geprägt ist.

Dieses Suchen und Sammeln spielt auch beim plastischen Gestalten eine wichtige Rolle, da dafür verschiedenste Materialien aus der Umwelt, dem Alltag usw. verwendet werden können.

Die Kinder zum Suchen und Sammeln anzuregen, kann daher als ein wichtiger Bestandteil der Kreativitätsförderung gesehen werden.

Gerade in der heutigen Zeit, in der ein reichhaltiges Konsumangebot eher zum Sammeln von Stickern aktueller Fernsehlieblinge der Kinder anregt, wäre es besonders wichtig, dass Kinder gemeinsam mit Erwachsenen auf die Suche gehen, um Dinge zu sammeln, die sie faszinieren und ihre Aufmerksamkeit erregen.

Alleine in der Natur lassen sich verschiedenste Materialien, wie Steine, Blätter, Muscheln, Äste, Schneckenhäuser, Federn usw. finden.

Das Sammeln von Gegenständen des Alltags (z. B. Nägel, Schrauben, Büroklammern, Korken, verschiedene Bänder, Bilder aus Zeitungen, farbige Papierschnipsel, Schachteln usw.) ist wahrscheinlich ungewohnt, dennoch für Kinder sehr reizvoll.

Weitere Orte, an denen Kinder ihre Sammelaktivitäten ausüben könnten, wären Schrottplätze, Baustellen, Steinbrüche usw.

Diese Beispiele sollen nur die verschiedenen Möglichkeiten, die Such- und Sammelaktivität des Kindes anzuregen, aufzeigen. Sie lassen sich natürlich noch erweitern und ausbauen. (vgl. Braun, 1999)

Auch in der Schule sollten Kinder die Möglichkeit haben, Dinge zu sammeln. Dies kann ohne großen Aufwand mit Hilfe einer großen Schachtel geschehen, in der die Kinder verschiedene Fundstücke, Dinge und Materialien sammeln. Auf diese Weise entsteht eine „Materialkiste“, die zu weiteren Aktivitäten anregt. (vgl. Braun, 1999; Kampmann, 1971)

- Verändern und Verfremden

Ein weiteres wichtiges Prinzip, das zur Kreativitätsförderung beiträgt, und besonders beim plastischen Gestalten zum Ausdruck kommt, ist das Verändern und Verfremden.

Die Verwendung von Alltags- und Nutzgegenständen wird dabei über das übliche Maß erweitert und neue Möglichkeiten des Gebrauchs erprobt. Voraussetzung dafür ist der Zugang zu verschiedenen Materialien. Kinder können dabei angeleitet werden, mit den Dingen sorgfältig umzugehen; wichtig ist nur, dass sie sie nützen dürfen.

Gleichzeitig werden die Kenntnisse im Umgang mit Dingen und ihren Funktionen erweitert. (vgl. Braun, 1999; Kampmann, 1971)

Nun möchte ich ein paar konkrete Beispiele für plastisches Gestalten anführen, die für die Arbeit mit Kindern sehr gut geeignet sind und bei denen von den beiden zuvor beschriebenen Ansätzen, dem Sammeln und dem Verändern, ausgegangen wird.

Wie ich schon angesprochen habe, handelt es sich dabei nur um eine kleine Auswahl. Es gibt kaum etwas, das nicht durch bildnerische Mittel verändert und verfremdet werden könnte.

Außerdem denke ich, dass Kindern nicht vorgegeben werden sollte, wie sie Steine oder Schachteln genau verändern sollen. Kinder experimentieren mit Materialien und entdecken auf diese Weise laufend Neues, das nicht in Büchern beschrieben wird.

- Materialien aus der Natur

Schon aus ganz normalen Steinen, die am Weg, am Strand oder auf einer Baustelle gefunden wurden, lassen sich durch Bemalen zum Beispiel verschiedene Tiere zaubern. Für das Bemalen von Steinen eignen sich Deckfarben oder Plaka. Soll die Bemalung haltbar gemacht werden, empfiehlt sich ein Überzug von Klarlack.

In der Natur gibt es noch viele andere Objekte, die bildnerisch verändert werden können, zum Beispiel Stücke von Ästen, Wurzeln oder Stücke einer Rinde. Diese Veränderung ist durch Schleifen mit Sandpapier oder ebenfalls durch Bemalung möglich.

Durch das Zusammenfügen mehrerer Objekte dieser Art erhält man räumliche Kompositionen, die wiederum bemalt werden können, entweder bevor oder nachdem sie mit Alleskleber verbunden wurden. (vgl. Braun, 1999; Kampmann, 1971)

- Fundobjekte und Abfallmaterialien

Becher, Dosen, Kisten, Schachteln usw. werden in den Haushalten meist sofort weggeworfen. Häufig wird dabei übersehen, dass der Umgang mit solchen Objekten zur Förderung kreativen Verhaltens bei Kindern beitragen. Kinder können mit ihnen bauen, sie aus ihrer ursprünglichen banalen Verwendung nehmen und durch bildnerische Mittel verändern und verfremden oder ihnen durch die Bemalung noch den letzten Schliff geben.

Werden diese Objekte zu Spiel- und Anschauungsstücken umgewandelt, so können daraus beispielsweise Roboter oder außerirdische Lebewesen, ein kleines Puppenhaus, eine

Straßenkreuzung mit Gebäuden und Bäumen oder Masken für den Fasching entstehen. Die Möglichkeiten sind unbegrenzt.

Das Bemalen solcher Abfallmaterialien kann mit Wasserfarben, Plaka und Lacken erfolgen. Eine farbige Gestaltung ist auch durch Buntpapiercollagen möglich.

Nun möchte ich Beispiele für bildnerische Objekte aufzeigen, die für sich sprechen und ihre Bedeutung nicht von außen nehmen.

Dazu gehören unter anderem Schachteln, die im Innenraum auf verschiedene Weise (z. B. durch Bemalung, Collage usw.) farblich gestaltet werden können. Mit diesen „Farbkästchen“ könnte eine ganze Wand „tapeziert“ werden, zum Beispiel wenn jeder Schüler einer Klasse eine Schachtel vorbereitet.

Styropor übt wegen seiner Leichtigkeit und der Oberflächenstruktur auf Kinder einen besonderen Reiz aus. Es wird häufig als Verpackungsmaterial für Elektrogeräte verwendet und stellt vorgeprägte Reliefs dar, die durch Schneiden, Kleben, Neuordnen und Bemalen zu neuen Objekten werden können. (vgl. Braun, 1999; Kampmann, 1971)

Abschließend kann ich sagen, dass es in der Bildnerischen Erziehung unendlich viele Möglichkeiten gibt, die Kreativität zu fördern; ich habe hier nur einen kleinen Teil davon behandelt.

Ich persönlich habe bei der Ausarbeitung der verschiedenen Techniken viel Neues kennengelernt und werde in meiner zukünftigen Arbeit mit Kindern sicher viele davon anwenden, da ich aus eigener Erfahrung weiß, dass Kinder viel Spaß und Freude daran haben.

4. Experiment zur Förderung von Kreativität

Bevor ich dieses Experiment genauer beschreibe, möchte ich kurz die Einzelteile, aus denen es sich zusammensetzt, anführen.

Es besteht aus dem TDS-Z, dem „Test zum schöpferischen Denken - zeichnerisch“ von Urban und Jellen (1985), den ich mit Kindern einer 3. Schulstufe durchgeführt und anschließend ausgewertet habe.

Der zweite Teil ist eine Doppeleinheit in Bildnerischer Erziehung, die ich in der selben Klasse hielt, in der ich auch den Test durchführte. Dabei wollte ich untersuchen, ob und wie sich eine Kunstbetrachtung auf die kreativen Leistungen der Schüler auswirkt. Jedes Kind fertigte dabei zwei Zeichnungen an, die ich ebenfalls nach bestimmten Kriterien ausgewertet und miteinander verglichen habe.

Die Auswertungen dieser beiden Zeichnungen werden außerdem mit der beim „Test zum schöpferischen Denken“ erreichten Gesamtpunktzahl in Zusammenhang gebracht.

Die dabei entstandenen Ergebnisse bilden den Abschluss meines Experiments.

Zunächst möchte ich jedoch die einzelnen Teile genauer beschreiben.

4.1 Der TSD-Z: Test zum schöpferischen Denken – zeichnerisch von Urban und Jellen

Der TSD-Z besteht aus einem Testblatt, auf dem verschiedene Fragmente vorgegeben sind, die zu einer zeichnerischen Gestaltung anregen sollen. Das daraus entstehende zeichnerische Produkt wird mit Hilfe von 11 Kriterien bewertet.

- Das Design des TSD – Z

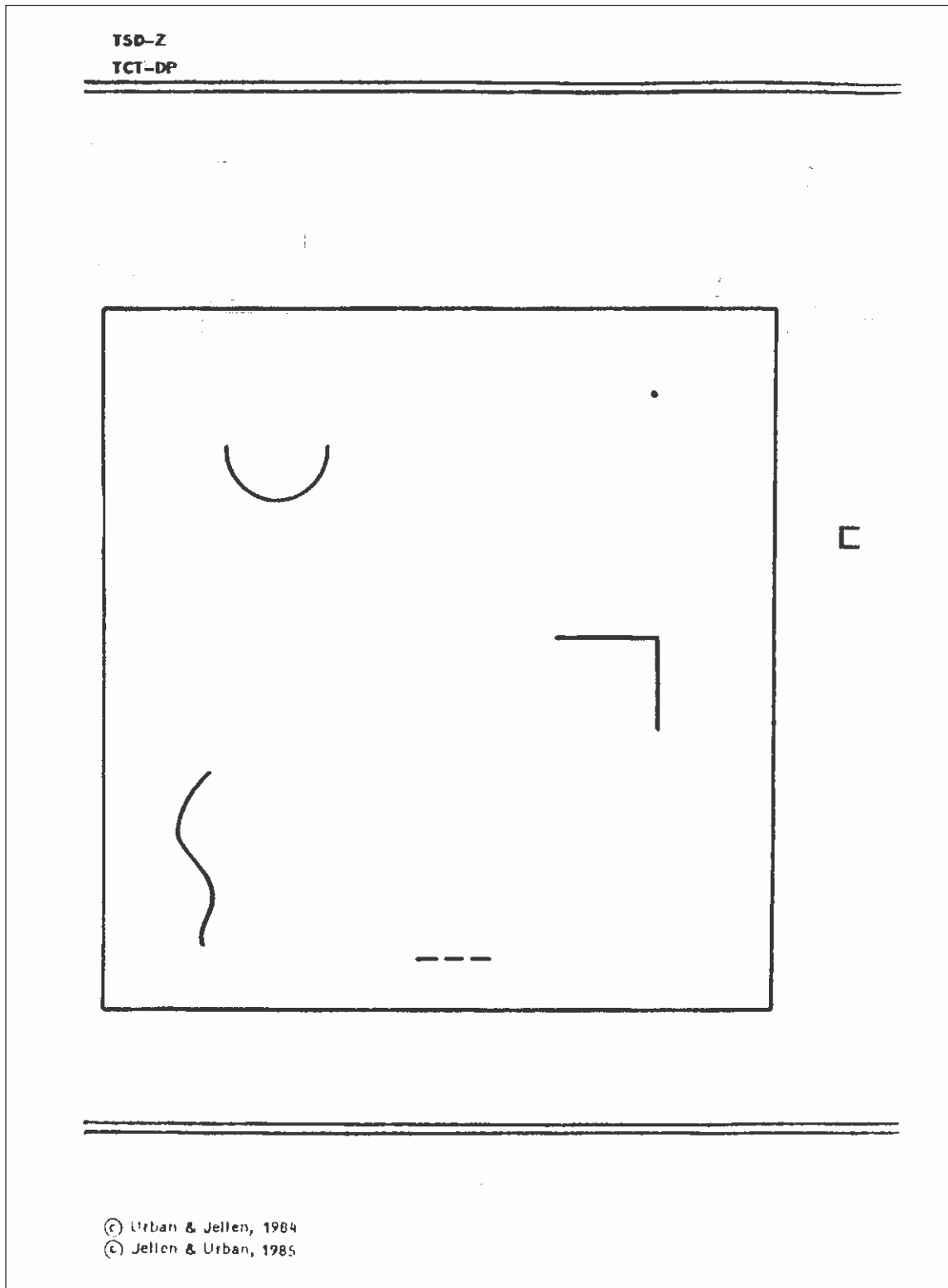


Abb. 2: TSD-Z-Testblatt in Verkleinerung (1: 0,72) (Urban und Jellen, 1985, S. 7)

Bei den Vorgaben auf dem Testblatt handelt es sich um unvollständige und unregelmäßig angeordnete Fragmente, die Flexibilität ermöglichen und herausfordern und zu einer freien zeichnerischen Gestaltung stimulieren sollen.

Insgesamt sind folgende sechs Fragmente vorgegeben:

- Halbkreis,
- Punkt,
- große Ecke (rechter Winkel),
- Schlangenlinie,
- Strichellinie,
- kleines liegendes „U“ außerhalb des Rahmens;

Der vorgegebene quadratische Rahmen gilt nicht als Fragment, dennoch stellt er im TSD-Z eine große Bedeutung dar.

Diese Begrenzung gibt nämlich Aufschluss über die Bereitschaft, ein Risiko in Form einer Begrenzungsüberschreitung einzugehen. Dabei werden zwei Formen der Überschreitung unterschieden. Bei der ersten Form geht es um die Verwendung und Einbeziehung des „kleinen liegenden U“, das rechts außerhalb des quadratischen Rahmens liegt.

Bei der zweiten Form der Überschreitung werden alle zeichnerischen Darstellungen außerhalb des Rahmens oder diesen überschreitend berücksichtigt, und zwar unabhängig vom „kleinen liegenden U“.

Ein weiterer Bestandteil des Tests ist die Auswertungsleiste (s. Abb. 3). Um die Aufmerksamkeit und Konzentration nicht von den vorgegebenen Fragmenten abzulenken, befindet sich die Auswertungsleiste auf der Rückseite des Testblattes.

Die Buchstaben oberhalb der Kästchen stellen die deutschen, die unterhalb davon die englischen Abkürzungen der Bewertungskriterien dar.

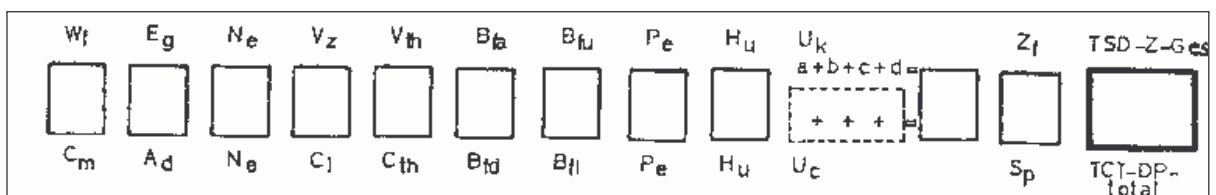


Abb. 3: Auswertungsleiste zum TSD-Z (Urban und Jellen, 1985, S. 9)

- Die Bewertungskriterien des TSD – Z

Der TSD-Z wird nach folgenden 11 Kriterien bewertet:

- Weiterführung (Wf): 0 – 6 Punkte
- Ergänzungen (Eg): 0 – 6 Punkte
- Neue Elemente (Ne): 0 – 6 Punkte
- Verbindungen, zeichnerisch (Vz): 0 – 6 Punkte
- Verbindungen, thematisch (Vth): 0 – 6 Punkte
- Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig (Bfa): 0 oder 6 Punkte
- Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig (Bfu): 0 oder 6 Punkte
- Perspektive (Pe): 0 – 6 Punkte
- Humor (Hu): 0 bis 6 Punkte
- Unkonventionalität (Uk):
 - a) unkonventionelle Manipulation des Materials: 0 oder 3 Punkte
 - b) surrealistische und/oder abstrakte Elemente bzw. abstraktes, fiktionales oder symbolisches Thema: 0 oder 3 Punkte
 - c) Kombination von Figuren mit Zeichen oder Symbolen: 0 oder 3 Punkte
 - d) Unkonventioneller Gebrauch der vorgegebenen Fragmente: 3 bis 0 Punkte

Gesamt-Höchstpunktzahl in dieser Kategorie: 12 Punkte
- Zeitfaktor (Zf)

Für Zeichnungen, die in weniger als 12 Minuten fertiggestellt worden sind, werden Zeitpunkte wie folgt vergeben:

 - unter 2 Minuten: 6 Punkte
 - unter 4 Minuten: 5 Punkte
 - unter 6 Minuten: 4 Punkte
 - unter 8 Minuten: 3 Punkte
 - unter 10 Minuten: 2 Punkte
 - unter 12 Minuten: 1 Punkt
 - über 12 Minuten: 0 Punkte

Die Punkte für jede einzelne Kategorie werden in die dafür vorgesehenen Kästchen der Auswertungsleiste eingetragen und zum Gesamtwert „TSD – Z – Gesamt“ zusammengezählt.

Die theoretisch mögliche Höchstpunktzahl für den TSD – Z beträgt 72 Punkte.

Die folgende, von Urban und Jellen (1985) zusammengestellte Tabelle kann als Orientierung dienen. Sie gilt für Schüler ab dem 3./4. Schuljahr.

TSD – Z – Gesamtwert:

- unter 10 Punkte – extrem niedrig
- 10 – 20 Punkte – unterdurchschnittlich
- 20 – 30 Punkte – durchschnittlich
- 30 – 40 Punkte – überdurchschnittlich
- 40 – 50 Punkte – weit überdurchschnittlich
- über 50 Punkte – extrem hoch

- Die Durchführung des Tests

Alle Teilnehmer, in diesem Fall 21 Kinder einer 3. Schulstufe, verwenden für die Zeichnung einen Bleistift oder einen schwarzen, nicht zu dicken Filzstift. Es soll nicht radiert werden!

Die Instruktionen, die der Testleiter nun gibt, spielen bei der Durchführung des TSD-Z eine wichtige Rolle.

Nachdem die Testblätter ausgeteilt wurden, werden die Kinder aufgefordert, diese angefangene Zeichnung weiterzuzeichnen. Dabei können die Kinder nichts falsch machen, sie können so zeichnen, wie sie wollen; alles ist richtig.

Auf eventuelle inhaltliche Fragen sollte der Testleiter nicht eingehen, ebenso auf Fragen nach der zur Verfügung stehenden Zeit. Es kann lediglich wiederholt werden, dass die Kinder alles so zeichnen können, wie sie es möchten, und dass alles richtig ist.

Bei Teilnehmern, die innerhalb von 12 Minuten fertig werden, notiert der Testleiter die benötigte Zeit und eventuell den Namen am oberen Rand des Testblattes.

Außerdem sollte bei der Abgabe jeder Teilnehmer kurz sagen, was er gezeichnet hat. Diese Überschrift bzw. dieses Thema wird ebenfalls notiert.

Nach 15 Minuten wird die Arbeit beendet und alle Teilnehmer geben ihr Blatt ab.

- Reflexion über die Durchführung des TSD – Z

Ich möchte nun konkret auf die von mir geleitete Durchführung des TSD-Z in einer 3. Schulstufe eingehen.

Zu Beginn erklärte ich den Kindern die Aufgabenstellung und teilte die Testblätter aus.

Ich hielt mich dabei genau an die zuvor beschriebenen Instruktionen, weshalb es für mich überraschend war, dass mich die Kinder gleich darauf fragten, ob sie auch Farbstifte verwenden und radieren dürfen.

Auch wollten einige Schüler wissen, ob sie auch außerhalb des Rahmens zeichnen und zum vorgegebenen Halbkreis etwas dazuzichnen dürfen.

Für mich war es bei solchen Fragen teilweise schwierig, keine näheren Informationen zu geben, sondern immer wieder zu betonen, dass alles, was die Kinder zeichnen, richtig ist.

Weiters fiel mir auf, dass beim Zeichnen alle Kinder das Blatt im Hochformat verwendet haben. Das könnte meiner Meinung nach daran liegen, dass sich auf dem Testblatt oben der Name des Tests und unten die Namen der beiden Autoren befinden, welche lesbar sind, wenn man das Blatt im Hochformat verwendet.

Auch die beiden doppelten Linien am oberen und unteren Rand könnten dazu beigetragen haben, dass das Blatt stehend verwendet wurde, da diese den Platz zum Zeichnen in gewisser Weise eingrenzen.

Zusammenfassend kann ich sagen, dass die unterschiedlichsten Zeichnungen entstanden sind, angefangen von Menschen und Tieren bis hin zu Phantasiegestalten und abstrakten Mustern.

Nicht nur bei den Zeichnungen, auch bei den Gesamtpunktzahlen gibt es große Unterschiede. Die niedrigste Punktezahl beträgt 20, die höchste 45.

Den zweiten Teil meines Experiments bilden zwei Unterrichtseinheiten in Bildnerischer Erziehung, die ich in derselben Klasse hielt, in der ich auch den „Test zum schöpferischen Denken“ durchgeführt habe.

4.2 Zwei Unterrichtseinheiten in Bildnerischer Erziehung

Die Kinder fertigten in dieser Stunde zwei Bleistiftzeichnungen an, zwischen denen eine Kunstbetrachtung stattfand. Mein Ziel war herauszufinden, ob bzw. wie sich die Kunstbetrachtung auf die kreativen Leistungen der Schüler ausgewirkt hat.

Ich möchte nun den Ablauf dieser Doppereinheit schildern und dabei auch Verbindungen zur Theorie herstellen, die ich im zweiten und dritten Kapitel meiner Arbeit behandelt habe. Diese theoretischen Grundlagen und meine Überlegungen in Bezug zur Planung der Stunde kennzeichne ich auf den folgenden Seiten durch Einrückung am linken Seitenrand.

Thema dieser Stunde war „Mein Lieblingstier“ oder „Ein Tier, das mir besonders gut gefällt“.

Das Thema wurde aus diesem Grund vorgegeben, weil ich die Zeichnungen aller Kinder miteinander vergleichen wollte, und dies nur bei einem gemeinsamen Thema möglich ist.

Ich wählte dieses Thema, da es meiner Meinung nach für Kinder ansprechend ist und ich glaube, dass die meisten Kinder ein Lieblingstier haben.

Ein weiterer Grund war, dass ich zu diesem Thema viele verschiedene Bilder von Künstlern finden konnte, die sich für eine Kunstbetrachtung eignen.

Die Kinder bekamen nun den Auftrag, ihr Lieblingstier mit Bleistift zu zeichnen.

Bei der Planung der Stunde überlegte ich, ob die Kinder die Technik, mit der sie ihr Lieblingstier darstellen möchten, selbst aussuchen dürfen. Wie ich im dritten Kapitel meiner Arbeit geschrieben habe, wirkt es sich fördernd auf das kreative Verhalten aus, wenn die Kinder die Möglichkeit haben, aus verschiedenen Materialien bzw. in diesem Fall aus verschiedenen Techniken zu wählen.

Doch da ich die beiden Zeichnungen mit der Bleistiftzeichnung, die beim TSD-Z entstanden ist, vergleichen wollte, entschied ich mich, auch bei diesen Zeichnungen einen Bleistift zu verwenden.

Im Anschluss an diese erste Zeichnung fand eine Kunstbetrachtung statt. Ich verwendete dabei Bilder von Joan Miró („Libelle mit roten Flügeln verfolgt einen Schlange, die in

Spiralen zum Kometenstern gleitet“), Henri Matisse („Die Weinbergschnecke“), Franz Marc („Das rote und das blaue Pferd“), Salvador Dalí („Die brennende Giraffe“), Pablo Picasso („Der Stierkopf“) und Paul Klee („Tiere begegnen sich“).

Da auf diesen Bildern Tiere auf sehr unterschiedliche Weise dargestellt werden, wurden die Kinder nicht auf eine Darstellungsweise eingeschränkt, sie sahen und erfuhren verschiedene Möglichkeiten, Tiere darzustellen, von teilweise kaum erkennbaren Tieren (z. B. das Bild von Joan Miró) bis hin zu absoluter Reduzierung („Der Stierkopf“ von Pablo Picasso).

Ich habe von diesen Bildern Overhead-Folien angefertigt, dadurch konnten alle Schüler das Bild sehen und in einem Schüler-Lehrer-Gespräch über das Bild sprechen.

Bei der Betrachtung der Bilder nannte ich bewusst keinen Titel, damit die Kinder nicht schon einen bestimmten Inhalt im Kopf hatten, sondern selbst Assoziationen bilden und ihre Vermutungen äußern konnten.

Bereiche, über die wir bei dieser Kunstbetrachtung sprachen, waren unter anderen:

- Welche Tiere können entdeckt werden?
- Wie hat der Künstler diese Tiere dargestellt? (Farben, Formen, sehr genau und detailreich oder nur angedeutet, kaum zu erkennen, unrealistisch usw.)
- Wirkt an diesem Bild etwas ungewöhnlich, überraschend? Wenn ja, was?
- usw.

Von diesen phantasiereichen und originellen Ideen und Assoziationen, die die Kinder bei dieser Kunstbetrachtung hatten und mitteilten, war ich wirklich sehr überrascht und beeindruckt.

Nach der Kunstbetrachtung bat ich die Kinder, noch einmal besonders an ihr Lieblingstier zu denken; wie es aussieht, wie es sich bewegt, welche Eigenschaften es hat usw.

Dann bekamen die Schüler den Auftrag, ihr Lieblingstier noch einmal zu zeichnen, wieder mit Bleistift, und dabei an die verschiedenen Arten zu denken, wie man ein Tier darstellen kann.

Da die Kinder keine bunten Stifte zur Verfügung hatten, sondern nur einen Bleistift, konnten sie kein Bild, das sie bei der Kunstbetrachtung sahen, „nachzeichnen“, sie mussten bzw. konnten sich selber etwas ausdenken und nach ihren eigenen Ideen zeichnen.

Ich betonte auch immer wieder, dass die Zeichnungen der Kinder nicht benotet werden, dass sie wirklich nach ihren Vorstellungen zeichnen können, und dass alles, was sie zeichnen, richtig ist. Dies war mir sehr wichtig, da sich der Druck, benotet zu werden, negativ auf kreatives Verhalten auswirkt.

Mir war außerdem ein Anliegen, dass die Kinder nicht von ihren Sitznachbarn „abzeichnen“. Dabei würden sie sich nur auf die Zeichnung des anderen Kindes und nicht auf ihre eigenen, individuellen Ideen konzentrieren.

Indem ich ihnen erklärte, dass alle Bilder, die wir bei der Kunstbetrachtung sahen, von verschiedenen Künstlern stammen und auch alle Bilder sehr verschieden sind, war es mir gelungen, sie davon zu überzeugen, dass wirklich nur ihre eigenen Ideen wichtig sind. Denn in der Klasse sitzen 22 Künstler, die ein Bild zum selben Thema zeichnen, aber alle Bilder können und sollen auch verschieden sein.

Die Kinder zeichneten nun ihr Lieblingstier ein zweites Mal.

Mir fiel dabei auf, dass sie bei diesem Durchgang für die Zeichnung mehr Zeit benötigten als beim ersten Durchgang.

Besonders überraschend war für mich, dass ein Schüler bereits beim ersten Durchgang Phantasietiere zeichnete und ihnen Namen gab. Beim zweiten Durchgang war dies bei mehreren Schülern der Fall.

4.3 Die Auswertungen der Zeichnungen

Die Zeichnungen, die beim „Test zum schöpferischen Denken“ entstanden sind, wertete ich nach den 11 vorgegebenen Kriterien aus, die ich weiter vorne schon aufgezählt habe.

Da ich die Zeichnungen von den Lieblingstieren mit jenen vom Test vergleichen wollte, musste ich sie nach denselben Kriterien auswerten. Da jedoch nicht alle Kriterien auf andere Zeichnungen übertragbar sind, wählte ich zwei bzw. drei davon aus. Es handelt sich dabei um folgende Kriterien:

Erste Zeichnung:

- a) Uk – b /1: Unkonventionalität - Abstraktheit (Verwendung von abstrakten und/oder surrealistischen Elementen)
- b) Hu /1: Humor

Zweite Zeichnung:

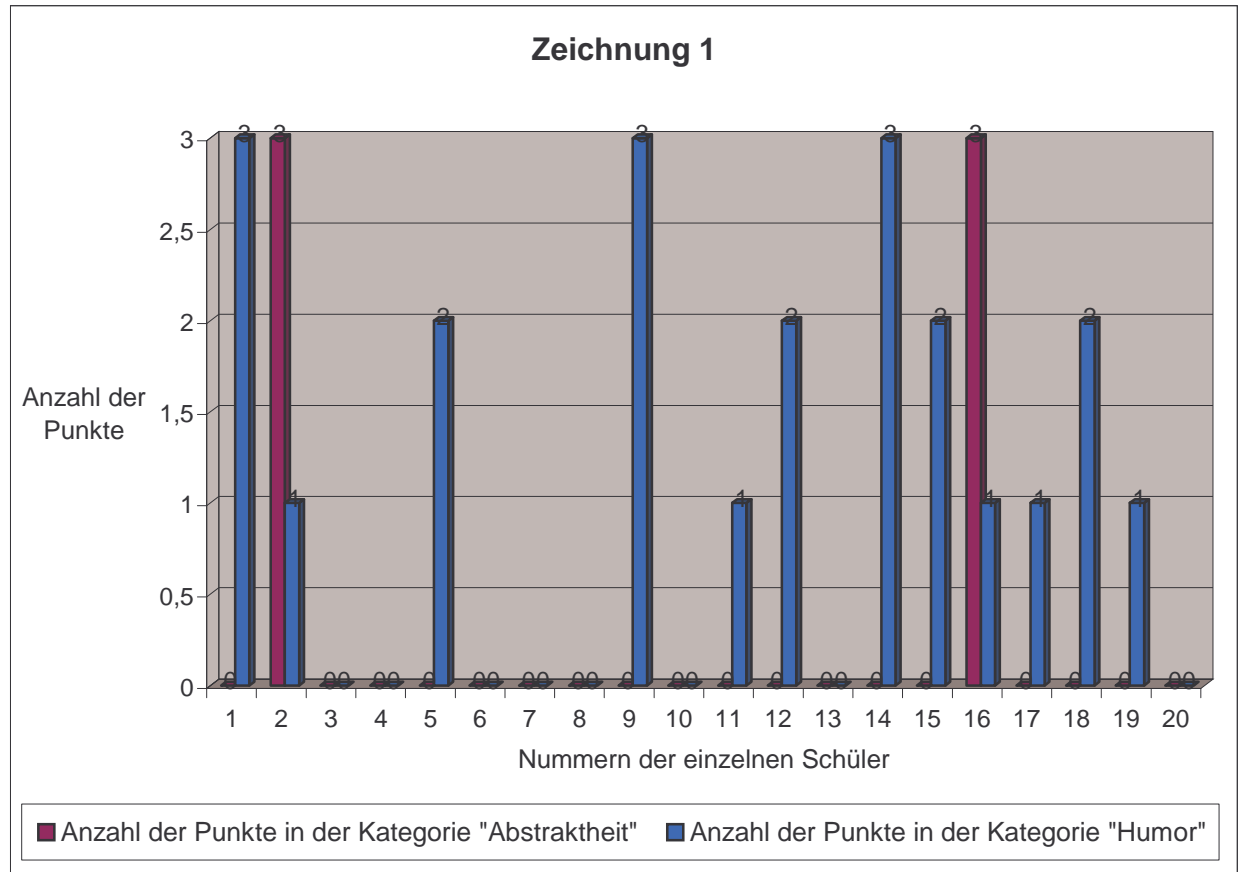
- a) Uk – b /2: Unkonventionalität – Abstraktheit (siehe oben)
- b) Hu /2: Humor
- c) Ne /2: Neue Elemente

Das Kriterium der neuen Elemente war nur für den zweiten Durchgang relevant, da nur in der zweiten Zeichnung zu erkennen war, ob neue Elemente hinzukamen oder nicht.

Die Ergebnisse, die sich aus diesen Vergleichen ergaben, möchte ich gerne anhand verschiedener Grafiken veranschaulichen.

Zunächst gehe ich auf die Anzahl der Punkte bei den einzelnen Schülern ein. Dabei vergleiche ich die erreichten Punkte in den Kategorien „Abstraktheit“ und „Humor“ in der ersten Zeichnung mit den Punkten der zweiten Zeichnung, die nach der Kunstbetrachtung angefertigt wurde.

Tabelle 1: Erreichte Punkte in den Kategorien „Abstraktheit“ und „Humor“ der einzelnen Schüler bei der ersten Zeichnung.



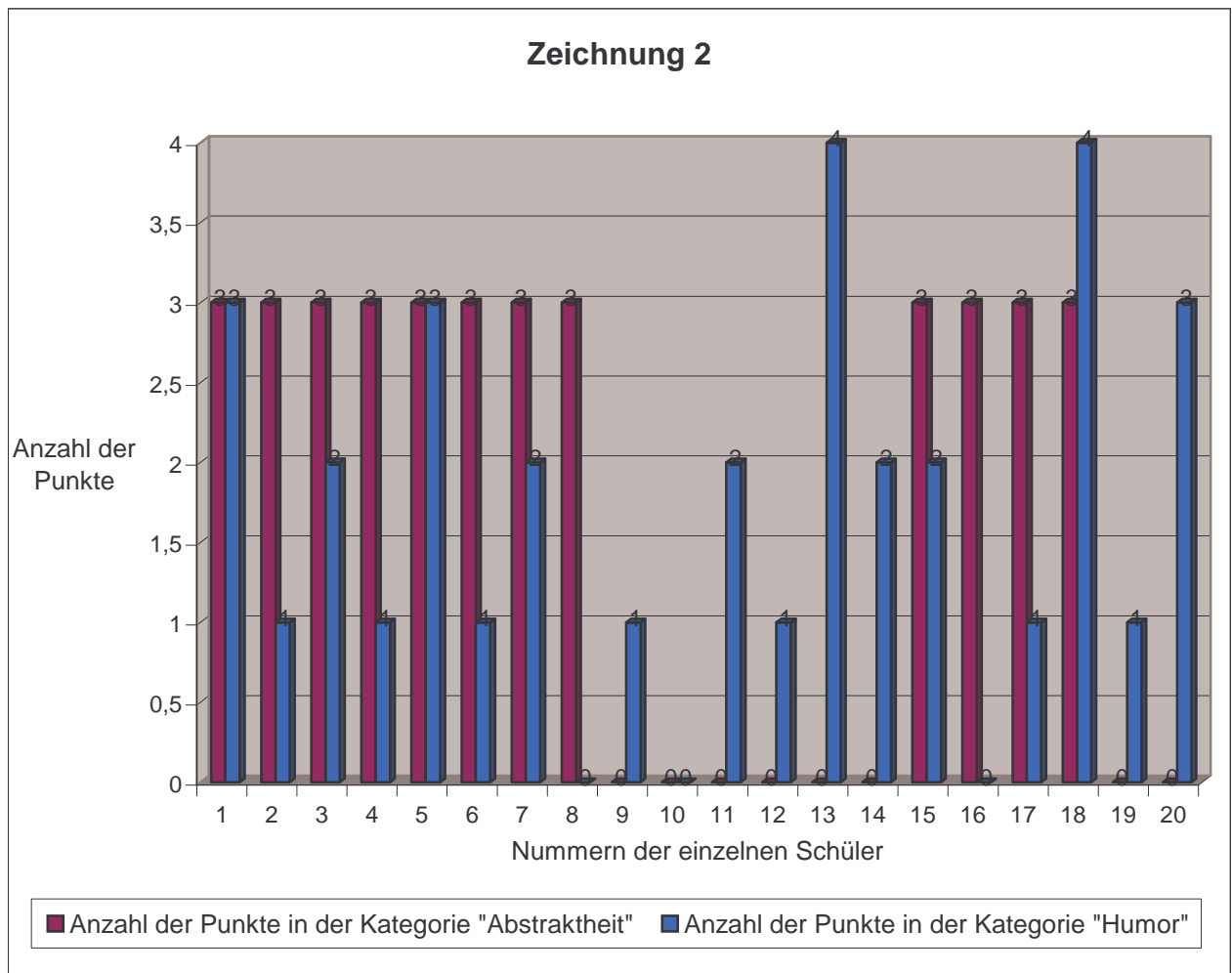
Wie in Tabelle 1 zu erkennen ist, schwanken die Ergebnisse in der Kategorie „Humor“ zwischen 0 und 3 Punkten, wobei acht Schüler 0 Punkte erreichten.

In der Kategorie „Abstraktheit“ dagegen waren es nur zwei Schüler, die Punkte erreichten, 18 Schüler blieben ohne Punkte.

Insgesamt gab es somit acht Schüler, die sowohl in der Kategorie „Abstraktheit“ als auch in der Kategorie „Humor“ 0 Punkte erhielten.

In der nächsten Tabelle wird die Anzahl der Punkte bei Zeichnung 2 dargestellt.

Tabelle 2: Erreichte Punkte in den Kategorien „Abstraktheit“ und „Humor“ der einzelnen Schüler bei der zweiten Zeichnung.



Betrachtet man diese Tabelle, so ist vor allem der Anstieg der Punkte in der Kategorie „Abstraktheit“ auffällig.

Auch in der Kategorie „Humor“ nahmen die Punkte bei der zweiten Zeichnung zu.

Im Gegensatz zur ersten Zeichnung, für die acht Schüler in beiden Kategorien keine Punkte erhielten, ist es bei der zweiten Zeichnung nur ein Schüler.

In den beiden folgenden Tabellen möchte ich nun die erreichten Punkte der ganzen Klasse darstellen.

Tabelle 3: Summe der Punkte der gesamten Klasse in den Kategorien „Abstraktheit“ und „Humor“ bei Zeichnung 1.

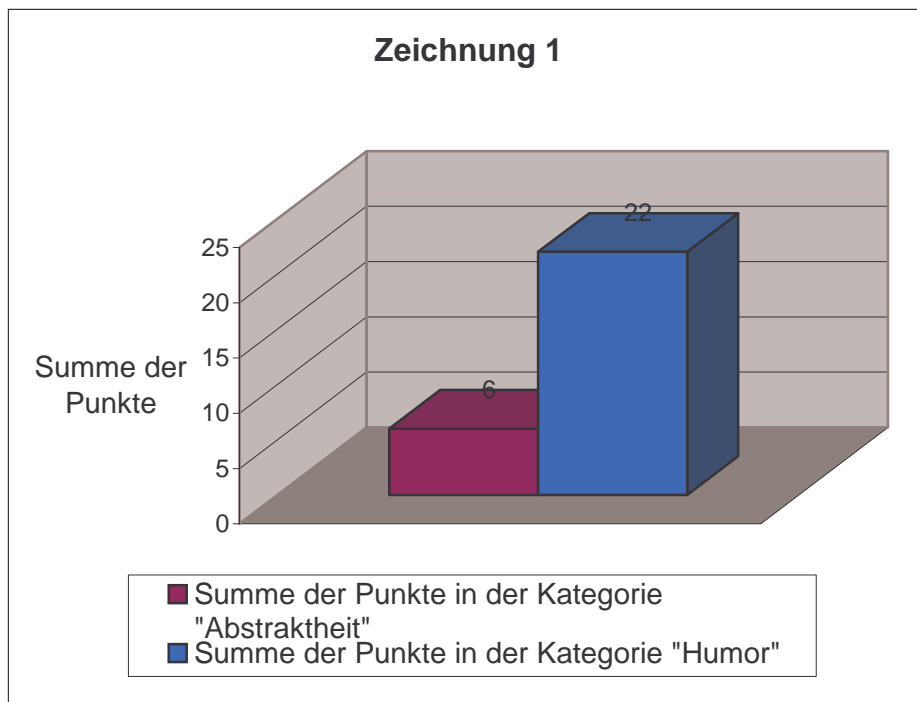
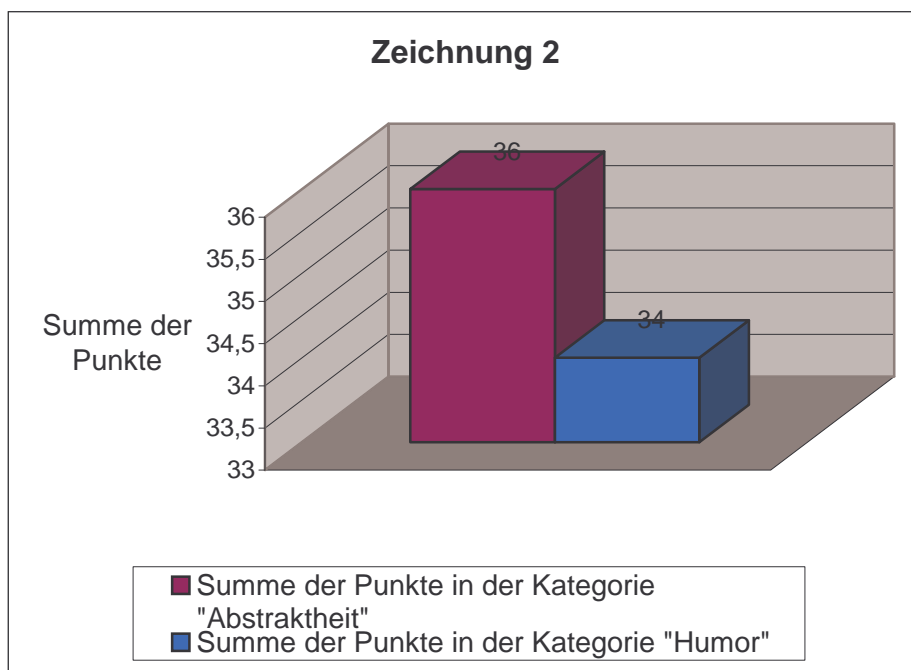


Tabelle 4: Summe der Punkte der gesamten Klasse in den Kategorien „Abstraktheit“ und „Humor“ bei Zeichnung 2.



Insgesamt stieg bei der zweiten Zeichnung in der Kategorie „Abstraktheit“ die Anzahl der Punkte von 6 auf 36, in der Kategorie „Humor“ von 22 auf 34.

Somit kann angenommen werden, dass die Schüler durch die Kunstbetrachtung zu kreativeren Leistungen angeregt wurden.

Auch die Berechnungen in der folgenden Tabelle deuten auf dieses Ergebnis hin:

Tabelle 5: Mittelwert, Standardabweichung und Signifikanz der einzelnen Kategorien bei der ersten und zweiten Zeichnung.

		Mittelwert	Standardabweichung	Signifikanz
Humor	1.Zeichnung	1,10	1,12	*
	2.Zeichnung	1,70	1,22	
Abstraktheit	1.Zeichnung	,30	,92	**
	2.Zeichnung	1,80	1,51	
Gesamtwert	1.Zeichnung	1,40	1,43	**
	2.Zeichnung	3,50	1,91	

N = 20; t-test für abhängige Stichproben; * $p < .05$; ** $p < .01$ (einseitig)

In dieser Tabelle ist zu erkennen, dass der Mittelwert der einzelnen Kategorien bei der zweiten Zeichnung höher ist als bei der ersten.

In der Kategorie „Humor“ ist dieses Ergebnis signifikant, das heißt die Irrtumswahrscheinlichkeit ist kleiner als 5%. In der Kategorie „Abstraktheit“ sowie beim Gesamtwert ist das Ergebnis sehr signifikant, das bedeutet die Irrtumswahrscheinlichkeit ist kleiner als 1%.

Es sprechen daher auch diese Berechnungen dafür, dass die kreativen Leistungen der Schüler nach der Kunstbetrachtung zugenommen haben.

In der folgenden Tabelle wurden die Korrelationen zwischen den Ergebnissen im „Test zum schöpferischen Denken-zeichnerisch“ und den Kreativitätswerten der Zeichnungen berechnet.

Dabei ist vor allem das Kriterium „Humor“ zu beachten, dessen Korrelationen durchwegs signifikant sind.

Tabelle 6: Korrelationen zwischen den Ergebnissen im TSD und den Kreativitätswerten der Zeichnungen

	1. Zeichnung			2. Zeichnung				Punktezuwachs
	Abstrakth.	Humor	Punktwert	Abstrakth.	Humor	Ne1	Punktwert	
Weiterführung	,000	,219	,172	,244	,302	,167	,386 *	,210
Ergänzungen	-,088	,219	,114	,000	,514 **	,186	,329	,198
Neue Elemente	-,598 **	,412 *	-,063	-,013	,029	,078	,008	,046
Verbindungen zeichnerisch	,519 **	-,008	,329	,318	-,359	-,195	,022	-,183
Verbindungen thematisch	-,213	,018	-,124	,068	-,096	,256	-,007	,070
Begrenzungsüberschreitung figurabhängig	-,034	,359	,260	-,123	,025	,230	-,081	-,225
Begrenzungsüberschreitung figurunabhängig	-,272	,206	-,015	-,167	-,223	-,419 *	-,275	-,215
Perspektive	-,140	,475 *	,281	,057	,106	,111	,113	-,080
Humor	-,173	,429 *	,224	-,401 *	,424 *	,435 *	-,047	-,175
Unkonventionelle Manipulation	,a	,a	,a	,a	,a	,a	,a	,a
Abstraktheit	-,111	-,183	-,215	,272	-,056	,296	,179	,278
Symbol-Figur-Kombination	-,302	,562 **	,245	-,287	-,110	,052	-,298	-,393 *
Nicht-stereotype Verwendung v. Fragmenten	-,248	,137	-,054	-,304	-,063	-,174	-,281	-,196
Zeitfaktor	,246	,028	,181	-,159	,069	-,249	-,082	-,177
Summe TSD	-,333	,601 **	,256	-,190	,025	,114	-,134	-,266

Produkt-Moment-Korrelationen; * $p < .05$; ** $p < .01$ (einseitig)

a Kann nicht berechnet werden, da die Variable „Unkonventionelle Manipulation“ konstant ist.

Die Korrelationsberechnungen und die statistischen Signifikanztests wurden mit dem Statistik-Programm SPSS Version 10.0 durchgeführt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich in meinem Experiment die Kunstbetrachtung bzw. das dabei geführte Gespräch positiv auf das kreative Verhalten der Schüler ausgewirkt hat.

Gründe dafür waren meiner Meinung nach einerseits die Freiheit, die den Schülern in Bezug auf ihre Zeichnung gegeben wurde, und andererseits die völlig verschiedenen Bilder, die bei der Kunstbetrachtung verwendet wurden. Durch die Verwendung eines Bleistifts für die Zeichnungen wurden die Kinder aufgefordert, eigene Ideen zu entwickeln und auszudrücken.

Für mich war die Arbeit an diesem Experiment sehr interessant und lehrreich. Ich hatte dabei die Gelegenheit, die Theorie, die ich auch in meiner Arbeit behandle, direkt in der Praxis umzusetzen und anzuwenden.

5. Zusammenfassung

Zum Abschluss meiner Arbeit möchte ich zwei Aspekte hervorheben, die mir in Zusammenhang mit der Kreativitätserziehung als sehr bedeutend erscheinen.

Zum einen wäre das die Rolle der Lehrpersönlichkeit. Nur ein Lehrer, der selbst kreativ ist und dem die Bedeutung der Kreativität bewusst ist, kann Schüler motivieren kreativ zu sein und eine Atmosphäre schaffen, in der kreatives Handeln und Denken möglich sind.

Für mich als zukünftige Volksschullehrerin stellt die Verwirklichung dieser Ziele eine wesentliche Aufgabe dar.

Doch die Förderung von kreativen Verhaltensweisen sollte nicht erst in der Schule, sondern schon viel früher beginnen. Kleinkinder drücken schon im Fragen und im Spiel erste Anzeichen von Kreativität aus, die von der Umwelt unbedingt wahrgenommen werden sollten und die als Grundlage für die weitere Entwicklung der Kreativität dienen.

Die Arbeit an diesem Thema, in der ich einen Einblick in die Bedeutung und Komplexität des Begriffes „Kreativität“ erhielt, war für mich sehr lehrreich.

Besonders interessant war das Experiment, in dem ich die zuvor behandelte Theorie in einer Schulklasse anwenden konnte. Die Ergebnisse, die dabei entstanden, machten mir die Bedeutung und Wichtigkeit der Kreativitätserziehung in der Schule erst richtig bewusst.

Mir persönlich ist es ein Anliegen, bei der Arbeit mit Kindern in Zukunft vermehrt auf kreativitätsfördernde Bedingungen und Tätigkeiten zu achten. Dies ist nicht nur in der bildnerischen Erziehung, sondern auch in allen anderen Unterrichtsgegenständen möglich und erstrebenswert.

Ich hoffe, dass es mir in meiner Arbeit gelungen ist, einen kleinen Einblick in das „Phänomen Kreativität“ zu geben.

Literaturliste

- Braun, D. (1999). Handbuch Kreativitätsförderung. Theorie und Praxis für die Arbeit mit Kindern. Freiburg: Herder.
- Brügel, E. (1992). Zufallsverfahren. Kleine Zeichenschule (Band 9). Freiburg im Breisgau: Christophorus-Verlag.
- Brügel, E. (1996). Praxis Kunst. Zufallsverfahren. Hannover: Schroedel.
- Cropley, A. (1982). Kreativität – Entstehungsbedingungen und Einflußfaktoren. In W. Wieczerkowski & H. zur Oeveste (Hrsg.), Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Band 2 (S. 259 – 273). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel.
- Ebert, W. (1973). Kreativität und Kunstpädagogik. Ratingen: Aloys Henn Verlag.
- Eid, K., Ruprecht, H. (1990). Collage und Collagieren. Anregungen für Schule und Freizeit. Köln: DuMont.
- Goleman, D., Kaufman, P., Ray, M. (1997). Kreativität entdecken. München: Carl Hanser Verlag.
- Heinelt, G. (1974). Kreative Lehrer – kreative Schüler. Freiburg: Herder.
- Hussy, W. (1986). Denkpsychologie – Ein Lehrbuch (2. Band). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kampmann, L. (1971). Zufälliges und Gefundenes. Pelikan-Bücher für bildnerisches Gestalten. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- Kohl, M. (1996). Das Kunstideenbuch. Künstlerische Techniken für Kinder. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Lehrplan der Volksschule mit Anmerkungen und Ergänzungen (1996). 8. Auflage. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.

Nerdinger, W. (Hrsg) (1986). Elemente künstlerischer Gestaltung. Eine Kunstgeschichte in Einzelinterpretationen (1. Auflage). München: Verlag Martin Lurz.

Preiser, S. (1986). Kreativitätsforschung (2. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buschgesellschaft.

Schülerduden „Die Kunst“ (1983). Mannheim: Bibliographisches Institut.

Seiffge-Krenke, I. (1993). Kreativitätsförderung in der Schule. In B. Fittkau, Pädagogisch-psychologische Hilfen für Erziehung, Unterricht und Beratung, Band 1 (S. 217 – 269). Aachen-Hahn: Hahner Verlagsgesellschaft.

Smoley, F. (1983). Kreativitätserziehung in der Schule. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Ulmann, G. (1973). Kreativitätsforschung. Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch.

Urban, K., Jellen, H. (1985). Der TSD-Z: Test zum schöpferischen Denken-zeichnerisch. Hannover: FB Erziehungswissenschaften I Universität Hannover.

Weinert, F. (2000). Kreativität – Fakten und Mythen. Pädaktuell, 2000 (2), 4–8.

Wölfel, K., Schrader, U. (1981). Farbspiele mit Kindern. 41 verschiedene Farb- und Maltechniken für Kinder ab 2 Jahre. München: Kösel.