

Nicole Elisabeth Berner

Bildnerische Kreativität im Grundschulalter

Plastische Schülerarbeiten
empirisch betrachtet

kopaed

**KREA
plus**

Nicole Elisabeth Berner

Bildnerische Kreativität im Grundschulalter

KREApus

Die Reihe der Mehlhorn-Stiftung bei kopaed (München)
herausgegeben von: Hans-Gert Gräbe, Constanze Kirchner,
Johannes Kirschenmann, Gerlinde Mehlhorn, Frank Schulz

Band 1

Nicole Elisabeth Berner

Bildnerische Kreativität im Grundschulalter

Plastische Schülerarbeiten empirisch betrachtet

kopaed (muenchen)

www.kopaed.de

Beim vorliegenden Band handelt es sich um die überarbeitete Fassung der Inauguraldissertation der Verfasserin zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.) der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg 2012.

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

Gefördert durch die Mehlhorn-Stiftung

MEHLHORN – STIFTUNG

ISBN 978-3-86736-431-7

Reihengestaltung und Einbandgrafik: Andreas Wendt, Leipzig

Schriftsatz: Nicole Elisabeth Berner

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2013

Pfälzer-Wald-Straße 64, 81539 München

Fon: 089 68890098 Fax: 089 6891912

E-Mail: info@kopaed.de

www.kopaed.de

Vorwort zur Reihe KREAplus

Der vorliegende Band eröffnet die Reihe KREAplus im kopaed-Verlag, die von der Mehlhorn-Stiftung gefördert und von deren wissenschaftlichem Beirat herausgegeben wird. In ihr erscheinen Schriften zur Kreativität, ihren Bezugsfeldern und spezifischen Formen. Entsprechende Forschungsergebnisse werden ebenso bereitgestellt wie Handreichungen für die kreativitätspädagogische Praxis. Zudem soll der wissenschaftliche Diskurs zu unterschiedlichsten Aspekten der Kreativitätsforschung gefördert und dargestellt werden. Dies gilt vor allem für die Theorie und Praxis der Förderung von Kreativität im Rahmen von Bildung und Erziehung – sowohl im schulischen und vorschulischen als auch im außerschulischen Bereich.

Dabei wird von einem Kreativitätsbegriff ausgegangen, der weder eng auf die Künste bezogen ist, noch grenzenlos ausgeweitet als inflationärer Schlüsselbegriff und politisches Schlagwort seine Konturen völlig verliert. Vielmehr geht es mit dieser Reihe nicht zuletzt darum, den Kreativitätsbegriff zu schärfen und ihn in seinen unterschiedlichen spezifischen Erscheinungsweisen auszulegen. Er soll damit konsequent auf Dispositionen, Prozesse und Produkte bezogen werden, die mit dem Lösen von Problemen in Zusammenhang stehen, und zwar auf einer prinzipiell heuristischen Ebene: Es geht nicht nur darum, eine individuell oder im gesellschaftlichen Kontext neuartige, andere, bessere und letztlich nicht vorwegzunehmende Lösung anzustreben, sondern auch entsprechende Lösungswege zu finden und zu erfinden. Dies betrifft den künstlerisch-ästhetischen Bereich mit allen seinen freien und angewandten Facetten ebenso wie den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich sowie das Feld der Gesellschaftswissenschaften – das Erfinden, Entdecken und Forschen, das Konstruieren und Dekonstruieren, das Entwerfen und Realisieren im Allgemeinen und auf unterschiedlichsten speziellen Gebieten.

Die Mehlhorn-Stiftung und ihr wissenschaftlicher Beirat freuen sich, mit der neuen Schriftenreihe einem Forschungs- und Praxisfeld, das quer in allen Fachdisziplinen Aufmerksamkeit erfährt, ein Forum geben zu können, das gerade interdisziplinär über die je spezifische Domäne hinaus ausstrahlt.

*Prof. Dr. Frank Schulz
Vorstandsvorsitzender der Mehlhorn-Stiftung
im Namen der Reihenherausgeber*

Inhalt

Vorwort – 15

Danksagung – 19

1 Einleitung – 21

2 Theoretischer Hintergrund – 27

2.1 Annäherung an das Phänomen Kreativität – 27

2.1.1 Begriffsklärung: Kreativität – 27

2.1.2 Bildnerisches Gestalten als Handlungsbereich bildnerischer Kreativität – 29

2.2 Plastisches Gestalten im Grundschulalter – 30

2.2.1 Begriffsklärung: Plastisches Gestalten – 30

2.2.2 Vorherrschende Gestaltungsprinzipien im plastischen Gestalten von Grundschulkindern – 32

2.2.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerung – 37

2.3 Zum Kreativitätsverständnis innerhalb der Kunstpädagogik – 39

2.3.1 Schöpferische Eigentätigkeit und Schaffensfreude – 41

2.3.2 Kreativitätsforschung als Bezugswissenschaft der Kunstdidaktik – 42

2.3.3 Empirische Fundierung bildnerischer Kreativität – 50

2.3.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerung – 53

2.4 Grundlagen bildnerischer Kreativität – 56

2.4.1 Kreative Person – 56

2.4.1.1 Interaktion personaler und kognitiver Komponenten – 56

2.4.1.2 Kreative Fähigkeiten – 58

2.4.1.3 Assoziative Kombination – 64

2.4.1.4 Fantasie – 65

2.4.1.5 Komplexität – 69

2.4.1.6 Sach- und Erfahrungswissen – 70

2.4.1.7 Motivation – 72

2.4.2 Kreativer Prozess – 74

2.4.2.1 Präparationsphase – 74

2.4.2.2 Inkubationsphase – 75

2.4.2.3 Illuminationsphase – 76

2.4.2.4 Verifikationsphase – 76

2.4.2.5 Nichtlineare Abfolge der Phasen – 77

2.4.3 Kreatives Produkt – 79

- 2.4.3.1 Kriterien kreativer Produkte – 80
- 2.4.4 Kreative Umwelt – 87
- 2.4.5 Entwicklungsspezifische Aspekte der Kreativität im Grundschulalter – 89
- 2.4.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerung – 90
- 2.5 Beurteilung bildnerischer Kreativität anhand von Schülerarbeiten – 92
- 2.5.1 Beurteilung bildnerischer Schülerarbeiten – 92
- 2.5.1.1 Über die Problematik der Beurteilung bildnerischer Schülerarbeiten – 92
- 2.5.1.2 Methodische Zugänge der Beurteilung bildnerischer Arbeiten – 94
- 2.5.1.3 Empirische Studien zur Beurteilung bildnerischer Schülerarbeiten – 96
- 2.5.2 Diagnostische Verfahren zur Beurteilung kreativer Leistung – 97
- 2.5.2.1 Testverfahren zum kreativen Denken – 98
- 2.5.2.2 Produktorientierte Beurteilung kreativer Leistung – 101
- 2.5.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerung – 111
- 2.6 Produktkriterien bildnerischer Kreativität im plastischen – 113
- 2.6.1 Neuheit – 113
- 2.6.1.1 Individuelle bildnerische Umsetzung – 113
- 2.6.1.2 Assoziative Kombination verschiedener Inhalte – 115
- 2.6.2 Produktivität – 115
- 2.6.3 Gestalterische Ausarbeitung – 116
- 2.6.4 Angemessenheit – 116
- 2.6.4.1 Ausdruckskraft – 117
- 2.6.4.2 Bildnerische Kommunikation – 118
- 2.6.4.3 Statik – 119
- 2.6.4.4 Problemlösung im Sinne der Aufgabenstellung – 119
- 2.6.5 Mehrschichtigkeit der bildnerischen Gestaltung – 121
- 2.6.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerung – 121

3 Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen und Ableitung der Forschungsfragen – 123

- 3.1 Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen – 123
- 3.1.1 Notwendigkeit einer kunstpädagogischen Konzeptualisierung des Kreativitätsbegriffs – 123
- 3.1.2 Plastische Schülerarbeiten als Hinweise auf bildnerische Kreativität – 124
- 3.1.3 Zusammenhang bildnerischer Kreativität und bildnerischer Fähigkeiten – 125
- 3.1.4 Bildnerische Kreativität als Interaktion von Teilfähigkeiten – 126
- 3.2 Ableitung der Forschungsfragen für die empirische Studie – 127
- 3.2.1 Formale Merkmale der plastischen Schülerarbeiten – 127
- 3.2.2 Indikatoren bildnerischer Kreativität – 127

3.2.3 Dimensionalität bildnerischer Kreativität – 130

4 Allgemeines methodisches Vorgehen und Datengrundlage – 135

4.1 Allgemeines methodisches Vorgehen – 135

4.1.1 Forschungsmethodologie – 135

4.1.2 Überblick über die drei Teilstudien – 137

4.2 Datengrundlage – 137

4.2.1 Darstellung des Forschungsprojekts PERLE – 139

4.2.2 Beschreibung der PERLE-Videostudie im Fach Kunst – 140

4.2.2.1 Design der Videostudie Kunst – 140

4.2.2.2 Schülerinterview – 144

4.2.2.3 Dokumentation und Archivierung der Schülerplastiken – 147

4.2.2.4 Gesamtstichprobe – 147

5 Teilstudie 1: Formale Merkmale der Schülerplastiken – 149

5.1 Methodisches Vorgehen der Teilstudie 1 – 149

5.1.1 Kategoriensystem zur Erfassung der formalen Merkmale der Schülerplastiken – 150

5.1.2 Analysen – 152

5.1.2.1 Übereinstimmungsprüfung der Kodierer – 152

5.1.2.2 Darstellung der Merkmalsausprägungen – 154

5.1.3 Datenauswertung – 154

5.1.3.1 Auswertungsvorgehen zur Erfassung der formalen Merkmale – 154

5.1.3.2 Schulung der Kodierer – 154

5.1.4 Stichprobe – 156

5.2 Ergebnisse der Teilstudie 1: Formale Merkmale im plastischen Gestalten – 157

5.2.1 Anzahl der Plastiken – 157

5.2.1.1 Objektivität der Daten – 158

5.2.1.2 Häufigkeiten – 158

5.2.1.3 Diskussion der Teilergebnisse – 159

5.2.2 Bearbeitungsformen des Drahts – 159

5.2.3 Bearbeitungsformen der Modelliermasse – 161

5.2.3.1 Objektivität der Daten – 161

5.2.3.2 Häufigkeiten – 162

5.2.3.3 Diskussion der Teilergebnisse – 166

5.2.4 Draht als Verbindungsträger – 167

5.2.4.1 Objektivität der Daten – 167

5.2.4.2	Häufigkeiten – 168
5.2.4.3	Diskussion der Teilergebnisse – 171
5.2.5	Verbindungsarten zwischen der Modelliermasse und dem Draht – 172
5.2.5.1	Objektivität der Daten – 172
5.2.5.2	Häufigkeiten – 173
5.2.5.3	Diskussion der Teilergebnisse – 175
5.2.6	Verwendung zusätzlicher Materialien – 176
5.2.6.1	Objektivität der Daten – 176
5.2.6.2	Häufigkeiten – 177
5.2.6.3	Diskussion der Teilergebnisse – 180
5.2.7	Verbindungsarten zwischen der Modelliermasse, dem Draht und zusätzlichen Materialien – 181
5.2.7.1	Objektivität der Daten – 182
5.2.7.2	Häufigkeiten – 182
5.2.7.3	Diskussion der Teilergebnisse – 186
5.2.8	Formkategorien – 187
5.2.8.1	Objektivität der Daten – 187
5.2.8.2	Häufigkeiten – 187
5.2.8.3	Diskussion der Teilergebnisse – 190
5.2.9	Imaginäre Raumbegrenzung, kinetisches Objekt und Faktorplastik – 191
5.2.9.1	Objektivität der Daten – 191
5.2.9.2	Häufigkeiten – 192
5.2.9.3	Diskussion der Teilergebnisse – 193
5.3	Zusammenfassung und Diskussion der Teilstudie 1 – 193
5.3.1	Zusammenfassung der Ergebnisse – 193
5.3.2	Diskussion des methodischen Vorgehens bei der Erfassung formaler Merkmale der Teilstudie 1 – 195
5.3.3	Diskussion der zentralen Befunde zur Erfassung der formalen Merkmale der Teilstudie 1 – 198
5.3.4	Erste Teilzusammenfassung: Formale Gestaltungsmerkmale als Hinweise auf bildnerische Kreativität – 203
6	Teilstudie 2: Indikatoren bildnerischer Kreativität – 205
6.1	Methodisches Vorgehen der Teilstudie 2 – 207
6.1.1	Instrument zur Beurteilung bildnerischer Kreativität – 207
6.1.1.1	Hoch inferente Erfassung bildnerischer Kreativität – 208
6.1.1.2	Niedrig inferente Erfassung bildnerischer Kreativität – 215
6.1.2	Datenauswertung – 216

- 6.1.2.1 Schulung der hoch inferent erfassten Indikatoren
bildnerischer Kreativität – 216
- 6.1.2.2 Auswertungsvorgehen der hoch inferenten Indikatoren – 218
- 6.1.3 Analysen – 219
 - 6.1.3.1 Interraterreliabilität – 219
 - 6.1.3.2 Deskriptiv-statistische Kennwerte – 222
 - 6.1.3.3 Korrelation – 223
 - 6.1.3.4 Berücksichtigung der hierarchischen Struktur der Daten – 224
- 6.1.4 Stichprobe – 225
 - 6.1.4.1 Stichprobe zur Prüfung der Interraterreliabilität – 225
 - 6.1.4.2 Stichprobe für die deskriptiven Analysen und die Berechnung der – 226
- 6.2 Ergebnisse der Teilstudie 2: Indikatoren bildnerischer Kreativität – 226
 - 6.2.1 Prüfung der Interraterreliabilität – 227
 - 6.2.1.1 Interraterreliabilität der hoch inferent erfassten Indikatoren – 227
 - 6.2.1.2 Interraterreliabilität der niedrig inferent erfassten Indikatoren – 229
 - 6.2.1.3 Diskussion der Teilergebnisse – 232
 - 6.2.2 Ergebnisse zur Ausprägung der Indikatoren bildnerischer Kreativität – 232
 - 6.2.2.1 Statistische Kennwerte der Verteilungen in den Indikatoren
bildnerischer Kreativität – 233
 - 6.2.2.2 Ausdruckskraft – 234
 - 6.2.2.3 Bildnerische Kommunikation – 235
 - 6.2.2.4 Assoziative Kombination verschiedener Inhalte – 227
 - 6.2.2.5 Mehrschichtigkeit der bildnerischen Gestaltung – 239
 - 6.2.2.6 Gestalterische Ausarbeitung – 241
 - 6.2.2.7 Statik – 243
 - 6.2.2.8 Individuelle bildnerische Umsetzung – 245
 - 6.2.2.9 Anzahl der Plastiken – 248
 - 6.2.2.10 Unterschiedliche Verbindungen – 249
 - 6.2.2.11 Diskussion der Teilergebnisse – 250
 - 6.2.3 Ergebnisse zum Zusammenhang der Indikatoren
bildnerischer Kreativität – 255
 - 6.2.3.1 Darstellung und Beschreibung der Korrelationen – 255
 - 6.2.3.2 Diskussion der Teilergebnisse – 256
 - 6.2.4 Einfluss der Zugehörigkeit zu einer Schulklasse auf die Indikatoren
bildnerischer Kreativität – 257
 - 6.2.4.1 Statistische Befunde – 257
 - 6.2.4.2 Diskussion der Teilergebnisse – 258
- 6.3 Zusammenfassung und Diskussion der Teilstudie 2 – 260

6.3.1	Zusammenfassung – 260
6.3.2	Diskussion des methodischen Vorgehens – 262
6.3.3	Diskussion der zentralen Befunde zu den Indikatoren bildnerischer Kreativität – 266
6.3.4	Zweite Teilzusammenfassung: Zusammenhangsstruktur bildnerischer Kreativität – 268
7	Teilstudie 3:
	Prüfung der Dimensionalität bildnerischer Kreativität – 271
7.1	Methodisches Vorgehen der Teilstudie 3 – 273
7.1.1	Stichprobe – 273
7.1.2	Analysen – 274
7.1.2.1	Exploratorische Faktorenanalyse – 275
7.1.2.2	Konfirmatorische Faktorenanalyse – 279
7.1.2.3	Konsistenzanalyse – 282
7.1.3	Variablen – 283
7.2	Ergebnisse der Teilstudie 3: – 285
7.2.1	Exploratorische Faktorenanalysen – 285
7.2.1.1	Faktorenanalyse 1 – 285
7.2.1.2	Faktorenanalyse 2 – 290
7.2.1.3	Faktorenanalyse 3 – 293
7.2.2	Konfirmatorische Faktorenanalysen – 297
7.2.2.1	Bildnerische Kreativität als eindimensionales Konstrukt – 298
7.2.2.2	Bildnerische Kreativität als zweidimensionales Konstrukt – 299
7.2.2.3	Bildnerische Kreativität als Faktor 2. Ordnung – 303
7.2.3	Konsistenzanalysen – 305
7.2.4	Ausprägung der beiden Faktoren bildnerischer Kreativität – 308
7.2.4.1	Häufigkeitsverteilung – 308
7.2.4.2	Exemplarische Schülerplastiken – 309
7.3	Zusammenfassung und Diskussion der Teilstudie 3 – 315
7.3.1	Zusammenfassung – 315
7.3.2	Diskussion des methodischen Vorgehens – 316
7.3.3	Diskussion der zentralen Befunde aus Teilstudie 3 – 320
7.3.4	Dritte Teilzusammenfassung: Teilfähigkeiten bildnerischer Kreativität – 325
8	Zusammenfassung der drei Teilstudien und kunstpädagogische Konsequenzen – 327
8.1	Zusammenfassung der Ergebnisse der drei Teilstudien – 327

- 8.2 Kunstpädagogische Konsequenzen der empirischen Studie – 328
 - 8.2.1 Reichhaltiges Ausdrucksrepertoire im plastischen Gestalten fördern – 328
 - 8.2.2 Teilfähigkeiten bildnerischer Kreativität als Grundlage der Förderung von Kreativität im Kunstunterricht – 328
 - 8.2.2.1 Förderung der Darstellungsfähigkeit – 332
 - 8.2.2.2 Förderung unkonventionellen Denkens im bildnerischen Gestalten – 333
 - 8.2.3 Geringer Zusammenhang der Teilfähigkeiten bildnerischer Kreativität – 335
 - 8.2.4 Anwendung der Indikatoren bildnerischer Kreativität zur Reflexion über Gestaltungsprinzipien – 336
 - 8.2.5 Allgemeine kunstdidaktische Konsequenzen zur Förderung der Kreativität im Kunstunterricht – 338
- 8.3 Weiterführende Fragestellungen und Ausblick – 340

Literaturverzeichnis – 343

Abbildungsverzeichnis – 367

Tabellenverzeichnis – 371

Anhang – 375

- A. 1 Das Schülerinterview der Videostudie Kunst – 376
- A. 2 Manual zur Erfassung der formalen Merkmale – 377
- A. 3 Manual zur Einschätzung der Indikatoren bildnerischer Kreativität – 405
- A. 4 Zusätzliche Ergebnistabellen – 427

Vorwort

Die bildnerische Kreativität zu erforschen, ist ein mutiges und innovatives Unterfangen, dem sich die vorliegende Schrift widmet. Denn nachdem in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts zwar vielerlei Überlegungen zur Kreativitätsförderung im Fachdiskurs der Kunstpädagogik angestrengt wurden, aber wenige konkrete Aussagen dazu getroffen werden konnten, ist die Kreativität als so genannte »Schlüsselqualifikation« nicht nur einer scharfen Kritik an dem »überbewerteten Begriff« (Hartmut von Hentig) unterzogen worden, sondern auch wieder aus dem Blickfeld der kunstdidaktischen Theorie gerückt. Hinzu kommt, dass das so genannte »kreative« künstlerisch-praktische Tun häufig mit laienhaftem Basteln verwechselt wird.

Umso bemerkenswerter ist die vorliegende Untersuchung im disziplinären Feld zu verorten. Denn es gelingt, nicht nur die Kreativität als elementares Lernziel des Faches Kunst zu erfassen, sondern darüber hinaus Merkmale zu filtern, die bildnerische Kreativität anhand von plastischen Schülerarbeiten bestimmen und qualitativ einschätzen können. Das heißt, wir können nun belegen, was Kunstlehrende schon immer wussten: Es gibt bildnerische Kreativität in unterschiedlichen Ausprägungen. Dies wird exemplarisch an plastischen Gestaltungen von Zweitklässlern gezeigt.

Zugleich werden Untersuchungsmethoden angewendet, die zumindest für kunstpädagogische Forschungstraditionen ebenfalls Neuland sind. Insbesondere hinsichtlich des quantitativ-empirischen methodischen Vorgehens verspricht die Forschungsarbeit wegbereitend für weitere empirische Untersuchungen zu werden.

Eine theoretische Einführung beschreibt das Phänomen Kreativität in seiner Komplexität für den Kunstunterricht, wobei ein besonderes Augenmerk auf das bildnerische bzw. das plastische Gestalten im Grundschulalter fällt – als einem speziellen Handlungsbereich des kreativen Vermögens, der kindlichen Entwicklungsgesetzmäßigkeiten unterliegt. Ein weiterer Abschnitt gilt dem Kreativitätsverständnis, wie es sich in der kunstpädagogischen Theorienbildung zeigt. Grafisch anschaulich untermauert, werden die Veränderungen der kunstdidaktischen Auffassungen von Kreativität dargestellt. Breiten Raum nimmt dabei der historische Wandel des Kreativitätsverständnisses ein: vom Schöpferischen im Kind der 30er bis 50er Jahre bis hin zu solchen Definitionen von Kreativität in den 60er und 70er Jahren, die sich vor allem auf das Problemlöseverhalten von Schülerinnen und Schülern beziehen. Diese außerordentlich verdienstvolle Zusammenstellung der historischen Entwicklung von der Kreativitätsförderung bis heute legt Analogien zur Entwicklung unterschiedlicher kunstdidaktischer Konzepte in dem selben Zeitraum offen.

Freilich gehört zur Kreativität auch die psychologische Perspektive, denn die Psy-

chologie ist jene Disziplin, die sich am intensivsten mit kreativen Prozessen befasst. So werden kurz und knapp die wichtigsten Aussagen zur kreativen Person, zum kreativen Prozess, zum kreativen Produkt sowie zur kreativen Umwelt dargestellt und die Merkmale einer kreativen Person erläutert. Spannend ist, wie diese Kriterien nicht nur fachlich gefüllt, sondern auch auf die Altersgruppe der Grundschul Kinder bezogen werden. Das Phänomen Kreativität, wie es sich im Vermögen von Zweitklässlern und ihren bildnerischen Produkten zeigt, wird umfangreich und außerordentlich gründlich mit zahlreichen Quellenbelegen skizziert. Ergebnis dieser Überlegungen ist ein Prozessmodell, das die bildnerische Kreativität als ein kontextabhängiges, interaktives Konstrukt erläutert, aus dem das kreative Produkt resultiert. Dies ist die Grundlage für die Beurteilung der bildnerischen Ergebnisse hinsichtlich ihrer kreativen Potenziale. Die Einschätzung kreativer bildnerischer Produkte wird dann möglich, wenn mehrere Personen zu übereinstimmenden Ergebnissen kommen – in Bezug auf spezifische Kriterien.

Dieses Ergebnis, das maßgeblich auf der Auswertung angloamerikanischer Studien beruht, ist die Voraussetzung für die weiteren empirischen Untersuchungen. Denn während in deutschsprachigen Fachpublikationen vorrangig die Auffassung vertreten wird, dass die Einschätzung von bildnerischer Kreativität subjektiven Einschätzungen unterliegt, wird mit Hilfe zahlreicher bibliografischer Nachweise begründet, dass es sehr wohl objektivierbare produktrelevante Kriterien für die Einschätzung bildnerischer Kreativität gibt: (individuelle) bildnerische Lösung, Produktivität, Ausarbeitung, Ausdruckskraft, Angemessenheit von Material/ Technik/ Thema und Komplexität, die in Bezug auf die Beurteilung plastischer Objekte noch weiter ausdifferenziert werden, so dass schließlich neun Merkmale die bildnerische Kreativität im plastischen Gestalten beschreiben.

Die empirische Studie, die in drei Teilstudien gegliedert ist, untersucht, überprüft und erweitert die aus der Theorie gewonnenen Erkenntnisse und Hypothesen. Das aufwändige Forschungsdesign mit Videoaufzeichnungen, Schüler- und Lehrerinterviews, die ausgewertet werden, wird so ausführlich geschildert, dass es paradigmatischen Charakter für weitere Studien zur Qualität von Kunstunterricht aufweist. Aus den vorgenommenen Analysen ergeben sich Dimensionen bildnerischer Kreativität: Zu dem »zielorientierten Einsatz bildnerischer Mittel«, der generell als ein Qualitätsmerkmal für bildnerische Hervorbringungen zu bezeichnen ist, kommt die »Unkonventionalität im bildnerischen Gestalten« als Charakteristikum für die bildnerische Kreativität hinzu. Beide Hauptmerkmale setzen sich wiederum aus jeweils weiteren drei Indikatoren zusammen. Die gestalterische Ausarbeitung, die bildnerische Kommunikation und die Ausdruckskraft bilden den »zielorientierten Einsatz bildnerischer Mittel« ab, und die individuelle Umsetzung, die Mehrschichtigkeit sowie das

assoziative Kombinieren verschiedener Inhalte charakterisieren die »Unkonventionalität im bildnerischen Gestalten«. Letztlich bedeutet dieses Ergebnis, dass eine altersgemäße Grundkompetenz im bildnerischen Gestalten vorhanden sein muss, um, gepaart mit unkonventionellem, vielschichtig angelegtem und assoziativem Handeln, bildnerische Kreativität hervorzubringen.

Hierbei ist die Überlegung interessant, inwiefern der unterrichtliche Kontext auf die Entwicklung der bildnerischen Kreativität Einfluss nehmen kann. Eine entscheidende kunstpädagogische Komponente liegt darin zu zeigen, wie wichtig es ist, Kriterien- und regelgeleitet auf die Schülerarbeiten einzugehen, um die kreativen Teilfähigkeiten der Kinder fördern zu können. Das bedeutet: Voraussetzung jeder Förderung von Kreativität ist das Erkennen von Schwachstellen. Mit den entwickelten Kriterien für bildnerische Kreativität legt die Forschungsarbeit wesentliche Grundlagen für das Erkennen von Förderpotentialen.

Insofern kommt der vorliegenden Schrift speziell für das Fach Kunstpädagogik in zweifacher Hinsicht außerordentlich hohe Relevanz zu: Erstens ist das methodische Vorgehen innovativ im Rahmen kunstpädagogischer Forschung, und wird als Vorreiter für weitere Untersuchungsvorhaben dienen. Zweitens wird ein interdisziplinäres Themengebiet, die Kreativität, für den Kunstunterricht in doppelter Weise fassbar: Bildnerische Kreativität wird einerseits als ein theoretisches Konstrukt definiert, andererseits erlauben die Erkenntnisse konkrete Fördermaßnahmen hinsichtlich des plastischen Gestaltens. In dieser wissenschaftlichen wie unterrichtspraktischen Bedeutung liegen der Wert der Forschungsleistung und zugleich die Chance auch weitere Untersuchungen in anderen künstlerischen Teilgebieten anzuschließen – und damit die Qualität des Kunstunterrichts nachhaltig zu steigern.

Prof. Dr. Constanze Kirchner

*Denken und danken sind verwandte Wörter,
wir danken dem Leben, in dem wir es bedenken.*

THOMAS MANN (1875–1955)

An dieser Stelle möchte ich zunächst allen danken, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Frau Prof. Dr. Constanze Kirchner und Frau Prof. Dr. Gabriele Faust möchte ich gleichermaßen für die intensive und kompetente Betreuung und Hilfe im Verlauf der letzten fünf Jahre danken, ebenso Herrn Prof. Dr. Frank Lipowsky und dem gesamten PERLE-Team.

Großer Dank für ihre Hilfe und Unterstützung, die vielen konstruktiven Gespräche und ihre aufmunternden Worte geht an Miriam Lotz. Unsere gemeinsame Zeit und Arbeit in »unserer PERLE-Villa« wird mir immer in guter Erinnerung bleiben.

Herzlicher Dank geht an alle Schülerinnen und Schüler, die an der PERLE-Studie teilgenommen haben, für ihre Mitarbeit und das zur Verfügung stellen der plastischen Arbeiten, sowie an die Kunstlehrpersonen der PERLE-Studie für ihre Kooperation und tatkräftige Unterstützung bei der Datenerhebung.

Weiter möchte ich allen Hilfskräften des Forschungsprojekts PERLE danken. Besonderer Dank gilt hier Sabine Buuck sowie allen Hilfskräften, die bei der Transkription der Schülerinterviews und bei der Auswertung der plastischen Schülerarbeiten beteiligt waren.

An meine Familie geht ein großer Dank, denn diese Arbeit wäre mir ohne ihre Hilfe, ihren Rückhalt und ihre Unterstützung nicht möglich gewesen. Allen Freunden und meiner Familie sei auch gedankt für ihr großes Verständnis und ihre Geduld in den vergangenen Jahren, in denen für sie oft nur wenig Zeit verblieb.

1 Einleitung

Die Erhaltung und Entwicklung des kreativen Potenzials ist ein allgemeines Bildungsziel der Grundschule (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2000; Hallitzky, 2000; Serve, 2000). Gerade in der heutigen Leistungsgesellschaft, in der vorrangig die Vermittlung von Wissen und spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zentrum des Bildungsinteresses steht, sollten Grundschüler¹ auch in ihren personalen Kompetenzen gefördert werden. Für die eigene Lebensgestaltung und Lebensbewältigung kann Kreativität eine wichtige Voraussetzung darstellen (Cropley, 2006; Urban, 2004). Darüber hinaus ist Kreativität als spezifische Problemlösekompetenz für das schulische Lernen von entscheidender Bedeutung. Grundschüler sind gefordert, sich Neues anzueignen, das Erlernte auf bisher unbekannte Aufgaben- und Problemstellungen anzuwenden und in bestehende Erfahrungs- und Wissensinhalte einzuordnen bzw. diese entsprechend an das Erlernte anzupassen und zu erweitern. Im schulischen Alltag müssen die Grundschul Kinder immer wieder neue Lösungsstrategien finden und diese auf andere Situationen und Lernaufgaben übertragen. Daher sollte der Kreativitätsförderung als implizite Bildungsaufgabe der Grundschule durch entsprechende Angebote Bedeutung zugemessen werden (vgl. Serve, 2000).

Innerhalb des Fächerkanons der Grundschule bietet insbesondere der Kunstunterricht – neben den anderen musisch-ästhetischen Fächern – im Rahmen seiner ästhetisch-kulturellen Bildungsfunktion Raum für kreatives Verhalten. Die Förderung der Kreativität der Schüler stellt dabei ein zentrales Potenzial kunstunterrichtlicher Bildungsprozesse dar und ist damit ein zentrales Unterrichtsziel im Fach Kunst (Kettel, 2008; Kirchner, 2007; Schäfer, 2006; Sowa, 2002; Wagner, 2008; Wichelhaus, 2006). Ein bildnerisches Problem wahrzunehmen, eigene Ideen zu entwickeln, diese in ästhetischen Prozessen zu etwas Neuem zu kombinieren sowie Lösungsstrategien für bildnerische Probleme zu finden, sind Merkmale kreativen Verhaltens im bildnerischen Gestalten.

Dabei ist zu beachten, dass ein Transfer bildnerisch-kreativer Verhaltensweisen und Lösungsstrategien nicht ohne Weiteres auf andere Bereiche möglich ist (vgl. Mähler & Stern, 2006; Moga, Burger, Hetland & Winner, 2000). Dennoch kann zumindest vermutet werden, dass in der Auseinandersetzung mit bildnerischen Problemen grundsätzlich allgemeine Dispositionen, die für eine »fächerübergreifende Problemlösekompetenz« (Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider et al., 1999, S. 2) ausschlaggebend sind, gefördert werden können. Für die konkrete

1 Für eine bessere Lesbarkeit der Arbeit wird das generische Maskulinum verwendet und auf die Langform, z. B. »Schülerinnen und Schüler«, verzichtet. Im Folgenden sind mit der männlichen Bezeichnung grundsätzlich beide Geschlechter gemeint.

Problemlösung scheinen allerdings bereichsspezifische Aspekte, wie z. B. bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten, Strategien oder Fachwissen und Erfahrungen, bestimmend zu sein (Baumert et al., 1999). Wird bildnerisches Gestalten als eine fach- bzw. domänenspezifische Problemlösesituation verstanden, in der bildnerische Probleme erkannt und geklärt werden müssen, um zu einer bildnerischen Lösung zu gelangen, so sind bereichsspezifische Fähigkeiten und Wissens- bzw. Erfahrungsinhalte von entscheidender Bedeutung. Bildnerische Prozesse erfordern eine kreative Lösung, da hier das Ziel meist nicht von Anfang an definiert ist und sich die Arbeit erst im bildnerischen Prozess entwickelt. Erforderlich hierfür sind u. a. Materialkenntnisse, Wissen über die betreffende bildnerische Technik, ein flexibles Vorgehen, Originalität sowie Sensibilität im Dialog mit den Materialien.

Bezieht sich der bildnerische Prozess auf das plastische Gestalten, so ist davon auszugehen, dass der Werkprozess von den Schülern Kreativität erfordert, wenn beispielsweise Material auf ungewöhnliche Weise verwendet wird oder aufgrund technisch-gestalterischer Schwierigkeiten neue Lösungswege beschritten werden müssen und die Schüler so neue Herangehensweisen finden müssen. Durch die Integration und Umdeutung von Materialien im Gestaltungs- und Werkprozess ist es notwendig, Dinge in ungewöhnlicher Weise zu sehen (vgl. Neumann, 1986). Zudem müssen technisch-konstruktive Problemstellungen gelöst und Motive anhand plastischer Materialien und Werkstoffe in einer Komposition dargestellt werden. Damit werden im plastischen Gestalten mit verschiedenen Materialien besonders kreative Verhaltensweisen angesprochen und von den Schülern gefordert. Die Förderung der Kreativität stellt demzufolge ein Ziel des kunstunterrichtlichen Lernbereichs des plastischen Gestaltens dar (Neumann, 1986; Wöhl, 2002).

Sind die Entwicklung und Förderung der Kreativität Lernziele im Kunstunterricht, so ist es von besonderem Interesse, was genau unter dem Begriff »Kreativität« zu verstehen ist. Nur auf diese Weise ist es für die Lehrperson möglich, das kreative Potenzial ihrer Schüler adäquat einzuschätzen und entsprechend zu fördern (Kerbs & Ulmann, 1970; Wichelhaus, 2006). Als Lernziel bedarf das Phänomen Kreativität einer Definition, durch die Grob- und Feinziele differenziert beschrieben werden können und so die Förderung und Sicherung gewährleistet werden kann (vgl. Schulz, 1991). Für eine solche Definition bildnerischer Kreativität scheint es daher erforderlich, fachübergreifende Eigenschaften kreativen Verhaltens um Eigenschaften bildnerischen Denkens zu ergänzen (Pfennig, 1970). Nach wie vor ist wissenschaftlich nicht hinreichend belegt, woran Kreativität im Kunstunterricht und spezifisch im Rahmen plastischen Gestaltens erkannt werden kann und welche kunst- bzw. gestaltungsspezifischen Merkmale die kreative Schülerleistung kennzeichnen (vgl. Abschnitt 2.3).

Ziel der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit wird das übergeordnete Ziel verfolgt, bildnerische Kreativität im Bereich des plastischen Gestaltens zu konzeptualisieren, sowohl in ihrer theoretischen Darlegung als auch in ihrer empirischen Erfassung. Mit der theoretisch-empirischen Bestimmung bildnerischer Kreativität im plastischen Gestalten sind zwei übergeordnete Fragestellungen verbunden:

- Welche fachspezifischen Merkmale im plastischen Gestalten lassen sich anhand der plastischen Schülerarbeiten als Hinweise auf bildnerische Kreativität verstehen?
- Wie kann bildnerische Kreativität für das plastische Gestalten beschrieben und empirisch gefasst werden?

Das Phänomen Kreativität wird in der vorliegenden Arbeit produktorientiert, d. h. anhand der am Produkt erkennbaren Schülerleistung, untersucht und mittels fachspezifischer Merkmale näher bestimmt. Damit sind zwei Eingrenzungen für die vorliegende Untersuchung verbunden, die im Folgenden näher erläutert werden.

Gegenstand der empirischen Untersuchung sind plastische Schülerarbeiten von 617 Grundschulkindern. Diese Schülerarbeiten sind im Rahmen der Grundschulstudie PERLE (Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern; Lipowsky, Faust & Greb, 2009) innerhalb eines Unterrichtssettings einer Videostudie im Fach Kunst entstanden. Bei der PERLE-Videostudie im Fach Kunst handelt es sich um einen videografierten Kunstunterricht in 33 Schulklassen zu Beginn des zweiten Schuljahres. Die Schülerplastiken wurden aus Modelliermasse, verschiedenem Draht und – wenn von den Schülern verwendet – anderen Materialien, wie z. B. Perlen, Schnüren oder Muscheln, gestaltet. Ist das Ziel, bildnerische Kreativität anhand der plastischen Arbeiten der Grundschüler näher zu bestimmen, ist es erforderlich, den Entwicklungsstand im plastischen Gestalten mit verschiedenen Materialien sowie in ihrem kreativen Verhalten zu berücksichtigen. Die Konzeptualisierung bildnerischer Kreativität bezieht sich damit auf das plastische Gestalten von Grundschulkindern.

In der empirischen Untersuchung soll von plastischen Schülerarbeiten als manifestierte Leistungen auf die bildnerische Kreativität als Leistungsdisposition geschlossen werden. Dies bedeutet, dass bildnerische Kreativität anhand eines Produkts erfasst wird, aufgrund dessen Rückschlüsse auf die im bildnerischen Prozess geforderten Fähigkeiten möglich sind.

Die Konzeptualisierung bildnerischer Kreativität richtet sich zunächst auf die Ableitung von Produktmerkmalen plastischer Arbeiten. Hierfür sollen sowohl theoretische Annahmen als auch empirische Befunde bisheriger Studien zur Kreativität sowie zum plastischen Gestalten berücksichtigt und aufeinander bezogen werden. Die meis-

ten Studien zum plastischen Gestalten beziehen sich auf das Gestalten mit Ton oder formbarer Modelliermasse (zusammenfassend Becker, 2003). Ein Forschungsdesiderat innerhalb der Kunstpädagogik bilden Studien zu plastischen Arbeiten aus unterschiedlichen Materialien, wie sie beispielsweise in der vorliegenden Studie entstanden sind. Um eine erste strukturelle Beschreibung der plastischen Arbeiten zu erhalten, werden zunächst die Schülerplastiken in ihren formalen Merkmalen näher analysiert. Ein weiteres Ziel besteht darin, Hinweise für bildnerische Kreativität anhand ihrer formalen Gestaltungsmerkmale abzuleiten.

Die aus Theorie und Empirie abgeleiteten Produktmerkmale bildnerischer Kreativität sollen anhand der Schülerplastiken als Indikatoren für bildnerische Kreativität operationalisiert und damit einer empirischen Erfassung zugänglich gemacht werden. Dabei sollen die Indikatoren für jeden Schüler in ihrer Ausprägung eingeschätzt werden, um Erkenntnisse darüber zu erlangen, wie kreativ die Grundschüler plastisch gestalten. Von besonderem Interesse für die Konzeptualisierung ist die Frage, in welcher Beziehung die Indikatoren bildnerischer Kreativität zueinander stehen. Inhaltlich zielt solch eine Frage nach der Dimensionalität auf die innere Struktur des Konstrukts. Für eine empirische Fundierung des Kreativitätsbegriffs im bildnerischen Gestalten ist es erforderlich, mehr darüber zu wissen, wie sich die Indikatoren gegenseitig bedingen und wie diese interagieren, inwiefern die Indikatoren unterschiedliche Aspekte bildnerischer Kreativität erfassen oder aber, inwiefern bildnerische Kreativität ein Merkmal darstellt, das sich anhand unterschiedlicher Aspekte – den Indikatoren – in ähnlicher Weise in der Leistung der Grundschüler zeigt.

Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil der Arbeit erfolgt die theoretische Auseinandersetzung mit bildnerischer Kreativität (vgl. Kapitel 2). Neben einer ersten Annäherung an das Phänomen Kreativität (vgl. Abschnitt 2.1) wird das plastische Gestalten als Handlungsbereich erläutert, in dem sich bildnerische Kreativität ereignet (vgl. Abschnitt 2.2). Da in der Kunstpädagogik in unterschiedlichen Fachkonzeptionen im Sinne von didaktischen Schriften sowie in Fachbeiträgen zur Kreativität bildnerische Kreativität als Lerngegenstand behandelt wird, erfolgt in Abschnitt 2.3 die Darstellung des Kreativitätsverständnisses innerhalb kunstpädagogischer Theorien. Diese Grundlegung des Phänomens Kreativität aus kunstpädagogischer Perspektive wird in Abschnitt 2.4 interdisziplinär ergänzt, da Kreativität sowohl in der Psychologie als auch Pädagogik Gegenstand der theoretischen Auseinandersetzung sowie empirischer Untersuchungen ist. Detailliert wird bildnerische Kreativität anhand personaler und prozesualer Aspekte, Produkt- und Kontextmerkmale spezifisch für das Grundschulalter beschrieben. Da Kreativität im Allgemeinen von der Wertung Dritter abhängig (vgl.

Preiser, 1976; 2006) und die Beurteilung für die empirische Untersuchung von zentraler Bedeutung ist, geht Abschnitt 2.5 darauf explizit ein. Dabei steht die Beurteilung von bildnerischen Schülerarbeiten in ihrer Kreativität im Vordergrund. Neben der Beurteilung bildnerischer Schülerarbeiten aus kunstpädagogischer Sicht bilden methodische Zugänge einer produktorientierten Einschätzung von Kreativität aus der psychologisch orientierten Kreativitätsdiagnostik einen weiteren Schwerpunkt. Zuletzt erfolgt in Abschnitt 2.6, ausgehend vom skizzierten Forschungsstand, eine erste theoretische produktorientierte Bestimmung bildnerischer Kreativität für das plastische Gestalten. Diese Merkmale kreativer plastischer Schülerarbeiten werden in der empirischen Studie zur produktorientierten Beurteilung bildnerischer Kreativität als Indikatoren herangezogen.

Der Zusammenfassung und der Ableitung der Fragestellungen, welche für die sich anschließende empirische Studie richtungsweisend sind und empirisch beantwortet werden, widmet sich Kapitel 3. Die in diesem Kapitel dargelegten Forschungsfragen werden in drei Teilstudien untersucht. Auf das Forschungsdesign der vorliegenden Studie, die Datengrundlage sowie die der Arbeit zugrunde liegende Forschungsmethodologie wird in Kapitel 4 näher eingegangen. Neben dem allgemeinen methodischen Vorgehen und dem Aufbau der drei Teilstudien wird die Grundschulstudie PERLE beschrieben, in deren Rahmen die vorliegende empirische Studie integriert ist.

Die drei Teilstudien werden in den Kapiteln 5 bis 7 ausführlich dargestellt. Diese Kapitel sind für eine bessere Orientierung annähernd gleich aufgebaut. Für jede Teilstudie wird zunächst das methodische Vorgehen dargestellt. Nach einer Beschreibung der verwendeten Instrumente, der Stichprobe, auf die sich die jeweilige Teilstudie bezieht, und der Analysen erfolgt die Ergebnisdarstellung. Die Teilergebnisse werden bereits hier inhaltlich eingeordnet und diskutiert, um Wiederholungen in der Diskussion der zentralen Befunde der jeweiligen Teilstudie zu vermeiden und um die statistischen Ergebnisse direkt reflektieren und diskutieren zu können. Am Ende jeder Teilstudie erfolgt eine weitere Diskussion des methodischen Vorgehens. Zudem werden die Teilergebnisse inhaltlich aufeinander bezogen und diskutiert.

Am Ende der Arbeit erfolgt in Kapitel 8 eine Gesamtzusammenfassung der Ergebnisse der drei Teilstudien und es werden kunstpädagogische Konsequenzen abgeleitet. Den Schluss bildet ein Ausblick auf weiterführende Fragestellungen, die sich aus der vorliegenden Arbeit ergeben.

2 Theoretischer Hintergrund

Kreativität ist ein komplexes Phänomen, das in unterschiedlichen Fachdisziplinen erforscht wird. Dieses Kapitel gibt einen Überblick über den Forschungsstand und stützt sich sowohl auf Theorien zur Kreativität als auch auf empirische Befunde anderer Studien. Als Einstieg in die Thematik wird zunächst der Begriff Kreativität näher geklärt (vgl. Abschnitt 2.1.1) und für den bildnerischen Bereich, genauer dem bildnerischen Gestalten von Grundschulkindern, beschrieben (vgl. Abschnitt 2.1.2).

2.1 Annäherung an das Phänomen Kreativität

2.1.1 Begriffsklärung: Kreativität

Etymologisch bedeutet Kreativität, abgeleitet vom lateinischen Wort *creare*² bzw. vom englischen *creativity*, etwas schaffen/erschaffen (Kluge, 2002). Damit ist umschrieben, was Kreativität grundsätzlich ausmacht: die Entstehung von etwas Neuem. Einführend wird zunächst die Definition des Psychologen John E. Drevdahl angeführt:

Creativity is the capacity of persons to produce compositions, products, or ideas of any sort which are essentially new or novel, and previously unknown to the producer. It can be imaginative activity, or thought synthesis, where the product is not a mere summation. It may involve the forming of new patterns and combinations of information derived from past experience, and the transplanting of old relationships to new situations and may involve the generation of new correlates. It must be purposeful or goal directed, not mere idle fantasy – although, it need not have immediate practical application or be a perfect and complete product. It may take the form of an artistic, literary or scientific production or may be of a procedural or methodological nature. (Drevdahl, 1956, S. 22)

Kreativität wird damit als Fähigkeit beschrieben, Denkergebnisse hervorzubringen, die allgemein etwas Neues darstellen und demjenigen, der sie erschaffen hat, zuvor unbekannt waren. Die kreative Tätigkeit muss dabei zielgerichtet sein, d. h., zur Lösung eines Problems beitragen.

Weiter kann Kreativität mit dem Fokus auf die Person, den Prozess, das Produkt oder die Umwelt untersucht und beschrieben werden. Der Kreativitätsforscher Mel Rhodes (1961) spricht aus diesem Grund auch von den »4 P's of creativity« – die kre-

2 Fachbegriffe werden bei ihrer erstmaligen Nennung immer kursiv gesetzt. Gleiches gilt für fremdsprachliche Begriffe.

ative Person, den kreativen Prozess, das kreative Produkt und die kreative Umwelt (engl.: *creative press*). Ist die kreative Person Gegenstand der Untersuchung, so werden u. a. für Kreativität notwendige Persönlichkeitseigenschaften oder kognitive und intellektuelle Fähigkeiten untersucht. Zudem geht es auch um die Motivation, Gewohnheiten und Interessen, die kreatives Verhalten bedingen. Kreativität wird somit als ein »Repertoire an Fähigkeiten begriffen, deren Ausprägungen von individuellen und kontextbezogenen Bedingungen abhängig sind« (Berner, Lotz, Kastens, Faust & Lipowsky, 2010, S. 73). Wird Kreativität prozessorientiert betrachtet, wird der Denk-, Problemlösungs- oder Lernprozess untersucht und näher nach dem Verhalten einer Person gefragt. Bei dem kreativen Produkt ist von Interesse, was das kreative Produkt bedingt, d. h., an welchen Merkmalen Kreativität am Produkt erkannt werden kann. Für die kreative Umwelt ist entscheidend, welche Bedingungen das Individuum benötigt, um sich kreativ verhalten zu können (Rhodes, 1961).

Weiter findet Kreativität grundsätzlich in einem spezifischen Fachbereich statt. Drevdahl (1956) differenziert in seiner Definition allgemein zwischen Kunst, Literatur und Wissenschaft. Auf die Bereichsgebundenheit kreativen Verhaltens gründet auch die Kreativitätstheorie des Psychologen Mihaly Csikszentmihalyi (1990; 2001). Nach Csikszentmihalyi (1990; 2001) ist es für kreatives Verhalten innerhalb eines Fachgebiets/einer Domäne notwendig, mit bestimmten, domänenspezifischen Inhalten, Regeln und Fertigkeiten vertraut zu sein. Weiter entsteht Kreativität immer in einem kreativen Feld, womit in der Terminologie Csikszentmihalyis eine soziale Organisation innerhalb einer Domäne verstanden wird, d. h. eine Gruppe von Individuen mit fachbezogenem Wissen und bestimmtem Ansehen und Rang innerhalb dieser Domäne. Kreativität entsteht dann, wenn das Produkt einer Person innerhalb eines Fachgebiets von sozialen Organisationen, also von Personen der Fachwelt, akzeptiert und an nachfolgende Generationen übertragen wird. Damit kann festgehalten werden, dass nach Csikszentmihalyi die Kreativität einer Person stets an eine bestimmte Domäne bzw. an einen Fachbereich gebunden ist.

Daher sind immer domänen- und bereichsspezifische Kommunikationsmittel für die Vermittlung von Ideen innerhalb einer Domäne bzw. eines Fachbereiches erforderlich. Hierunter versteht Arthur J. Cropley (1995) Fachausdrücke, Symbole oder konkrete Techniken und Methoden, die für ein Fach bzw. für ein Fachgebiet, wie beispielsweise dem bildnerischen Gestalten, spezifisch sind. Nur wenn das Individuum diese Kommunikationsmittel beherrscht, ist es möglich, in einem bestimmten Bereich bzw. einem bestimmten Fachgebiet kreativ tätig zu sein.

Insgesamt zeigt sich, dass Kreativität nicht nur als eine Fähigkeit beschrieben werden kann, sondern mehr ein Konglomerat aus unterschiedlichen Fähigkeiten, Eigenschaften und Merkmalen einer Person darstellt, für deren Entfaltung spezifische

Umweltbedingungen notwendig sind. Damit lässt sich Kreativität als Kompetenz im Sinne eines »handlungsorientierten Kompetenzverständnis[ses]« verstehen (Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011, S. 223). Der handlungsorientierte Kompetenzbegriff geht davon aus, dass sich eine Kompetenz neben kognitiven Fähigkeiten und Fachwissen zudem aus spezifischen Fertigkeiten und Einstellungen bezogen auf einen konkreten Handlungsbereich zusammensetzt. Zudem ist eine gezeigte Leistung situationsbedingt und abhängig von motivationalen Faktoren. Daher ist eine gezeigte Leistung – die Performanz – nicht mit der Kompetenz gleichzusetzen, d. h., von der Performanz kann nicht unbedingt auch auf die Kompetenz einer Person geschlossen werden (McClelland, 1973). Daher ist die Zerlegung der Kompetenz als Handlungsfähigkeit in einzelne Teilkomponenten oder auch Teilfähigkeiten notwendig (vgl. McClelland, 1973). Da im handlungsorientierten Ansatz Kompetenz immer einem konkreten Handlungskontext zuzuordnen ist, wird im Folgenden auf das bildnerische Gestalten als Handlungskontext bildnerischer Kreativität eingegangen.

2.1.2 Bildnerisches Gestalten als Handlungsbereich bildnerischer Kreativität

Unter bildnerischem Gestalten wird im Folgenden allgemein der bildnerische Umgang mit Material verstanden.³ Bildnerisch bedeutet, dass anhand der Umformung von Material etwas abgebildet wird. Es kann sich dabei um ein reales oder allein in der Vorstellung vorhandenes Motiv, ebenso um innere Befindlichkeiten und Emotionen handeln. Bildnerisches Gestalten als eine produktive Auseinandersetzung mit Material beinhaltet die Auseinandersetzung der Schüler mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit (Braun, 2007; Kirchner, 2007). Im bildnerischen Umgang findet gleichzeitig eine Verfremdung, Distanzierung und Verarbeitung von Erlebtem, Erfahrenem sowie emotional Bewegendem statt (Braun, 2007; Kirchner, 2007). Die entstandenen Arbeiten sind daher immer Ausdruck inneren Erlebens (vgl. Kirchner, 2007). Damit dient das bildnerische Gestalten von Kindern der Klärung der subjektiv empfundenen Wirklichkeit.

Mit dem bildnerischen Gestalten wird sowohl das Gestalten in der Fläche (z. B. Zeichnen, Malen, Drucken etc.) als auch das Gestalten im Raum (z. B. plastisches Gestalten, Bauen, etc.) verstanden, wobei sich die vorliegende Arbeit auf das plastische Gestalten mit unterschiedlichen Materialien bezieht. Das plastische Gestalten von Grundschulkindern wird damit als ein konkreter Handlungsbereich für bildnerische Kreativität im nächsten Abschnitt beschrieben.

3 Es wird nicht von ästhetischem Verhalten allgemein gesprochen, da unter ästhetischem Verhalten innerhalb der kunstpädagogischen Theorie sowohl die produktive Auseinandersetzung mit bildnerischem Material als auch die rezeptive Auseinandersetzung mit Kunstwerken verstanden wird (vgl. Staudte, 1977; Kirchner, 2003; Reuter, 2007).

2.2 Plastisches Gestalten im Grundschulalter

In Abschnitt 2.2.1 wird zunächst auf den Begriff des plastischen Gestaltens näher eingegangen. Abschnitt 2.2.2 beschäftigt sich mit dem plastischen Gestalten im Grundschulalter.

2.2.1 Begriffsklärung: Plastisches Gestalten

Plastisches Gestalten bedeutet allgemein »eine Plastik formen, gestalten bzw. herstellen«. Etymologisch leitet sich der Begriff Plastik aus dem französischen Adjektiv *plastique* ab, das mit »formbar« bzw. als Nomen mit der »Bildhauerkunst« übersetzt werden kann. Spezifischer bedeutet im Lateinischen *plasticus* frei übersetzt so viel wie »zur Formung geeignet« und das griechische Wort *plássein* »aus weicher Modelliermasse bilden, formen, gestalten« (Kluge, 2002).

Insgesamt werden mit dem plastischen Gestalten unterschiedliche Verfahren räumlichen bzw. dreidimensionalen Gestaltens zusammengefasst. Dabei können das Formen/Modellieren, das Skulptieren und das Montieren als übergeordnete bildnerische Verfahren unterschieden werden (Bareis, 1992; Osterholt, 2007; Spemann, 1984).

Beim Formen/Modellieren werden vorwiegend Materialien verwendet, die formbar sind und im additiven, d. h. hinzufügenden, oder subtrahierenden, d. h. abtragenden, Verfahren, gestaltet werden. Im Unterrichtsgeschehen werden Materialien wie u. a. Ton, Plastilin, Modelliermasse, Papiermaché oder Draht verwendet. Meist wird das Material vorwiegend durch die Hand bearbeitet, es kommen aber auch Werkzeuge zum Einsatz. Die Bezeichnungen Formen und Modellieren werden teilweise mit dem plastischen Gestalten synonym verwendet. Der Kunstpädagoge Stefan Becker (2003) verbindet mit dem plastischen Gestalten das Umformen, Aneinanderreihen, Aufschichten sowie allgemein das modellierende Bearbeiten von bildsamer Tonmasse. Damit folgt Becker einer längeren Forschungstradition. In mehreren empirischen Studien zum plastischen Gestalten wird der Begriff des plastischen Gestaltens als das Gestalten mit Modelliermasse – meist mit Ton – verstanden (Arlt, 1982; Becker, 2003; Dörschel, 1961; Golomb, 1974).

Eine Skulptur entsteht durch das Wegnehmen von Material. Der Begriff leitet sich vom Lateinischen *sculpere* ab und bedeutet »bilden, schnitzen, meißeln«. Skulpturen entstehen meist aus harten Materialien, wie in klassischer Hinsicht Stein oder Holz, sowie anderen festen Materialien beispielsweise Gips, Ytong, Speckstein oder Kunststoff (Bareis, 1992; Eid, Langer & Ruprecht, 2002).

Bei der Montage wird das Objekt aus bereits vorhandenen Materialien additiv zu räumlich-plastischen Gebilden aufgebaut und zusammengesetzt. Dabei können die Teilstücke auch modelliert sein (vgl. Spemann, 1984). Im Allgemeinen spielen bei den Montagen die Verbindungsformen eine bedeutende Rolle (vgl. Eid, Langer &

Rupprecht, 2002). Als spezielle Form der Montage gilt die Assemblage, bei der aus gesammelten Werkstücken ein dreidimensionales kompositorisches Ganzes gestaltet wird. Bei dem kinetischen Objekt werden weiter die Teilstücke beweglich miteinander kombiniert und verbunden.

Dem Montieren können als Formen kindlichen ästhetischen Verhaltens das Bauen und Konstruieren sowie das Basteln zugeordnet werden. Wurde früher zwischen dem Bauen und Konstruieren unterschieden, so werden die beiden Begriffe heute meist nicht differenziert (vgl. Einsiedler, 1999; Reuter, 2007). Mit dem Bauen wurde das Zusammensetzen von Materialien ohne Verbindungselemente bezeichnet, Konstruieren stellte das Zusammensetzen und Verbinden von Materialien mit Verbindungselementen dar. Demzufolge war mit dem Konstruieren eher ein technisch-konstruktiver und mit dem Bauen ein spielerischer Schwerpunkt verbunden. In der aktuellen Fachliteratur ist die Tendenz zu finden, zwischen Bauen und Konstruieren nicht mehr zu unterscheiden.

Das Bauen und Konstruieren erfordert neben der Klärung von Raum-Lage-Beziehungen die Lösung statischer Problemstellungen. Der Erkenntnisgewinn der Statik ist daher ein wesentlicher Bestandteil beim Bauen und Konstruieren (Reuter, 2007). Im Gestaltungsprozess müssen die Teile so zueinander konstruiert und zusammengesetzt werden, dass das entstandene Produkt stabil und im Gleichgewicht bestehen bleibt. Das Kind erreicht eine gewisse Stabilität vorrangig durch das Übereinanderschichten, Stapeln, Zusammensetzen, Verbinden und Aneinanderreihen von Materialien (vgl. Reuter, 2007).

Impliziert das Bauen und Konstruieren zumindest teilweise ein planvolles Vorgehen, ist dem Basteln gerade das improvisierende, spontane Gestalten mit unterschiedlichen Materialien eigen (Kirchner, 1999b). Basteln wird im Sinne einer selbstständigen, handelnden, forschenden bzw. experimentierenden, konstruktiven und gestaltenden Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Materialien verstanden (Osterholt, 2007). Nicht gemeint ist hier das angeleitete Basteln, bei dem den Schülern genau der Gestaltungsweg in Form einer Schritt-für-Schritt-Anleitung vorgeschrieben ist und bei dem ähnliche Produkte als Ergebnis im Vordergrund stehen. Der Pädagoge Gerd E. Schäfer (1993) differenziert Basteleien allgemein in Basteleien aus frei verformbarem Material bzw. in der Kombination mit fremden Materialien sowie Basteleien aus der Kombination unterschiedlichster fremder, nur wenig bearbeiteter Materialien. Während Materialcollagen mit der Umdeutung von Materialien spielen, diese aus ihrem eigentlichen Wirklichkeitszusammenhang herauslösen und ihnen damit eine neue Bedeutung verleihen, erreichen die Basteleien mit verformbarem Material das Umdeuten durch das Umformen. Die Umdeutung geschieht dabei anhand subjektiver Erinnerungen und Assoziationen. Demnach wird das Material vom

Individuum der subjektiv wahrgenommenen Wirklichkeit entsprechend sowie dessen inneren Vorstellungsbildern folgend umgedeutet. Auch umgekehrt ist dieser Prozess möglich. Das Material erhält im Gestaltungsprozess eine Form, die im Individuum Vorstellungsbilder oder Erinnerungen hervorruft, die dann auf das Erschaffene zurück projiziert werden. Schäfer (1993) weist darauf hin, dass die beiden dargestellten Formen von Basteleien auch als Übergänge vorhanden sind: Frei geformte Werkteile werden durch Materialien erweitert bzw. Materialcollagen werden auch durch frei geformte Teilstücke ergänzt.

Damit kann festgehalten werden, dass unter dem Begriff des plastischen Gestaltens unterschiedliche Techniken subsumiert werden. Erkenntnisse zur Entwicklung des plastischen Gestaltens beziehen sich meist auf das Gestalten mit Modelliermasse wie beispielsweise Ton. Nur wenige Studien beinhalten auch das Gestalten mit unterschiedlichen Materialien. Im nächsten Abschnitt wird allgemein das plastische Gestalten von Grundschulkindern erläutert.

2.2.2 Vorherrschende Gestaltungsprinzipien im plastischen Gestalten von Grundschulkindern

Seit Anfang des letzten Jahrhunderts waren das plastische Gestalten und dessen Entwicklung Gegenstand einiger empirischer Studien sowie theoretischer Auseinandersetzungen (u. a. Becker, 2003; Bergemann-Könitzer, 1930; Förtsch, 1933; Gantschewa, 1930; Golomb, 1974; Golomb, 2004; Hetzer, 1931; Krautter, 1930; Kupky, 1918; Lay, 1906; Stiehler, 1928). Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich das plastische Gestalten im Allgemeinen in der frühen Kindheit von der bloßen sinnlichen Exploration des Materials über die spezifische Materialbehandlung bis hin zur intendierten Gestaltung entwickelt. In der weiteren Entwicklung eignet sich das Vorschulkind ein grundlegendes Formenrepertoire an, das es bis zum Ende der Grundschulzeit weiterentwickelt und schließlich aufgrund eines stärkeren Wirklichkeitsstrebens zugunsten modellierender Techniken aufgibt (Becker, 2003).

Wie in der Kinderzeichnungsforschung gibt es sogenannte Stufen- oder auch Phasenmodelle, die für eine Altersstufe typische Gestaltungsmerkmale beschreiben. Für das plastische Gestalten gibt es mehrere, zum Teil sehr ähnliche Entwicklungsmodelle, die insgesamt alle gewisse Parallelen zum Entwicklungsverlauf der Kinderzeichnung aufweisen (vgl. Becker, 2003; Golomb, 1974; Golomb, 2004). Für eine erste Einordnung des plastischen Gestaltens von Grundschulkindern erscheinen solche Stufenmodelle zwar sinnvoll, sind jedoch vor dem Hintergrund empirischer Befunde nicht haltbar, da Gestaltungsstrategien früherer Stufen/Phasen auch später wieder im Gestalten Anwendung finden können, wenn sich dies für das Kind als notwendig erweisen sollte. Wolfgang Eichler hat innerhalb der Rechtschreibdidaktik für diesen

Sachverhalt den Begriff der »hierarchischen Parallelität« (1986, S. 239) geprägt, der die Problematik von Stufenmodellen zusammenfasst. Wolfgang Reiß (1996) versuchte in seiner empirischen Studie zur Kinderzeichnung dieser Problematik durch die Formulierung von Übergangskategorien zu begegnen, in denen unterschiedliche Herangehensweisen kombiniert sind.

Es lässt sich festhalten, dass Stufenmodelle zwar grundsätzlich einen Hinweis auf die Entwicklungsabfolge und spezifische Gestaltungsmerkmale einer Altersstufe bieten, die Stufen/Phasen aber nicht als feste Kriterien Anwendung finden sollten. Im Folgenden wird auf das plastische Gestalten von Grundschulkindern eingegangen, wobei auch Gestaltungsaspekte der Vorschüler im Sinne der hierarchischen Parallelität beachtet werden. Grundsätzlich verfügt das Kind im Grundschulalter bereits über ein gewisses Erfahrungswissen im plastischen Gestalten, sofern das Kind im Vorschulalter mit plastischem Material konfrontiert wurde und Gelegenheit hatte, sich bildnerisch mit diesem auseinanderzusetzen.

Im Folgenden werden auf im Grundschulalter vorherrschende Gestaltungsprinzipien eingegangen.

Spezifische Materialbehandlung

Im Grundschulalter ist der Schüler dazu in der Lage, das eigene Handeln am Material zu verstehen. Bereits im Vorschulalter wird der Umgang mit plastischer Masse durch das eigene Probieren und Explorieren erweitert und es bilden sich erste rudimentäre Gestaltungsformen (Becker, 2003). Dieter Baacke (1999, S. 141) bezeichnet dies als »manipulative Exploration«, die einem Verstehen des eigenen Tuns vorausgeht. Erst wenn das Kind kausale Zusammenhänge zwischen dem eigenen Tun und den Folgen im Material erkennt, können die Aktivitäten des Kindes mit dem Material als intentional, d. h. willentlich, bezeichnet werden. Im Laufe der weiteren Entwicklung des Vorschulkindes kommt es zu einer immer sachgerechteren Bearbeitung und so ist das Kind in der Lage, die Modelliermasse zu rollen, zu schieben und an Gegenständen abzuformen, zu drücken und vieles mehr. Damit kann bereits bei Vorschulkindern von einer »spezifischen Materialbehandlung« gesprochen werden (vgl. Bühler, 1967, S. 223; Hetzer, 1931, S. 47). Allerdings ist es nicht auszuschließen, dass auch im Grundschulalter die Schüler auf frühere Entwicklungsschritte zurückgreifen und das Material unspezifisch behandeln.

Elementarformenaddition

Während der gesamten Grundschulzeit ist die Elementarformenaddition das vorherrschende Gestaltungsprinzip plastischen Gestaltens. Im Laufe der Grundschulzeit entwickelt sich allerdings das Formenrepertoire weiter und die einzelnen Grundfor-

men Kugel, Walze und Scheibe differenzieren sich weiter aus zum Oval, Kegel, dicker und dünner Walze, Quadrat, Quader, Trapez, Dreieck usw. So entwickeln sich eine Vielzahl an Elementarformen und in ihrer Kombination und Abwandlung individuelle Ausdrucksmöglichkeiten (Becker, 2003). Die Elementarformen werden dann zur Darstellung verschiedenster Figuren zusammengesetzt. Auch entstehen Figuren und Objekte allein durch die Ausgestaltung einzelner Elementarformen. Neben sehr ausgearbeiteten finden sich auch weniger ausgearbeitete, eher grob geformte Elementarformen.

Neben der Elementarformenaddition tauchen auch vereinzelt Arbeiten auf, die nicht durch das Zusammenfügen einzelner Elementarformen entstanden sind, sondern durch ein unregelmäßiges Aneinanderreihen und Schichten von rohen, grob abgerissenen Modelliermassenstücken, die »ohne erkennbare Suche nach elementarer Formprägnanz und Geschlossenheit in der Textur« gekennzeichnet sind (Becker, 2003, S. 84). Aufgrund des nur geringen Bearbeitungsgrades, im Sinne der Glättung sowie Formgebung, führt Becker für diese Objekte den Begriff der »Fakturplastik« ein (Becker, 2003, S. 84). Nach Becker (2003) zeigen sich hier die Spontaneität sowie Experimentierfreude der Kinder beim plastischen Gestalten.

Im frühen Grundschulalter finden sich vereinzelt auch Anfänge des Modellierens. Dabei entstehen die Objekte durch Umformen, Verstreichen, Biegen, Drücken sowie dem An- und Abtragen von Modelliermasse (Becker, 2003). Die Grundschüler verbinden dann die Elementarformen miteinander und versuchen so durch Verstreichen fließende Übergänge zu schaffen. Auch finden sich vereinzelt geformte, modellierte Objekte. Nach Becker (2003) tritt das Modellieren ganzer Figuren erst im späten Schulkindalter bei den Elf- bis Zwölfjährigen auf.

Formkategorien

Mit den Formkategorien bezeichnet Becker (2003) die Räumlichkeit der Plastiken. Grundschul Kinder gestalten vorrangig Vollplastiken, weniger Flachplastiken und vereinzelt auch Linearplastiken. Die einzelnen Formkategorien tauchen in den kindlichen Gestaltungen zum einen spezifisch, zum anderen auch in unterschiedlichen Kombinationen auf (Becker, 2003).

Vollplastiken lassen sich in ihrer Höhe und Breite beschreiben und werden von den Grundschulkindern vorrangig aus den Elementarformen additiv zusammengesetzt. Sie treten in den kindlichen Gestaltungen horizontal liegend sowie vertikal stehend auf. Vertikale Vollplastiken werden entweder am Tisch stehend gestaltet oder von den Kindern frei in ihren Händen bearbeitet und geformt. Horizontale Plastiken stehen nicht im Raum, sondern liegen auf der Bearbeitungsfläche. Bei diesen spielt die Statik in der technisch-konstruktiven Umsetzung keine Rolle. Flachplastiken entstehen im

frühen Kindergartenalter aus einer flachen Scheibe und treten neben den Vollplastiken vermehrt im plastischen Gestalten der frühen Kindheit, aber auch bei den Sechsbis Siebenjährigen auf (Becker, 2003).

Zudem tritt im Grundschulalter eine Kombination aus voll- und flachplastischen Formen auf. Kombinationen aus voll- und flachplastischen Formen sind in der Studie von Becker (2003) neben den liegenden Vollplastiken die am meisten gestaltete Formkategorie. Werden mehrere flachplastische Objekte und/oder aus den beiden Formkategorien kombinierte Objekte miteinander in Beziehung gesetzt, so beziehen die Grundschüler, wie auch bereits die Vorschüler, meist auch die freie Grundfläche in den Bildraum mit ein (vgl. Becker, 2003; Golomb, 1974; Golomb, 2004). Dabei ordnen die Schüler die Einzelformen von oben als Streu- oder Standlinienbild an.

Vereinzelt, gerade bei nur geringer Erfahrung im plastischen Gestalten, treten zudem grafische Plastiken oder Linearplastiken im Grundschulalter auf. Dabei verwenden die Kinder das plastische Material wie in der Zeichnung linear und bilden die Figuren aus länglichen Walzen und Massestücken – ähnlich wie grafische Umrisslinien. Diese Art der Bearbeitung der plastischen Modelliermasse tritt vor allem noch im Vorschulalter, im Grundschulalter jedoch nur noch äußerst selten auf. Die Psychologin Sdrawka Gantschewa (1930) fasst die Flachplastiken und die Linearplastiken unter den Begriff der Zeichenplastiken zusammen, da bei beiden Formkategorien die Fläche im Sinne der Zeichenfläche genutzt wird.

Darstellungsabsicht und Deutung der plastischen Objekte

Meist ergibt sich die Deutung für Vorschüler aufgrund globaler Formqualitäten der Gebilde, kompositorischer Aspekte, bestimmter Details bzw. Teilobjekte oder aufgrund des Umrisses eines flächig angeordneten Gebildes. Im Grundschulalter dominiert die Benennung vor oder während des Gestaltungsprozesses.

Werden im Vorschulalter zunächst die Gestaltungen im Nachhinein benannt, so deutet das Kind die Figuren im weiteren Verlauf der Entwicklung bereits während des Gestaltens. Dabei kommt es zu dem Phänomen, dass das Kind während des Gestaltens und in der Auseinandersetzung mit dem Material von seiner ursprünglichen Gestaltungsidee abkommt und eine neue Intention verfolgt. Becker (2003) bezeichnet in Anlehnung an Stiehler (1928) dieses Phänomen mit dem Begriff der Vorstellungsverschiebung. Verbunden mit der Materialbearbeitung sowie dem haptischen Erlebnis und der Erfahrung der Umformung wirken sich zufällig ergebende Strukturen auch ikonisch und in ihrer inhaltlichen Deutung aus. Die Vorstellungsverschiebung ist noch im Grundschulalter zu beobachten.

Während das Vorschulkind keinen Realitätsanspruch verfolgt, kann im Laufe der Grundschulzeit immer stärker eine der Wirklichkeit entsprechende Gestaltungsab-

sicht festgestellt werden. In der Folge tritt das ganzheitlich-intuitive Erleben zugunsten dieser zunehmend in den Hintergrund. Auch nach Otto Krautter (1930) bekommt die Nähe zur Realität im Sinne einer weiter ausdifferenzierten und gegliederten Gesamtform immer mehr Bedeutung in den kindlichen Gestaltungen im Laufe der Grundschulzeit.

Die »Affektproportionierung« (Becker, 2003, S. 71) ist eine besondere Art der Darstellung subjektiv empfundener Wirklichkeit. Je nach Bedeutungszuweisung werden bestimmte Merkmale plastischer Objekte überproportional groß dargestellt. Dieses Phänomen ist auch aus der Kinderzeichnung bekannt. Die Schüler stellen damit ihre subjektiv empfundene Realität dar. Zwar entsprechen die Gestaltungen nicht der visuellen Erscheinung, dennoch weisen sie einen starken emotional geprägten, tiefgründigen Wirklichkeitsbezug auf. Gantschewa (1930) stellt in einem experimentalpsychologischen Versuch diesen emotional geprägten Erlebnisbezug im Plastizieren von Kakteen fest. So sind bei den plastisch umgesetzten Kakteen von Kindern, die zuvor das Stechen der Kakteen erlebten, die Stacheln überproportional groß bzw. beschränken sich manche Kinder ausschließlich auf das Gestalten des Stachels, sozusagen als prägnantes Merkmal.

Beachtung der Statik und Stabilität

Das plastische Gestalten ist immer auch mit statischen Problemen verbunden. Dies stellt eine besondere kognitive sowie gestalterische Herausforderung für die Kinder dar. In der Studie von Becker (2003) zeigen sich hierfür mehrere Lösungen. Zum einen wird die Statik des plastischen Objekts durch das Formen einer festen Basis für die Plastik, den Sockel, erreicht. Weiter wird die Statik des Objekts durch die achsensymmetrische Anordnung der einzelnen Gestaltungselemente hergestellt. In der Betonung von Stütze und Last und deren rechtwinkliger Anordnung zueinander kann eine weitere Lösung der Statik gesehen werden. Durch die Kombination der beschriebenen statischen Prinzipien kann die Statik durch Gleichgewicht erreicht werden. Achsensymmetrie ist dann nicht mehr unbedingt relevant, die Statik wird dann durch die Ausbalancierung der Einzelteile zueinander erreicht.

In technischer Hinsicht werden im Laufe der Grundschulzeit von den Schülern statische Gesichtspunkte und die Stabilität des plastischen Objekts beim plastischen Gestalten immer stärker beachtet. Statik und Stabilität spielen für die Umsetzung der Gestaltungsintention eine zunehmend größere Rolle (Becker, 2003). Der Psychologe Brian R. Vandenberg (1981) stellt in seiner Studie zur Konstruktionstätigkeit von vier- bis zehnjährigen Kindern eine steigende Problemlösefähigkeit im Sinne der Verbindung von Stäben sowie eine wachsende Baukomplexität fest, wobei die Problemlösung und die Komplexität der Bauten – bei Vandenberg durch die Anzahl der Verbindun-

gen operationalisiert – in engem Zusammenhang stehen. Nach dem Kunstpädagogen Norbert Osterholt (2007) zeichnet sich die Bau- und Konstruktionstätigkeit von Grundschulkindern durch die Vielfalt an Formen und Werktechniken aus. Verbunden damit sind sowohl das selbstständige Erlernen von Konstruktionsprinzipien als auch das eigenständige Ausprobieren und die Antizipation ungewohnter Lösungswege. Die Grundschüler lernen im Gestalten Verbindungstechniken und Konstruktionsprinzipien kennen sowie den Umgang mit verschiedenen Werkzeugen.

Weitere formale Merkmale im plastischen Gestalten der Grundschul Kinder

Die plastischen Gebilde der Grundschüler zeichnen sich zunächst in ihrer Erscheinung durch eine »strenge formale Gliederung aus« (Becker, 2003, S. 66). Damit verbunden sind eine Reihe tektonischer Prinzipien, durch welche die Objekte blockhaft und in sich geschlossen erscheinen.

In erster Linie stellen die Plastiken von Grundschulkindern eine Darstellungsansicht dar. Diese wird so gewählt, dass das Objekt klar erkennbar ist. Figuren und Menschen werden in der Frontalansicht und Tiere meist in der Seitenansicht dargestellt. Kennzeichnend sind die schwerpunktmäßige Gestaltung der Vorderseite sowie die Vernachlässigung der anderen Seitenansichten der Vollplastik.

Weiter kennzeichnen die plastischen Gestaltungen der Grundschüler eine deutliche Richtungsunterscheidung der Einzelelemente zueinander. Dabei werden die Teilelemente im rechten Winkel oder radial angeordnet (vgl. Becker, 2003; Krautter, 1930). Erst am Ende der Grundschulzeit geht die Dominanz der Rechtwinkligkeit allmählich zurück, obwohl weiterhin möglichst klare Richtungsunterscheidungen bevorzugt werden.

Ein weiteres charakteristisches Merkmal in den plastischen Arbeiten der Grundschüler stellt die symmetrische Anordnung der Einzelteile in der Gesamtgestalt dar. Auch radialsymmetrische Anordnungen werden zu spezifischen Darstellungsvorhaben eingesetzt. Überschneidungen werden, wie auch in der Kinderzeichnung, von den Grundschulkindern eher vermieden (Becker, 2003).

Werden mehrere Plastiken gestaltet, so ist nach Becker (2003) bis zum späten Grundschulalter meist keine räumliche Beziehung der Einzelobjekte erkennbar, d. h. die Objekte werden in ihrer räumlichen Anordnung nicht aufeinander bezogen.

2.2.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Insgesamt wurde bislang der Begriff der Kreativität näher geklärt (vgl. Abschnitt 2.1) und das plastische Gestalten als ein spezifischer Handlungsbereich für kreatives Verhalten beschrieben (vgl. Abschnitt 2.2).

Unter dem plastischen Gestalten werden unterschiedliche dreidimensionale Verfahren verstanden, u. a. additive wie subtrahierende Verfahren, das Modellieren sowie die Montage als besondere Form des Gestaltens mit unterschiedlichen Materialien.

Das plastische Gestalten im Grundschulalter ist vornehmlich durch die Elementarformenaddition gekennzeichnet. Vereinzelt werden auch Reihungen und Schichtungen sowie fakturplastische Gestaltungen umgesetzt. In der Ideenfindung sind die plastischen Arbeiten der Grundschüler daher an der Realität orientiert, wobei sich nach Becker (2003) das plastische Gestalten der Grundschüler durch spontane Assoziationen im Umgang mit dem Material auszeichnet. Weitere für das Grundschulalter entwicklungs-konforme Gestaltungstypen sind die geschlossene Tektonik, die größtmögliche Richtungsunterscheidung, die Symmetrie und die Frontalität. Zudem kommt es ähnlich wie in der Kinderzeichnung auch zur Anthropomorphisierung von Tieren und anderen Objekten. Neben den in dem entwicklungstypischen Gestaltungsschema verhafteten plastischen Objekten ist auch das Zurückfallen in frühere Gestaltungsschemata zu beobachten.

Da bildnerische Kreativität zu den zentralen Fachinhalten der Kunstpädagogik zählt (vgl. Eid et al., 2002; Kirchner & Peez, 2009), hat sich die Kunstpädagogik als Fachwissenschaft mit dem kreativen Verhalten von Schülern im bildnerischen Gestalten beschäftigt und das Kreativitätskonzept fachdidaktisch weiterentwickelt. Im folgenden Abschnitt wird daher die Kreativität aus kunstpädagogischer Perspektive heraus betrachtet und näher dargestellt.

2.3 Zum Kreativitätsverständnis innerhalb der Kunstpädagogik

Das Schöpferische bzw. die Kreativität ist ein zentrales Anliegen der kunstpädagogischen Theorie und Kunstdidaktik und wird seit der ersten Kunsterzieherbewegung von 1901 als Teil der Kunstpädagogik begriffen (vgl. Peez, 2008a; Schütz, 1973). Dem Trend der amerikanischen Kreativitätsforschung folgend wurde in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in kunstpädagogischen Konzepten vorwiegend das Konzept des Schöpferischen durch das der *creativity* eingetauscht (vgl. Ebert, 1970). Als Auslöser hierfür – sowie für die gesamte neuere Kreativitätsforschung ab den 1950er Jahren – kann der Vortrag des amerikanischen Psychologen Joy Paul Guilford (1950) vor der American Psychological Association (APA) angeführt werden (vgl. Ebert, 1973; Schulz, 2009). Im Rahmen seiner Forschungen zu intellektuellen Fähigkeiten des Menschen erkannte Guilford, dass für das kreative Denken neben konvergenten auch divergente Denkfähigkeiten notwendig sind. Während konvergentes Denken auf eine einzige, richtige Lösung abzielt, wird unter divergentem Denken eine Denkweise verstanden, die in verschiedene Richtungen geht und auf eine Vielzahl an Lösungsmöglichkeiten abzielt (vgl. Cropley, 1991; Guilford, 1974). Basierend auf dieser Erkenntnis formuliert Guilford spezifisch für kreatives Denken notwendige kognitive Fähigkeiten, die er als Flüssigkeit, Flexibilität, Originalität, Problemsensitivität, Elaboration, Neudefinition sowie als die Fähigkeit zur Analyse und Synthese bezeichnet. Aus kunstpädagogischer Perspektive hat sich der amerikanische Kunstpädagoge Viktor Lowenfeld mit dem Wesen des Schöpferischen in der Kunst beschäftigt und gelangt dabei zu ähnlichen Ergebnissen wie Guilford (Lowenfeld & Beittel, 1959; Lowenfeld, 1958). Auch nach Lowenfeld sind es spezifische Fähigkeiten – bei Lowenfeld mit dem Begriff *attributes* (Eigenschaften) beschrieben –, die schöpferisches bzw. kreatives Verhalten ermöglichen. Lowenfeld benennt die Fähigkeiten als Sensitivität, Aufnahmebereitschaft, Beweglichkeit, Originalität, Umgestaltungsfähigkeit, Analyse und Abstraktion, Synthese und ästhetische Organisation (vgl. Abschnitt 2.4.1.2). Guilfords und Lowenfelds »Faktorenkatalog« (Ebert, 1973, S. 52) findet sich in zahlreichen kunstpädagogischen Theorien wieder, die Kreativität als Lerninhalt des Kunstunterrichts behandeln.⁴

In diesem Abschnitt wird das Kreativitätsverständnis in kunstpädagogischen Theorien und Fachkonzeptionen ab 1950 bis zur Gegenwart dargestellt. Das kunstpädagogische Kreativitätsverständnis kann dabei allgemein drei übergeordneten Phasen zugeordnet werden (vgl. Abbildung 1).

⁴ Da die kreativen Fähigkeiten zur Bestimmung bildnerischer Kreativität zentral sind, werden diese in Abschnitt 2.4.1.2 ausführlich beschrieben.

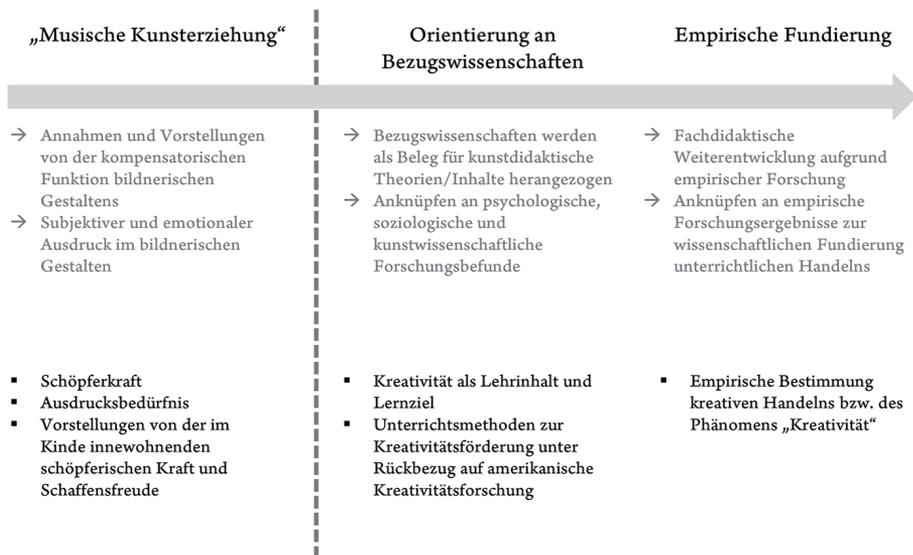


Abbildung 1: Entwicklung des Kreativitätsverständnisses in kunstdidaktischen Theorien

Zunächst wird die Ansicht des Schöpferischen als ureigene Gestaltungskraft des Kindes im Rahmen musischer Konzeptionen dargestellt. Diese Theorien zum Schöpferischen beziehen sich noch wenig auf Forschungsergebnisse anderer Wissenschaften (vgl. Abschnitt 2.3.1).

Ein Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnisse aus Psychologie, Soziologie oder Kunstwissenschaft findet erst mit Gunter Otto und dem sogenannten formalen Kunstunterricht statt. In mehreren kunstdidaktischen Theorien wird die angloamerikanische Kreativitätsforschung als Bezugswissenschaft herangezogen und Kreativität als Lehrinhalt und Lernziel angesprochen und diskutiert (vgl. Abschnitt 2.3.2). Anhand der Erkenntnisse der angloamerikanischen Kreativitätsforschung werden unterschiedliche Methoden und Theorien zur Förderung von Kreativität im Kunstunterricht abgeleitet und weiterentwickelt. Aktuell werden auch Erkenntnisse der Neuropsychologie und Hirnforschung in der Theoriebildung berücksichtigt.

Eine dritte Phase, mit der ein Wandel des Kreativitätsverständnisses verbunden ist, stellt sich mit dem Aufkommen empirischer Forschung ein, was sich allgemein in den Fachdidaktiken in einer »empirischen Fundierung« (Schön, 2011, S. 7) der Lerninhalte und Lehrmethoden zeigt (vgl. Abschnitt 2.3.3).

2.3.1 Schöpferische Eigentätigkeit und Schaffensfreude

In den frühen 1950er Jahren wurde das Gestalten von Kindern als schöpferische Tätigkeit bezeichnet und mit dieser gleichgesetzt (vgl. Schwerdtfeger, 1957; Meyers, 1953). Das Gestalten der Kinder beruht auf subjektiven Erlebnissen, die im Gestalten verarbeitet werden. Schwerdtfeger (1957) sieht in den typischen Gestaltungsmerkmalen kindlichen Schaffens das Schöpferische begründet. In ähnlicher Weise definiert auch Hans Meyers (1953) das Schöpferische, wenn er bei den kindlichen Gestaltungen von »eigenschöpferischen« (Meyers, 1953, S. 119) Arbeiten der Kinder spricht. Das Gestalten als schöpferische Tätigkeit, in der das Kind seine Fantasie frei entfalten kann, beschreibt auch Reinhard Pfennig in seiner 1959 erschienenen Monografie »Bildende Kunst der Gegenwart«:

Es [das Kind; Anmerkung der Verfasserin] kann sich durch Gestaltung befreien. Gestaltung ist Bannung von Traum und Ängsten. Sie ist genauso Bannung von Einfällen und Freuden. Das Kind kann seine Fantasie entfalten, kann erfinden und finden, es kann sich mit Raum und Wirklichkeit tätig auseinandersetzen. (Pfennig, 1959, S. 46)

Das Erfinden aus der kindlichen Fantasie, seinen Empfindungen und seinen inneren Vorstellungen heraus wird zu einem wichtigen Teil des kindlichen Gestaltens, das zudem im Material realisiert wird. Was Pfennig hier konkret beschreibt, ist das Schöpferische, das er in späteren Auflagen seiner Monografie schließlich als die Kreativität der Kinder bezeichnet (vgl. Pfennig, 1970). So deutet sich bereits eine Entwicklung an, die als nähere Bestimmung und kunstdidaktische Auslegung des Schöpferischen beschrieben werden kann.⁵

Die weitere Entwicklung des Kreativitätsbegriffs verläuft dann in zwei Richtungen. So zeigt sich beispielsweise bei Schwerdtfeger (1963) ein Festhalten an der dem Kinde innewohnenden schöpferischen Kraft und Schaffensfreude in der Tradition der »musischen Kunsterziehung« (Peez, 2008a, S. 46; Richter, 2003). Zudem finden sich erste Forderungen, das Schöpferische näher zu konkretisieren und anhand von Bezugswissenschaften inhaltlich zu stützen.

So ist Gunter Otto (1964) der Ansicht, dass es für die Konzeption einer Kunstdidaktik nicht ausreicht, allein vom schöpferischen Kind auszugehen, dessen schöpferische Begabung sich frei und ohne Hilfe und Unterstützung der Lehrperson entwickelt bzw.

⁵ Diese Entwicklung läuft parallel zu der historischen Entwicklung des Fachs Kunst. Mit dem formalen Kunstunterricht, wie ihn beispielsweise in späteren Jahren Reinhard Pfennig (1970) oder Gunter Otto (1964) vertreten, kann eine allgemeine Bestrebung nach formalen Kriterien für das schöpferische Gestalten beobachtet werden.

bereits vorhanden ist. Vielmehr vertritt Otto (1964) die Ansicht, dass es notwendig sei, das Handeln der Lehrperson und der Schüler für die schöpferische Entfaltung in den Mittelpunkt zu stellen.

In eine ähnliche Richtung sind auch Wolfgang Klafki (1967) Überlegungen aus der Sicht der allgemeinen Pädagogik zu Problemen der Kunsterziehung einzuordnen. Klafki wendet sich klar gegen die »Weckung, Pflege oder Entfaltung der schöpferischen Kräfte des jungen Menschen« (Klafki, 1967, S. 31), wenn dieses Ziel nicht fachspezifisch konkretisiert ist. Klafki konstatiert für die damalige Zeit ein sinnenleeres Verwenden des Schöpferischen, vor allem für Praktiken und Methoden, die nur wenig den Schülern die Möglichkeit zum selbstständigen, individuellen Gestalten geben. Zudem benennt er die Schwierigkeit der unklaren Vermittlung des Schöpferischen, wenn er in Zusammenhang mit der Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kunstunterricht von einem »irrationalistischen Affront gegen systematische Lehre, systematische Analyse und sprachliche Auslegung im Bereich des Bildnerischen« (Klafki, 1967, S. 31) spricht.

Diese Kritik an dem Begriff des Schöpferischen setzt sich mit Wilhelm Ebert (1970) fort.⁶ Ebert (1970) fordert die Relativierung des Begriffs des Schöpferischen und wendet sich gegen den bloßen Austausch durch den Begriff der Kreativität. Das Schöpferische und das schöpferische Verhalten stellen nach Ebert »hochtrabende Phrasen« dar, die wenig wissenschaftlich fundiert sind und »Synonyme für Handlungsvollzüge an Materialien und vornehmlich für »Bildermalen«« (Ebert, 1970, S. 91) darstellen. Damit knüpft Ebert an Klafki (1967) Problemdarstellung an. Begrifflich bestimmbarer erscheint Ebert dabei Wertheimers Begriff des produktiven Denkens und in der Folge Produktivität als Ersatz für das Schöpferische und für Kreativität. Damit geht es Ebert (1970) in erster Linie um das Problemlöseverhalten im bildnerischen Bereich. Verbunden ist damit immer die Reflexion über die Intention, über den bildnerischen Prozess und über das Ergebnis. Daher stellt eine unreflektierte Eigentätigkeit auch keinen Inhalt des Kunstunterrichts dar, da dies nicht als Lerngegenstand zu rechtfertigen ist (Ebert, 1970).

2.3.2 Kreativitätsforschung als Bezugswissenschaft der Kunstdidaktik

Diese Kritik an dem Begriff des Schöpferischen wurde in der damaligen kunstpädagogischen Theorie aufgenommen. In mehreren kunstdidaktischen Schriften wurde im weiteren Verlauf der Begriff Kreativität durch den des Schöpferischen ersetzt und die angloamerikanische Kreativitätsforschung als Bezugswissenschaft herangezogen.

⁶ An dieser Stelle wird die chronologische Darstellung unterbrochen, um die Kritik am Begriff des Schöpferischen, die sich Ende der 60er und zu Beginn der 70er Jahre bemerkbar macht, darzustellen.

Diese Entwicklung zeigt sich annähernd parallel mit dem historischen Beginn des formalen Kunstunterrichts.⁷

Erster Bezug zur Kreativitätsforschung als Bezugswissenschaft

Als wissenschaftlicher Beleg für das Schöpferische bzw. für Kreativität finden sich Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre erstmals Bezüge zur angloamerikanischen Kreativitätsforschung. Exemplarisch hierfür werden u. a. Klaus Kowalski (1968; 1970) und Gunter Otto (1969) aufgeführt. Allgemein stellt das Schöpferische nach Kowalski (1968; 1970) ein Verhalten dar, das durch produktive Tätigkeit etwas Neues hervorbringt. Diese Annahmen stützt Kowalski mit den Befunden zu den kreativen Fähigkeiten nach Lowenfeld.

Otto (1969) bezieht sich auf die Faktorenlisten sowohl von Guilford als auch von Lowenfeld und bringt das Phasenmodell kreativer Denkprozesse mit dem bildnerischen Prozess im Kunstunterricht sowie methodischer Überlegungen in Verbindung. Zentrale kunstdidaktische Bedeutung erlangt dabei die Umgestaltungsfähigkeit: In der umgestaltenden Auseinandersetzung mit bildnerischem Material wird nach Otto (1969) das kreative Verhalten gefordert.⁸ Durch die Umgestaltung gegebener Inhalte zeigt Otto (1969) den kreativen Prozess ausgehend von einer Problemstellung bis hin zur Problemlösung auf. Die Vermittlung von Gestaltungsmerkmalen und die Übung in den bildnerischen Mitteln stellen dabei das rationale Moment im Kunstunterricht dar und bilden die Grundlage für jegliche Kreativitätsförderung der Schüler (Otto, 1969). Gunter Otto arbeitet diese Annahmen später zusammen mit Günter Wienecke zu dem kunstdidaktischen »Prinzip Umgestaltung« aus (vgl. Otto & Wienecke, 1974).

Hans Daucher und Rudolf Seitz (1969) beziehen sich in ihrer ersten Auflage ihrer »Didaktik der bildenden Kunst« nur begrenzt auf die kreativen Fähigkeiten, führen jedoch erste Ergebnisse der Kreativitätsforschung zum Brainstorming auf. Kreativität wird in dieser ersten Auflage vornehmlich als Funktion vorbewusster Denkprozesse verstanden. Das Bilden von Assoziationen und Assoziationsketten sowie das spielerische Verhalten – das in seiner Struktur der Kreativität gleicht – sind für die Förderung

7 Unter dem Begriff »formaler Kunstunterricht« werden didaktische Konzeptionen der 1960er Jahre zusammengefasst, die über klar objektivierbare Kriterien zu einer stärkeren Prüfbarkeit kunstunterrichtlicher Lerninhalte beitragen wollten. Damit einher ging eine stärkere Anbindung an Forschungsergebnisse anderer Fachdisziplinen. Im formalen Kunstunterricht lag der Schwerpunkt auf rein formalen Kriterien (vgl. Otto, 1969).

8 Als Unterrichtsbeispiel, in dem die Umgestaltungsfähigkeit der Schüler gezielt gefördert werden kann, führt Gunter Otto (1969) das Aufgreifen der Struktur eines durchgeschnittenen Kohlkopfs in einer grafischen, sehr detaillierten Ausführung und die Transformation dieser grafischen Vorübung in eine farbige Ausführung eines Labyrinths an.