



Campus Essen
Fachbereich Bildungswissenschaften

Kinderzeichnung und Kreativität

Untersuchungen zu Testverfahren und
Fördermöglichkeiten im Kunstunterricht.

**Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das
Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen**

dem Landesprüfungsamt I NRW – Geschäftsbereich Duisburg-Essen

vorgelegt von

Maike Blank

Universität Duisburg-Essen, Campus Essen

Essen, im September 2008

Themensteller: Herr Prof. Dr. Georg Peez

(Fachbereich Kunst und Design /Kunstpädagogik)

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung in die Thematik.....	3
2. Die Kinderzeichnung.....	5
2.1 Definition des Gegenstandsbereichs der Kinderzeichnung	5
2.2 Entdeckung der Kinderzeichnung.....	6
2.3 Deutung der Kinderzeichnung	9
2.4 Kreativität in der Kinderzeichnung.....	11
2.5 Verfahren zur Beurteilung von Zeichnungen	12
3. Kreativität	13
3.1 Einführung des „Kreativitätsbegriffs“	13
3.2 Begriffsdefinition verschiedener Autoren	15
3.3 Kreativität und Begabung	18
3.4 Kreativität und Intelligenz	19
3.5 Der kreative Prozess	21
3.6 Kreativität in der Zeichnung.....	24
4. „Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch“ (TSD-Z)	25
4.1 Beschreibung und Grundidee des Testverfahrens.....	26
4.2 Konzept und Intention	27
4.3 Anwendungsbereiche des TSD-Z	28
4.4 Durchführung.....	28
4.5 Gestaltung des Testbogens	29
4.6 Bewertung des TSD-Z.....	29
4.7 Zur Reliabilität und Validität des Verfahrens.....	31
4.8 Interpretation des Ergebnisses des TSD-Z.....	32
4.9 Einordnung der Testergebnisse.....	34
4.9.1 Normierungsuntersuchungen:	34
4.9.2 Klassifikationsschema nach Urban und Jellen.....	34
5. Auswertung der empirischen Untersuchung	36
5.1 Durchführung der exemplarischen Untersuchung	36
5.2 Darstellung der Untersuchungsergebnisse.....	36
5.2.1. Geschlechts- und Altersverteilung der Probanden.....	36
5.2.2 Klassifizierung anhand der Normentabellen.....	37
5.3 Grobklassifikation.....	39
5.3.1.Grobklassifikation nach Altersstufe:	39
5.3.2 Grobklassifikation nach Klassenstufe:.....	41

5.3.3 Grobklassifikation nach der Schulform	41
5.4 Betrachtung der Variationsbreite	42
5.5 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	43
5.6 Fazit zum TSD-Z.....	44
6. Kreativitätsförderung	45
6.1 Notwendigkeit der Kreativitätsförderung	45
6.2 Lässt sich Kreativität fördern?.....	46
6.3 Einflussfaktoren der Kreativität.....	47
6.3.1. Persönliche Einflussfaktoren	47
6.3.2 Kreativität und Einflussfaktoren des sozialen Umfeldes	50
6.3.3 Gruppeneinflüsse im kreativen Prozess	50
6.3.4 Kreativitätshemmende und fördernde Faktoren.....	52
6.4 Aktuelle Vernachlässigung der Kreativität im Kunstunterricht.....	52
6.5 Ziele der Kreativitätsförderung.....	53
6.6 Besondere Eignung des Kunstunterrichtes für Kreativitätsförderung	54
6.7 Voraussetzungen für einen künstlerisch- kreativen Kunstunterrichts	55
6.8 Konkrete Förderkonzepte für die Unterrichtspraxis im Schulfach Kunst.....	56
6.8.1 Ansatz nach Barbara Wichelhaus	56
6.8.2 Ansatz nach Richter	58
6.8.3 Ansatz zur Förderung im Kunstunterricht nach Dinkelmann	59
6.8.4 Schlussfolgerungen zu den verschiedenen Ansätzen.....	61
7. Fazit	64
8. Literaturverzeichnis:	67
9. Anhang:	71

1. Einführung in die Thematik

Kinderzeichnung und Kreativität

Die Zeichnung, besonders die Kinderzeichnung, hat eine bedeutende Funktion für die Entwicklung des Menschen. Heranwachsende nutzen die Zeichnung neben der Sprache als ein weiteres Medium zur Erschließung ihrer Umwelt. Im zeichnerischen und bildnerischen Ausdruck, der in seinem Vokabular und seiner Grammatik während der Entwicklung ebenfalls erlernt werden muss, entsteht ein Mitteilungscharakter, der Einblicke in die kognitive und affektive Verfassung und Lebensumwelt der Zeichnenden gibt.¹

Kaum ein Medium gibt so viele Informationen über die Psyche eines Kindes wie die freie und spontane Zeichnung. Deshalb kommt der Kinderzeichnung eine bedeutende Funktion für die Erforschung und Ermittlung des Innersten einer Person zu. Die Zeichnung gibt jedoch in ihrem Ergebnis nicht nur Aufschluss über die Psyche, sondern ermöglicht auch einen Blick auf die individuellen Fähigkeiten. Die zeichnerische Entwicklung ist für die Entwicklung von kreativen Fähigkeiten und das Ausbilden eines kreativen Potentials von Bedeutung. Dies begründet auch, weshalb die Zeichnung als ein Indiz für die vorhandene Kreativität bezeichnen werden kann.

Die Beschäftigung mit dem Medium der Zeichnung und die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Interpretation und Deutung der Kinderzeichenforschung sollen dabei behilflich sein, das kreative Potential anhand einer Zeichnung zu identifizieren und einordnen zu können. Kreativitätsförderung im Kunstunterricht bedient sich der Grundlage des bildlichen und ästhetischen Gestaltens. Der Kunstunterricht setzt sich intensiv mit der Zeichnung und anderen bildnerischen Ausdrucksmitteln auseinander und wird somit zu einem bedeutenden und geeigneten Raum für Kreativitätsförderung. Die Kreativitätsforschung war lange Zeit ein bevorzugtes Forschungsgebiet der Psychologie und ist auch heute noch sehr vom psychologischen Einfluss geprägt. Um Kreativitätsförderung im Kunstunterricht umzusetzen ist unbedingt ein Blick auf die Geschichte des

¹Richter, Hans-Günter: Die Kinderzeichnung. Entwicklung – Interpretation – Ästhetik. Düsseldorf (Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel GmbH) 1987. S.13

Zeichenunterrichtes und die Erkenntnisse der Psychologie und die Ideal der Erziehung zu werfen. Mit dem Wandel der pädagogischen Vorstellungen und den Erkenntnissen der psychologischen Forschung an der Kinderzeichnung haben sich die Ziele des Zeichenunterrichts stark verändert.

Um gezielt in allen Jahrgangsstufen Kreativität zu schulen, sollte der Begriff der „Kreativität“ genauer beleuchtet werden. In Kapitel drei setze ich mich gezielt mit unterschiedlichen Kreativitätsbegriffen auseinander um die zentralen Merkmale der Kreativität herauszuarbeiten und diese später in der Kreativitätsförderung zu berücksichtigen. Der Förderbedarf in der Kreativität lässt sich durch das Einsetzen verschiedener Testverfahren zur Ermittlung der Kreativität noch individueller und gezielter gestalten. Diese Testverfahren ermitteln das kreative Potential eines Individuums, was der Lehrperson einen Überblick über die kreative Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler ermöglicht.

Untersuchungen zu Testverfahren und Fördermöglichkeiten im KU

Im vierten Kapitel werde ich den „Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch (TSD-Z)“ von Klaus K. Urban und Hans G. Jellen vorstellen, eines der wichtigsten Testverfahren auf diesem Sektor, welches das kreative Potential eines Individuums anhand eines zeichnerischen Mediums ermittelt. Um dieses Testverfahren zu verdeutlichen und selbst eigene Erkenntnisse zu diesem beitragen zu können, habe ich eine exemplarische Untersuchung in einer 6. Klasse einer Essener Gesamtschule durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werde ich in Kapitel fünf darstellen und in Bezug zu den von Urban und Jellen ermittelten Normwerten setzen. Aus dieser Auswertung soll die Notwendigkeit der Kreativitätsförderung belegt und herausgestellt werden. Im abschließenden Kapitel sechs stelle ich die Möglichkeiten der Kreativitätsförderung im Kunstunterricht ins Zentrum, um die Anwendung und den Praxisbezug der vorher bearbeiteten Thematik zu verdeutlichen. Ich werde dabei Ansätze verschiedener Autoren berücksichtigen und diese im Hinblick auf ihre Effektivität analysieren.

2. Die Kinderzeichnung

2.1 Definition des Gegenstandsbereichs der Kinderzeichnung

Der Gegenstandsbereich der „Kinderzeichnung“ ist nicht fälschlich mit dem der „kindlichen Zeichnung“ zu verwechseln. Die kindliche Zeichnung kann im Gegensatz zu einer Kinderzeichnung von einem Erwachsenen überlegt und bewusst angefertigt worden sein und gibt deshalb keinen Aufschluss über den spontanen und ursprünglichen Ausdruck einer Person. Dieser ursprüngliche Ausdruck der Kinderzeichnung definiert den Unterschied der zeichnerischen Produkte der Kinderzeichnung und der kindlichen Zeichnung. Die Kinderzeichnung ist demnach eine Zeichnung, die ausschließlich von einem Kind spontan und unbewusst angefertigt wurde.

Die freie und spontane Kinderzeichnung erlaubt dem Betrachter einen sehr direkten Blick auf das emotionale und soziale Empfinden eines Kindes und seine kognitive und affektive Verfassung. Sie ermöglicht dem Betrachter, anhand von dargestellten Themen und bildlichen Merkmalen, einen ungeschönten Einblick in die Persönlichkeitsstruktur und das Innerste des Kindes. So wird die Kinderzeichnung neben ihrer wichtigen Funktion in der kindlichen Entwicklung zu einem Schlüssel zur Persönlichkeit des Kindes. Anhand von freien Kinderzeichnungen lassen sich Ängste, Fähigkeiten und Eigenarten des Kindes erkennen. Der Kinderzeichnung kommt demnach eine wichtige Rolle und Funktion zu. In ihr zeigen sich Eigenschaften des Kindes und es offenbaren sich unterdrückte Verhaltensweisen, welche sich sonst nur im Rollenspiel zeigen und erkennen lassen. Möchte man die Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Kindes ergründen, so wird der Blick auf die Kinderzeichnung unabdingbar.

Dabei ist jedoch zu beachten, dass es sich bei der Kinderzeichnung ebenfalls um eine eigene Sprachform handelt, welche noch nicht bis in alle Einzelheiten erforscht ist. Besonders die inhaltlichen Beziehungen, die Motivzusammenhänge und die Interpretationsansätze müssen noch genauer betrachtet und definiert werden.² Der Gegenstandsbereich der Kinderzeichnung

² vgl. Richter. Die Kinderzeichnung. 1987, S.13ff

befasst sich jedoch nicht nur mit der Zeichnung an sich, sondern ebenfalls mit den frühen bildnerischen Ausdrucksmedien, wie den frühen Schmierereien, dem Malen und Plastizieren. Denn auch diese Ausdrucksmedien zeigen den ursprünglichen und spontanen Charakter, welcher die Kinderzeichnung auszeichnet. Die Kinderzeichnung dient jedoch „nicht [nur dem] Selbstzweck, sondern dient der Bewältigung bestimmter vorgegebener ‚Gegenstände‘ und ist somit eine Weise der Auseinandersetzung mit der Umwelt.“³ Die Kinderzeichnung ist somit auch ein Teil der Entwicklung und darf nicht nur als Symptom des seelischen Wachstums betrachtet werden.⁴

In der folgenden Ausarbeitung möchte ich auf die Aussage und Interpretationsmöglichkeiten der Kinderzeichnung eingehen. Dabei werde kurz die historische Entwicklung dieser, von ihrer Entdeckung bis heute darstellen, da diese die Entwicklung des heutigen Kunstunterrichts maßgeblich beeinflusst hat. Anschließend werde ich die Ergebnisse der Kinderzeichnenforschung in Bezug zur Kreativität setzen, um die Möglichkeiten der Kreativitätsförderung anhand der Zeichnung darzustellen.

2.2 Entdeckung der Kinderzeichnung

Die Veröffentlichungen des Kunsthistorikers Ricci von 1887, in denen Ricci den damaligen Zeichenunterricht aufgrund der fehlenden Orientierung an der kindlichen Natur kritisierte, werden heute als Entdeckung der Kinderzeichnung gewertet. Im Zentrum dieses Zeichenunterrichtes Mitte des 19. Jahrhunderts stand das Ziel die Schüler mit alten Kunstwerken vertraut zu machen und ihnen die Zeichenfähigkeit anzueignen. Das Produzieren im Zeichenunterricht richtete sich in keiner Weise nach den Interessen der Kinder. Das Kopieren und Produzieren von und nach klassischen Werken der alten Meister und die technische Leistung standen im Vordergrund des Zeichenunterrichts.⁵

³ Mühle, Günter: Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. Frankfurt (Johann Ambrosius Barth Verlag) 1971, S.1

⁴vgl. Richter. Die Kinderzeichnung. 1987, S.15

⁵Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999. S.20

Ricci sieht in dieser Form des Zeichenunterrichtes jedoch die Erfüllung der erstrebten Erziehungsziele, welche nach Flitner 1974 als „Bildung des Schönheitssinns, Erziehung zum Sehen mit Bewusstsein, zur Selbstständigkeit, zur schöpferischen Tätigkeit, zum sittlichen Charakter“ definiert wurden, nicht als erreicht an. Um den Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen ihre Persönlichkeit auszubilden müssen nach Riccis Ansichten Werte vermittelt werden, die vom Kinde ausgehen.⁶

Fortan rückt die Eigensprache des Kindes in den Mittelpunkt, welche unter keinen Umständen durch Vorlage, Modell und andere Anweisungen und Korrekturen beeinflusst werden sollte.⁷

Ricci stellte deshalb eine Studie über die Gesetzmäßigkeiten der freien und spontanen Kinderzeichnung auf, die die Natur des Kindes herausstellen sollte. Er maß der Kinderzeichnung jedoch noch keinen hohen künstlerischen Wert im Sinne einer Ausdrucksqualität zu, sondern benutzte sie als Hilfsmittel um die Psyche des Kindes zu erkunden. Die Erkenntnisse Riccis zur psychologischen Aussage der Kinderzeichnung werden jedoch als Entdeckung der Kinderzeichnung gewertet, da diese durch die Herausstellungen Riccis erstmals Aufmerksamkeit erhielt, welche dann zu einer Reform des Zeichenunterrichtes führte. Riccis Entdeckungen fallen genau in die Zeit der Reformpädagogen und beeinflussten den Reformprozess des Zeichenunterrichtes positiv. Die freie Kinderzeichnung wurde zum Ausgangspunkt der Erziehung und sollte durch den zeichnerischen und gestalterischen Prozess die Bildung der Persönlichkeit positiv beeinflussen.

Der Kunsthistoriker und Direktor der Hamburger Kunsthalle Alfred Lichtwark näherte sich der Notwendigkeit einer Reform des Zeichenunterrichtes aus einem anderen Blickwinkel. Er gehörte zu den Reformpädagogen und ist bis heute einer ihrer bedeutendsten Vertreter. Im Gegensatz zu Ricci war Lichtwark jedoch vom künstlerischen Ausdruck der freien Kinderzeichnung

⁶vgl. Braun, Daniela: Handbuch Kreativitätsförderung. Kunst und gestalten in der Arbeit mit Kindern. Freiburg im Breisgau (Verlag Herder) 2007. S.86

⁷Wagner, P.A.: Das freie Zeichnen von Volksschulkindern. Eine psychologisch-statistische Untersuchung. zit. in: Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999. S.22

überzeugt.⁸ Durch seine Reden und Aufsätze und die erste Ausstellung zur Kinderkunst 1898 in der Kunsthalle in Hamburg gehört er heute mit zu den Begründern der Museumspädagogik und der Kunsterziehungsbewegung. Dadurch zählt er zu den wichtigsten Vorläufern unserer heutigen Kunsterziehung. Er forderte einen Zeichenunterricht, welcher „eine ästhetische Bildung, die nicht nur das Wesen der Kunst in den Mittelpunkt des kunstpädagogischen Bemühens rücken sollte, sondern auch die Betrachtung, das Verständnis und die Kommunikation über Gestaltungszusammenhänge, Komposition von Farbe und Form sowie Motiv- und Bedeutungsgehalt von Kunstwerken.“⁹

In der ersten Ausstellung zur freien Kinderzeichnung in der Hamburger Kunsthalle, 1898 von Götze initiiert, wurde die Kinderzeichnung erstmals als ein Aufschluss über die künstlerischen Fähigkeiten des Kindes präsentiert. Sie wurde hier offiziell zum Ausgangspunkt eines Zeichenunterrichtes deklariert, welcher die natürliche künstlerische Begabung des Menschen fördern sollte.

Georg Kerschensteiner näherte sich diesem Phänomen aus der entwicklungspsychologischen Perspektive und richtete sein Zentrum auf die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. Ziel Kerschensteiners war es, anhand der Aussage der Kinderzeichnungen einen gezielten Zeichenunterricht zu entwickeln, der eine angemessene Förderung der Begabung im Schulalter unterstützt. Dieses Interesse an der Kinderzeichnung und den natürlichen Begabungen des Kindes führte somit zur Zeit der Reformpädagogik zu einer Reform des Zeichenunterrichtes und der sogenannten „Paukschule“. Die Reformpädagogik forderte eine neue Didaktik, welche sich durch Lebensnähe zur Wirklichkeit der Schüler auszeichnete. Prinzipien dabei waren die Selbsttätigkeit der Schüler, das freie Gespräch, praktische Tätigkeiten und das Lernen durch Handeln. Die freie Kinderzeichnung bietet gute Ansatzmöglichkeiten um diese Erziehungsziele auch im Zeichenunterricht zu realisieren und die Natur und die mitgegebene Begabung zu erschließen. Diese Reformen haben die heutige Kunsterziehung maßgeblich beeinflusst und zu dem gemacht, was sie heute beinhaltet. Die Kunstpädagogik entwickelt sich

⁸vgl. Braun. Handbuch Kreativitätsförderung . 2007, S.86

⁹ ebd. S.86

jedoch in ihren Aspekten stetig weiter. Besonders die ästhetischen Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler stehen heute im Mittelpunkt des Unterrichts und haben das Erlernen von handwerklichen Techniken und Kenntnissen über kunstgeschichtliche Zusammenhänge und Fakten vordergründig verdrängt.

2.3 Deutung der Kinderzeichnung

Die Ausdrucksformen der Kinderzeichnung sind durch gedankliche und gefühlsmäßige Bearbeitungsprozesse gekennzeichnet. Kinderzeichnungen haben einen erzählerischen Wert und sagen viel über die Umgebung des Zeichnenden, seine Interessenschwerpunkte, Neigungen, Wünsche und Sorgen aus. Deshalb sollten Kinderzeichnungen nicht nur ästhetisch betrachtet, sondern gerade aus kunstpädagogischer Sicht als Botschaft verstanden und ernst genommen werden. Dem Mitteilungscharakter sollte deshalb unbedingt nachgegangen werden.¹⁰ Die Kinderzeichnung weist in ihrem schöpferischen Tun und im erzählerischen Wert ebenfalls auf Ideen und Gefühle des Zeichnenden hin. Der gestalterische Prozess der Kinderzeichnung ist von Einfallsreichtum und Ausdrucksvielfalt gekennzeichnet und muss deshalb als „objektiviertes Tun“ verstanden werden,

[...], dass zwar eine seiner wesentlichen Wurzeln in der Ausdrucksfunktion besitzt, sich jedoch gerade in der Gestaltung, die eigenen Prinzipien folgt, von diesem unmittelbaren und unreflektierten Ausdrucksgeschehen ablöst.¹¹

Die Psychologie hat dieses Potential der Kinderzeichnung sehr früh erkannt und sich bereits ausgiebig mit diesem befasst. Schon 1907 erforschte ein russisches pädagogisches Forschungsinstitut die Kinderzeichnung und stellte bis heute aktuelle Phänomene der Kinderzeichnung, wie den Kopffüßler oder das Röntgenbild heraus. Diese wurden in ihrem Auftreten mittels psychologischer Methoden bereits gedeutet und eingeordnet, was belegt, dass aus psychologischer und ganzheitspsychologischer Sicht bereits sehr früh versucht wurde aus den zeichnerischen Phänomenen Rückschlüsse auf

¹⁰ vgl. Seitz, Rudolf: Zeichnen und Malen mit Kindern. Vom Kritzelalter bis zum 8. Lebensjahr. München (Don Bosco Verlag) 1998, S.60

¹¹Mühle. Entwicklungspsychologie des z. G. 1971, S.5

entwicklungsbedingte Vorgänge zu ziehen. So stellten Piaget und Inhelder beispielsweise 1948 anhand der Ergebnisse Luquets zur Entwicklung der Kinderzeichnung Thesen auf, welche aus der zeichnerischen Darstellungsform die Entwicklung des räumlichen Denkens von Kindern und Jugendlichen abzuleiten versuchten.¹²

Die Konzentration lag jedoch auch damals schon nicht „allein auf dem fertigen Malprodukt, sondern auch auf dem Ablauf der Gestaltung, auf Gedanken der Kinder, die [sich] zu diesem Gestaltungsprozeß geäußert[en], und auf die symbolischen Aktivitäten des Spiels, die in einem anderen Medium den Gestaltungswunsch des Kindes dokumentieren.“¹³ Die experimentelle Erforschung der Kinderzeichnung nimmt somit die Beobachtung des Entstehungsprozesses und die Verhaltensweisen, welche zur Entstehung der Kinderzeichnung geführt haben mit in die Bewertung auf.

Diese Beobachtungen des Gestaltungsprozesses zeigt eine klare Abbildungsabsicht des Kindes in der Kinderzeichnung, welche die Mitteilungsabsicht unterstützt.¹⁴ Die Zeichnung bietet dem Kind die Möglichkeit sich mit seiner Lebenswirklichkeit, seinen persönlichen Interessen und seinen Konflikten bildlich auseinander zu setzen. Die Zeichnung ist somit eine weitere Möglichkeit der Kommunikation neben der Sprache, welche jedoch indirekt und entpersonalisiert stattfinden kann. Die Kinderzeichnung beinhaltet eine Reproduktion der Vorgänge aus dem Gedächtnis und kein Abbild der Wirklichkeit. Die gestalterische Vorgehensweise wird daher weder geplant noch gezielt eingesetzt. Die Kinderzeichnung ist vom kreativen Impuls des Moments abhängig und stellt eine sehr wandelbare Ausdruckshandlung dar.¹⁵ Kinderzeichnungen sind demnach freie spontane Äußerungen, welche nicht von den Zwängen der Gesellschaft und Konformität beeinflusst sind. Sie zeigen emotionale Erlebnisse und stellen gerade in der frühen Kindheit ein bevorzugtes Ausdrucksmittel der Problembewältigung dar. Die Zeichnung ermöglicht das bildliche Durchspielen und nach außen bringen verschiedener

¹² vgl. Schuster, Martin: Die Psychologie der Kinderzeichnung. Berlin; Heidelberg (Springer-Verlag) 1990, S.2

¹³ Schuster. Die Psychologie der Kinderzeichnung. 1990, S.3

¹⁴ vgl. ebd. S.3

¹⁵ vgl. Braun. Handbuch Kreativitätsförderung. 2007, S.102

Lösungswege und emotionaler Begegnungen.¹⁶ „Ein angsterfüllendes Erlebnis wird auf dem Blatt festgehalten und manchmal sogar mit dem Zaubermittel des Durchstreichens und Übermalens ungeschehen gemacht.“¹⁷ Die Aussagekraft der Kinderzeichnung ist demnach enorm und hilft sowohl bei der Bewusstwerdung seelischer Schwierigkeiten, als auch bei der Bewältigung und Überwindung von Konflikten. Kinder „zeichnen, was sich für sie nicht – oder nur sehr schwer – in Worten ausdrücken lässt.“¹⁸ Die Zeichnung gibt somit einen ganz neuen und tieferen Einblick in die Psychodynamik der Individuen und bildet einen Schlüssel zur Seele.

2.4 Kreativität in der Kinderzeichnung

Die Zeichnung verrät jedoch nicht nur etwas über das Seelenleben der Individuen, sondern gibt auch Aufschluss und Erkenntnisse über ihre Fähigkeiten. So verrät eine erstellte Zeichnung etwas über die Kreativität und die kreative Leistungsfähigkeit dieser Person. Mittels der Kinderzeichnung lässt sich eine Aussage über das vorhandene kreative Potential und den Stand der kreativen Entwicklung eines Kindes formulieren, aus welcher dann Rückschlüsse auf den Entwicklungsstand dieses Kindes gezogen werden können. Wichtig dabei zu beachten ist jedoch, dass ohne einen Einblick in die Welt des Kindes, mit seinen Auffassungsmöglichkeiten, seiner Erlebniswelt und dem Verständnis der Kindertherapie eine Interpretation unmöglich ist.¹⁹

Ich würde es grundsätzlich ablehnen, Kinder nach einer Zeichnung zu beurteilen. Ebenso weigere ich mich, auch über mehrere Zeichnungen von Kindern etwas zu sagen, wenn ich die Kinder oder zumindest ihre Vor- und Familiengeschichte nicht genauer kenne.²⁰

Kunstpädagogen und Psychologen haben diesen Aspekt der Kinderzeichnung bereits erkannt und stützen sich, um das kreative Potential und den Entwicklungsstand einer Person zu ermitteln, bevorzugt auf das Medium der Zeichnung. Kinder versuchen in ihren Entwicklungsphasen das Erlebte auf unterschiedliche Arten kreativ zu verarbeiten. Die Zeichnung ist dabei ebenso

¹⁶vgl. Baumgardt, Ursula: Kinderzeichnungen – Spiegel der Seele. Kinder zeichnen Konflikte ihrer Familie. Zürich (Kreuz Verlag AG) 1985, S.10

¹⁷ebd. S.10

¹⁸ ebd. S.11

¹⁹ Vgl. Seits. Zeichnen und Malen mit Kindern. 1998, S.60

²⁰ebd. S.60

Mittel wie Sprache, Schrift, Mimik oder Gestik und bestimmte Verhaltensweisen. Das Kind versucht mittels der Zeichnung neu Entdecktes, Gesehenes und Erlebtes aus seiner Perspektive darzustellen und subjektiv zu interpretieren. Anhand der Vielfalt und Qualität dieser Lösungswege lassen sich somit Rückschlüsse zum kreativen Potential der Kinder ziehen. Um jedoch die frühen Zeichnungen zu verstehen und richtig zu interpretieren, muss die bildliche Sprache der Kinderzeichnung verstanden werden.

2.5 Verfahren zur Beurteilung von Zeichnungen

Freie Kinderzeichnungen und erstellte Zeichnungen zum Zweck eines Zeichentests lassen sich Mittels der Ergebnisse verschiedener Testverfahren interpretieren und deuten. Es ist jedoch aufgrund der komplexen Einflüsse auf den Zeichenprozess, wie beispielsweise die Motivation der zeichnenden Person, die Stimmungslage, die Atmosphäre und die zur Verfügung stehenden Mittel, sehr schwer die Ergebnisse miteinander zu vergleichen. Dabei lassen sich jedoch drei unterschiedliche Formen von Zeichentests unterscheiden, die auf verschiedene Weise das kreative Potential eines Individuums zu ermitteln versuchen. Die *thematischen Zeichentests* gehen dabei von einer zeichnerischen Aufgabe mit vorgegebener Lösung aus. Das zeichnerische Ergebnis wird anhand eines Kriterienkatalogs analysiert und interpretiert. Solche Verfahren sind beispielsweise der Baum-Zeichentest oder der Mann-Zeichen-Test. Die zweite Form dieser Testverfahren gibt kein Thema vor, geht also *athematisch* vor und lässt das frei gewählte Thema mit in die Bewertung einfließen. Ein solcher Zeichentest ist beispielsweise ein Zeichenergänzungstest, wie auch der TSD-Z. Beide Zeichentestformen beziehen sich in keiner Weise auf die Zeichenqualität, sondern ausschließlich auf das Dargestellte und seinen Mitteilungscharakter. Die dritte Form der Zeichentests dagegen beinhaltet ein Abzeichnen von abstrakten oder geometrischen Figuren. Diese Testform analysiert die Differenzierungs- und Merkfähigkeit, sowie auch die Kombinationsfähigkeit.²¹

²¹Seits. Zeichnen und Malen mit Kindern. 1998, S.61

3. Kreativität

In diesem Kapitel werde ich mich mit dem Begriff der Kreativität auseinandersetzen. Durch diese Auseinandersetzung soll ein Grundverständnis aufgebaut werden, welches für die weiteren Ausführungen zur Kreativitätsförderung im Schulunterricht in Kapitel sechs und zum Verständnis des unter Kapitel vier thematisieren TSD-Z benötigt wird. So steht im Zentrum des ersten Teils die Einführung und Klärung des Begriffs der „Kreativität“ und die Differenzierung zu den Begriffen „Begabung“ und „Intelligenz“.

Im Zusammenhang mit Kunst und Kunstunterricht fällt häufig der Begriff der Kreativität. Kunst zu produzieren bedeutet für den Leien oftmals, das Produzieren von etwas „Originellem“ und möglichst „Kreativen“. Auch im aktuellen Kunstunterricht in der Schule fällt der Begriff der Kreativität häufig. Schüler sollen möglichst „kreativ“ mit einer Aufgabenstellung umgehen und ein „kreatives“ Ergebnis erzielen. Doch was genau versteht man unter „Kreativität“? Wie lässt sich die „Kreativität“ einer Person messen? Und wie fördere ich als Lehrperson die „Kreativität“ oder das „kreative Potential“ der Schülerinnen und Schüler im Kunstunterricht?

3.1 Einführung des „Kreativitätsbegriffs“

Der Begriff der Kreativität wurde erstmals von J.P Guilford, dem Vorsitzenden der American Psychological Association 1949 im Referat seiner Antrittsrede verwendet. Guilford führte den Begriff „creativity“ ein, um einen neuen Bereich von Denkströmungen zu kennzeichnen, welcher neben der Erforschung der Intelligenz nun auch ins Zentrum der Forschung gerückt werden sollte. Das gesellschaftliche Interesse war zu dieser Zeit auf der Suche nach neuen Verfahren zur Messung von schöpferischen Fähigkeiten, welche jedoch nicht an die Intelligenz gekoppelt waren. Der Bedarf an hochqualifizierten schöpferischen Menschen, gerade in Bereichen wie der Technologie und die Unzufriedenheit über die bisherige Auslese eines

qualifizierten Personals, welche bis dahin mittels traditioneller Intelligenztests getroffen wurde, waren somit der Motor der Kreativitätsforschung.²²

Die Kreativitätsforschung besteht ungefähr seit 1950 und lässt sich in zwei Phasen unterteilen. Die erste Phase beinhaltet die Forschung von 1950 – 1990, in diesem Zeitraum wurde vorrangig versucht zuverlässige und valide Verfahren zur Erfassung der Kreativität zu entwickeln. In der zweiten Phase der Kreativitätsforschung, welche ca. 1985 begann, wurden mithilfe integrativer Ansätze mehr Aspekte der Kreativität erschlossen und kulturelle und zeitliche Kontexte mit berücksichtigt.²³

Guilfords Ansätze haben die Kreativitätstestforschung stark beeinflusst und sind der Grund dafür, dass diese auch heute noch eine sehr starke kognitive Orientierung aufweist. Guilford unterschied erstmals zwischen konvergenten und divergenten Denkopoperationen. Er setzte erstmals das divergente Denken mit der Kreativität gleich, was zu „erheblichen Einschnürungen und Kurzschlüssen für ein Kreativitätskonzept geführt hat.“²⁴ Kreativität lässt sich zwar divergenten Denkprozessen zuordnen, kann jedoch begrifflich nicht mit diesen gleichgesetzt werden.²⁵ Das zentrale Kennzeichen der Kreativität war somit für Guilford das Finden von möglichst vielen unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten eines Problems.²⁶ Diese Problemlösekompetenz, welche nach Guilford als Kreativität zu verstehen ist folgt keinem vorgegebenen, sondern einem neuen selbst erarbeiteten Weg.²⁷

Kreativität bedeutet die Kompetenz, Problemstellungen befriedigend und angemessen auch dann lösen zu können, wenn keine bereits erprobten und vorgezeichneten Lösungen vorhanden, anwendbar oder akzeptabel erscheinen.²⁸

Der Begriff der „Kreativität“ stellt jedoch allgemein einen sehr komplexen und sehr schwer zu definierenden Begriff dar, nach Ausubel (1968) einen der

²² vgl. Urban. Manual TSD-Z. 1995, S.7

²³ Spiel: Über das Erkennen von Kreativität. In: Berka u. a.: Woher kommt das Neue? Wien (Böhlau Verlag) 2003, S. 118ff

²⁴ Urban. Manual TSD-Z. 1995, S.8

²⁵ vgl. ebd. S.8

²⁶ vgl. Spiel S. 117 nach Guilford: The nature of human intelligence, New York 1967

²⁷ vgl. Braun. Handbuch der Kreativitätsförderung. 2007, S.31

²⁸ ebd. S.32

verworrensten und mehrdeutigsten Begriffe der Psychologie und Pädagogik.²⁹ Deshalb werde ich im Folgenden auf unterschiedliche Definitionen zum Begriff der Kreativität näher eingehen und die Ansichten verschiedener Autoren differenziert darstellen, um den Gegenstandsbereich der Kreativität genauer zu beleuchten um später besser mit ihm arbeiten zu können. Ebenfalls soll die Vielzahl der Definitionen jedoch auch die Problematik der genauen Begriffsdefinition aufzeigen und einen Einblick in die Diskussionspunkte zum Thema Kreativität geben.

3.2 Begriffsdefinition verschiedener Autoren

Nach Schmitt geht der Begriff der Kreativität, welcher im 20. Jahrhundert entstand, aus dem im 19. Jahrhundert verwendeten Begriff der Produktivität oder dem Schöpfertum hervor.³⁰ Die Erkenntnisse Guilforts von 1950 führten dazu, dass die Kreativität nicht mehr als seltene Fähigkeit einzelner Genies angesehen wurde, sondern als fester Bestandteil des menschlichen Denkens.³¹ Diese Ansicht unterstützen auch aktuellere Forschungen.

Die Wissenschaft kennzeichnet Kreativität und das Hervorbringen von kreativen Produkten anhand von drei Bedingungen. „Eine Idee wird in einem sozialen System als kreativ akzeptiert, wenn sie in einer bestimmten Situation neu ist oder neuartige Elemente enthält und wenn ein sinnvoller Beitrag zu einer Problemlösung gesehen wird.“³² Das kreative Produkt ist also durch *Neuartigkeit*, *Sinnhaftigkeit* und *Akzeptanz* gekennzeichnet. Die Autoren Preiser und Buchholz verstehen unter solchen kreativen Produkte beispielsweise Maschinen, Skulpturen, eine Methode, ein Konzept ein Design oder eine Produktionsweise. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie aufgrund von kreativen Denkleistungen entstanden sind und neuartige selbst entwickelte Elemente enthalten.³³ Desweiteren sollte die Idee

²⁹vgl. Urban. Manual TSD-Z. 1995, S.8

³⁰vgl. Schmitt, Heinz: Kreativität – entbehrliches Konstrukt oder Wesensmerkmal des Kunstunterrichts? In: Kunst + Unterricht Heft 261/2002, S.6

³¹ebd. S.11

³²Preiser, Siegfried; Buchholz, Nicola: Kreativität. Ein Trainingsprogramm für Alltag und Beruf. Heidelberg und Kröning (Asanger Verlag GmbH) 2004, S.16

³³vgl. ebd. S.15

in irgendeiner Weise wertvoll sein [...]einen ästhetischen, künstlerischen, einen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, technischen oder wissenschaftlichen Fortschritt[enthalten...] sinnlose oder zufällige Aneinanderreihung von Worten, Tönen, Farben oder Zeichen kann nicht als kreativ gelten, auch wenn sie neuartig und einmalig auf der Welt sein sollte.³⁴

Die geforderte Akzeptanz muss jedoch von einer objektiven Person vorgenommen werden. Wobei es jedoch keine objektive Messlatte gibt, an der sich eine kreative Leistung messen lässt. Kreative Ideen und Produkte sind immer auf eine subjektive Bewertung angewiesen. Kreativität steht somit immer auch in einer Abhängigkeit zu einem gesellschaftlichen Rahmen, in welchem die kreative Leistung als neuwertig und sinnvoll anerkannt werden muss.³⁵ Kriterium zur Bewertung einer kreativen Leistung ist somit die soziale Akzeptanz des sozialen Bezugssystems, in welchem die kreative Leistung entsteht.

Dieser Begriffsbestimmung der Kreativität von Preiser und Buchholz schließt sich der anerkannte Schweizer Kreativitätsforscher Gottlieb Guntern an und definiert wie folgt:

Kreativität ist die Fähigkeit, ein Produkt hervorzubringen, das früher oder später von einer Gruppe sachorientierter und kritisch gesinnter Menschen als originell, funktionell adäquat, ästhetisch-formal³⁶

Von Seiten der Uniprofessorin Braun wird der Begriff der Kreativität als eine Kompetenz aufgefasst, über welche jeder Mensch verfügt. Sie ist

Mut zum Ungewöhnlichen, Unkonventionellen, Unplanbaren. Kreativität ist Wagnis und Chance zugleich und bietet somit die Fülle verschiedenster Möglichkeiten – Gelingen, aber auch Fehlschläge inbegriffen.³⁷

Kreativität stellt für sie ein Phänomen der individuellen menschlichen Lebensgestaltung dar und zeigt sich auch in dieser.³⁸ Kreativität geht somit als Form der Bildung über die des flexiblen Denkens hinaus.

Klaus K. Urban dagegen wählt eine sehr enge Definition des Kreativitätsbegriffs und grenzt das theoretische Konstrukt begrifflich noch

³⁴Preiser, Buchholz. Kreativität. 2004, S.15

³⁵ vgl. ebd. S.16

³⁶ Guntern. Irritation und Kreativität. 1993, S.24

³⁷Braun, Handbuch Kreativitätsförderung. 2007, S.7

³⁸ vgl. ebd. S.8

stärker als seine Vorgänger ein, um besser mit ihm arbeiten zu können. „Kreativität zeigt sich in einem neuen, überraschenden, auch für andere neuen Sinn stiftenden Produkt.“³⁹ Urbans Beschäftigung mit Kreativität fällt in die zweite Phase der Kreativitätsforschung. Seine Theorien zählen zu den integrativen Ansätzen, welche kulturellen und zeitlichen Kontexte integrieren.⁴⁰

Urban beschreibt Kreativität als Fähigkeit ein neues, ungewöhnliches und überraschendes Produkt als Lösung eines sensitiv wahrgenommenen Problems hervorzubringen. Diese Lösung wird durch Kommunikation von anderen Menschen als sinnvoll wahrgenommen. Die Kreativität sollte deshalb nicht einseitig unter kognitiven Aspekten oder persönlichkeits-theoretischem Aspekten begriffen werden. Urban versucht demnach in seinem Komponentenmodell der Kreativität (siehe: Anlage A) die eben genannten zwei Aspekte miteinander zu verbinden und gemeinsam zu integrieren. Er fasst den kreativen Prozess als ein funktionales System auf, welches nie durch nur eine der sechs Komponenten ausreichend beschrieben werden kann, sondern immer durch Kombinationen der Komponenten in unterschiedlichem Maß und unter Rahmenbedingungen verschiedener Komplexitäten.⁴¹

Das Komponentenmodell nach Urban unterscheidet das schöpferische Denken und Handeln in 6 unterschiedliche Komponenten der Kreativität. (Anhang A)

- (1.) Divergentes Denken und Handeln
- (2.) Allg. Wissens- und Denkfähigkeitsbasis (Schlussfolgern)
- (3) Spezifische Wissensbasis und spezifische Fertigkeiten
- (4) Fokussierung und Anstrengungsbereitschaft (Konzentration)
- (5) Motivation (z.B. Neugier)
- (6) Offenheit und Ambiguitätstoleranz (Risikobereitschaft, Humor)

Diesen 6 Komponenten sind jeweils weitere 3 Dimensionen untergeordnet. Anhand dieser 6 Komponenten wird deutlich, welche Aspekte immer mit berücksichtigt werden müssen, wenn der Begriff der Kreativität thematisiert

³⁹ Urban. Manual TSD-Z. 1995, S.8

⁴⁰ vgl. Spiel: Über das Erkennen von Kreativität. In: Berka u. a.: Woher kommt das Neue? 2003, S.127

⁴¹vgl. ebd. S.130f

wird. Die soeben dargestellten Definitionen der verschiedenen Autoren zeigen, dass es sehr schwer ist den Begriff der „Kreativität“ eindeutig zu definieren. Ebenfalls die Problematik der Abgrenzung des Begriffs der Kreativität von dem der Begabung zeigt, dass eine genau definierte Grenze nur sehr schwer gezogen werden kann. Dies begründet sich aus der komplexen Überprüfbarkeit der Kreativität. Für die Kreativitätsförderung stellt diese Abgrenzung der Begriffe Kreativität und Begabung jedoch einen der wichtigsten Ausgangspunkte dar. Denn würde sich die These, dass Kreativität eine besondere Begabung von Künstlern, Wissenschaftlern und Erfindern sein als wahr herausstellen, so wäre eine Kreativitätsförderung völlig sinnlos.

Kreativität wird jedoch von den meisten Autoren als Kompetenz beschrieben, welche zwar zum Teil genetisch veranlagt ist, sich jedoch auch in der Entwicklung ausbildet und durch geeignete Förderung verbessert werden kann. Aus diesem gewonnen Wissen über den Kreativitätsbegriff lassen sich Möglichkeiten der Kreativitätsförderung ableiten und entwickeln.

3.3 Kreativität und Begabung

Im Folgenden soll eine klare Abgrenzung der Begriffe Begabung und Kreativität vorgenommen werden. Im Kunstunterricht begegnet einem besonders von Seiten schwacher Schüler im Fach Kunst häufig das Vorurteil, sie könnten die Aufgabenstellung nicht lösen, da sie „eben nicht *begabt* in Kunst seien“. Die Schülerinnen und Schüler stellen die Kunst und die Kreativität als Begabung dar, welche sie nicht besitzen und begründen dadurch ihre Unfähigkeit die gestellten Aufgaben zu bearbeiten. Kreativität ebenso wie andere im Kunstunterricht notwendigen Fähigkeiten, wie räumliches Denken, dürfen jedoch nicht wie oftmals fälschlich angenommen als Begabung verstanden werden, über die ein Mensch verfügt oder nicht. Kreativität „ist eine Kompetenz, die unterschiedlich beim Einzelnen ausgeprägt ist, gefördert und entwickelt werden oder auch gehemmt und blockiert werden kann.“⁴²

⁴² Braun. Handbuch der Kreativitätsförderung. 2007, S.29

Die Begabung beschreibt nach J.P. Guilfort „die Bereitschaft eines Menschen, bestimmte Arten von Dingen zu erlernen.“⁴³ Die Begabung steht jedoch in keinem direkten Zusammenhang zur Kreativität. Kreativität zeigt sich im kreativen Verhalten, für welches ein bestimmtes Eigenschaftsgefüge aus Neigungen bestehen muss. Eine „kreative Persönlichkeit“ weist die Neigungen und Interessen auf, sich für bestimmte kreative Prozesse zu engagieren. Diese Neigungen sind jedoch nicht ausschließlich von einer Begabung abhängig und sind auch erlernbar. Die These, dass Kreativität und Kunst von der Begabung abhängig sind, ist somit widerlegt.

Besonders der Kunstunterricht bietet eine Lernsituation, sich kreativen Problemen zu stellen und Neigungen für kreative Lösungswege zu entwickeln. Im Kunstunterricht werden demnach weitaus mehr Fähigkeiten gefördert als das Erlernen verschiedener Mal-, Zeichen-, oder Gestaltungstechniken. Im kreativ-gestalterischen Tun werden die verschiedensten Kompetenzen der Bildungsbereiche eines Kindes angesprochen und gefördert.

3.4 Kreativität und Intelligenz

Die Begriffe Kreativität und Intelligenz beschreiben zwei grundverschiedene Denkprozesse, welche sich in grundverschiedenen Lösungsprozessen zeigen. Zu Zeiten Guilfords bedeutete der Rückschluss von einer hohen Intelligenz auf eine ebenso hohe Kreativität häufig Ärger und Unzufriedenheit. Trotzdem wurde die Kreativität immer in Relation zur Intelligenz definiert und es wurde ständig versucht, Gemeinsamkeiten und funktionelle Abhängigkeiten zwischen den beiden Prozessen herzuleiten. Guilford stellte damals erstmals die Unterscheidung von Kreativität und Intelligenz anhand zwei verschiedener Denkprozesse heraus. Er versuchte somit zu einer Zeit, in der Kreativität häufig fälschlich als eine Eigenschaft der Intelligenz angesehen wurde, genau das Gegenteil herauszustellen. Guilford versuchte bereits um 1950 Kriterien herauszustellen, welche als Nachweis für Kreativität fungierten und sich separat von der Intelligenz nachweisen ließen. Diese Kriterien, welche

⁴³ Müller, Günther; Schell, Christa: Kreativität und Schule. München (R.Piper & Co. Verlag) 1970, S.14

Hinweise auf das kreative Potential und die mögliche kreative Leistungsfähigkeit von Personen geben, beschäftigen die Wissenschaft noch immer und sind bis heute nicht eindeutig geklärt.

Der TSD-Z ist ein Verfahren, welches sich ebenfalls mit den Kriterien der Kreativität beschäftigt. Dieses Verfahren stellt jedoch die Kreativität eines Menschen anhand einer erstellten Zeichnung heraus.

Der Test versucht die Fähigkeiten des Hirns zu analysieren, welche bei Intelligenztests häufig vernachlässigt werden. Intelligenztests werden vorrangig eingesetzt, um sprachliches Schulwissen und Kenntnisse analytisch-dualistischer Natur, die sich logisch-rational begründen lassen herauszustellen. Bildhafte, bewegungsmäßige und intuitive Fähigkeiten werden dabei nicht berücksichtigt. Intelligenztest messen nur die Hirnaktivitäten der rechten Hirnhälfte, die für Kreativität notwendigen Funktionen der linken Hirnhälfte werden nicht berücksichtigt und lassen somit keinen nachweisbaren Zusammenhang zwischen Intelligenz und Kreativität zu.⁴⁴

Die höchsten Intelligenzleistungen werden jedoch von Personen erreicht, die mindestens minimale kreative Fähigkeiten aufweisen. „Ein Genie ist unter anderem ein Genie, weil es beide Hirnhemisphären in außergewöhnlich geglückter Integration zu benutzen versteht.“⁴⁵

In der Inspirationsphase und in der Illuminationsphase ist offenbar die rechte Hirnhemisphäre stärker tätig. In der Evaluationsphase ist vermutlich die linke Hemisphäre stärker aktiv. In den anderen Phasen, zum Beispiel in der Präparationsphase oder der Elaborationsphase, sind offenbar beide Hemisphären gleichzeitig tätig⁴⁶

Demnach müssten auch in Intelligenztests Teile der Kreativität nachzuweisen sein, obwohl Intelligenz und Kreativität grundsätzlich zwei unterschiedliche Denkprozesse sind. Es kann jedoch auch auf eine gewisse Verbindung geschlossen werden, da die detaillierte Analyse der Phasen beider Denkvorgänge vereinzelt Parallelen aufzeigt. So weisen intelligente Menschen mit einem hohen IQ jedoch nicht unbedingt ebenfalls eine hohe Kreativität auf. Der häufige vollzogene Trugschluss, dass Schülern mit guten

⁴⁴vgl. Guntern. Irritation und Kreativität. 1993, S. 39

⁴⁵ ebd. S.40

⁴⁶ ebd. S.39

Schulleistungen ein hohes kreatives Potential zugeordnet wird ist demnach wissenschaftlich nicht begründet. Es ist jedoch davon auszugehen, dass intelligente Menschen immer über ein Mindestmaß an Kreativität und umgekehrt verfügen.

Um in einem gewissen Grade kreativ zu sein, braucht es eine normale Intelligenz; aber eine Intelligenz weit über der Norm bringt keineswegs einen entsprechenden Zuwachs an Kreativität mit sich.⁴⁷

Wallach und Kogan untersuchten 1965 mit ihrem „Stanford Achievement Test-Verfahrens“ genau diese Wechselwirkungen von Kreativität und Intelligenz im Zusammenhang mit Schulleistungen anhand von sechs Bereichen. Sie versuchten herauszustellen, ob die Kombination einer hohen Kreativität und eines hohen IQs zu bemerkenswerten guten Leistungen führt und bei Versuchspersonen mit niedriger Kreativität und niedrigem IQ zu besonders schwachen Schulleistungen. Die Ergebnisse der Forschungen zeigen, dass die Intelligenz in fünf von sechs Untertests (z.B. Rechtschreibung, Sprache) in einer engen Beziehung zur Schulleistung steht. Die Kreativität dagegen zeichnete kaum eine Beziehung zur Leistung ab. Sie zeigte in nur einem von den sechs Untertests einen Einfluss auf die Leistung, in dem zum arithmetisch– schlußfolgernden Denken. Interessant dabei ist, dass dieser ebenfalls auch der einzige Untertest war, welcher von IQ unbeeinflusst war.⁴⁸

Zusammenfassend lässt sich deshalb sagen, dass der IQ einen wesentlich stärkeren Einfluss auf die Schulleistung ausübt als die Kreativität. Obwohl die Versuchspersonen mit einem niedrigen IQ und niedriger Kreativität die schlechtesten Werte in allen sechs Untertests zeigten, bestehen keine signifikanten Wechselwirkungen zwischen IQ und Kreativität.⁴⁹

3.5 Der kreative Prozess

Nach Wallas von 1926 lässt sich der kreative Denkprozess in fünf Phasen unterteilen. Diese verdeutlichen den qualitativen Unterschied zwischen dem kreativen und dem logischen Denken, welcher auch den Unterschied zwischen

⁴⁷ Guntern. Irritation und Kreativität. 1993, S.32

⁴⁸vgl. Mühle, Schell. Kreativität in der Schule. 1970, S. 86

⁴⁹vgl. ebd. S.92f

Intelligenz und Kreativität aufzeigt. Kreativität ist demnach „ein kognitiver Prozess, der in kleinen, kontinuierlichen Schritten abläuft, die auf der Erfahrung des Einzelnen beruhen und lediglich als Erweiterung des bisherigen Repertoires aufgefasst werden.“⁵⁰ Der kreative Prozess und der des logischen Denkens beinhalten somit Phasen mit fast identischen Abläufen. Teile der Kreativität lassen sich demnach auch in Intelligenztests nachweisen. Die wichtigsten Phasen des kreativen Prozesses jedoch unterscheiden sich sehr stark vom logisch-rationalen und analytischen Denken und können allgemein nur schwer nachgewiesen werden.

- **Präparationsphase**

Die erste Phase des kreativen Prozesses beinhaltet die Beschäftigung mit Problem- und Aufgabenstellungen. Anstatt jedoch Lösungsversuche und Wertungen anzudenken wird hier das Sammeln von Schlagwörtern die in Bezug zur Aufgabenstellung stehen bevorzugt. Das Begreifen der Aufgaben- und Problemstellung auf einer breiten Basis steht im Vordergrund. In dieser Phase sollte ebenfalls eine Motivation für die bevorstehende Aufgabe erzeugt werden, aus welcher dann konkrete Impulse hervorgehen können.

- **Latenzphase**

Diese Phase beinhaltet die Einhaltung eines zeitlich begrenzten Abstandes zur Problematik und unterscheidet sich somit am stärksten von den Phasen des Prozesses des logischen Denkens. Im Prozess des logischen Denkens wird eine kontinuierliche Beschäftigung mit der Aufgabe vorgezogen. Brauchbare Informationen und Neukombinationen sollen in dieser Phase im Gedächtnisspeicher ertastet und vermischt werden.⁵¹ Diese Phase ist sehr anfällig für Blockaden. Die Latenzphase bildet eine der wichtigsten Phasen im kreativen Prozess, indem sie darüber bestimmt, ob Kreativität im Denken und Handeln überhaupt entstehen kann.⁵²

⁵⁰ Schmitt, Heinz: Kreativität – entbehrliches Konstrukt oder Wesensmerkmal des Kunstunterrichts? In: Kunst + Unterricht Heft 261/2002, S.7

⁵¹ vgl. Kleuderlein, Friedolin: Selbstdarstellung. Voraussetzungen und Bedingungen kreativen Kunstunterrichts. In: Kunst + Unterricht Heft 261/2002, S.47

⁵² vgl. Schmitt. In: K+U, 261/2002, S.8

- **Illuminationsphase**

Die dritte Phase des kreativen Prozesses wird auch Inspirationsphase genannt. Diese Phase beinhaltet das Phänomen des sogenannten „Geistesblitzes“, welcher sich nach dem Abstand durch die Latenzphase völlig plötzlich ereignet.⁵³ Die „Inspiration“ kann als die Zufallskombination von Bewusstem und Unterbewusstem verstanden werden. Die Inspiration führt zu kreativen Lösungsansätzen und neuen Ideen und ist somit der ausschlaggebende Aspekt des kreativen Prozesses. Der Moment der Inspiration bildet deshalb auch den Ansatzpunkt für zahlreiche Ansätze zur Kreativitätsförderung. Ziel dieser ist es den Zustand der Inspiration, welcher als Entspannung, Befriedigung oder Hochstimmung empfunden wird, häufiger und bewusster entstehen zu lassen.⁵⁴ Problemfindungs- und Lösungsstrategien kommen somit mittels eines Inspirationsprozesses nur zustande, wenn ein „homospatiales“ Denken möglich ist. Mehrere Gedanken, Vorstellungen oder Aspekte müssen sich dabei gleichzeitig überlagern können, was ein räumliches Denken unabdingbar macht. Die Verbindung von sequenziellem logischem und räumlichem Denken ermöglicht demnach kreative Denkprozesse, indem es eine ungehinderte Kommunikation der Hirnhälften und somit einen freien Ideenfluss ermöglicht. Diese Annahme begründet die Forderung nach einer ausgiebigen Schulung und Förderung des räumlichen Vorstellungsvermögens, welche auch dem Kunstunterricht eine große Rolle zuweist. Die beiden folgenden Phasen, der Umsetzung der entstandenen Ideen entsprechen den Phasen des Prozesses des logischen Denkens.

- **Evaluationsphase**

Die vierte Phase des kreativen Prozesses beinhaltet eine „rigorose Qualitätsprüfung der Ideen in Bezug auf die Hypothesen oder deren Umformung und Infragestellung.“⁵⁵ Diese Ausarbeitung der Problemlösung läuft nach Vorgaben des logischen Denkens ab.

⁵³ vgl. ebd. S.8

⁵⁴ vgl. ebd. S.8

⁵⁵Schmitt. In: K+U, 261/2002, S.9

- **Vertikationsphase**

In dieser letzten Phase werden die gefundenen kreativen Lösungen erprobt. Dabei müssen sie sich durch ihre Anpassung an Variationen, an Transformationen und an Korrekturen bewähren.⁵⁶

3.6 Kreativität in der Zeichnung

Kinderzeichnungen sind kreative Lösungen von zeichnerischen Problemen oder Problemen der Verarbeitung der Alltagssituationen. Sie beinhalten immer eine kreative gestalterische Bearbeitung einer individuellen Problem- oder Erfahrungsumsetzung auf dem Papier, der Leinwand oder im plastischen Gestalten. Die Darstellung von Objekten und die Darstellung der Beziehung der verschiedenen Objekte zueinander, sowie die Raumgestaltung und das gewählte Thema stellen zeichnerische Probleme dar, die vom Zeichnenden eine kreative Auseinandersetzung und letztendlich eine Entscheidung zur Lösung des Problems fordern. Mittels verschiedener Testverfahren lassen sich anhand der unterschiedlichen gestalterischen Darstellungen oder Ausführungen Werte des kreativen Potentials des Kindes ermitteln. Der TSD-Z ist eins dieser Verfahren. Er stützt sich jedoch nicht auf die freie Kinderzeichnung, sondern auf die zeichnerische Lösung einer zeichnerischen Problemstellung.

Die Kinderzeichnung verrät sehr viel über die Persönlichkeitsmerkmale und Fähigkeiten des Kindes. Anhand der Anzahl der verschiedenen Lösungsmöglichkeiten eines speziellen zeichnerischen Problems lässt sich eine grobe Einschätzung über die Kreativität eines Kindes machen. Die Lösungen für typische zeichnerische Probleme ermöglichen eine grobe Einschätzung des Entwicklungsstandes eines Kindes. Besonders an Menschen- und Raumdarstellungen in der Kinderzeichnung und an der Art wie ein Kind dieses zeichnerische Problem löst (z.B. an der Hausdarstellung) kann eine Aussage zum kognitiver Entwicklungsstand des Kindes formuliert werden.

⁵⁶vgl. ebd. S.9

4. „Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch“ (TSD-Z)

Der TSD-Z wurde 1984/85 von den Autoren Klaus K. Urban und Hans G. Jellen im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Universität Hannover entwickelt. Nach ersten Vorträgen und Veröffentlichungen 1985 und 1986 entstand ein großes Interesse von Seiten der Kreativitätsforschung auf der ganzen Welt am damals noch als TCT-DP benannten Testverfahren. Der Test fand von da an in unterschiedlichsten Studien auf der ganzen Welt Verwendung.⁵⁷ Urban und Jellen haben mit ihrem TSD-Z einen integrativen Ansatz der Kreativitätsforschung geschaffen, welcher ganz anders als die anderen integrativen Ansätze auch Angaben zum Bewertungsprozess des (zeichnerischen) Produktes macht. Somit ist der TSD-Z ein domänenspezifischer Test, welcher eine Einschätzung der kreativen Fähigkeiten auf der Basis des Komponentenmodells nach Urban ermöglicht.⁵⁸ (siehe: Anhang A)

Das Testverfahren von Urban und Jellen bedient sich in seinem Titel „Test zum schöpferischen Denken - Zeichnerisch“ des Begriffs des „Schöpferischen“. Das „Schöpferische“ gehört zum Wortstamm der „Schöpfung“ und bedeutet das Erschaffen von etwas zuvor noch nicht oder noch nicht in dieser Weise da gewesenen. Die lateinische Übersetzung „creare“ steht für „schaffen, erschaffen, zeugen“ und hebt ebenfalls das zentrale Merkmal, „das Erschaffen von etwas Neuem“, des schöpferischen Prozesses hervor.⁵⁹ Urban und Jellen bringen durch diese Begriffswahl den Charakter des kreativen Prozesses schon im Titel ihres Testverfahrens zum Ausdruck. Die schöpferische Kraft beinhaltet den Ursprung der Kreativität und die „Intuition“ beinhaltet ein schöpferisches Moment. Die Kreativität spiegelt somit den schöpferischen Aspekt des Denkprozesses wieder. Der TSD-Z erschließt die Kreativität anhand des schöpferischen Denkens, welches sich in der angefertigten Lösungszeichnung zeigt.

⁵⁷ vgl. Urban. Manual TSD-Z, S.4

⁵⁸ vgl. Spiel. 2003. S.136 (nach Urban & Jellen TSD-Z 1993)

⁵⁹ vgl. Braun. Handbuch der Kreativitätsförderung. 2007, S.27

4.1 Beschreibung und Grundidee des Testverfahrens

Der „Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch“ dient dazu, eine grobe Einschätzung des kreativen Potentials einer Person zu erhalten. Mittels dieses Testverfahrens sollen die schöpferischen Fähigkeiten von Individuen herausgestellt und Personen identifiziert werden, die ein weit vom Durchschnitt nach oben und unten abweichendes kreatives Potential aufweisen.⁶⁰ Die Autoren halten das Identifizieren des kreativen Potentials im Schulalltag für besonders wichtig, da die Schüler aufgrund ihrer schulischen Lern- und Leistungsfähigkeit im Hinblick auf ihre kreative Leistungsfähigkeit häufig falsch eingeschätzt werden. Die Ergebnisse des TSD-Z weichen häufig sehr stark von den Erwartungen ab und zeigen oftmals hohe schöpferische Kräfte bei Schülerinnen und Schülern, bei welchen diese nicht zu vermuten gewesen wären.⁶¹ Der TSD-Z ermöglicht der Lehrperson somit ein von den Schulleistungen unabhängiges Bild über die Persönlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler. Ziel der empirischen Studie von Jellen und Urban ist es, anhand eines Testergebnisses des TSD-Z eine eindeutige und möglichst objektive Aussage über das kreative Potential einer Person machen zu können. Die Testergebnisse sind aufgrund einer Probandenanzahl von 2516 Personen in der Zeit von 1988 und 1993 und der breiten Altersstruktur der Probanden hoch repräsentativ. Anhand der Ergebnisse dieser Probanden haben Urban und Jellen Normentabellen und Normwerte aufgestellt, an welchen sich die individuellen Testergebnisse klassifizieren lassen. Qualitative Verfahren, welche hier die individuellen Aspekte der Zeichnung und die kreativen Fähigkeiten des Individuums besser berücksichtigen könnten, sind jedoch nicht ausreichend repräsentativ, objektiv und operationalisiert.

Quantitative Forschung zielt auf Repräsentativität, d.h. eine Auswahl aus einer Population wird so getroffen, dass das Ergebnis der Teiluntersuchung auf die übergeordnete Gesamtheit übertragen werden kann, während qualitative Forschung verallgemeinerbare Aussagen beabsichtigt, die aber auf dem Wege der Exemplarik, der Beispielhaftigkeit, erzielt werden.⁶²

⁶⁰ vgl. Urban. Manual TSD-Z.1995, S.5

⁶¹vgl. ebd. S.5

⁶²Peez, Georg: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Hannover (BDK-Verlag) 2000, S.23

4.2 Konzept und Intention

Der TSD-Z stellt ein Testverfahren dar, welches versucht nicht nur Teilaspekte des divergenten Denkens zu erforschen, sondern ebenfalls seine qualitativen, inhaltlichen, gestalterischen und elaborativen Aspekte zu berücksichtigen. Urban versucht deshalb das im Zentrum stehende „Gestalterische“ im kreativen Prozess mit Hilfe eines angeregten zeichnerischen Produktes zu identifizieren. Intentionen für diesen Ansatz des TSD-Z entwickelte er bereits in der Beschäftigung mit der Hochbegabterziehung.

Ziel war es, ein Testverfahren zu entwickeln, welches nicht nur zur Erkennung und Auswahl schöpferisch besonders begabter Schülerinnen und Schüler diente, sondern gleichzeitig auch Schülerinnen und Schüler identifiziert, welche eine vernachlässigte oder nur wenig entwickelte Kreativität aufweisen. Konkrete Anregungen für ein zeichnerisches Verfahren bekamen er und sein Partner Jellen dann durch einen Kreativitäts-Zusatz im Heidelberger Intelligenztest (HIT1-2 Kratzmeier 1977).⁶³ Der Anwendungsbereich dieses Testverfahrens war jedoch sehr auf das verbale Instrument beschränkt und somit nicht in allen Altersstufen anwendbar. Diesen Aspekt der Altersbegrenzung wollten Urban und Jellen in ihrem Verfahren vermeiden und schufen einen Testbogen, der durch seine Anforderungen einen breiten Anwendungsbereich hat und sich in allen Altersstufen einsetzen lässt. Das Testergebnis sollte nicht von verbalen und intellektuellen Fähigkeiten abhängig sein und sowohl in seiner Durchführung als auch in seiner Auswertung überschaubar, einfach und ökonomisch sein.⁶⁴ Durch den Einsatz zeichnerischer Modalitäten verfügt das Testverfahren über eine ausreichende Kulturfairness und versucht eine Beeinflussung des Testergebnisses durch soziale Herkunft gering zu halten. Der Test kann bei Personen zwischen 5 und 95 Jahren durchgeführt werden.⁶⁵

⁶³vgl. Urban. Manual TSD-Z. 1995, S.10f

⁶⁴ vgl. ebd. S.10f

⁶⁵ vgl. ebd. S.5

4.3 Anwendungsbereiche des TSD-Z

Der TSD-Z kann ab der 1. Klasse eingesetzt werden und soll im schulischen Bereich Schülerinnen und Schüler identifizieren, die kreative Fördermaßnahmen benötigen. Diese Fördermaßnahmen können ein Defizit ausgleichen oder auch ein sehr kreatives Potential gezielt fördern. Es gibt zahlreiche Fördermaßnahmen für Gruppen oder einzelne Schüler, sowohl für schwächere Schüler als auch für Schüler mit besonders hohem kreativem Potential.

Das Testverfahren von Urban eignet sich ebenfalls gut für Kunstlehrer und -lehrerinnen. Mittels dieses Verfahrens lässt sich herausfinden, auf welchem kreativen Niveau sich in etwa der Durchschnitt der Klasse befindet. Der TSD-Z eignet sich jedoch nicht nur als Verfahren zur einmaligen Feststellung des kreativen Potentials, sondern ebenfalls auch zu regelmäßigen Überprüfungen der Effektivität von kreativitätsfördernden Maßnahmen.⁶⁶

Desweiteren kann der TSD-Z gut zur Erklärung und Benennung von Lernschwierigkeiten, Leistungsversagen und Verhaltensauffälligkeiten in der Schule und bei pädagogischen und psychologischen Beratungen herangezogen werden, da er im Sinne klassischer Testtheorien als valides, reliables und objektives Instrument aufzufassen ist.⁶⁷

4.4 Durchführung

Um das schöpferische Denken der Probanden mittels des TSD-Z zu ermitteln, wird den Probanden das Testblatt mit den vorgegebenen 6 Fragmenten (siehe Anhang B) ausgeteilt und daraufhin werden sie aufgefordert, die vorgegebenen Fragmente fortzuführen.⁶⁸ Die Aufgabe unterliegt keiner Zeitbeschränkung, der Versuchsleiter teilt lediglich zu Beginn der Arbeitszeit mit, dass die Probanden für die zu lösende Aufgabe „keine Stunde“ Zeit haben, jedoch ausreichend Zeit zur Verfügung steht. Die anschließende Bewertung der zeichnerischen Lösungen auf den ausgefüllten Testblättern wird nicht in Anwesenheit der

⁶⁶<http://www.philso.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/kunstpaed/forschungsgebiete/kunstwissenschaft/kreativitaetsfoerderung/>

⁶⁷ vgl. Urban. Manual TSD-Z. 1995, S.6

⁶⁸ Spiel. 2003, S.136 (nach Urban & Jellen TSD-Z 1993)

Probanden vorgenommen und richtet sich nach den Bewertungskategorien, welche im Manual zum TSD-Z genau dargestellt sind (siehe Anhang B).

4.5 Gestaltung des Testbogens

Der Testbogen enthält 6 figurale Elemente als Stimuli, diese sind minimal gehalten und unvollständig und unregelmäßig angeordnet, um eine höchst mögliche Flexibilität für die Testperson in ihrer Interpretation und Gestaltung zu ermöglichen. Die 6 figuralen Elemente sind alle unterschiedlich gestaltet und bestehen aus geometrischen und nicht geometrischen Formen, runden und geraden, einfachen und zusammengesetzten und unterbrochenen und ununterbrochenen Linien. Sie befinden sich innerhalb und außerhalb des gegebenen Rahmens und weisen eine unregelmäßige Verteilung auf der Fläche auf (siehe Anhang B).

Dieses sehr gemischte Design mit seiner Anordnung von Elementen aus vielen verschiedenen Formen soll einen hohen Aufforderungscharakter besitzen und eine möglichst große Gestaltungsvielfalt bieten. Anhand der dargestellten Gestaltung des Testbogens zeigt sich eine Orientierung am Aufbau eines Zeichenergänzungstests, welcher „auf dem Testblatt [...] einige figurale Fragmente [...enthält], die zum (Weiter-) Zeichnen in freier Form anregen sollen.“⁶⁹ Diese gehören zu den athematischen Zeichentests, d.h. sie geben keine Einschränkungen bezüglich des Themas vor. Ziel solcher Formen von Zeichentests, ist es der Phantasie der Testperson freien Lauf zu lassen und anhand ihrer Zeichnung und dem ausgewählten Themenbereich nicht nur Fähigkeiten, sondern auch soziale Haltungen und die soziale Integration einer Person zu Tage zu fördern.

4.6 Bewertung des TSD-Z

Das zeichnerische Ergebnis des TSD-Z wird anhand von 14 differenzierten Auswertungskriterien (Auswertungskategorien) analysiert und bewertet (siehe Anhang B). Dieser Katalog der 14 Auswertungskriterien des TSD-Z unterliegt dem Komponentenmodell von Urban und enthält beide Aspekte kreativer Prozesse, den kognitiven und den persönlichkeits-theoretischen Aspekt, mit

⁶⁹Urban. Manual TSD-Z. 1995, S.5

ihren jeweils drei Komponenten und deren weiteren drei Dimensionen (siehe Anhang A). Die 14 Auswertungskriterien weisen ebenfalls eine große Breite qualitativer Merkmale der kreativen Leistung auf und berücksichtigen somit alle sieben Zentralparameter der Faktoren der Kreativität nach Wagner.⁷⁰ Sie entsprechen ebenfalls weitgehend den acht Kategorien konstitutiven und kreativen Verhaltens, welche nach Peez und Kirchner genannt werden. „Fluktualität, Flexibilität, Originalität, Sensibilität, Komplexitätspräferenz, Elaborationsfähigkeit und Ambiguitätstoleranz.“⁷¹

In jedem Auswertungskriterium können jeweils 0-3 oder 0-6 Punkten vergeben werden. Die Summe aller Punkte der Auswertungskriterien ergibt einen Schätzwert für das kreative Potential einer Person. Die zeichnerische oder künstlerische Qualität der entstandenen Zeichnung geht jedoch entgegen der Erwartung an einen zeichnerischen Test nicht mit in die Bewertung ein.

Der TSD-Z gibt trotzdem ein viel umfassenderes Bild des kreativen Potentials einer Person, da er auch persönlichkeitspezifische Aspekte berücksichtigt. So werden mittels des TDS-Z ebenfalls Risikobereitschaft und Humor aufgegriffen und in die Bewertungskriterien integriert.⁷²

Unkonventionelle Zeichnungen, die den Rahmen überschreiten, die Bildteile zum Ganzen formal und inhaltlich zusammenfügen, die Sprache integrieren, über Witz verfügen und originelle Ideen beinhalten, erhalten in der Regel die höchsten Werte.⁷³

Der TSD-Z berücksichtigt in seiner Ermittlung des kreativen Potentials alle sieben kreativen Fähigkeiten nach Preiser und Buchholz (siehe Anhang A), welche den sieben Parametern nach Wagner in etwa entsprechen.⁷⁴ Der „Kreativitätstest für Vorschul- und Schulkinder (KVS-P)“ von Krampen berücksichtigt dagegen nur zwei dieser sieben Faktoren. Krampen greift demnach in seiner Dokumentation der Ideenproduktion nur zwei Kriterien der Kreativität auf, die Ideenflüssigkeit (Fluktualität) und die Ideenflexibilität.

⁷⁰ Wagner: Kreativität und Kunst. In: Berka u. a.: Woher kommt das Neue? Wien (Böhlau Verlag) 2003, S.59

⁷¹ vgl. Kirchner/Peez, K+U 307/308 2006, Exkurs, S.22 nach Wagner. Kreativität und Kunst 2003, S.59

⁷² vgl. Urban. Manual TSD-Z. 1995, S.8

⁷³ Kirchner, Constanze/ Peez, Georg: Der "Test zum schöpferischen Denken - zeichnerisch". Kreativitätstest anhand von Zeichnungen. In: Kunst +Unterricht Heft 307/308 /2006, Exkurs, S.23

⁷⁴ Preiser, Buchholz. Kreativität. 2004. S.32

Diese ermittelt er, indem er die Gesamtzahl der kinästhetischen, zeichnerischen oder verbalen Lösungsvorschläge dokumentiert und die Unterschiedlichkeit dieser Lösungsvorschläge anhand einer Skala auswertet. Er konzentriert sich somit ausschließlich auf einen qualitativen und einen quantitativen Faktor der Kreativität.⁷⁵ Da es sich um ein Testverfahren zur Ermittlung des schöpferischen Denkens handelt, in welchem divergentes Denken geradezu wesentlich und erwünscht ist, ist es verständlich, dass nicht alle möglichen Lösungswege in den detaillierten Ausführungen zur Bewertung angegeben sind. Die Auswertung des Testverfahrens erfordert somit sogar vom Auswerter eine gewisse kreative Flexibilität, um in unklaren Fällen im Sinne der Kategorienbeschreibung selbst zu entscheiden. Diese subjektiven Entscheidungen schlagen sich jedoch nicht im Gesamtwert nieder und verhalten sich nach Angaben der Autoren so gering, dass sie das Ergebnis nicht maßgeblich verändern oder verfälschen und somit eine relative Reliabilität gegeben bleibt.⁷⁶ Um eine Einschätzung über das ermittelte kreative Potential einer Person zu erhalten, lässt sich das Testergebnis anhand des erhaltenen Wertes anschließend in Bezug zu quantitativ ermittelten Normwerten setzen.

4.7 Zur Reliabilität und Validität des Verfahrens

Die *Reliabilität* ist ein Gütekriterium der quantitativen Forschung und bezeichnet die formale Genauigkeit der vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchung. Obwohl die Bewertung des 9. Bewertungspunktes, des Humors der entstandenen Zeichnung, in keiner Weise objektiv zu bewerten ist und zudem auch noch von der situationsbedingten Tagesform des Auswerter abhängt, ist aufgrund der anderen sehr genau definierten Bewertungskriterien trotzdem eine hohe Reliabilität gewährleistet. Die Reliabilität des TSD-Z ist durch die hoch zufriedenstellende Reliabilität der Mittelwerte gegeben.⁷⁷

Abgesehen von den möglichen kleinen Abweichungen bei der Auswertung durch verschiedene Beurteiler kommt es[...] nicht auf

⁷⁵vgl. Krampen, Günter: Kreativitätstest für Vorschul- und Schuökinder. Version für die psychologische Anwendungspraxis.(KVS-P). Göttingen (Hogrefe-Verlag GmbH & Co. KG) 1996, S.21

⁷⁶ vgl. Urban. Manual TSD-Z. 1995, S.15

⁷⁷vgl. ebd. S.52

„den“ einen genauen exakten Punktwert an, sondern auf die grobe Abschätzung – auch wenn diese natürlich möglichst genau sein soll.⁷⁸

Die *Validität* ist ebenfalls ein Begriff aus der quantitativen Forschung. Valide Testverfahren messen genau das, was sie messen sollen. Im Falle des TSD-Z ist dies die kreative Leistungsfähigkeit, welche dann eine Auskunft über das individuelle kreative Potential gibt. Urban und Jellen geben selbst an, dass die Validität ihres Verfahrens sehr schwer zu klären ist. Zur Zeit der Erstellung dieses Testverfahrens gab es keine anderen (ähnlichen) Verfahren, die einen Vergleichswert liefern könnten ob die Ergebnisse des TSD-Z valide sind. Vergleiche mit Intelligenztests zeigten Zusammenhänge und bestätigen somit eine diskriminante Validität des Testverfahrens.⁷⁹

4.8 Interpretation des Ergebnisses des TSD-Z

Der „TSD-Z“ ist kein rein quantitatives Testverfahren. Dies hat den Vorteil nicht nur einen Teilfaktor des divergenten Denkens zu messen, sondern auch die qualitativen Merkmale kreativer Leistung zu berücksichtigen und mit in die Bewertung einfließen zu lassen.⁸⁰ Die einzelnen Aspekte des Ergebnisfindungsprozesses können ebenso berücksichtigt werden wie das Ziel, ein repräsentatives Ergebnis zu erreichen. „Qualitative und quantitative Erhebungsverfahren [sind] in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung keine Gegensätze [mehr], sondern sie können sich innerhalb einer einzigen Untersuchung ergänzen [und ...miteinander] kombiniert werden.“⁸¹

Das Ergebnis des TSD-Z gibt ein umfassendes Bild über die kreative Leistungsfähigkeit der Testperson. Die 14 Auswertungskriterien ermitteln jedoch anhand der 14 einzelnen Kriterien nicht separat einen Punktwert für die einzelnen sechs Komponenten nach dem Komponentenmodell von Urban, (siehe Anhang A) oder die sieben kreativen Fähigkeiten nach Preiser und Buchholz (siehe Anhang A). Die Werte der einzelnen Kategorien setzen sich demnach immer aus verschiedenen der 14 Auswertungskriterien zusammen. Die Bewertung des TSD-Z weist demnach keine genaue Aufschlüsselung der

⁷⁸ Urban. Manual TSD-Z.1995, S.41

⁷⁹ vgl. ebd. S.54f

⁸⁰ vgl. ebd. S.15

⁸¹ Peez. Qualitative empirische Forschung. 2000, S.150

einzelnen Komponenten oder kreativen Fähigkeiten auf. Der TSD-Z berücksichtigt zwar in der Ermittlung des kreativen Potentials alle einzelnen Komponenten und Fähigkeiten, die Verwendung des Ergebnisses kann jedoch nur in ihrem Gesamtergebnis erfolgen. Die Einschätzung über das kreative Potential einer Person mittels der TSD-Z sollte auch in ihrer Verwendung als Gesamtwert bestehen bleiben und lässt nur eine bedingt genaue Einschätzung der kreativen Leistungsfähigkeit in den einzelnen sechs Komponenten zu.

Die Ermittlung der kreativen Leistungsfähigkeit mittels der Zeichnung bietet jedoch die Möglichkeit die Höhe der Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler sich frei und flexibel einer Aufgabe zuzuwenden zu ermitteln und anhand dieser auch die Offenheit für Ungewöhnliches und Originelles zu messen.⁸²

Die zeichnerischen Ergebnisse sind jedoch „sehr viel stärker, als [...]IQ- oder andere Leistungs-Tests, [...]situativen, motivationalen und emotional-affektiven Einflüssen unterworfen.

Deshalb sollten in der Regel mehrere Datenquellen herangezogen oder die Testungen in größeren Abständen wiederholt werden. Insbesondere wenn es um relevante pädagogische Entscheidungen geht, sollte das Ergebnis des TSD-Z- nur ein Baustein im Entscheidungsgebäude darstellen.“⁸³ Tests müssten deshalb optimaler Weise in einer motivational günstigen Atmosphäre ohne Zeitdruck oder sonstige störende Faktoren stattfinden. Dieser optimale Zustand ist jedoch, besonders wenn das Testverfahren in einer Schulklasse mit allen Schülern gleichzeitig durchgeführt wird, sehr schwer bei allen Schülern gleichzeitig zu erreichen. Die Testergebnisse müssen demnach immer auch im Hinblick auf diesen Aspekt betrachtet werden.

⁸²vgl. Kirchner, Peez. In: K+U, 307/308 /2006, Exkurs, S.22 (nach Urban, 1995, S.13

⁸³Urban. Manual TSD-Z, 1995, S.16

4.9 Einordnung der Testergebnisse

4.9.1 Normierungsuntersuchungen:

Zwischen 1988 und 1993 wurden 2516 Probanden mit dem TSD-Z Verfahren auf ihr kreatives Potential hin getestet. Die Probanden waren aus unterschiedlichen Altersstufen und besuchten unterschiedliche Schultypen, von Kindergarten, Grundschule, Hauptschule, Sonderschule für Lernbehinderte, der Orientierungsstufe bis hin zum Gymnasium und der Berufsschule. Sogar Studenten des Lehramtes und der Pädagogik sowie Pädagogen wurden getestet. Die Geschlechterverteilung war dabei relativ ausgeglichen. Insgesamt wurden 51,0% männliche und 48,9% weibliche Testpersonen ausgewählt, bei den Schülerinnen und Schülern von der 1. – 7. Klasse lag der Anteil der männlichen Probanden mit 53,3% etwas höher.⁸⁴

4.9.2 Klassifikationsschema nach Urban und Jellen

Ziel des Testverfahrens ist es, die kreativen Fähigkeiten einer Person zu ermitteln und somit eine Aussage über ihr kreatives Potential zu machen. Um eine solche Aussage zu formulieren ist es notwendig, die Ergebniswerte (erreichten Gesamtpunktzahl) des TSD-Z in ein Klassifikationsschema einordnen zu können. Das Schema der Grobklassifikation nach Urban und Jellen unterteilt dabei sieben Leistungsgruppen:

A = Weit unter dem Durchschnitt (untere 10%, Prozentrang (PR) <10)

B = Unterdurchschnittlich (PR 11-25)

C = Durchschnittlich (PR 26-75)

D = Überdurchschnittlich (PR 76 -90)

E = Weit überdurchschnittlich (PR 91 -97,5)

F = Extrem überdurchschnittlich (obere 2.5%)

G = „Phänomenal“ (oberhalb der Obergrenze der Norm)⁸⁵

Anhand des Prozentranges lässt sich das Testergebnis in diesem Grobklassifikationsschema einer Gruppe A-G zuweisen und daraus eine Aussage über den Wert des kreativen Potentials der Testperson formulieren. Bezugsgruppen sind hier Alter, Geschlecht, Schuljahr und die Zugehörigkeit zu

⁸⁴ vgl. Urban. Manual TSD-Z. 1995, S.44

⁸⁵ vgl. ebd. S.41

einer bestimmten Schulform. Die Klassifikationsgruppen A und B weisen demnach Punktwerte auf, die sich unter dem Prozentrang 25 befinden und somit als besonders förderbedürftig im Bezug auf ihre kreativen Fähigkeiten einzuordnen sind. Diese unteren 25% der jeweiligen Bezugsgruppe werden noch einmal in zwei Gruppen unterschieden. Die untersten 10% sind somit der Gruppe A zuzuordnen und bilden die Gruppe, welche über die geringsten vorhandenen kreativen Ressourcen und Möglichkeiten verfügt. Die Klassifikationsgruppe C definiert sich über die erreichten Punkte der mittleren 50%, Schüler dieser Bezugsgruppe weisen somit ein im durchschnittlichen Bereich liegendes kreatives Potential auf. Die überdurchschnittlichen Leistungen, welche die oberen 25% betreffen, werden in vier Gruppen differenziert. Diese Einteilung orientiert sich an der in der Begabtenforschung und -förderung vorgenommenen Klassifizierung. Die oberen 10% der Bezugsgruppe befinden sich in den Klassifikationsgruppen E, F und G. Die oberen 2,5% der Gruppe bilden die Spitze der erbrachten Leistungen und werden in den Klassifikationsgruppen F und G unterteilt. Die Gruppe G bildet die absolute Obergrenze und somit Personen mit „phänomenalen“ Werten, welche nach den Normuntersuchungen eigentlich gar nicht existieren.⁸⁶

Im Folgenden werde ich auf die Ergebnisse meiner qualitativen Untersuchung und die Ergebnisse der repräsentativen Studie von Urban und Jellen eingehen und diese in Bezug zueinander setzen. Dabei werde ich anhand den von Urban und Jellen ermittelten Mittelwerten und Normwerten das kreative Potential meiner Probanden ermitteln. Im Anschluss stelle ich die Ergebnisse aus der repräsentativen Studie von Urban und Jellen und anhand meiner ermittelten Ergebnisse im Hinblick auf die Kreativitätsförderung heraus.

⁸⁶vgl. Urban. Manual TSD-Z. 1995, S.41

5. Auswertung der empirischen Untersuchung

5.1 Durchführung der exemplarischen Untersuchung

Ich habe am 24.06.2008 eine qualitative Untersuchung mit der Testform A des TSD-Z mit einer Schulklasse des 6. Schuljahres einer Essener Gesamtschule durchgeführt. Die Testgruppe mit 20 Schülerinnen und Schüler war ausreichend heterogen, unter den Probanden befanden sich 14 Mädchen und 6 Jungen im Alter von 11 und 12 Jahren. Die Testsituation war für alle Schülerinnen und Schüler gleich, sie füllten den Test im Klassenraum in der 6. Schulstunde aus.

Im Folgenden werde ich die Testergebnisse auswerten und die Ergebnisse meiner Untersuchungsgruppe (siehe Anhang E und F) in das Grobklassifikationsschema nach Urban und Jellen einordnen, welches ich unter 4.9.2 vorgestellt habe. Im Vergleich mit den Normentabellen und -werten werde ich aus meinen Untersuchungsergebnissen eine Einschätzung über das kreative Potential meiner Testpersonen ermitteln. Meine Untersuchung stellt somit eine exemplarische Studie dar. Ich bin mir dabei bewusst, dass sich aus den Ergebnissen meiner qualitativ exemplarischen Untersuchung keine endgültigen, repräsentativen Aussagen ableiten lassen, trotzdem möchte ich jedoch anhand dieser 20 Testbögen exemplarisch das Verfahren des TSD-Z vorstellen und durch den Bezug zur quantitativen empirischen Studie von Urban und Jellen eine objektive Aussage über die kreative Leistungsfähigkeit meiner Probanden fällen können und die Notwendigkeit einer Förderung ableiten.

5.2 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

5.2.1. Geschlechts- und Altersverteilung der Probanden

Ich beginne mit dem wichtigsten Größen meiner exemplarischen Untersuchung. Die Geschlechterverteilung meiner Untersuchung ist mit 70,0% Schülerinnen und 30,0% Schülern nicht ausgeglichen. Die Altersverteilung der Probanden liegt insgesamt betrachtet bei 25,0% 11-jährigen und 75,0% 12-jährigen Schülerinnen und Schülern. An meiner exemplarischen Untersuchung des kreativen Potentials mittels des TSD-Z haben sich demnach nach

Geschlecht und Alter differenziert 28,6% 11-jährige zu 71,4% 12-jährige Mädchen und 16,7% 11-jährige und zu 83,3% 12-jährige Jungen beteiligt. (siehe Ergebnistabelle unter 5.2.2)

5.2.2 Klassifizierung anhand der Normentabellen

Die erreichten Punktwerte der Schülerinnen und Schüler lassen sich anhand der drei verschiedenen Normentabellen zu den Variablen der Altersstufe, der Klassenstufe und der Schulform der Testgruppe in das bereits unter 4.9.2. vorgestellte siebenstufige Grobklassifikationsschema einteilen. Die folgende Tabelle zeigt alle erforderlichen Werte für die drei verschiedenen Klassifizierungen meiner Testgruppe und die vorgenommene Klassifizierung in die Gruppen A - G. (siehe Anhang D)

Ergebnistabelle: Klassifizierung anhand der Normentabellen 1-3

Nr.	w/m	P	Alter	Norm 1	PR nach N1	Norm 2	PR nach N2	Norm 3	PR nach N3
1	W	13	12	A	5%	A	5%	A	4%
2	W	19	12	B	22%	B	21%	B	19%
3	W	18	11	B	18%	B	17%	B	16%
4	W	23	12	C	47%	C	35%	C	32%
5	M	21	12	C	28%	C	26%	B	24%
6	M	30	11	C	62%	C	60%	C	56%
7	W	17	11	B	15%	B	13%	B	12%
8	W	37	12	D	83%	D	82%	D	79%
9	W	21	12	C	28%	C	26%	B	24%
10	W	26	11	C	47%	C	45%	C	44%
11	W	43	12	E	95%	E	95%	E	95%
12	W	20	12	B	25%	B	23%	B	21%
13	M	31	12	C	66%	C	64%	C	60%
14	M	10	12	A	2%	A	2%	A	2%
15	W	28	11	C	54%	C	53%	C	49%
16	W	33	12	C	74%	C	73%	C	68%
17	M	42	12	E	93%	E	93%	E	93%
18	W	40	12	D	90%	D	90%	D	90%
19	M	46	12	E	97%	E	97%	F	98%
20	W	11	12	A	3%	A	3%	A	2%

PR= Prozentrang

P= erreichte Punktwerte des TSD-Z Form A

Norm 1= Klassifizierung nach der Normentabelle nach Altersstufe

Norm 2= Klassifizierung nach der Normentabelle nach Klassenstufe

Norm 3= Klassifizierung nach der Normentabelle nach versch. schulischer Gruppen

Die Tabelle zeigt auf der linken Seite die individuellen Werte der Probanden und auf der rechten Seite den zugewiesenen Prozentrang und die Zuweisung in die Gruppen A-G, welche mittels der erreichten Punktzahl und der jeweiligen Normentabelle für die drei Variablen Alter, Klassenstufe, Schulform (siehe Anhand D) hervorgeht. Die drei Spalten der Zuteilungen in die Klassifikationsgruppen A - G weisen in der Klassifizierung nach den Normentabellen 1 und 2 nach Altersstufe und Klassenstufe minimale Unterschiede in den errechneten Prozenträngen auf, welche jedoch nicht zu Veränderungen in der Einteilung der Klassifikationsgruppen führen. Die Einteilung in die Klassifikationsgruppen nach der Normentabelle 3, der Variable Schulform, führt in 3 Fällen zu Differenzen in der Einteilung nach den ersten beiden Normentabellen. So weist die Klassifizierung nach verschiedenen schulischen Gruppen zwei Schülern, deren Testergebnis nach dem Alter und der Klassenstufe an der unteren Grenze des Bereiches C angesiedelt ist, nur ein unterdurchschnittliches kreatives Potential zu. Die drei abweichenden Testergebnisse weisen jedoch nach allen drei Normentabellen einen Prozentrang auf, der sich direkt an der Grenze der Klassifikationsgruppen befindet. Da die 3. Normentabelle die Schulform der Gesamtschule nicht explizit anspricht, werde ich diese drei Abweichungen in der Grobklassifikation meiner Testgruppe ignorieren.

Die Einteilung der Grobklassifikation meiner Testgruppe orientiert sich demnach in ihrer Klassifikationseinteilung an den ersten beiden Normentabellen ohne das Ergebnis zu verfälschen. Das kreative Potential meiner Probanden wird wie folgt eingeteilt.

In Gruppe A= (2 Mädchen, + 1 Junge) →3 Schülerinnen und Schüler (SuS)

In Gruppe B = (4 Mädchen, + - Junge) →4 SuS

In Gruppe C = (5 Mädchen, + 3 Jungen)→8 SuS

In Gruppe D = (2 Mädchen, + - Junge) →2 SuS

In Gruppe E = (1 Mädchen, + 2 Jungen) →3SuS

In Gruppe F und G = keine Schülerinnen oder Schüler

13 von 20 SuS meiner Testgruppe verfügen demnach über ein durchschnittliches oder überdurchschnittliches kreatives Potential. 40 % der

Gruppe (8 von 20 SuS) verfügen über ein durchschnittliches Potential, 35,0% (7 von 20 SuS) weisen jedoch einen dringenden Förderbedarf auf und 3 dieser 7 zeigen sogar ein weit unter dem Durchschnitt liegendes kreatives Potential mit einem Prozentrang von unter 10 auf.

Im Hinblick auf die Förderbedürftigkeit meiner Testgruppe ziehe ich außerdem in Betracht, dass die Schüler, die sich an der unteren Grenze der Gruppe C bewegen (PR von 26 - 36) ebenfalls ein förderbedürftiges kreatives Potential aufweisen. Im Bereich der Schülerinnen und Schüler, welche ein durchschnittliches Potential aufweisen, zeigt sich bei näherem Betrachten, dass weitere zwei von diesen 8 Probanden sich mit einem Prozentrang von 26 genau an der Grenze des Bereichs der Gruppe C und der Bereichs der Gruppe B befinden und ebenfalls weitere zwei einen Prozentrang unter 50 aufweisen und somit ebenfalls als stark förderbedürftig sind. Demnach weisen 55,0% meiner Testgruppe einen dringenden Förderbedarf hinsichtlich der kreativen Fähigkeiten auf. Beachtet werden sollte jedoch auch, dass 25% der Testgruppe an Gesamtschülerinnen und Gesamtschülern über ein überdurchschnittliches kreatives Potential verfügen und weit über dem Durchschnitt liegende Werte erreicht haben.

5.3 Grobklassifikation

5.3.1. Grobklassifikation nach Altersstufe:

Im Folgenden werde ich die Mittelwerte (M) aufgeschlüsselt nach der Variable Alter analysieren. Alle männlichen und weiblichen Probanden meiner Testgruppe befinden sich nach der Altersstufeneinteilung von Urban und Jellen in der Altersstufe 11- 16 Jahre. Die Altersstufen setzen sich aus benachbarten Altersstufen zusammen, die aus den Ergebnissen der Studie von Urban und Jellen keine signifikanten Unterschiede in den Mittelwerten zueinander aufwiesen. Anhand der Mittelwerte ergeben sich danach fünf Altersstufen.⁸⁷ (siehe Anhang C).

Der Gesamtmittelwert meiner Testgruppe von $M=26,4$ (Mittelwert = Gesamtsumme aller erreichten Punktwerte durch die Anzahl der Probanden)

⁸⁷ vgl. Urban. Manual TSD-Z. 1995, S.46

liegt genau im mittleren Bereich C der Altersstufe 11-16 Jährige. Die erreichten Punktwerte der Essener Gesamtschülerinnen und Schüler liegen somit genau im normalen zu erwartenden Bereich für diese Altersgruppe.

Die hohe Effektivität zur Variable Alter der Untersuchungsergebnisse von Urban und Jellen konnte anhand meiner exemplarischen Untersuchung nicht überprüft werden, da meine Probanden alle derselben Altersstufe 11-16 Jährige angehören.

Nach Urban zeigen die erreichten Punktwerte im Durchschnitt eine steigende Tendenz mit steigendem Alter. Die Mittelwerte lagen bei den 12-Jährigen mit $M=28,5$ demnach etwas höher als bei den 11-Jährigen mit $M=27,1$ (siehe: Anhang C). Diese These wird durch die Mittelwerte meiner Untersuchung, mit einem Mittelwert $M=23,8$ aller 11-Jährigen Probanden und $M=27,33$ aller 12-Jährigen, unterstützt.

Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Kreativität und der geistigen Entwicklung der Menschen werden nicht widerlegt, jedoch auch anhand der repräsentativen Studie von Urban und Jellen nicht bestätigt. Die Mittelwerte aller Kinder und Jugendlichen zeigten jedoch einen Anstieg des Gesamtmittelwertes mit steigendem Alter. So liegt der Mittelwert aller Vierjährigen bei $M=15,6$ und der aller 15 Jährigen bei $M=26,5$ (Sonderschüler sind dabei nicht mit einbezogen). Ein konstanter Anstieg liegt jedoch nicht vor. Genau genommen steigen die Mittelwerte nicht linear. Zwischen dem 10. und 11. Lebensjahr steigt der Mittelwert rasant von $M=24,0$ bei 10-Jährigen auf $M=27,1$ bei 11-Jährigen an und erreicht im Alter von 12 Jahren mit $M=28,5$ seinen Höhepunkt (siehe Anhang C).

Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Verbesserungen nicht linear sind, sondern eher einen stufenförmigen Verlauf zeigen, und vor allem, dass ab dem Alter von 11 Jahren keine signifikanten Veränderungen mehr, sondern ein Plateau zu beobachten was.⁸⁸

Die Kreativität der Gesamtpopulation scheint auf der Altersstufe der 11-16 Jährigen bei einem Mittelwert von $M=27,6$ ebenfalls ihren Höhepunkt zu erreichen (siehe: Anhang C). Studenten und Pädagogen weisen jedoch stetig einen höheren Mittelwert von $M=31,0$ auf (siehe Anhang C). Der Mittelwert

⁸⁸Urban. Manual TSD-Z. 1995, S.45

der Gesamtpopulation liegt zum Vergleich bei weiblichen Individuen bei $M=23,2$ und bei männlichen Individuen bei $M=23,8$ ⁸⁹ in etwa auf dem gleichen Rang wie Mittelwerte der Altersstufe 9-10 Jährige.⁹⁰

5.3.2 Grobklassifikation nach Klassenstufe

Alle Probanden meiner Testgruppe befinden sich nach der Klassenstufenklassifikation in der Klassenstufe 5.- 9. Klassenstufe und liegen mit ihrem Gesamtmittelwert von $M=26,4$ nach der Normentabelle der Klassenstufen des Grobklassifikationsschemas genau im normalen Durchschnitt der kreativen Potentiale für 5.- 9. Klässler mit einem Mittelwert von $M=21-33$ (siehe: Anhang C).

Nach Geschlechtern differenziert beträgt der Mittelwert der Jungen $M=30$ und der aller Mädchen $M=24,9$. Der Mittelwert der Mädchen liegt demnach näher an der unteren Grenze der Gruppe C als der Mittelwert der Jungen, welcher eher an der oberen Grenze angesiedelt ist (siehe Anhang C).

5.3.3 Grobklassifikation nach der Schulform

Die dritte Variante, zu der sich die erreichten Punktwerte der Testgruppe in Bezug setzen lassen, ist die Grobklassifikation nach der Schulform. In den Normentabellen der quantitativen Untersuchung von Urban und Jellen gibt es die Gesamtschule als Schulform jedoch leider nicht. So stellte sich mir das Problem, mit welcher Schulform die Punktwerte der Gesamtschüler wohl am besten harmonisieren. Nach der Idee der Gesamtschule müsste sich der ermittelte Mittelwert der Gesamtschüler somit etwas unter dem der Gymnasiasten und etwas über dem der Haupt- und Realschüler befinden. Die einzelnen Punktwerte müssten ebenfalls eine sehr große Variationsbreite aufweisen.

Minimum und Maximum (6 Punkte und 50 Punkte) wiesen jedoch in der quantitativen Analyse von Urban und Jellen mit einer Variationsbreite von 44 Punkten eine größere als meiner Untersuchung mit einer Variationsbreite 36 (vom Minimum 10 Punkten bis zum Maximum von 46 Punkten). Punkten auf.

⁸⁹vgl. Urban. Manual TSD-Z. 1995, S.45

⁹⁰ vgl. Tabelle 6. ebd. S.46

Erstaunlicherweise liegt der Minimumwert meiner Untersuchungsgruppe nicht wie erwartet auf dem minimal erreichten Wert der quantitativen Analyse, sondern 4 Punkten über diesem. Der maximal ermittelte Wert meiner Testgruppe erreichte ebenfalls nicht den erwarteten Höchstwert der Gymnasiasten von 50 Punkten.

Ein positiveres Ergebnis lässt sich aus dem Vergleich mit den Bereichen C der Schulformen der Sonderschule und der Hauptschule gewinnen (siehe Anhang C). So übersteigt der erreichte Mittelwert meiner Gesamtschulgruppe die obere Grenze des durchschnittlichen Bereichs dieser beiden Schulformen und zeigt, dass sich der Durchschnitt der Gesamtschüler im Bereich einer überdurchschnittlichen kreativen Leistungsfähigkeit im Vergleich mit diesen beiden Schulformen befindet.

Dagegen zeigen die Ergebnisse jedoch, dass sich meine Testgruppe mit ihrem erreichten Gesamtmittelwert von $M=26,4$ in der unteren Hälfte des Durchschnittsbereichs der Orientierungsstufe bewegt.

5.4 Betrachtung der Variationsbreite

Die Variationsbreite beschreibt das wichtigste Dispersionsmaß in der Statistik und macht eine Aussage darüber, in welcher Variation die minimal und maximal erreichte Punktzahl auseinander liegen. „Die Variationsbreite gibt die Größe des Bereichs an, in dem die Messwerte liegen. Sie berechnet sich über die Differenz aus dem größten und dem kleinsten Wert.“⁹¹ Die Variationsbreite meiner gesamten Testgruppe beträgt 36 Punkte. Betrachtet man Jungen und Mädchen separat zeigt sich bei den weiblichen Probanden eine Variationsbreite von 32 Punkten (Minimum:11P, Maximum:43P) und bei den männlichen Probanden eine von 36 Punkte (Min.:10P, Max.: 46P). Die Variationsbreiten und die erreichten minimalen und maximalen Punktwerte beider Geschlechter liegen sehr eng beieinander und weisen keine signifikanten Differenzen auf. Diese Ergebnisse meiner Untersuchung stützen somit die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung von Urban und Jellen. Diese haben gezeigt, dass

⁹¹ Rasch, Björn; Friese, Malte; Hofmann, Wilhelm: Quantitative Methoden. Eine Einführung für Psychologen. Band I. Trier/Heidelberg (o. Verlagsangabe) 2002, S. 20

die Geschlechtsunterschiede in den erreichten Punktwerten des TSD-Z keine signifikanten Unterschiede aufweisen (siehe Anhang C).

5.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse meiner exemplarischen Untersuchung zeigen eine sehr hohe Übereinstimmung mit den Ergebnissen der quantitativen Studie von Urban und Jellen und bestätigen somit die hohe Repräsentativität, Validität und auch Objektivität des TSD-Z.

So entsprachen meine ermittelten Punktwerte zwar nicht immer identisch den ermittelten Werten, sie zeigten jedoch immer die gleiche Tendenz und wiesen bis auf einen Aspekt keine signifikanten Unterschiede auf. Diese Differenzen sind demnach so gering, dass insgesamt kein signifikant unterschiedliches Ergebnis formuliert werden kann. Die Aussage der Studie von Urban und Jellen bezüglich des Geschlechts zeigt zwischen den kreativen Potentialen männlicher und weiblicher Probanden auf allen Altersstufen und Schulformen keine signifikanten Unterschiede, jedoch einen tendenziell leicht höheren Mittelwert der männlichen Probanden auf allen Altersstufen, mit einer Ausnahme bei den 6. Klässlern. Hier weisen die Mädchen einen etwas höheren Mittelwert auf. Diese Ausnahme konnte von meiner Probandengruppe nicht bestätigt werden, dafür jedoch die tendenziell etwas höheren Ergebnisse der männlichen Individuen, welche bei meinen Probanden ebenfalls vorzufinden war.

Die Probandengruppe der Essener Gesamtschule weist mit 7 von 20 Schülerinnen und Schülern, die eine starke Förderungsbedürftigkeit aufweisen und nur 5 von 20 Probanden, die über ein überdurchschnittliches kreatives Potential verfügen, ein nicht sehr zufriedenstellendes Ergebnis auf. Die Mittelwert der gesamten Gruppe liegt zwar im durchschnittlichen Bereich, nach den detaillierten Auswertungen der verschiedenen Klassifikationen unter 5.2 zu Folge weisen jedoch 55% der Testgruppe einen Förderbedarf auf. Anhand dieses Wertes meiner exemplarischen Untersuchung wird die Notwendigkeit nach neuen Förderkonzepten für den Schulunterricht noch einmal sehr deutlich.

5.6 Fazit zum TSD-Z

Das TSD-Z stellt ein sehr umfangreiches Verfahren zur Ermittlung des kreativen Potentials eines Individuums dar, welches gleichzeitig auch ein Verfahren zur Überprüfung der Effektivität von Kreativitätsförderung beinhaltet. Anhand der umfangreichen Testauswertung und den sehr genauen Anweisungen kann eine Aussage über die die kreativen Fähigkeiten einer Person gefällt werden. Sehr gut gefallen hat mir dabei, dass viele Einzelheiten und Besonderheiten in der Bewertungsbeschreibung berücksichtigt werden, was eine problemlose Bewertung ermöglicht.

Die Durchführung verlief ebenfalls genau nach Plan und stieß bei den Kindern nach einer Anfangsaufregung durch die unbekannte Herausforderung auf Zustimmung und Gefallen. Ich halte das Testverfahren im Schulbereich somit für gut einsetzbar. Die Schüler zeigten sich durch das Durchführen in der Schulklasse und der Anwesenheit weiterer 19 Mitschüler nicht im geringsten gestört und wurden während der Bearbeitungszeit erstaunlich ruhig und konzentriert. Dies zeigt für mich, dass kreative Herausforderungen von den Schülern gerne bearbeitet werden und im Schulunterricht viel häufiger ihre Anwendung finden sollten.

Über das ermittelte kreative Potential meiner Testgruppe lässt sich anhand der Analyse der Testergebnisse sagen, dass die Erwartungen, welche ich an die Gruppe von Gesamtschülern hatte, durch die Übereinstimmung mit den nach Urban und Jellen ermittelten Normen erfüllt wurden. Interessant wäre es zudem für mich gewesen, nun die Ergebnisse des TSD-Z in Bezug zu den Schulleistungen zu analysieren, um daraus ebenfalls noch eine Folgerung bezüglich der Unterscheidungen von Kreativitätstest zu Intelligenztest formulieren zu können. Da mir die Schulleistungen der teilgenommenen Schülerinnen und Schüler unbekannt sind, kann ich diese Formulierung jedoch nicht vornehmen.

6. Kreativitätsförderung

Im Folgenden sollen Ansätze für Fördermöglichkeiten aus den Ergebnissen der Kreativitätsforschung abgeleitet und Ansätze der Förderung im Schulunterricht, speziell für den Kunstunterricht, herausgestellt werden.

6.1 Notwendigkeit der Kreativitätsförderung

Kreativität ist nicht allein für die Kunst und den künstlerisch- gestalterischen Fachbereich von Bedeutung. Kreativität ist ausschlaggebend für viele verschiedene Bereiche des alltäglichen Lebens und spielt eine zentrale Rolle in der Bildung. Die vorhandene Kreativität ist entscheidend für viele schulische Prozesse und Erfolg in der Lebens- und Arbeitswelt. Besonders in und für Erziehung hat Kreativität eine enorme und vielschichtige Bedeutung, da kreative Problemlösungen und kreatives Denken und Handeln in fast allen Lebenslagen erforderlich sind.

Kreativität sollte daher in umfassenden Konzepten gezielt gefördert werden. Eine allgemeingesellschaftliche Relevanz von Kreativität als Innovations- und Fortschrittspotential sollte dabei ebenso im Vordergrund stehen wie die individuelle Kompetenz der Kreativität. Eine sozialisationsorientierte Kreativitätserziehung greift diese Aspekte beide auf und sollte daher in den Förderansätzen Anwendung finden. Sie berücksichtigt Entwicklungen von personaler und sozialer Identität als Einheit und unterstützt das Individuum dabei, mit seinen alltäglichen Lebensproblemen und Herausforderungen zurecht zu kommen und stets kreative Lösungsansätze und Alternativwege zu kreieren.⁹² Gerade in der heutigen Gesellschaft, welche so viele Anforderungen an uns stellt und ständig Entscheidungen und Konfliktlösungen von uns fordert, ist eine individuelle kreative Lebensgestaltung fast unabdingbar. Die Kreativität, die für die individuelle Lebensbewältigung notwendig ist, muss demnach so früh wie möglich durch die Erziehung gefördert werden. „Daher muss die Förderung von Kreativität ein wichtiges pädagogisches Ziel werden und als Bildungsaufgabe ernst genommen werden.“⁹³

⁹²vgl. Urban TSD-Z. 1995, S.6

⁹³Braun. Handbuch Kreativitätsförderung. 2007, S.10

Dies unterstützen auch Rogers (1959) und Landau (1990). Sie weisen der Kreativität eine existentielle Funktion zu und halten die kreative Anpassung an die Lebensumstände für die wichtigste kreative Kompetenz. Diese stellt die einzige Möglichkeit dar, den ständigen Veränderungen der Welt stand zu halten, indem sie dem Individuum dabei hilft mit wechselnde Lebens- und Umgebungsumständen umzugehen und sich dabei nicht von diesen beherrschen zu lassen. Erziehung zur Kreativität ist für sie somit die Vermittlung von Eigenschaften und Fähigkeiten, die gebraucht werden um in neuen Situationen handeln zu können, sich an neue Gegebenheiten anzupassen und Veränderungen der Umwelt bewusst zu bewältigen. Kreativität hilft jedem Individuum Situationen aller Art zu bewältigen und Mut aufzubringen ein gewisses gefordertes Risiko zur Bewältigung dieser Situationen einzugehen.⁹⁴

6.2 Lässt sich Kreativität fördern?

Kreativität lässt sich nicht so einfach trainieren wie eine Sprache oder bestimmte Zeichen- und Gedächtnistechniken. Der „kreative Prozess“ ist ein komplexer Prozess, welcher sich aus „einem vielschichtigen Geflecht von Bedingungen, Einflussfaktoren und Denkvorgängen“⁹⁵ zusammensetzt.

Die Förderung der Kreativität stellt sich durch den sehr schwer zu erfassenden Kern der kreativen Handlung und des kreativen Prozesses schwerer dar als zu Beginn vermutet.⁹⁶

Die Fördermöglichkeiten der Kreativität sind jedoch gerade im Kindes- und Jugendalter besonders ausbaufähig, weil Kinder durch ihre Eigenschaften wie Neugier, Offenheit, Fantasiefähigkeit und ihre hohe Antriebskraft über einen natürlichen Katalog kreativer Persönlichkeitsmerkmale verfügen (siehe: Anhang A). Somit besitzen Kinder ein erkennbares Maß an Kreativität, welches nun in Schule und außerunterrichtlichen Situationen durch eine angemessene Förderung weiter ausgebildet werden muss. Kinder können durch ihre Offenheit und Unbeschwertheit ihre kreativen Kompetenzen noch frei von Regeln und Denkmustern entfalten und folgen flexibel ihrer Fantasie.

⁹⁴Braun. Handbuch Kreativitätsförderung. 2007, S.10

⁹⁵Preiser, Buchholz. Kreativität. 2004, S.17

⁹⁶ vgl. ebd. S.17

Kreativität ist eines der kindliches Potentiale, welches ebenso wie andere Potentiale gefördert werden muss, um erhalten zu bleiben und sich zu entwickeln⁹⁷. Eine kreative Persönlichkeit entwickelt sich nur in einem Umfeld, das Kreativität verlangt und ermöglicht. Kreativitätsförderung im Sinne einer kreativitätsfordernden Umgebung sollte demnach schon möglichst früh einsetzen.

6.3 Einflussfaktoren der Kreativität

Die Kreativität und der kreative Prozess werden nach Ansichten der Kreativitätsforschung von verschiedenen persönlichen Faktoren und Umwelteinflüssen beeinflusst. Im Folgenden werde ich mich zuerst auf die persönlichen Einflussfaktoren des Individuums konzentrieren und mich danach mit den Einflussfaktoren der Umwelt auseinandersetzen.

6.3.1. Persönliche Einflussfaktoren

Die genetisch vorgegebenen und erlernten kreative Fähigkeiten des Individuums beeinflussen den kreativen Prozess des Individuums. Im Hinblick auf die Kreativitätsförderung müssen diese persönlichen Potentiale der Kreativität ermittelt werden, um diese zu aktivieren, zu optimieren und sinnvoll einzusetzen.

Das kreative Potential einer Person wird durch drei verschiedene persönlichkeitsabhängige Faktoren beeinflusst.

- 1.) individuellen Persönlichkeitseigenschaften
- 2.) kreativen Fähigkeiten
- 3.) kreativen Denkstile und Strategien.⁹⁸

„Bei dem Versuch, die Persönlichkeitseigenschaften von besonders kreativen Personen zu beschreiben, finden wir in der Fachliteratur weit über 200 Merkmale, [...] Die Vielfalt dieser Merkmale lässt sich den folgenden sieben, besonders wichtigen Persönlichkeitsaspekten zuordnen.“⁹⁹

Von Seiten der Psychologie wurde gezielt nach Persönlichkeitsfaktoren gesucht, die einen positiven Einfluss auf die Kreativität ausüben. Dabei ließen

⁹⁷vgl. Braun. Handbuch der Kreativitätsförderung. 2007, S.8ff

⁹⁸vgl. Preiser, Buchholz. Kreativität.2004, S.31

⁹⁹ebd. S.45

sich sieben Persönlichkeitsmerkmale identifizieren, die alle kreativen Persönlichkeiten aufwiesen. Diese sind:

- 1) Vitalität
- 2) Psychische Stabilität
- 3) Neugier
- 4) Kontrollierte Spontanität
- 5) Konflikt- und Frustrationstoleranz
- 6) Komplexität und
- 7) Unabhängigkeit¹⁰⁰

Für die Umsetzung des kreativen Potentials in konkreten Situationen sind diese sieben Persönlichkeitseigenschaften entscheidend. Sie stellen also positive Einflussfaktoren für den kreativen Prozess dar, lassen sich jedoch nicht direkt oder kurzfristig erlernen und sind nur schwer und längerfristig beeinflussbar.

Individuen, bei denen diese Persönlichkeitsmerkmale vorhanden oder stärker ausgebildet sind, weisen somit einen Vorteil im Hinblick auf die kreative Leistungsfähigkeit auf. Die Kreativitätsförderung sollte demnach versuchen diese vorhandenen positiven Persönlichkeitsmerkmale weiter zu fördern. Im Falle der nicht stark ausgeprägten oder nicht vorhandenen sieben positiven Persönlichkeitsmerkmale sollte das Antrainieren von kreativen Fähigkeiten wie kreative Denkstile und Strategien im Vordergrund stehen.

Preiser und Buchholz stellen sieben kreative Fähigkeiten heraus, die einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung kreativer Ideen leisten und sich positiv auf den kreativen Prozess auswirken.

„Ob das Individuum schöpferisches Verhalten in einem bemerkenswerten Grade zu entfalten vermag“¹⁰¹ wird durch die erlernten kreativen Fähigkeiten bestimmt. Die Entfaltung der Kreativität und die Produktion kreativer Produkte wird demnach nicht allein durch ein genetisch vorhandenes kreatives Potential festgelegt sondern von den erlernten kreativen Fähigkeiten und den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen beeinflusst.

¹⁰⁰ Preiser, Buchholz. Kreativität. 2004, S.45 (siehe Anhang A)

¹⁰¹ Mühle, Schell. Kreativität und Schule. 1970, S.13

Die kreativen Fähigkeiten aktivieren erst die kreativen Persönlichkeitsmerkmale und sind von großer Bedeutung für den kreativen Prozess. Anhand von Preiser und Buchholz lassen sich sieben kreative Fähigkeiten identifizieren, die mittels einer Kreativitätsförderung erlernt und trainiert werden können. Diese sieben kreativen Fähigkeiten sind:

- 1) Problemsensibilität
- 2) Einfalls- und Denkflüssigkeit
- 3) Flexibilität
- 4) Originalität
- 5) Umstrukturierung
- 6) Ausarbeitung
- 7) Durchdringung¹⁰²

Diese sieben Fähigkeiten entsprechen in etwa den von Wagner 2003 herausgestellten sieben Zentralparametern¹⁰³ und den 8 Kategorien (für konstruktives und kreatives Verhalten) nach Peez und Kirchner.¹⁰⁴

Ein weiter Einflussfaktor des persönlichen kreativen Potentials eines Individuums ist die Beherrschung von Denk- und Problemlösestilen. Preiser und Buchholz stellen, orientiert an den notwendigen kreativen Fähigkeiten, sieben Wahrnehmungs-, Denk- und Problemlösestile heraus, die sich positiv auf die Entfaltung des persönlichen kreativen Potentials auswirken. Die Bedeutsamkeit dieser Stile wurde schon 1988 vom Intelligenz- und Kreativitätsforscher Sternberg herausgestellt und als die folgenden sieben Stile und Arbeitsformen definiert (siehe Anhang A):¹⁰⁵

- 1) Kognitive Komplexität
- 2) Impulsivität und Reflexivität
- 3) Feldunabhängigkeit
- 4) Verfügbarkeit von Funktionen
- 5) Funktionale Offenheit
- 6) Komplexe und variable Denkstrategien
- 7) Offene Denkprinzipien

¹⁰²vgl. Preiser, Buchholz. Kreativität. 2004, S.52

¹⁰³vgl. Wagner: Kreativität und Kunst. In: Berka u. a.: Woher kommt das Neue? 2003, S.59

¹⁰⁴ Siehe: Kirchner, Peez. K+U, 307/308 /2006, Exkurs, S.22

¹⁰⁵ vgl. Preiser Buchholz. Kreativität. 2004, S.39

Die somit verdeutlichten dargestellten Wirkungszusammenhänge der drei verschiedenen persönlichen Einflussfaktoren sind für die Kreativitätsförderung von großer Bedeutung. Im Vordergrund der Kreativitätsförderung sollten demnach die verschiedenen Kreativitätsstrategien und die kreativen Fähigkeiten stehen, da sie im Gegensatz zu den Persönlichkeitsmerkmalen erlernt und trainiert werden können.

6.3.2 Kreativität und Einflussfaktoren des sozialen Umfeldes

Die Situation in Familie und Schule mit ihrem Lern- und Arbeitsklima und dem Erziehungsstil beeinflusst den kreativen Prozess des Kindes ebenfalls maßgeblich. Die soziale Umgebung mit ihren aktuellen Gegebenheiten und den anwesenden Personen beschreibt übt einen starken Einfluss auf die kreative Leistungsfähigkeit des Individuums aus. Deshalb werden diese verschiedenen Einflüsse im Folgenden detailliert dargestellt. Problematische Situation in einer dieser gerade beschriebenen Sozialisationsformen führen schnell zu einer Hemmung der kreativen Leistungsfähigkeit. Schwierigkeiten auf emotionaler, sozialer und funktionaler Ebene können die Kreativität der betroffenen Individuen blockieren. Um eine solche Blockade aufzuheben, müssen die Bedingungen des Problemumfeldes beglichen und relativiert werden. Besonders wichtig ist dabei, dass eine Atmosphäre geschaffen wird, welche die „Latenzphase“ des kreativen Prozesses gewährleistet. Ist die Person zu gefangen in den Problematiken und Zwängen ihrer Umgebung, so kann kein Abschalten ermöglicht werden. Die kreative Leistungsfähigkeit ist in diesem Sinne enorm eingeschränkt.

„Wenn kindliche Neugier und andere Motive gebremst oder unterdrückt werden, ist die Wahrnehmung oft voreingenommen oder verzerrt. Außerdem wird die geistige Energie blockiert, wenn man ständig darüber nachdenkt, ja nichts falsch zu machen.“¹⁰⁶

6.3.3 Gruppeneinflüsse im kreativen Prozess

Die Kreativitätsförderung in der Schule findet bedingt durch die Rahmenvorgaben fast ausschließlich in Lerngruppen statt. Deshalb muss die Einflussituation in der Gruppe ebenfalls genauer betrachtet werden. Die

¹⁰⁶ Preiser, Buchholz. Kreativität. 2004, S.69

soziale Gruppe, in welcher die Kreativitätsförderung stattfindet, spielt demnach ebenfalls eine große Rolle. Preiser und Buchholz nennen sechs Einflussfaktoren, die die kreative Leistungsfähigkeit in Gruppensituationen beeinflussen und sich je nach Bezugsperson stimulierend oder hemmend auf den kreativen Prozess auswirken. Diese sind:

- 1.) Ablenkungen durch andere Personen
- 2.) Soziale Konflikte
- 3.) Wenig prägnante Kompromisse
- 4.) Hierarchie zwischen Lehrer und Schüler
- 5.) Konformitätsdruck und
- 6.) Normierungstendenzen und übermäßiger Wettbewerb.¹⁰⁷

Diese sechs Faktoren werden jedoch nur individuell als hemmend oder fördernd empfunden. Im Falle einer Hemmung überschreiten sie eine persönliche Grenze. Diese Grenze liegt, beeinflusst durch die Erziehung und die genetische Veranlagung, bei allen Individuen unterschiedlich und ist in den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen begründet.

Am Beispiel des Wettbewerbsaspektes im Unterricht lässt sich diese Grenze verdeutlichen. Die Wettkampfsituation wird von den verschiedenen Personen der Lerngruppe als absolut verschiedenen empfunden. Die Wettkampfsituation ist demnach eventuell für ein Individuum im Klassenverband schon so hoch, dass seine persönliche Toleranzgrenze des Leistungsdrucks überstiegen und eine Blockade ausgelöst wird. Für einen anderen Schüler kann diese Situation jedoch als weit unter seiner individuellen Grenze liegend empfunden werden und einen Leistungsansporn bilden. Die gezielte Kreativitätsförderung kann diese individuelle Toleranzgrenze erhöhen und dadurch eine längere positive Beeinflussungsphase des kreativen Prozesses erzeugen.

Grundsätzlich wirkt sich eine gut kooperierende Gruppe jedoch positiv auf den kreativen Prozess aus. Deshalb sollten besonders die positiven Effekte einer heterogenen Gruppe im Schulunterricht durch eine gut organisierte Kreativitätsförderung in den Vordergrund gestellt werden. Positiv sind demnach der durch die Gruppe vergrößerte Informationshintergrund, die verschiedenen Perspektiven und die unterschiedlichen Sichtweisen vieler

¹⁰⁷ vgl. Preiser, Buchholz. Handbuch Kreativitätsförderung.2004, S. 76

verschiedener Personen. Die Gruppenmitglieder können sich gegenseitig stimulieren und verschiedenste Assoziationen anregen. Dazu können sie sich gegenseitig Unterstützung und sich Sicherheit geben.¹⁰⁸

6.3.4 Kreativitätshemmende und fördernde Faktoren

Der kreative Prozess wird in seinen fünf Phasen nach Wallas unterschiedlich durch die verschiedensten Faktoren beeinflusst. Die Latenzphase stellt die empfindlichste Phase dieses kreativen Prozesses dar. Besonders hemmend wirken sich in dieser Phase die Persönlichkeitsmerkmale aus. Gründe für Blockaden liegen demnach am häufigsten in negativen Persönlichkeitsmerkmalen wie mangelndem Selbstvertrauen, Furcht vor Fehlern, Ungeduld oder Überheblichkeit begründet. Diese verhindern den Ideenfluss.¹⁰⁹ Die stärkste Hemmung der Kreativität liegt demnach in der Behinderung der Latenzphase durch negative Persönlichkeitsmerkmale.

Neben dieser, wird der kreative Prozess nach Karl-Heinz Brodbeck ebenfalls durch Faktoren in einer Lerngruppe und Lernatmosphäre beeinflusst.

Ablenkung, Zerstreuung, Verwöhntheit, Genussucht, Spaßsucht, Klagen, Verbohrtheit, Aufgeregtheit, Engstirnigkeit, mechanisches Verhalten, Routine, Trägheit, Stumpfheit, Resignation, Konvention, Denken in undifferenzierten Denkmodellen¹¹⁰

wirken sich stark hemmende auf die kreative Leistungsfähigkeit aus. Es somit erstrebenswert solche hemmenden Faktoren zu identifizieren und möglichst vor Beginn des Prozesses der Kreativitätsförderung auszuschalten

6.4 Aktuelle Vernachlässigung der Kreativität im Kunstunterricht

Diese allgemeine Forderung nach Kreativität steht in einem starken Kontrast zur Umsetzung von kreativitätsfördernden Ansätzen. Kreativität stellt eines der am wenigsten angemessen umgesetzten Erziehungsziele dar. „Zwar werden Bildungsziele an Kompetenzen wie z. B. Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz ausgerichtet, doch wird in den verschiedenen Bildungsempfehlungen der Länder die Metakompetenz Kreativität häufig auf ästhetisch – gestalterisches

¹⁰⁸ Preiser, Buchholz. Kreativität. 2004, S.77

¹⁰⁹ vgl. Schmitt. In: K+U 216, 2002. S.11

¹¹⁰ ebd. S.11

Tun reduziert.“¹¹¹ Die aktuelle Schuldidaktik beinhaltet eine zu starke Konzentration der Schulleistung auf kognitive Denkprozesse und kognitive Leistungen.¹¹² Kreative Leistungen kommen zu kurz und fließen nur in Fächern wie Kunst und Musik mit in die Benotung ein. Dies erweckt den Anschein, Kreativität sei nur in diesen Fachbereichen von Bedeutung. Kreative Fähigkeiten werden jedoch in allen Fächern benötigt um verschiedene Aufgabentypen lösen zu können. Die fälschliche Bindung der Kreativität an den ästhetischen-gestalterischen Bereich beinhaltet ebenfalls auch die Vermittlung der Kreativität als methodische Komponente. Die Kreativitätsförderung sollte jedoch im Gegenteil dazu als didaktisches Konzept verstanden werden, welches in Bildungs- und Lernprozessen Ansätze und Methoden für eine kreative und innovative Bildungs- und Lernkultur sieht. Die Konzentration sollte dabei ebenfalls auf die pragmatisch problemlösende Dimension der Kreativität gelegt werden.¹¹³ Dies unterstützt die Forderung nach fächerübergreifenden kreativitätsfördernden Konzepten und Förderansätzen für den Kunstunterricht mit einem hohen lebensweltlichen Bezug.

6.5 Ziele der Kreativitätsförderung

Eine Kreativitätsförderung besteht in erster Linie darin, hemmende Faktoren der Kreativität auszuschalten und fördernde gleichzeitig zu erzeugen und positiv zu verstärken. „Die Situationsbedingungen in der Gruppe und die Interaktion und Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen müssen von blockierenden Faktoren zugunsten des Aufbaus förderlicher Faktoren befreit werden.“¹¹⁴

Ziel der Kreativitätsförderung ist es, die kreativen Potentiale von Schülerinnen und Schülern zu fördern und auszubauen. Förderung beinhaltet daher nicht nur das Erlernen von neuen Kreativitätstechniken oder besonderen Strategien, sondern soll als begleitende Unterstützung und Ermutigung zu kreativen Prozessen fungieren und verstanden werden.

¹¹¹ Braun. Handbuch der Kreativitätsförderung. 2007, S.11

¹¹² vgl. Urban. Manual TSD-Z. 1995, S.7

¹¹³ vgl. Braun. Handbuch der Kreativitätsförderung. 2007, S.146

¹¹⁴ Braun. Handbuch der Kreativitätsförderung. 2007, S.52

Kreativitätsförderung muss als eine Komponente des Bildungsauftrages von Bildung und Erziehung verstanden werden, was ihr einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung abverlangt. Kreativitätsförderung sollte daher auch als eine Förderung des Selbstwertgefühls verstanden werden, welches dem Schüler zu Erfolgserlebnissen verhilft. Persönliche Defizite müssen identifiziert werden um daraufhin eine individuelle Förderung zu entwickeln, die die persönlichen Schwachstellen ausgleicht und dadurch das Selbstwertgefühl stärkt. „Psychische Stabilität und Stärkung der Persönlichkeit (die sogenannte Ich-Stärkung) tragen dazu bei, dass kreative Problemlösungen und Gestaltungen bis zur Stufe der praktischen Umsetzung durchgehalten werden.“¹¹⁵ Die Stärkung der Ich-Stärke fördert somit ebenfalls indirekt die Kreativität und sichert eine bessere Bewältigung des alltäglichen Lebens. Durch eine gut organisierte Kreativitätsförderung werden die Schülerinnen und Schüler lernen ihre eigenen Fähigkeiten besser zu kontrollieren und gezielt einzusetzen.

Ziel ist das Erzeugen von positiven Erlebnissen im Zusammenhang mit kreativer Leistungsfähigkeit. Die Schöpfung kreativer Produkte bewirkt dabei immer wieder einen Motivationsschub, welcher dann wieder zu neuen schöpferischen Prozessen anregt. Die Lehrperson hat demnach die Aufgabe, Aufgabenstellungen so zu formulieren, dass die Schülerinnen und Schüler zwar gefordert, jedoch nicht überfordert werden. Die Aufgabenstellung muss folglich dem kreativen Niveau der Lerngruppe angepasst werden. Kreativitätsförderung sollte daher auch über die Methoden der Ermittlung der kreativen Potentiale besonders leistungsschwache Schüler verfügen um diese zu identifizieren und im Falle eines Defizites gezielt zu fördern. Die Kreativitätsförderung soll die weitere Ausbildung des Mangels verhindern.

6.6 Besondere Eignung des Kunstunterrichtes für Kreativitätsförderung

Kunstunterricht nimmt in der Kreativitätsförderung eine besondere Rolle ein und beschreibt die Förderung kreativen Verhaltens als eines seiner zentralen Ziele. Der Kunstunterricht eignet sich besonders, da er in all seinen Themen und Inhalten eine Integration von Kreativitätsförderung ermöglicht. Der Fokus

¹¹⁵Preiser, Buchholz. Kreativität. 2004, S.47

im Kunstunterricht liegt hier jedoch auf der Phase der Ideenfindung und ihrer Umsetzung in ein Kunstwerk. Der Kunstunterricht ermöglicht ebenfalls das Schulen von Kreativität in fächerübergreifenden Konzepten, da dieser eine ganzheitliche Ausrichtung hat. Verschiedenste soziale und persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen lassen sich besonders gut in künstlerisch-ästhetische Prozessen fördern und verbessern.

6.7 Voraussetzungen für einen künstlerisch- kreativen Kunstunterrichts

In der Schulpraxis des Unterrichtsfaches Kunst wird oftmals der Schwerpunkt auf das Erlernen verschiedener bildnerischer Mittel und Techniken gelegt anstatt kreative Prozesse anzuregen. Die gängigen Vorstellungen von Kunstunterricht sehen das Erlernen von Techniken als Hauptziel an. Kreativität wird eher nebensächlich und nur am Ende jeder Unterrichtsreihe thematisiert. Die kreative Auseinandersetzung und das Erlernen von Technik finden separat nacheinander statt. Die technischen Fertigkeiten werden fälschlich als Voraussetzungen für die Umsetzung eines kreativen Prozesses angesehen.

Um den richtigen Weg zu einem kreativen Prozess zu finden müssen sich die Förderkonzepte genauer am natürlichen Ablauf des kreativen Prozesses orientieren. Dieser lässt sich in „eine Erfindungs- und eine Entwicklungsphase unterscheiden.“¹¹⁶ Die kreative Arbeitsweise im Kunstunterricht sollte diese beiden Phasen ebenfalls aufgreifen. Künstlerische und bildnerische Mittel werden demnach nicht separat vor der eigentlichen Aufgabenstellung eingeübt, sondern werden gleichzeitig erlernt. Dies hat den Vorteil, dass die Schüler eine Notwendigkeit und eine direkte Anwendung für die erlernte Technik im kreativen Arbeitsprozess vorfinden und somit eine erhöhte intrinsische Motivation für das kreative Arbeiten entwickeln können. Das Formulieren einer Aufgabe ist somit bereits Teil und Einleitung eines kreativen Prozesses, da jede Vorgabe und jeder Hinweis zu einem Arbeitsverfahren bereits individuelle Gedanken und Inspirationen auslöst, bevor mit der bildnerischen Arbeit begonnen wird.

¹¹⁶Schäfer, Lutz: Ideen finden. Förderung von Kreativität in offenen Prozessen. In: Kunst + Unterricht Heft 307/308 /2006, S.123

Die Aufgabenstellung der Lehrperson steht im Zentrum des gesamten künstlerisch-kreativen Prozesses und sollte stets so formuliert sein, dass grundlegende Möglichkeiten der Gestaltung offen bleiben und verschiedenste Entscheidungen über den kreativen Ausdruck realisierbar sind. Dafür eignen sich besonders offene Unterrichtssituationen und Aufgabenstellungen, da sie den Schülerinnen und Schülern viel Raum geben. Im Bezug auf das Material sollte diese Offenheit ebenfalls eingehalten werden und möglichst wenige Vorgaben und Einschränkungen machen. Dies soll eine freie Entfaltung der Kreativität in alle Richtungen gewährleisten und ermöglichen.

Das Verhalten der Lehrperson ist ebenfalls von sehr großer Bedeutung für den kreativen Prozess. Die Lehrperson sollte sich besonders in der Anfangsphase eines offenen Unterrichts zurücknehmen, um die Ideenfindung nicht zu beeinflussen und individuelle Wege nicht zu versperren.

6.8 Konkrete Förderkonzepte für die Unterrichtspraxis

6.8.1 Ansatz nach Barbara Wichelhaus

Barbara Wichelhaus stellt in ihrem Artikel „Fördern im Kunstunterricht“ acht unterschiedliche Orientierungen zur Förderung der Kreativität im Unterrichtsfach Kunst heraus. Jede dieser Orientierungen stellt die Förderung der Entwicklung unterschiedlicher Fähigkeiten in den Vordergrund. Es handelt sich bei diesen Förderungszielen jedoch nicht nur um künstlerische Fähigkeiten, sondern um allgemeine Fähigkeiten, die sich gut im Kunstunterricht fördern lassen. Ursachen für die besondere Eignung des Unterrichtsfaches Kunst für eine Förderung der Kreativität liegen in der ganzheitlichen Ausrichtung des Faches begründet. Ebenfalls pädagogische und psychologische Zieleetzungen, wie die Förderung der Fähigkeit zu Kreativität, Selbstständigkeit, sozialer Kommunikation oder gemeinsamen Handeln lassen sich hier gut realisieren. Die acht unterschiedlichen möglichen Orientierungen für die Förderung im Kunstunterricht nach Wichelhaus unterscheiden sich in der jeweiligen Methode und ihrem Wirkungsbereich. Die acht verschiedenen Maßnahmen der Förderung richten sich an sehr unterschiedliche Adressaten und greifen in ihrer Umsetzung auch Inhalte aus

dem sozialen und psychologischen Umfeld der Schüler auf. Der Umfang der Förderung ergibt sich aus der Ursache der Förderungsnotwendigkeit und sollte sich immer über einen längerfristigen Zeitraum mit einer Orientierungs-, Aufbau- und Stabilisierungsphase erstrecken.

Die Orientierungen beinhalten sinnbasale, künstlerische ganzheitspsychologische, sozialisationsorientierte, erlebnis- und erfahrungsorientierte, gesellschaftlich, kompensatorische, rehabilitative, präventive und therapeutisch orientierte Formen und Formen einer medialen und postmodernen Förderung. Diese sollen nach Wichelhaus, um die erwünschte Effektivität zu erreichen, über wahrnehmungs- und ausdrucksfördernde Körpererfahrungen, durch gemeinsames Handeln und individuelle und intensivere Selbstwahrnehmung die Entwicklung eines positiven Selbstbildes beeinflussen und fördern. Die persönlichkeits- und entwicklungsfördernde Wirkung soll Ziele wie Kritikfähigkeit, Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit durch selbstständiges Entwerfen, Konstruieren und Gestalten im bildnerischen Bereich schulen, jedoch auch einen Ausgleich und Entlastung für die Schüler schaffen und vorhandene Kompetenzen weiter ausbilden und fördern. Umsetzen lassen sich solche Förderkonzepte im Kunstunterricht sehr gut in Partner- oder Gruppenprojekten. Die Begegnung und Auseinandersetzung mit Formen, Farben, Motiven, Kunstwerken auf sinnlich symbolischer Ebene sollte jedoch immer eine Rolle spielen.¹¹⁷

Der Kunstunterricht bietet jedoch einen sehr breiten Raum für die Förderung verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten und stellt einen in besonderem Maße geeigneten Raum für fächerübergreifende Thematiken dar. Die ästhetische Förderung greift verschiedene Dimensionen der Persönlichkeit auf und wirkt somit weit über das rein künstlerische Feld hinaus.¹¹⁸

¹¹⁷ vgl. Wichelhaus, Barbara: Fördern im Kunstunterricht. Prinzipien, Perspektiven und Probleme. In: Kunst + Unterricht Heft 307/ 308 /2006, S.5

¹¹⁸ vgl. Kirchner, Constanze: Grammatik von Kreativität. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen: Kunstschule im Kontext – die Grammatik von Kreativität. In: Kunst + Unterricht Heft 261/2002, S. 58

Um die erzielte positive Wirkung der Förderung zu erreichen, sollten regressive und progressive Förderprinzipien der Kreativitätsförderung in allen Schulformen und Schulstufen gleichermaßen zum Einsatz kommen. Regressive Verfahren knüpfen an die frühe sensomotorische Phase mit Spiel- und Ausdrucksformen des Kindes an. Diese Momente der kinästhetischen und taktilen Empfindungen stabilisieren die Ich-Stärke durch Erfahrungen mit und über den eigenen Körper und bilden eine Grundlage für kreative Handlungen. Regressive Fördermaßnahmen helfen immer dabei die Wahrnehmung in alle Richtungen zu schulen, zu sensibilisieren und Defizite in der Entwicklung zu kompensieren. Progressive Verfahren vermitteln in ihrem Schaffen kommunikative Kompetenzen und Orientierungen der Identität. Der Prozess des Schaffens von ästhetischen Objekten gibt den Schüler Kenntnisse über Kunst und Kultur und hilft ihnen sich selbst zu definieren und in ihrem sozialen Umfeld zu integrieren.¹¹⁹ Für meine Fördergruppe der 6. Klasse sieht Wichelhaus den Schwerpunkt einer Kreativitätsförderung im Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes. Dieses unterstützt die gesamte Identitätsentwicklung und ist bedeutend für die allgemeine Handlungsfähigkeit. Interessant ist hier ihr Ansatz einer Förderung der Identitätsentwicklung durch die ästhetische Wahrnehmung, welche in ihrer interaktionistischen Auseinandersetzung mit Bildern zu einer aufmerksameren Selbstwahrnehmung führt.

6.8.2 Ansatz nach Richter

Richter hat 1984 ein Fördermodell für den Kunstunterricht entworfen, welches auf den Förderprinzipien „Individualisierung“, „Komplexitätsreduktion“ und „Instruktionserhöhung“ basiert. Es soll komplexe Aufgabenstellungen in einfache und kleinschrittige Sequenzen zerlegen und angemessen vermitteln. Der ästhetische Prozess sollte dabei stets dem vorhandenen Lernniveau angepasst und in spielerischen, leicht vermittelbaren Übungen erprobt werden. Das Prinzip der „Individualisierung“ soll den Schülern den Zugang zum ästhetischen Verhalten erleichtern, indem es an ihren Alltagsbedürfnissen anknüpft. Persönlich bevorzugte bildnerische Verfahren, Besonderheiten,

¹¹⁹ Wichelhaus. In: K + U. 307/ 308 /2006, S.7

Inhalte und Motive sollen dabei aufgegriffen werden und sich an der Lebenssituation von Heranwachsenden orientieren. Durch dieses individuelle Eingehen auf die Schüler soll eine subjektive Bedeutsamkeit entstehen, die Emotionen und Phantasien entstehen lässt.

6.8.3 Ansatz zur Förderung im Kunstunterricht nach Dinkelmann

Dinkelmann möchte durch eine gezielte Förderung im Kunstunterricht die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur selbstständigen Ideenfindung fördern. Er gestaltet diese sehr praxisnah und orientiert sich an gestalterischen Kompetenzen und Hilfen zur Entwicklung von Ideen. Dinkelmanns Konzept für den schulischen Einsatz der Förderung im Unterrichtsfach Kunst besteht aus zwei Karteikartensystemen. Diese bestehen aus Kreativitätskarten, die sich flexibel in der Unterrichtsvorbereitung sowie als Hilfe für die Schülerinnen und Schüler im Unterricht einsetzen lassen. Die Kreativitätskarten sind mit verschiedenen „kreativen Methoden“ und „Kreativitätstechniken“ (vgl. mit den sieben Strategien und Problemlösestilen von Preiser und Buchholz, siehe: Anhang A) gefüllt und beziehen sich schwerpunktmäßig auf die Unterstufe, lassen sich jedoch auch auf die anderen Schulstufen übertragen. Dinkelmann bezieht seinen Kreativitätsförderungsansatz gezielt auf Unterrichtssituationen, die in seinem bisherigen Kunstunterricht vermehrt aufgetreten sind. „Zusammengestellt und erdacht wurden die Karteien [jedoch auch] basierend auf Erkenntnissen und Verfahren der Kreativitätsforschung.“¹²⁰

Dinkelmann formuliert ein ganz klares Förderziel. Er setzt seinen Schwerpunkt auf den Prozess der Ideenfindung, den Aspekt des divergenten Denkens, da dieser im kreativen Prozess die wichtigste Funktion einnimmt. Der Kunstunterricht benötigt beim Erstellen der künstlerischen Produkte divergente Denkweisen und stellt anhand der entstandenen Kunstwerke ebenso auch immer verschiedene kreative Lösungen eines künstlerisch-gestalterischen Problems dar.

Im Kunstunterricht bezieht sich die Problemlösung in erster Linie auf die Aufgabenstellung. Die Aufgabe sollte demnach von einem möglichst

¹²⁰ Dinkelmann, Kai: Kreativitätsförderung im Kunstunterricht. München (Herbert Utz Verlag GmbH) 2008, S.7

echten künstlerische- gestalterischem Problem ausgehen und eine eigenständige Interpretation verlangen.¹²¹

Der Kunstunterricht wirft demnach einen Konflikt zwischen einem kunstorientierten Kunstunterricht, welcher künstlerische Originalität und Kreativität in besonderem Maße fördert, und einem Kunstunterricht, welcher sich an den allgemeinen Bildungs- und Erziehungszielen von Schule und Unterricht orientiert, auf. Das Erlernen einer kunstgemäßen Grundhaltung im Sinne eines kunstorientierten Kunstunterrichts erlaubt ein gewisses Maß an Eigensinnigkeit.¹²² Diese bildet jedoch einen Gegensatz zur Förderung von Kooperationsbereitschaft und der Orientierung an den allgemeinen Zielen von Bildung. Die fachspezifischen und die allgemeinen Zielsetzungen des Unterrichtsfaches Kunst widersprechen sich demnach. Die Eigensinnigkeit stellt somit zwar auch ein typisches Merkmal künstlerisch-kreativer Persönlichkeiten dar, wird jedoch von Dinkelmann nicht als ein zu förderndes Merkmal klassifiziert. Die Kreativitätsförderung orientiert sich jedoch ebenfalls an den Merkmalen der Kreativität, wägt diese jedoch nach den pädagogischen Zielsetzungen ab. Dinkelmann stellt fünf Hauptkriterien der Förderung im Kunstunterricht heraus, welche auch als Wegweiser für die Kreativitätsförderung fungieren können.

Diese fünf sind die Flüssigkeit, die Flexibilität, die Regeneration, die Problemsensibilität und die Originalität des hervorgebrachten Ergebnisses¹²³ und orientieren sich an den sieben kreativen Fähigkeiten nach Preiser und Buchholz (siehe: Anhang A). Die Originalität stellt jedoch für Dinkelmann als einziges dieser Merkmale keine „förderfähige Fähigkeit dar, da „Originalität“ [...] ein Ergebnis von flüssigem, flexiblem, reorganisierendem Denken und Handeln sowie Begabung, Glück und einem Gespür“¹²⁴ zu verstehen ist.

Neben der Förderung der kreativen Fähigkeiten sollte nach Dinkelmann und Schmitt ebenfalls die Förderung des kreativen Prozesses im Vordergrund der Förderung für den Kunstunterricht stehen. Der Kunstunterricht muss dabei als längerfristiger Prozess verstanden werden, wessen künstlerische Produkte

¹²¹ ebd. S.15

¹²² vgl. ebd. S.18 (Rainer Stielow zitiert nach Bering u.a., Kunstdidaktik, S.92)

¹²³ vgl. Dinkelmann. Kreativitätsförderung im Kunstunterricht. 2008, S.19

¹²⁴ ebd. S.20 (Dinkelmann 2008, S.20)

einen länger andauernden Such- und Findungsprozesse beinhalten.¹²⁵ Die Kreativitätskarten können in diesem zur Hilfe im Bildfindungsprozess eingesetzt werden, um Anlaufschwierigkeiten im kreativen Prozess zu verhindern. Sie dürfen jedoch nicht fälschlicherweise mit Rezepten oder Wundermitteln verwechselt werden, die Kreativität einfach herstellen.¹²⁶ Kreativität entsteht in einem komplexen Prozess und kann nicht direkt erzielt oder erzwungen werden.

6.8.4 Schlussfolgerungen zu den verschiedenen Ansätzen

Die drei vorgestellten Ansätze zur Kreativitätsförderung im Kunstunterricht habe ich bewusst nach ihren Förderintentionen und deren Umsetzung ausgewählt. Die Ansätze von Wichelhaus (2006)¹²⁷ und Dinkelmann (2008)¹²⁸ sind beide sehr aktuell. Dies zeigt sich auch in ihren Förderintentionen, welche sich der aktuellen Schulpraxis auf sehr realistische und moderne Weise nähern. Der Ansatz von Richter (1984)¹²⁹ ist dagegen wesentlich älter, jedoch in seinen Förderintentionen für den Kunstunterricht immer noch aktuell. Richter sieht ebenso wie Wichelhaus die Förderung einer positiven Persönlichkeitsentwicklung als erstes Ziel der Kreativitätsförderung. Die Unterstützung und Ausbildung einer Persönlichkeit und eines positiven Selbstkonzeptes ist eines der wichtigsten Erziehungsziele von Schule und Unterricht. Hauptintention von Wichelhaus und ist jedoch, wie auch bei Richter mittels der Kreativitätsförderung im Kunstunterricht zu einer positiven Identitätsentwicklung der Schülerinnen und Schüler beizutragen. Der künstlerische Bereich eignet sich nach Wichelhaus sehr gut dafür, weil er im ästhetischen Gestalten eine aufmerksame Selbstwahrnehmung fördert.

Wichelhaus versucht durch ihre Methoden des Kunstunterrichts Fähigkeiten und Fertigkeiten zu schulen, welche dem Individuum bei seiner individuellen Alltagsbewältigung helfen sollen. Wichelhaus gibt hier sehr detaillierte und konkrete Ansätze der Förderung, welche in ihren genau definierten

¹²⁵ vgl. ebd. S.23 (Dinkelmann. S.23

¹²⁶ vgl. ebd. S.24 (Dinkelmann, 2008 S.24

¹²⁷ vgl. Wichelhaus. In: K + U. 307/ 308 /2006, S.3-10

¹²⁸ vgl. Dinkelmann. Kreativitätsförderung im Kunstunterricht. 2008

¹²⁹ vgl. Wichelhaus. In: K + U. 307/ 308 /2006, S. 3-10

Zielsetzungen den weiten Einsatzbereich einer Kreativitätsförderung im Kunstunterricht zeigen. So ist es ebenso sehr wichtig Kinder und Jugendliche mit einem besonders hohen kreativen Potential sowie Schülerinnen und Schüler mit einem sehr niedrigen und förderbedürftigen kreativen Potential angemessen zu fördern.

Richter geht jedoch in seinem Konzept sehr viel mehr auf eine ganz individuelle Förderung ein. So lässt sich sein Konzept auf jedes Individuum anwenden, was einen sehr breiten Einsatzbereich gewährleistet. Die Förderung erfolgt jedoch konkret auf die persönlichen Interessen zugeschnitten. Richter holt die Schülerinnen und Schüler an ihren Interessenschwerpunkten ab. Diesen Ansatz finde ich sehr positiv, da eine hohe intrinsische Motivation eine der wichtigsten Voraussetzungen für die längerfristige Beschäftigung mit kreativen Aufgabenstellungen darstellt. Das Prinzip der Komplexitätsreduzierung finde ich eine sehr gelungene Methode Kindern und Jugendlichen Hilfe zur Selbsthilfe in einer Anleitung zur Strukturierung des kreativen Prozesses zu geben. Durch das Zerlegen des kreativen Prozesses wird dieser Zugang erleichtert und kann schrittweise angeeignet werden.

Dinkelmann hingegen möchte den Prozess der Ideenfindung als Kern der Kreativität im Kunstunterricht fördern. Sein Ansatz spricht die Schüler individuell an, indem die Schüler aus den Kreativitätskarten die Karte auswählen, die sich individuell auf ihr Problem im kreativen Prozess bezieht. Dinkelmann hat somit mit seinem Ansatz der Kreativitätsförderung anhand seines Kreativitätskartensystems ein Konzept erstellt, welches sich auf eine sehr breit gefächerte heterogene Gruppe anwenden lässt, in dieser jedoch jeden einzelnen gezielt in seinem individuellen Problem anspricht und darauf gezielt reagiert.

Als problematisch stellt sich jedoch für Dinkelmann die Umsetzung der Förderung der künstlerischen Kreativität in Kombination mit der Umsetzung der Richtlinien und Lehrpläne für Kunst in NRW heraus. Eigensinnigkeit und Mut zur Infragestellung sollen auf der einen Seite gefördert werden, auf der anderen darf diese jedoch nicht so weit gehen, dass die demokratischen Werte und Normen unserer Gesellschaft und die Kooperationsfähigkeit der

Schüler/innen gefährdet wird.¹³⁰ Ein weiteres Problem, welches der Kreativitätsförderung zwar ebenfalls nicht direkt im Weg steht, sich jedoch nicht unbedingt positiv auf sie auswirkt, stellt die erforderliche Benotung der kreativen Leistungsfähigkeit im Unterricht dar. Denn „kreative Leistungen zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie mit den vorhandenen Maßstäben u U. gar nicht gemessen werden können und dadurch evtl. eine Zeitlang unentdeckt bleiben.“¹³¹ Für eine objektive faire Bewertung müsste jedoch die genaue Zielrichtung der Aufgabenstellung „in den Aufgaben- Bedingungen formuliert sein und der Lehrer und die Schüler/innen müssen wissen, wie sich Kreativität bemisst.“¹³²

¹³⁰vgl. Dinkelmann. Kreativitätsförderung im Kunstunterricht. 2008, S.16f

¹³¹ ebd. S.17

¹³² ebd. S.17

7. Fazit

Die vorliegende Auseinandersetzung mit der Thematik der Kinderzeichnung und Kreativität stellt die besondere Eignung des Mediums der Zeichnung zur Ermittlung der Kreativität dar. Die Kinderzeichnung sowie auch die im Kunstunterricht entstandenen Zeichnungen weisen eine starke Bedeutung für die kindliche Entwicklung auf und ermöglichen einen Blick auf die oft versteckten und ungeahnten Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen. Besonders durch die Hinzunahme des Testverfahrens des TSD-Z von Urban und Jellen ist die starke Aussagekraft eines zeichnerischen Produktes sichtbar und verständlich geworden.

In der heutigen Zeit geht durch den starken Medienkonsum und die Einschränkung des freien Spiels die Phantasiefähigkeit häufig verloren. Es wird keine Phantasie mehr von den Kindern und Jugendlichen gefordert. Dies hat zu Folge, dass auch die Fähigkeit der Kreativität verkümmert. Kinder und Jugendliche wirken oft hilflos und unfähig alternative Lösungswege zu erstellen und sich in andere Perspektiven hinein zu versetzen. Dies schlug sich auch in den Testergebnissen meiner Probandengruppe nieder. So zeigten 55% der Schülerinnen und Schüler meiner Testgruppe ein kreatives Produkt, das anhand der Bewertungskriterien ein förderbedürftiges kreatives Potential zeigte. Die Fähigkeit zu Kreativität und Phantasiefähigkeit ist jedoch eine der wichtigsten Fähigkeiten zur Bewältigung des Alltags und zum erfolgreichen Bestehen der Schulkarriere. Die Notwendigkeit der Kreativität wird von zahlreichen Ausbildungsunternehmen in Wirtschaft und Wissenschaft betont, dennoch wird dieser Forderungen in der Schule nicht angemessen nachgegangen. Gründe dafür liegen in dem komplexen Prozess der Kreativität begründet. Kreative Leistungen sind zu umfangreich zu differenzieren und zu unüberschaubar um sie zu bewerten. Ebenfalls sind die Methoden für die Förderung und Schulung häufig zu komplex und ungenau um sie gezielt in den Schulalltag zu integrieren. Deshalb habe ich zwei sehr aktuelle Ansätze der Kreativitätsförderung von Wichelhaus und Dinkelmann ausgewählt, welche eine gute Integration in die Schulpraxis anstreben.

Der Kunstunterricht rückt im Hinblick auf die Kreativitätsförderung in den Vordergrund, da sich kreativitätsfördernde Ansätze im Schulfach Kunst durch die ganzheitliche Ausrichtung des Faches gut realisieren lassen. Die Förderung der Kreativität als pädagogische Maßnahme ist jedoch auch im Kunstunterricht kritisch zu betrachten, da dieser ebenfalls einen pädagogischen Rahmen darstellt, der durch die engen Grenzen und Vorgaben nur eingeschränkt kreatives Handeln fördern kann.¹³³

Der Kunstunterricht stellt an sich schon eine stetige Kreativitätsförderung dar, da er stets kreative Leistungen im gestalterischen Umgang und der Begegnung mit Kunst beinhaltet. Dieser gibt ebenfalls Erfahrungen über eigene Stärken und fördert somit die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes.¹³⁴ Diese Förderung des Selbstkonzeptes stellt einen wichtigen Aspekt der aktuellen Kreativitätsförderungen dar. Eine geeignete Kreativitätserziehung sollte sich an der Natur und den Interessen des Kindes orientieren um eine hohe intrinsische Motivation von Seiten der Schüler zu erreichen und vorhandene Potentiale auszubauen und zu fördern. Diese sprengen jedoch oft den unterrichtlichen Rahmen und die Räumlichkeiten der Schule. Dinkelmanns Ansatz beinhaltet anhand der Kreativitätskarten eine Maßnahme zur Selbsthilfe, die das Individuum zu Selbstständigkeit im Umgang mit kreativen Prozessen führt. Diese Anleitung zur Selbsthilfe stellt eine der aktuell sinnvollsten Methoden einer Förderung dar und spricht Schüler mit unterschiedlichen kreativen Potentialen gleichermaßen an. Denn sowohl Schüler mit einem starken Defizit, wie auch Schüler mit besonderen Stärken können sich so nach ihren individuellen Voraussetzungen weiterbilden und ihre Potentiale weiter ausbauen. Dinkelmanns Ansatz eignet sich für die Förderung einer heterogenen Gruppe besonders gut und weist einen sehr breiten und praktischen Anwendungsbereich für die Schulpraxis auf. Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei selbst zu begreifen was eine kreative Leistung ist und was sie ausmacht. Dem zu Folge sind sie in der Lage ihren kreativen Prozess selbst zu steuern. Dafür müssen sie ihre eigenen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen

¹³³Schmitt, Heinz: Kreativität – entbehrliches Konstrukt oder Wesensmerkmal des Kunstunterrichts? In: Kunst + Unterricht Heft 261/2002, S.7

¹³⁴Vgl. Braun. Handbuch der Kreativitätsförderung. 2007, S.12

kennen, um gezielt handeln zu können und einen Situationszustand zu erreichen, in dem sie ihr kreatives Potential voll entfalten können. Schüler lernen somit selbst kreativitätshemmende und fördernde Faktoren zu erkennen und zu beheben.

Das erlernte Verfahren von Dinkelmann wird durch seinen stark exemplarischen Charakter verinnerlicht und lässt sich in Problemlöseverfahren aller Art wieder anwenden. Desweiteren wäre für die zukünftige Beschäftigung mit neuen Förderansätzen und Konzepten für den Schulunterricht und eine noch gezieltere Förderung eine vielfach empirisch bestätigte Aussage zur Effektivität der verschiedenen Förderkonzepte wünschenswert. Ebenfalls würde ich gerne mehr über empirisch belegte Wirkungszusammenhänge des Kunstunterrichtes auf die kreativen Kompetenzen von Kindern erfahren. Hier wurde jedoch noch keine repräsentative Studien durchgeführt, die sich bedenken und problemlos auf die Allgemeinheit übertragen lässt¹³⁵ Am aktuellen Entwicklungsstand lässt sich jedoch deutlich ablesen, dass die verschiedenen Ansätze ihre Effektivität steigern, je früher die Kinder und Jugendlichen mit kreativitätsfördernden Ansätzen konfrontiert werden. Ob ein Kind oder Jugendlicher kreativ ist oder nicht, wird maßgeblich von seiner sozialen Umwelt, seiner Lebenssituation, seinen Bezugspersonen und den Forderungen die diese an ihn stellen bestimmt.

¹³⁵http://www.philso.uniaugsburg.de/de/lehrstuehle/kunstpaed/forschung/kreativitaet_grundschule/index.html

8. Literaturverzeichnis:

Baumgardt, Ursula: Kinderzeichnungen – Spiegel der Seele. Kinder zeichnen Konflikte ihrer Familie. Zürich (Kreuz Verlag AG) 1985

Benedetti, Gaetano: Psychiatrische Aspekte des Schöpferischen. Göttingen (Verlag für Medizinische Psychologie im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht) 1975

Braun, Daniela: Handbuch Kreativitätsförderung. Kunst und gestalten in der Arbeit mit Kindern. Freiburg im Breisgau (Verlag Herder) 2007

Brem-Gräser, Luitgard: Familie in Tieren. Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung. München (Ernst Reinhardt Verlag) 2001

Darbes, Alex : Kreativität, Intelligenz und Leistung. In: Müller, Günther; Schell, Christa: Kreativität und Schule. München (R. Piper & Co. Verlag) 1970, S.85-93

Dinkelmann, Kai: Kreativitätsförderung im Kunstunterricht. München (Herbert Utz Verlag GmbH) 2008

Duncker, Ludwig: Der Erkenntniswert des Ordners. Über Kreativität und fächerübergreifendes Lernen. In: Pädagogik Heft 4/1995, S.39-43

Guilford, J. P. :Kreativität. In: Müller, Günther; Schell, Christa: Kreativität und Schule. München (R. Piper & Co. Verlag) 1970, S.13-36

Guntern, Gottlieb: Irritation und Kreativität. Hemmende und fördernde Faktoren im kreativen Prozeß. Zürich (Scalo Verlag) 1993

Kirchner, Constanze/ Peez, Georg: Der "Test zum schöpferischen Denken - zeichnerisch". Kreativitätstest anhand von Zeichnungen. In: Kunst + Unterricht Heft 307/308 /2006, Exkurs, S. 22 – 23

Kirchner, Constanze: Grammatik von Kreativität. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen: Kunstschule im Kontext – die Grammatik von Kreativität. In: Kunst + Unterricht Heft 261/2002, S. 58

Kleuderlein, Friedolin: Selbstdarstellung. Voraussetzungen und Bedingungen kreativen Kunstunterrichts. In: Kunst + Unterricht Heft 261/2002, S.45- 49

Kossolapow, Line: Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität. Frankfurt am Main (Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag GmbH) 1975

Krampen, Günter: Kreativitätstest für Vorschul- und Schulkinder. Version für die psychologische Anwendungspraxis.(KVS-P). Göttingen (Hogrefe-Verlag GmbH & Co. KG) 1996

Liebau, Eckart: Kreativität in der Schule. In: Pädagogik 4/ 1995, S.7-8

Marquardt, Tatjana; Uhlig, Bettina: Dialogisches Zeichnen und Malen. Diagnose und Förderung von kommunikativen Verhaltensweisen. In: Kunst + Unterricht Heft 307/308 /2006, Exkurs, S. 14 – 16

Miller, Monika; Nagler, Gregor: Bildnerische Begabung im Spiegel der Forschung. In: Kunst + Unterricht Heft 261/2002, S. 12

Mühle, Günter: Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. Frankfurt (Johann Ambrosius Barth Verlag) 1971

Müller, Günther; Schell, Christa: Kreativität und Schule. München (R.Piper & Co. Verlag) 1970

Peez, Georg: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Hannover (BDK-Verlag) 2000

Peez, Georg: Zum Beispiel: Anonymer und undatierter Holzschnitt. Zur Verbildlichung einer „kreativen Grenzerfahrung“. In: Kunst + Unterricht Heft 261/2002, S.54-56

Preiser, Siegfried; Buchholz, Nicola: Kreativität. Ein Trainingsprogramm für Alltag und Beruf. Heidelberg und Kröning (Asanger Verlag GmbH) 2004

Rabenstein, Rainer: Kinderzeichnung, Schulleistung und seelische Entwicklung. Bonn (Bouvier Verlag Herbert Grundmann) 1971

Rasch, Björn; Friese, Malte; Hofmann, Wilhelm: Quantitative Methoden. Eine Einführung für Psychologen. Band I. Trier/Heidelberg (o. Verlagsangabe) 2002

Richter, Hans Günter: Anfang und Entwicklung der zeichnerischen Symbolik. Kastellaun (Aloys Henn Verlag) 1976

Richter, Hans-Günter: Die Kinderzeichnung. Entwicklung – Interpretation – Ästhetik. Düsseldorf (Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel GmbH) 1987

Schäfer, Lutz: Ideen finden. Förderung von Kreativität in offenen Prozessen. In: Kunst + Unterricht Heft 307/308 /2006, S.32-34

Schmid, Volker: Kreativität und Phantasie des Kindes. In: Pädagogik Heft 4/ 1995, S.29-33

- Schmitt, Heinz:** Kreativität – entbehrliches Konstrukt oder Wesensmerkmal des Kunstunterrichts? In: Kunst + Unterricht Heft 261/2002, S.4-11
- Schuster, Martin:** Die Psychologie der Kinderzeichnung. Berlin; Heidelberg (Springer-Verlag) 1990
- Schulz, Frank:** Eine Frage des Talents? In: Kunst + Unterricht Heft 246/247 /2000, S.66 – 68
- Seitz, Rudolf:** Zeichnen und Malen mit Kindern. Vom Kritzelalter bis zum 8. Lebensjahr. München (Don Bosco Verlag) 1998
- Seror, Dorothea:** Projekt „Kunstwerkstatt“. Ein Konzept zur Förderung individueller Fähigkeiten. In: Kunst + Unterricht Heft 307/308 /2006, S.35-36
- Sowa, Hubert:** Achtsamkeit auf die Achtsamkeit. In: Kunst + Unterricht Heft 261/2002, S.50-53
- Spiel, Christiane:** Über das Erkennen von Kreativität. In: Berka, Walter/ Brix, Emil/ Smekal, Christian: Woher kommt das Neue? Kreativität in Wissenschaft und Kunst. Wien (Böhlau Verlag) 2003, S.117-147
- Urban, Klaus:** Hochbegabtenerziehung weltweit. Wolfenbüttel (K. H. Bock Verlag) 1984
- Urban, Klaus K.:** Manual zum Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch (TSD-Z) von Klaus K. Urban & Hans G. Jellen. Frankfurt (Swets & Zeitlinger B. V., Lisse; Swets Test Services)1995
- Urban, Klaus K. & Joswig Helga:** Begabungsförderung in der Schule. Rodenberg (Klausur-Verlag) 1998
- Wagner, Manfred:** Kreativität und Kunst. In: Berka, Walter/ Brix, Emil/ Smekal, Christian: Woher kommt das Neue? Kreativität in Wissenschaft und Kunst. Wien (Böhlau Verlag) 2003, S.51-84
- Wichelhaus, Barbara:** Fördern im Kunstunterricht. Prinzipien, Perspektiven und Probleme. In: Kunst + Unterricht Heft 307/ 308 /2006, S. 3-10
- Wichelhaus, Barbara:** Diagnostizieren. In: Kunst + Unterricht Heft 307/308 2006, Exkurs, S. 2-11
- Zaake, Gerd-Peter:** Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. In: Kunst + Unterricht Heft 261/2002, S.60 (unter5!)
- Ziler, Hermann:** Der Mann- Zeichen- Test in Detail –statistischer Auswertung. Münster Westfalen (Aschendorffsche Buchdruckerei) 1977

Kirchner, Constanze:

<http://www.philso.uniaugsburg.de/de/lehrstuehle/kunstpaed/forschungsgebiete/kunstwissenschaft/kreativittsfoerderung/> ;zuletzt überprüft am 08.09.2008

9. Anhang:

Anhang A:

Abb. 1 :Komponentenmodell der Kreativität“: In: Urban. Manual TSD-Z. 1995, S.9

Abb. 2 : Preiser, Buchholz. Kreativität. 2004, S.52

Anhang B:

1. Leerer Testbogen der Testform A TSD-Z.

2. Kurzbeschreibung der Bewertungskriterien des TSD-Z. In: Urban. Manual TSD-Z. 1995, S. 16f

Anhang C:

Tabellen und Statistiken der Grobklassifizierung. In: Urban. Manual TSD-Z. 1995, S.45ff

Anhang D:

Normierungstabellen der Grobklassifizierung. In: Urban: Manual TSD-Z.1995. S.73ff

Anhang E:

Durchnummerierte Abbildungen der 20 ausgefüllten Testbögen der Testform A des TSD-Z meiner Probandengruppe.

Anhand E:

Durchnummerierte Auswertungsbögen 1- 20 zu den unter Anhang E aufgeführten Testbögen.

Erklärung

Ich versichere, dass ich die Schriftliche Hausarbeit selbstständig verfasst habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt. Alle Stellen und Formulierungen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Essen, 29. September 2008

Unterschrift