Steffen Wachter

Malerei zu Beginn des Jugendalters

KREA*plus*
Die Reihe der Mehlhorn-Stiftung im kopaed Verlag München
herausgegeben von: Hans-Gert Gräbe, Constanze Kirchner,
Johannes Kirschenmann, Gerlinde Mehlhorn, Frank Schulz
Band 14

Steffen Wachter

Malerei zu Beginn des Jugendalters

Kreative Aspekte des Problemlöseverhaltens beim bildnerischen Gestalten im Kunstunterricht

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

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

Gefördert durch die Mehlhorn-Stiftung

MEHLHORN – STIFTUNG

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

ISBN 978-3-86736-474-4
eISBN 978-3-86736-991-6

Reihengestaltung und Einbandgrafik: Andreas Wendt, Leipzig
Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2018
Arnulfstraße 205, 80634 München
Fon: 089 68890098 Fax: 089 6891912
E-Mail: info@kopaed.de
www.kopaed.de

Inhalt

Vorwort – 11

1 Situationen
Der Beginn der Oberschulzeit als kunstpädagogische Herausforderung – 13

1.1 Intentionen
Malerei im Kunstunterricht der Oberstufe fördern – 19

1.2 Phänomene
Bildnerisches Schaffen der Kindheit in der Krise? – 23

1.3 Strategien
Empirisch basierte Lösungsansätze entwickeln – 28

1.3.1 Der exemplarische Fall – 28
1.3.2 Untersuchungsmethodik – 32
1.3.3 Das Verständnis von kreativer Differenz und Arbeitshypothesen – 37

2 Bezüge
Kreativität, bildnerische Gestaltung und Unterricht – 41

2.1 Konstrukt
Perspektiven des kreativen Problemlösens – 41

2.1.1 Prämissen und Grundpositionen – 43
2.1.2 Das Problem in kreativen Problemlöseprozessen – 46
2.1.3 Der Problemlöseprozess – 50
2.1.4 Das Produkt als Problemlösung – 52
2.1.5 Das Problemumfeld – 55
2.1.6 Die problemlösende Person – 59

2.2 Spezifik
Zur Eigenart von bildnerischen Problemstellungen und ihrer Lösung – 63

2.2.1 Das Neue in der bildnerischen Gestaltung und das bildnerische Problem – 65
2.2.2 Inhalt und Form als Problemfelder der bildnerischen Gestaltung – 70
2.2.3 Der bildnerische Problemlöseprozess – 73
2.2.4 Das bildnerisch gestaltete Werk als Problemlösung – 83
2.2.5 Das Subjekt der bildnerischen Gestaltung – 91
2.2.6 Indikatoren der bildnerischen Kreativität – 93
2.2.7 Kategorien der bildnerischen Kreativität – 104

2.3 Gattung
Malerei als Gestaltungsmedium – 105

2.3.1 Bildbereiche – 109
2.3.2 Gestaltungsmittel – 111

2.4 Aktualität
Malerei im zeitgenössischen Kontext – 112

2.5 Wendungen
Kunstunterrichtliche Bedingungen und Konsequenzen – 116

2.6 Gerüst
Die didaktische Grundfigur von Produktion, Rezeption und Reflexion – 123

2.7 Ausbau
Aspekte der Unterrichtsplanung im bildnerischen Gestalten – 126

2.7.1 Zwischen lehrer- und schülerzentriertem Unterricht – 126
2.7.2 Aufgabenkonzipierung – 130
2.7.3 Komplexes Planungsmodell – 136

3 **Malproben**
Empirische Erkundungen zu einem Unterrichtsprojekt – 145

3.1 Vorfeld
»It's not fair!« – Eine Unterrichtseinheit zur Malerei (Klassenstufe 6) – 146

3.2 Avatar
Malen mit sich selbst – 155

3.2.1 Ausgangsüberlegungen – 157
3.2.2 Sachanalyse zum Thema Avatar – 159
3.2.3 Das Avatar-Prinzip in der Kunst und speziell in der Malerei – 169
3.2.4 Bedingungsanalyse – 182
3.2.5 Zu den malerischen Realisierungsmöglichkeiten – 193
3.2.6 Impulse für Aspekte problembezogener Kunstrezeption – 195
3.2.7 Finales Rezeptionsangebot: Philip Akkerman – 197

3.3 Avatar & Zavatar
Das Unterrichtsprojekt – 200

3.3.1 Erkundungen zu ausgewählten Aspekten der Konzeptentwicklung – 200
3.3.2 Unterrichtsplanung »Avatar & Zavatar @ Somewhere« – 223
3.3.3 Durchführung in Klasse I der Klassenstufe 6 – 226
3.3.4 Durchführung in Klasse II der Klassenstufe 6 – 277
3.3.5 Unterrichtsverlauf im Vergleich – 293

4 **Auswertung**
Umdenken im Kreativitätsanspruch – 317

4.1 Profile
Auswertungsgrundlagen – 318

4.2 Intraindividuell
Unterrichtsergebnisse im Einzelnen – 321

4.3 Interindividuell
Unterrichtsergebnisse im Vergleich – 321

4.3.1 Vergleich in Bezug auf die Indikatoren des Kreativitätsprofils – 322

4.3.1.1 Fluktualität – 323
4.3.1.2 Flexibilität – 327
4.3.1.3 Komplexität (Komplexitätspräferenz) – 330
4.3.1.4 Originalität – 333
4.3.1.5 Sensitivität – 336
4.3.1.6 Kohärenz – 338
4.3.1.7 Elaboration – 341
4.3.1.8 Ambiguität (Ambiguitätstoleranz) – 343
4.3.1.9 Stringenz – 344

4.3.2 Vergleich in Bezug auf kategoriale Aspekte des Kreativitätsprofils – 346

4.3.2.1 Zum Umgang mit dem Zufall (Inhalt, Form, Prozess) – 348
4.3.2.2 Inhalt – 350
4.3.2.3 Form – 367
4.3.2.4 Prozess – 386

4.3.3 Evaluation aus Schülerperspektive – 397

4.4 Impulse
Schlussbetrachtungen – 400

Literaturverzeichnis – 411
Abbildungsverzeichnis – 451
Tabellenverzeichnis – 469

Anhang – 471

Verlaufsübersichten (Ü) zu den durchgeführten Doppelstunden – 472

Ü 01: Verlaufsübersicht zur Doppelstunde 1, Klasse 6 I – 472
Ü 02: Verlaufsübersicht zur Doppelstunde 1, Klasse 6 II – 473
Ü 03: Verlaufsübersicht zur Doppelstunde 2, Klasse 6 I – 474
Ü 04: Verlaufsübersicht zur Doppelstunde 2, Klasse 6 II – 475
Ü 05: Verlaufsübersicht zur Doppelstunde 3, Klasse 6 I – 476
Ü 06: Verlaufsübersicht zur Doppelstunde 3, Klasse 6 II – 477
Ü 07: Verlaufsübersicht zur Doppelstunde 4, Klasse 6 I – 478
Ü 08: Verlaufsübersicht zur Doppelstunde 4, Klasse 6 II – 479
Ü 09: Verlaufsübersicht zur Doppelstunde 5, Klassen 6 I und 6 II – 480
Ü 10: Verlaufsübersicht zur Doppelstunde 6, Klassen 6 I und 6 II – 481
Ü 11: Verlaufsübersicht zu den Doppelstunden 7 und 8, Klassen 6 I und 6 II – 482
Ü 12: Verlaufsübersicht zur Doppelstunde 9, Klassen 6 I und 6 II – 483

Auswertung der Einzelfälle (F) – 484

F 01: Tino (11;6 Jahre) »Todesgefahr«, Klasse 6 I – 484
F 02: Gustav (11;11 Jahre) »The Zavatars«, Klasse 6 I – 490
F 03: Leo (12;6 Jahre) »Kampf der Elemente«, Klasse 6 I – 496
F 04: Emil (12;1 Jahre) »The Football«, Klasse 6 I – 502
F 05: Lukas (12;4 Jahre) »Der große Traum vom Fußballstar«, Klasse 6 I – 508
F 06: Justin (11;11 Jahre) »Der Todestest«, Klasse 6 I – 514
F 07: Duc (12;4 Jahre) »Allein zu zweit«, Klasse 6 I – 520
F 08: Jonas (12;3 Jahre) »Das Treffen – Der Kampf der Titanen«, Klasse 6 I – 528
F 09: Roderich (12;10 Jahre) »Der Kampf der Erlösung«, Klasse 6 I – 534
F 10: Katharina (12;9 Jahre) »Vertauschte Welten« (unvollendet), Klasse 6 I – 540
F 11: Michelle (12;2 Jahre) »Mit Freunden ist die Welt schöner«, Klasse 6 I – 546
F 12: Alexa (12;7 Jahre) »Ufo im Kinderzimmer gesichtet«, Klasse 6 I – 552
F 13: Eva (12;1 Jahre) »Physikalisches Picknick«, Klasse 6 I – 558
F 14: Lara (11;11 Jahre) »Freundschaft verlangt Vertrauen«, Klasse 6 I – 564
F 15: Nathalie (12;4 Jahre) »Der Song der Freundschaft«, Klasse 6 I – 570
F 16: Jasmin (12;8 Jahre) »Französischer Garten«, Klasse 6 I – 576
F 17: Elina (12;5 Jahre) »Der Volleyball des Grauens – Teil I«, Klasse 6 I – 582
F 18: Vivien (11;11 Jahre) »Play Play Play«, Klasse 6 I – 588
F 19: Charlotte (12;6 Jahre) »Die Fahrt in die Schlucht«, Klasse 6 I – 594

F 20: Sophie (12;2 Jahre) »Blackout«, Klasse 6 I – 602
F 21: Anna (12;4 Jahre) »Unter Palmen im Urlaub«, Klasse 6 I – 608
F 22: Johann (12;4 Jahre) »Die Vorbereitung der Killermaschine«, Klasse 6 II – 614
F 23: Bill (12;4 Jahre) »Ohne Titel«, Klasse 6 II – 620
F 24: Hans (12;6 Jahre) »Die Katze, die das Herrchen führt«, Klasse 6 II – 626
F 25: Ludwig (12;8 Jahre) »Der Dschungel des Todes«, Klasse 6 II – 632
F 26: Elias (12;10 Jahre) »Der Aktendieb«, Klasse 6 II – 638
F 27: Finn (12;4 Jahre) »The Night before the Tzunami«, Klasse 6 II – 644
F 28: Moritz (12;8 Jahre) »Die Stunde des Todes«, Klasse 6 II – 650
F 29: Robert (12;10 Jahre) »Dreißig Jahre religiös«, Klasse 6 II – 656
F 30: Martin (11;11 Jahre) »Der Tag an dem die Sonne nie aufging«, Klasse 6 II – 662
F 31: Felix (12;7 Jahre) »Der Superheld, der Leuten hilft zu sterben«, Klasse 6 II – 668
F 32: Juri (12;9 Jahre) »Ab in den Urlaub«, Klasse 6 II – 674
F 33: Nico (12;5 Jahre) »Am Tag davor in Afghanistan«, Klasse 6 II – 680
F 34: Eric (12;3 Jahre) »Ein unvergesslicher Abend«, Klasse 6 II – 686
F 35: Amira (12;7 Jahre) »Das Schicksal der Zwei«, Klasse 6 II – 692
F 36: Julia (12;4 Jahre) »Das geheimnisvolle Mädchen im Wald«, Klasse 6 II – 698
F 37: Paula (12;9 Jahre) »The Bad Girl and the Cute«, Klasse 6 II – 704
F 38: Vanessa (12;9 Jahre) »Die Begegnung/Freundschaft«, Klasse 6 II – 710
F 39: Emilia (12;4 Jahre) »Dangerous Death in the Jungle«, Klasse 6 II – 716
F 40: Aylin (12;6 Jahre) »Überraschung«, Klasse 6 II, Klasse 6 II – 724
F 41: Sarah (12;6 Jahre) »Freundschaft der Unendlichkeit …«, Klasse 6 II – 730
F 42: Hoa (12;6 Jahre) »Der Geburtstag«, Klasse 6 II – 736
F 43: Lea (12;0 Jahre) »Kommt Zeit, kommt Vergebung«, Klasse 6 II – 742
F 44: Laura (12;8 Jahre) »Freundschaft zweier Staaten«, Klasse 6 II – 748

Vorwort

Der Autor geht mit seiner fallspezifischen Untersuchung in ein bislang von der Kunstpädagogik zwar diskutiertes, aber von solider und evidenzbasierter Forschung wenig beachtetes Feld: Er setzt sich mit der Eigenart des bildnerischen Gestaltens zu Beginn des Jugendalters und hier insbesondere mit der Malerei auseinander. Zwar ist das Malen im Kunstunterricht präferierte Praxis im breiten Repertoire der Gestaltungsmittel und -methoden, doch die Erprobung fachspezifischer Lehrmethoden, nach Lerngruppen alternierend variiert, weist ein in der Fachgeschichte bislang selten vorzufindendes Forschungsvorhaben aus. Es ist dabei von großem Vorteil, dass der Autor über seine Tätigkeit als Kunstpädagoge am Gymnasium im komplexen Feld seiner Forschung bestens verankert ist.

Am Ende der Grundschulzeit scheinen gerade im Bereich der Malerei die Schwierigkeiten der Schüler zu wachsen, bildnerische Probleme kreativ zu lösen. Das wurde in der Geschichte der Fachdidaktik immer wieder mit der zunächst plausiblen Auffassung verbunden, dass die bildnerische Produktivität am Ende der Kindheit generell in eine Krise gerät und entsprechende Ergebnisse mehr oder weniger große, gar erhebliche Mängel hinsichtlich ihrer Kreativität und deren gestalterischer Spezifik aufweisen. Der Autor setzt sich das Ziel, diese Annahme grundlegend zu hinterfragen und zu prüfen, inwieweit die Malerei als Ausdrucks- und Gestaltungsmedium zu Beginn der Sekundarstufe wieder stärker in den kunstpädagogischen Fokus gerückt werden kann und entsprechend für Schüler attraktiv und motivierend zu machen ist.

Ebenso interessiert ihn im Detail, wie die Eigenart des bildnerischen Gestaltens in der untersuchten Alters- und Entwicklungsphase in Erscheinung tritt, und vor allem, wie dies mit den auf verschiedenen Ebenen an die Kunstpädagogik herangetragenen und auch aus ihr selbst heraus entwickelten Postulaten von Kreativität in Übereinstimmung gebracht werden kann. Bezüglich des Kreativitätsverständnisses wird dabei konsequent von Kreativität als spezifischem Problemlöseverhalten ausgegangen. Dies alles kommt unter den Bedingungen von Unterricht auf den Prüfstand. Das verbindet sich mit einer kritischen Sicht auf verbreitete Umgangsweisen mit dem Kreativitätskonstrukt, wozu nicht zuletzt die zunehmende Inflation des Kreativitätsbegriffes zählt.

Zentrales Anliegen ist die Auseinandersetzung mit dem »Unterschiedlich-Verschieden-Sein« der Schüler, speziell in ihrem kunstunterrichtlich bestimmten bildnerischen Problemlöseverhalten. Ausgegangen wird dabei in Abgrenzung von einem pauschal-eindimensional ausgerichteten Kreativitätsverständnis von Kreativität als einer Differenzierungskategorie. Dabei geht es zunächst um die Differenz im Sinne intraindividueller Sichtweisen der Schüler, zugleich aber auch um interindividuelle,

alters- und entwicklungsbedingte Gemeinsamkeiten, also um das fragile Verhältnis von Differenz und Kohärenz. Eine weitere Differenzebene wird in die Betrachtung aufgenommen, wenn es um die Untersuchung des Verhältnisses von idealerweise anzunehmenden Merkmalen von Kreativität und deren tatsächlich erkennbaren Erscheinung und Ausprägung geht.

Als empirische Grundlage dient eine Vorstudie zu einem Malereiprojekt in der Klassenstufe 6, das zur Entwicklung eines differenzierten Planungsrasters für einen entsprechenden Unterricht in der Trias von Produktion, Rezeption und Reflexion geführt hatte. Die Hauptstudie umfasst ein weiteres Malereiprojekt in zwei Parallelklassen der Klassenstufe 6. Es geht ausdrücklich von altersgemäßen Aspekten der Lebenswirklichkeit der Schüler aus, im gegebenen Falle vom Selbstbild der Schüler, das nicht zuletzt durch die Welt der Alltagsmedien bestimmt wird. Mit der Erfassung von Kreativitätsprofilen der Schüler hinsichtlich ihres bildnerischen Problemlöseverhaltens werden die jeweiligen Stärken (aber auch förderungsnotwendigen Schwächen) differenziert ausgewiesen.

Alles in allem lässt sich sagen, dass mit dieser Arbeit für die Kunstpädagogik ein verdienstvoller Forschungsbefund zum problemlösenden bildnerischen Verhalten vorliegt. Er verstärkt den fachwissenschaftlichen Diskussionsstand, wenn ein pauschales und unspezifisches Lob der Kreativität zurückgewiesen wird zugunsten eines flexibleren Kreativitätskonstruktes, das viel stärker als bisherige Konzepte Kreativität nach den Bedingungen individueller Leistungsfähigkeit in den ganz unterschiedlichen Segmenten des problemlösenden Verhaltens von Schülern beim bildnerischen Gestalten diskutiert. In der Diskussion der bildnerischen Leistung der Kinder als kreative Akte gelangt der Autor in Würdigung der altersspezifischen Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit seiner Kohorten in der Gemengelage der Unterrichtsbedingungen und anderer Einflüsse zum kritischen Urteil, dass sich das Kreativitätskonstrukt nur bedingt eignet, die bildsprachlichen Besonderheiten im Übergang zur Jugendphase abzudecken. Er spricht sich dafür aus, das Konstrukt aber nicht vorschnell aufzugeben. Die mit ihm gebündelten Eigenschaften seien allemal als Bezugsgröße für den Vollzug und die Qualität von Problemlöseprozessen überhaupt von Bedeutung und beträfen so auch das bildnerische Gestalten im Kunstunterricht, vor allem hinsichtlich seiner Ziele zur Förderung relevanter Eigenschaften der Schüler.

Frank Schulz und Johannes Kirschenmann, Leipzig/München im April 2018

1 SITUATIONEN
Der Beginn der Oberschulzeit als kunstpädagogische Herausforderung

Diese Studie setzt sich mit den Besonderheiten des Problemlöseverhaltens von Schülern[1] beim bildnerischen Gestalten unter den Bedingungen des Kunstunterrichts zu Beginn der Oberschulzeit auseinander. Dies wird speziell im Bereich der Malerei untersucht.

Die bildnerische Entwicklung am Übergang zum Jugendalter ist mit einem scheinbaren Verlust an Kreativität verbunden. Besser gesagt: Kindliche bildnerische Ausdrucksweisen, wie sie sich vor allem im Malen und Zeichnen zeigen, verlieren an Kraft und Originalität; die entsprechende Motivation wird durch Lustlosigkeit und nicht selten durch Frust abgelöst. Oft schwindet im Zuge dieser Entwicklung das Interesse der Schüler an eigenständiger aktiver bildnerischer Tätigkeit für immer – jedenfalls, wenn man dies auf tradierte bildnerische Ausdrucks- und Gestaltungsweisen bezieht. Dieses Entwicklungsphänomen stellt gerade am Beginn der Oberschulzeit[2] eine große pädagogische und bildnerische Herausforderung für den Kunstunterricht dar.

Mit dem Nachlassen der kindlichen Expressivität und der wachsenden Orientierung der Schüler an realistischen Bildwelten nehmen deren Schwierigkeiten zu, mit den äußerst komplexen Mitteln vor allem der Malerei ausdrucksstarke Zusammenhänge zwischen Figur, Farbe und Raum herzustellen und sich dabei mit der ganz persönlichen Lebenswelt auseinanderzusetzen. Anstatt nach individuellen Bildlösungen zu suchen, greifen sie dann auf klischeehafte Bildvorgaben zurück bzw. nutzen völlig erstarrte Darstellungsformeln. Das Ergebnis bleibt jedoch für die Schüler selbst meist unbefriedigend. Insbesondere die Ankündigung »Heute wird gemalt!« löst bei ihnen in der Regel eher Frust statt Freude aus. (Vgl. Teich & Wachter 2009, S. 11)[3]

An dieser Stelle kommt es darauf an, den Schülern neue Einsichten in die bildnerischen Gestaltungsmöglichkeiten zu vermitteln und sie zu motivieren, ihre eigentlich unsichtbaren Gedanken und Gefühle zum Ausdruck zu bringen und nicht an einem platten Realismusverständnis zu kleben. Vor allem soll es wieder Spaß machen, beim

---

1 Für eine bessere Lesbarkeit wird in der gesamten Arbeit das generische Maskulinum verwendet und somit auf die Langform, wie z. B. »Schülerinnen und Schüler«, verzichtet. Im Folgenden sind also mit der männlichen Bezeichnung grundsätzlich beide Geschlechter gemeint. Ausgenommen sind Passagen, in denen die Unterscheidung der Geschlechter inhaltliche Bedeutung hat.

2 Mit Oberschule ist hier – unabhängig von länderspezifischen Regelungen – die weiterführende Schule (im Falle der vorliegenden Untersuchung die Sekundarstufe I des Gymnasiums) ab Klasse 5 gemeint.

3 Der Harvard-Beleg dient in der vorliegenden Arbeit als Kurzbeleg der nachzuweisenden Quellen. Bei Autoren, die den selben Nachnamen tragen, wird zur besseren Orientierung jeweils der abgekürzte Vorname mit angeführt.

Malen ganz eigene Bildwelten zu gestalten. Die Verwirklichung dieses Anliegens bewegt sich in folgendem Spannungsfeld: Auf der einen Seite geht es beim Zeichnen, Malen und Plastizieren um die Fähigkeit zur erscheinungsbezogenen Darstellung der sichtbaren Wirklichkeit – also um eine anthropologische Invariante (vgl. u. a. A. Glas 2015) und somit um eine grundlegend menschliche und nicht spezifisch künstlerische Kompetenz. Auf der anderen Seite geht es beim bildnerischen Handeln um Kompetenzen für eine kulturelle Praxis der Kommunikation. (Vgl. u. a. Kunst & Uhlig 2015, S. 37; F. Schulz 2015, S. 418)[4] Beide Kompetenzbereiche gilt es zu unterscheiden, aber auch aufeinander zu beziehen. In Bezug auf die kunstunterrichtliche Praxis ist es von besonderer Bedeutung, den Schülern vor allem bewusst zu machen, dass es beim bildnerischen Gestalten letztlich auf die Ausschöpfung des Kommunikationspotenzials der geschaffenen Bildwelt ankommt – darauf, etwas über sich und seine vielfältigen Beziehungen zur Wirklichkeit zum Ausdruck zu bringen.

Hier eine eigenständige Lösung – gar noch auf Anhieb – zu finden, stellt mit zunehmenden Alter, jenseits kindlicher Spontaneität und Expressivität offensichtlich ein Problem dar, eine besondere Herausforderung: nämlich eine der eigenen Erlebnis- und Erfahrungswelt entsprechende, mehr oder weniger reflektierte und komplexe Bildaussage zu entwickeln und ihr zugleich treffende Gestalt zu geben, also eine adäquate bildsprachliche Formulierung dafür herbeizuführen. Somit steht das bildnerische Problemlöseverhalten der Schüler zu Beginn der Oberschulzeit im Mittelpunkt dieser Untersuchung.

Zunächst gilt es zu klären, was bildnerische Probleme, Problemlöseprozesse und bildnerisches Problemlöseverhalten grundsätzlich auszeichnet, welche kreativen Aspekte hierbei hervortreten und wie dies auf schulische Zusammenhänge übertragbar ist. Dann soll herausgearbeitet werden, wie bildnerische Aufgaben dementsprechend problemorientiert zu stellen sind, und zwar so, dass insbesondere kreative Komponenten des Problemlöseverhaltens gefördert werden. Davon ausgehend verbindet sich die vorliegende Untersuchung mit folgenden Zielen: Es gilt zu prüfen, inwieweit im gegebenen Fall tatsächlich ein Schwinden von Kreativität im bildnerischen Problemlöseverhalten von Schülern zu Beginn der Oberstufe zu beobachten ist, und zwar jenseits einer pauschalen Anwendung des Kreativitätskonstruktes. Dies soll unter dem Einfluss eines Kunstunterrichts geschehen, der auf problemlösendes bildnerisches Verhalten abgestimmt ist. Das Forschungsinteresse richtet sich damit auch auf die Auswirkungen eines solchen Unterrichts auf die kreative Substanz von Gestaltungsprozessen und -ergebnissen bei Schülern in diesem Alter. Schließlich sollen am

4 Dazu merkt Gottfried Boehm (1994) an, dass man darüber streiten könne, ob dieser Sinn für das Bild, diese Befähigung, in der Arbeit an Materie Bedeutungen aufscheinen zu lassen, ebenso eine anthropologische Mitgift darstelle oder kulturgeschichtlich erworben worden sei (S. 31).

exemplarischen Fall die Möglichkeiten der Malerei als spezifisches Ausdrucks- und Gestaltungsmittel in der Auseinandersetzung der Schüler mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit erprobt werden. Angestrebt ist auch ein Erkenntnisgewinn zu alters- und entwicklungstypischen Besonderheiten im bildnerischen Problemlöseverhalten und ihrer Berücksichtigung in einem kreativitätsfördernden Kunstunterricht.

Oft scheint am Übergang zum Jugendalter das Interesse der Schüler an eigenständiger aktiver bildnerischer Tätigkeit für immer zu schwinden – jedenfalls, wenn man dies auf tradierte bildnerische Ausdrucks- und Gestaltungsweisen bezieht.[5] Damit kann man sich abfinden oder nicht. Soll man den scheinbar unumstößlichen Tatsachen nachgeben und gegebenenfalls die Inhalte des Kunstunterrichts ändern? Soll man auf Ausdrucks- und Gestaltungsweisen ausweichen, die weniger tradiert sind und vor allem besonders jugendgemäß daherkommen und im dominant erscheinenden Trend von Erweiterungen und Entgrenzungen der modernen Kunst liegen? Unterschiedliche kunstpädagogische Konzepte können für Antworten auf diese Fragen herangezogen werden: So sind längst der Comic, aber ebenso Graffiti und Style-Writing, Street Art, Stencil bzw. Pochoir, Stickerkunst usw. – zusammenfassend als Urban Art bezeichnet – (vgl. u. a. Bianchi 2012, F. Krämer 2015, Kuittinen 2015) zum Unterrichtsgegenstand avanciert (vgl. u. a. Grünewald 1993, Uhlig 2011, Mann 2016). Weitere Ausdrucks- und Gestaltungsweisen mit jugendkulturellem Bezug befinden sich im kunstpädagogischen Fokus (vgl. u. a. Bering, Hölscher, Niehoff & Pauls 2012, Schnurr 2013, Zumbansen 2013). Und eine »künstlerische Kunstpädagogik« (Buschkühle 2003a, 2003b, 2012) – vorbereitet vor allem durch Gert Selle (u. a. 1998) – orientiert sich vorzugsweise an einer erweiterten Kunstentwicklung, wobei Schüler als weitgehend eigenständig handelnde künstlerische Subjekte im Mittelpunkt stehen und es darauf ankommt, »künstlerische Formen des Denkens in kunstdidaktischen Prozessen auszubilden, die künstlerische Handlungsweisen praktizieren« (Buschkühle 2003a, S. 19; vgl. u. a. Kettel 2001, 2012, Urlaß 2013, siehe dazu auch Peez 2008b, S. 75 ff.).

Soll sich der Kunstunterricht gar nicht mehr im engen Sinne mit Gestaltung befassen, sondern angesichts fortwährender medienkultureller Neuerungen vornehmlich mit entsprechenden Erscheinungen experimentieren? In der Perspektive einer Kunstpädagogik »im Neuen Medium« und einer »Next Art Education« wird das jedenfalls diskutiert (vgl. u. a. T. Meyer 2006, 2013). Oder sollen sich die produktiv-bildnerischen Anteile des Kunstunterrichts deutlich zugunsten bildwissenschaftlicher und kunsthistorischer Anteile verschieben? Insbesondere anlässlich des 33. Kunsthis-

5 Vgl. u. a. Burton 2007, S. 38 ff.; Meyers 1973, S. 143; Richter 1987, S. 67 ff. u. 1997, S. 114 f.; Koeppe-Lokai 1996, S. 4; A. Glas 1999, S. 11; Kirchner 2003, S. 88 ff.; 2008, S. 87 u. 2009, S. 76 ff.; Dietl 2004, S. 15 M. Miller 2008, S. 6 f.; N. Schulz 2007, S. 100 f.; M. Schuster 2010, S. 56; Sucker 2013, S. 505 – um nur einige Fachvertreter zu nennen, die sich mit diesem Phänomen auseinandersetzen.

torikertages 2015 in Mainz wurden entsprechende Forderungen laut (vgl. u. a. Welzel 2015). Nicht zuletzt könnte sich der Kunstunterricht auf das rezeptive Beherrschen der »visuellen Kommunikation als Kulturtechnik« konzentrieren, die dem Menschen allgemeine Partizipation ermöglicht und vor Manipulationen durch die Flut alltäglicher Bildwelten schützt (vgl. u. a. Billmayer 2013).

Alle angeführten Konzepte tragen jenseits von Verabsolutierungen zur Bereicherung der kunstpädagogischen Praxis bei und stehen letztlich für den anhaltenden Pluralismus kunstpädagogischer Konzeptentwicklung. Die vorliegende Untersuchung jedoch konzentriert sich auf die Frage, inwieweit sich tradierte bildnerische Ausdrucks- und Gestaltungsweisen, insbesondere die Malerei, über die Grundschulzeit hinweg auch in der Oberschulzeit aufgreifen und fortentwickeln lassen, und zwar altersgemäß und mit lebensweltlichen Bezügen, zugleich in Verknüpfung mit positiven Erfahrungen im Hinblick auf die individuelle Gestaltungsfähigkeit, die Bewusstmachung und Stärkung der eigenen Identität sowie die Festigung des Selbstwusstseins, zu höchst individuellen Leistungen in der Lage zu sein.

Wenn die Schüler einmal verstanden hätten, dass die beim bildnerischen Gestalten hervorgebrachten Formen und Farben ihren Sinn nicht dadurch gewinnen, dass sie etwas erscheinungsgemäß wiedergeben, sondern dadurch, dass die von ihnen ausgehenden Wirkungen bestimmten inhaltlichen Intentionen gerecht werden, dann wäre viel erreicht: Es würde sich eine Grundeinstellung gegenüber der Eigenart künstlerischer Werke und Prozesse entwickeln, die auch leichtere Zugänge zur Kunst der Vergangenheit und Gegenwart eröffnet. (Vgl. Kagan 1985, Regel 1986, S. 32 ff.; F. Schulz 2015, S. 418)

Das verhindert nicht die Schwierigkeiten, im konkreten Gestaltungsprozess die richtigen bzw. angemessen Entscheidungen hinsichtlich des Inhalt-Form-Zusammenhanges (vgl. u. a. Regel 1986, S. 35, 204) bzw. der Form-Materie-Dialektik (u. a. Avanessian 2009, S. 9) zu treffen, denn die resultieren aus dem Wesen von Problemlöseprozessen, bei denen weder Ergebnis noch Verlauf vorwegzunehmen und somit immer wieder aufs Neue zu erringen sind (vgl. u. a. Funke 2003, S. 21 ff.). Aber es könnte sich damit das Verhältnis zu diesen Schwierigkeiten verändern, die vorwiegend aus der Sache und nicht zuerst aus persönlichem Unvermögen erwachsen.

Das vielfach konstatierte scheinbare Schwinden von Kreativität – verkürzt gesagt: des Potenzials, schöpferisch Neues hervorzubringen (vgl. u. a. Landau 1969, S. 9 ff.) – im bildnerischen Gestalten gegen Ende der Kindheit bedarf in diesem Zusammenhang einer genaueren Betrachtung. Es ist gang und gäbe, bildnerisches Gestalten von Kindern mit kreativer Tätigkeit gleichzusetzen, sodass auch die entsprechenden Ergebnisse als kreative Leistungen zu würdigen sind. Dem kann man wenig entgegensetzen, wenn man wie Daniela Braun (2007) davon ausgeht, die Bilder der Kinder allein

deshalb als kreative Produkte anzusehen, weil sie erkennbare Zeugnisse der kognitiven Leistungen, der Phantasie, Weltsicht und Gefühlslage der Kinder seien (S. 45). Hier kommt ein sehr weiter Kreativitätsbegriff zum Tragen, schlechthin alles Neue, in dieser Form vorher nicht Dagewesene als kreatives Produkt anzusehen und anzunehmen, dass dem ein entsprechend kreativer Prozess vorausgegangen ist. Eine solch prinzipielle, von differenzierten Kriterien freie Auffassung arbeitet aber auch einem »Kreativitätsdispositiv« (Reckwitz 2012, S. 16 ff.) zu, innerhalb dessen der Gedanke ausgeschlossen sei,

> *es könnte eine falsche Annahme und Überforderung des Menschen darstellen, Kreativität zu einer grundsätzlichen Eigenschaft wie Sinneswahrnehmungen oder Stoffwechsel zu erklären. (Ullrich 2016, S. 29 f.)*

Kreativität sei so zu einer Norm geworden – argumentiert Wolfgang Ullrich (2016, S. 30; vgl. auch H. Krämer 2014, S. 9 f.) und er verweist darauf, dass manche inzwischen beklagen, dass sie den Charakter einer »sozialen Verpflichtung« (Osten 2007, S. 107) habe oder in dem »in ursprünglich befreiender Absicht gesprochenen Slogan ›jeder ist kreativ‹ […] ein Moment subtilen Terrors« (Mahrenholz 2011, S. 9) sehen würden. So ist der Ausruf von Piero Sanchetto »Kreativität – nein danke!« als Protest gegen diese Normierung, insbesondere gegen die Reduzierung von Kreativität auf plattes ausdruckshaftes Gestalten, zu verstehen (Sanchetto 2008, S. 13; vgl. F. Schulz 2009b, S. 5 f.).

> *Die Inflation des Kreativitätsbegriffes wird auch vorangetrieben, weil sich viele bildnerische Tätigkeiten und Handlungsangebote auf oberflächliche Weise von vornherein und ungeprüft mit dem Attribut »kreativ« schmücken, obwohl die initiierten Prozesse und entstehenden Ergebnisse in der Regel auf das ganze Gegenteil hinauslaufen: durch vorgegebene Muster und Handlungsanweisungen bestimmt, auf die Einübung von Klischees ausgerichtet, vom bloßen Nachmachen des bereits Vorhandenen charakterisiert. Ein riesiger Markt mit der Ausrichtung »Hobby kreativ« stellt rezeptartige Anleitungen und die nötigen Materialien zur Verfügung. (F. Schulz 2009b, S. 6)*

Um dieser von zahlreichen merkantilen Interessen geförderten Entwicklung (vgl. Ullrich 2016, S. 37 ff.) gerade in kunstpädagogischen Zusammenhängen nicht Vorschub zu leisten, spricht einiges dafür, bildnerische Leistungen von Schülern nicht pauschal als Folge und Ausdruck ungeteilter Kreativität anzunehmen, sondern differenziert und kriteriengeleitet zu prüfen, in welchem Maße und in Bezug auf welche Komponenten der erbrachten Leistung kreative Aspekte hervortreten. Wolfgang

Hildesheimer (1983) macht übrigens darauf aufmerksam, dass selbst Künstler nicht uneingeschränkt und anhaltend kreativ seien und der »unschöpferische« Künstler durchaus denkbar sei (S. 238 ff.). Und Hubert Sowa (2009) verknüpft diese Überlegung mit der Frage, ob überhaupt »die« Kunst »kreativ« sei, und wendet sich gegen »die traditionell behauptete und unterstellte besondere, einzigartige und substanzielle Verbindung von ›Kreativität‹ und ›Kunst‹«. Sie treffe im Grunde nur auf wenige Künstlerpersönlichkeiten und Epochen zu, die in diesem Zusammenhang meist als Paradigmen »der« Kunst gelten (S. 82).

Was die kreativen Anteile bildnerischer Leistungen von Schülern betrifft, so liefert der Ansatz, Kreativität als Problemlösekompetenz zu begreifen (vgl. u. a. Groeben 2013, S. 76 ff.; siehe Punkt 2.1), einen tragfähigen Ausgangspunkt, diese näher zu bestimmen. Bildnerische Gestaltungen erfordern Entscheidungen auf sehr unterschiedlichen Ebenen und in einem komplexen Beziehungsgeflecht. Die Ausprägung des Lösungsniveaus verschiedener bildnerischer Problemstellungen erscheint offenbar höchst unterschiedlich. Ohne grundlegende Beschädigung der kommunikativen Funktion der entstehenden Gestaltungen kann dabei auch auf Lösungen zurückgegriffen werden, die bereits bekannt sind oder aus anderen Zusammenhängen übernommen werden. Dennoch können die ablaufenden Prozesse und entstehenden Bilder viel über das mehr oder weniger große Ringen der Schüler, in der Sprache der Formen und Farben etwas über sich zum Ausdruck zu bringen, vermitteln. Sie generieren ebenso mittels der erzeugten Wirkungen von Formen und Farben eine inhaltliche Bedeutung, sprich: eine den Schüler betreffende Aussage. Ob die geschaffene Bildwelt in ihrer Wirkung dem intendierten Inhalt (vgl. Regel 1986, S. 295 f.) entspricht, wie vielschichtig und authentisch die beabsichtigte Aussage erscheint und wie es gelungen ist, dies formal umzusetzen – das sind Fragen, die im Einzelfall beantwortet werden müssen, ebenso die Frage, wie in der Komplexität der Gestaltung kreative Herangehensweisen ihren Niederschlag finden.

Man könnte sich die Frage stellen, warum denn überhaupt die Lösung bildnerischer Probleme mit dem Kreativitätsaspekt verbunden werden muss, letztlich warum im kunstpädagogischen Kontext der Kreativitätsbegriff bzw. das Kreativitätskonstrukt, das so in die Kritik geraten ist (vgl. u. a. Hentig 1998, Raunig & Wuggenig 2007, Krautz 2009, Reckwitz 2012, Ullrich 2016), weiterhin eine Rolle spielen soll, zumal der Kreativitätsbegriff auch einer schier unaufhaltsamen Inflation ausgesetzt ist (vgl. u. a. F. Schulz 2009b).

Die vorliegende Untersuchung bekennt sich bei aller Kritik zu dem umstrittenen Begriff und verwendet ihn zur Kennzeichnung spezifischer Aspekte bildnerischen Handelns sowie eines ebenso spezifischen Förderanspruchs im Rahmen entsprechender pädagogischer Aktivitäten. Mit der Umgehung des Begriffes würde die Gefahr

bestehen, wesentliche inhaltliche Merkmale bildnerischen Handelns und seiner Förderung aus dem Blick zu verlieren, etwa gerade Aspekte des problemlösenden Lernens und Arbeitens, die im Rahmen der Kreativitätstheorie und -pädagogik differenziert untersucht werden, und zwar weit über das allgemeine Problemlöseverständnis hinaus (vgl. u. a. Groeben 2013, S. 76). Vor allem aber würden Forschungen zur Klärung von Indikatoren zur differenzierten Beurteilung der Problemlösekompetenz (vgl. u. a. Berner 2013, S. 205 ff.) nicht zum Tragen kommen.

Mit der Beibehaltung des Kreativitätsbegriffs ist in dieser Untersuchung der Versuch verbunden, seine inhaltliche Ausprägung zu schärfen und ihn damit sogar besonders herauszustellen, anstatt ihn zu vermeiden.

1.1 INTENTIONEN
Malerei im Kunstunterricht der Oberstufe fördern

Auch wenn unterschiedlichste kunstpädagogische Konzepte Impulse für eine erweiterte Praxis im Kunstunterricht der Oberstufe liefern, sollte man dabei nicht vorschnell die tradierte bildnerische Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit unter den Bedingungen des beginnenden Jugendalters in Frage stellen. Vieles spricht dafür, dass sie sich gerade in der Oberschulzeit durchaus fortentwickeln lässt. Die vorliegende Untersuchung zielt auf die praxistheoretische Konstruktion eines exemplarischen Unterrichts ab, der zumindest ansatzweise Belege dafür liefert. Mit dem Begriff Praxistheorie wird in Bezug auf Gert Selle (1998) sowie Gerlinde Mehlhorn, Karola Schöppe und Frank Schulz (2015) auf den gerade im pädagogischen Kontext notwendigen und verbreiteten Ansatz zur dynamischen Verbindung von Theorie und Praxis verwiesen.[6]

> *[Praxistheorie] meint, dass es gerade im pädagogischen Bereich […] keine vorgedachten Konzepte geben darf, die am Ende die einstige Verbindung zur Praxis völlig verlieren, vielleicht nie eine echte Verbindung zur Praxis hatten, die sogar im Widerspruch zu ihr stehen können und dann jedes Vorankommen in der Praxis behindern. […] Praxistheorie ist höchst dynamisch. Bestimmte konzeptuelle Leitgedanken werden in der Praxis realisiert, aber die entstehende Praxis wird sofort wieder reflektiert und wirkt auf die Ausgangsideen zurück, das Konzept wird also damit ständig korrigiert und differenziert. Und je komplexer die Gegenstände*

6 Hannes Krämer (2014) stellt generell die in den letzten Jahren unter dem Stichwort »practice turn« bekannt gewordene spezifische Forschungsperspektive heraus und hebt die Fokussierung praxistheoretischer Ansätze auf soziale Praktiken hervor. Praxistheorie konturiere einen analytischen Blick und helfe zugleich dabei, Phänomene an Erklärungszusammenhänge, also Theorien, rückzubinden. (S. 113 f.)

sind, auf die sich ein Konzept bezieht, umso notwendiger ist es, praxistheoretisch vorzugehen. (Mehlhorn, Schöppe & F. Schulz 2015, S. 13)

In dieser Hinsicht gibt es eine Übereinstimmung mit der als Forschungshaltung bzw. Methodologie zu begreifenden Grounded Theory und als »gegenstandsbezogene Theoriebildung« mit ihrer handlungstheoretischen Fundierung (vgl. u. a. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 192 ff.; Equit & Hohage 2016, S. 9 ff.), wobei die vorliegende Untersuchung nicht auf die Generierung einer eigenständigen Theorie abzielt, sondern vom untersuchten Fall aus diskursorientiert wirken und vorhandene Theoriekonstrukte hinterfragen will. Jochen Krautz verweist darauf, dass im speziellen Fall der Kunstpädagogik Theorie und Praxis in doppelter Weise zusammenhängen.

Denn kunstpädagogische Theorie hat neben dem pädagogischen Praxisbezug, den sie mit aller Pädagogik teilt, einen zweiten Praxisbezug, ohne den sie nicht denkbar ist: die künstlerisch-gestalterische Praxis. Und auch diese Praxis ist nicht durch Theorie regelhaft steuerbar. Kunstpädagogische Grundnahme und kunstdidaktische Anwendung setzen daher eine praktische Verbundenheit mit künstlerisch-gestalterischer Praxis voraus. Kunstdidaktik kann nur auf der verstehenden Durchdringung und Klärung dieser künstlerisch-gestalterischen Praxis aufbauen, um deren Aufbau herausarbeiten und didaktisch strukturieren zu können. Hierzu genügt der Kunstdidaktik weder ein generalisierender Verweis auf die Unlehrbarkeit oder Unwägbarkeit des holistisch verstandenen »Künstlerischen« oder »Ästhetischen«, noch geht sie in formalisierten Gestaltungsanleitungen auf […]. (Krautz 2015b, S. 16)

Im Grunde genommen könnte man sogar von einem dreifachen Praxisbezug der Kunstpädagogik sprechen, denn auch die Praxis der bildnerischen Ontogenese, die Entwicklung der bildnerischen Tätigkeit von Kindern und Jugendlichen, muss Berücksichtigung finden (vgl. u. a. A. Glas 2015, S. 199 ff.). Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich – einen solch dreifachen Praxisbezug voraussetzend – auf das Feld der Malerei, auf dem die gestalterischen Unsicherheiten der Schüler zu Beginn der Oberschulzeit besonders stark zu Tage treten. Damit soll außerdem ein Beitrag zur Annäherung des Kunstunterrichts der Oberstufe an die Malerei als zeitgenössische Ausdrucks- und Gestaltungsweise geleistet werden. Deren Ende wurde mit der Entwicklung von Erweiterungen und Entgrenzungen in der modernen Kunst zwar immer wieder vorausgesagt, dennoch konnte sie stets aufs Neue saniert und für den Ausdruck zeitgenössischer Befindlichkeit genutzt werden. Insofern bietet sie sich als ein fortgesetzter Bezugspunkt des Kunstunterrichts an, produktiv wie rezeptiv. (Vgl. u. a. F. Schulz 2009a, Teich & Wachter 2009) So geht es schließlich darum, dass Schüler der

Oberstufe die Malerei gewissermaßen wiederentdecken und als selbstverständliches und in höchstem Maße zeitgenössisches Ausdrucks- und Gestaltungsmittel in ihrer eigenen bildnerischen Tätigkeit nutzen.

Didaktisch basiert die Arbeit auf einem Verständnis des Lehrens und Lernens, das den klassischen Grundzusammenhang von Unterrichtszielen, -inhalten und -methoden anerkennt (vgl. u. a. Heimann 1961, Heimann, G. Otto & W. Schulz 1965, Klingberg 1972, G. Otto 1974, Kirchner & G. Otto 1998a, Kirchner & Kirschenmann 2015) und im spezifisch kunstpädagogischen Kontext auszugestalten versucht. Als grundlegende fachliche Modi des Kunstunterrichts werden dabei bildnerische Produktion, Rezeption und Reflexion in ihrer unauflöslichen Einheit als Ausgangspunkt betrachtet (vgl. u. a. G. Otto 1969, S. 200 ff.; Regel 1986, S. 19 ff.; F. Schulz 1998b, S. 88 ff.; Bering, Heimann, Littke, Niehoff & Rooch 2006, S. 51; Bering & Niehoff 2013, S. 38).

Hubert Sowa (2011) beklagt, dass seit Erscheinen der »Theorie der Kunsterziehung« von Hans Meyers (1973) die »Diskurspolyphonie« an die Stelle einer »topologischen« Ordnung, einer »durchgängigen Architektonik der Disziplin ›Kunstpädagogik‹« getreten sei (S. 5/6), wobei er sich nicht zu Ursachen äußert, die dieser Erscheinung zugrunde liegen.

Jochen Krautz setzt hier an und diskutiert die Frage, inwiefern der deutliche Pluralismus kunstpädagogischer Konzepte als »fachspezifische Wissenschaftskultur« zu verstehen sei und demgegenüber jedwede Systematisierungsversuche als »doktrinär« erscheinen würden. Seine Antwort läuft auf die Annahme hinaus, dass insbesondere eine »verdeckt normative und damit selbst antipluralistische Forderung« nach Pluralität schon Ausdruck einer zerfallenen Wissenschaftsgemeinschaft sei. (Krautz 2015b, S. 13 f.)

Möglicherweise ist aber auch das generelle, mit der Postmoderne verstärkt aufgekommene Misstrauen gegenüber festgelegten Systemen mitverantwortlich für die Bevorzugung eines pluralistischen Fachverständnisses in der Kunstpädagogik, nicht zuletzt angesichts postmoderner Entwicklungen in der Kunst selbst (vgl. u. a. Regel & F. Schulz 2001, S. 107 ff.). Es handelt sich sicher auch um eine grundlegende Konsequenz aus den so schwer auf einen Nenner zu bringenden Einsichten in die Eigenart der Kunst und aus den Erweiterungen und Entgrenzungen hinsichtlich des Kunstbegriffs im Zuge der Kunstentwicklung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Sowa (2011, S. 6) hebt jedenfalls verschiedene Versuche hervor, das von ihm bezeichnete Missverhältnis auszugleichen (z. B. Bering, Heimann, Littke, Niehoff & Rooch 2006, Kirchner 2009).

Diesen Versuchen ist ein sehr weit zu fassendes Systematisierungsverständnis zu unterstellen. Es zielt jenseits von Indoktrination auf Offenheit und Dynamik, auf Synthese und Integration unterschiedlicher kunstpädagogischer Positionen ab, schließt

jedoch diskursive Kritik und Abgrenzung durchaus in sich ein.[7] Die vorliegende Untersuchung will sich in die gegenwärtig in dieser Weise zunehmenden fachdidaktischen Bestrebungen um eine Refundierung der Kunstpädagogik[8] einordnen, speziell in Auseinandersetzung mit einem tradierten, aber durchaus zeitgemäßen, bei Weitem nicht überholten Bereich kunstpädagogischer Praxis.

Wachsende Bestrebungen zur Refundierung der Kunstpädagogik werden offenbar aber auch begleitet durch (wieder) zunehmende Forschungsaktivitäten hinsichtlich der (Neu)-Befragung von Tatsachen der bildnerischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, wofür vor allem die beiden Kongresse zu »Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck« 2009 in Augsburg und zu »U20 – Kindheit Jugend Bildsprache« 2012 in Leipzig ein wichtiges Signal gaben (vgl. Kirchner, Kirschenmann & M. Miller 2010, F. Schulz & Seumel 2013). Auch hierzu sieht sich die vorliegende Untersuchung in einem Zusammenhang, ist sie doch im Schnittfeld kunstdidaktischer sowie alters- und entwicklungsspezifischer Erkundungen angesiedelt. Doch geht es im Rahmen dieser Untersuchung ausdrücklich nicht um die Entwicklung und Ausweisung einer Art Maldidaktik, wie sie etwa Lisa Gonser (2016) in systematischer Darlegung der »bildenden Teilhandlungen des malerischen Könnens« der kunstpädagogischen Praxis nahelegt. Vielmehr liegt der Schwerpunkt darauf, am Fallbeispiel die Klärung der folgenden kunstpädagogischen Refundierungsaspekte voranzubringen:

- Ist die Malerei als Bezugspunkt künstlerisch-gestalterischer Praxis im Kunstunterricht der Oberstufe zu rehabilitieren bzw. auf neue Weise zu berücksichtigen?
- Muss die viel beschworene Krise in der bildnerischen Entwicklung zu Beginn der Pubertät relativiert bzw. auf neue Weise bewertet werden?
- Müssen die Erwartungen hinsichtlich von Kreativität in den bildnerischen Leistungen von Schülern der Oberstufe modifiziert bzw. revidiert werden?

---

7 Weiterhin in dieser Hinsicht zu nennen sind u. a. folgende grundlegend systematische Beiträge zur Theorie und Praxis der Kunstpädagogik und deren Bezugsfeldern: Busse 2003, Sowa 2012b, 2015, Sowa, A. Glas & M. Miller 2014, A. Glas, Heinen, Krautz, M. Miller, Sowa & Uhlig 2015, Kirchner & Kirschenmann 2015, A. Glas, Heinen, Krautz, Lieber, M. Miller, Sowa & Uhlig 2016, Krautz 2017 sowie in Bezug auf einzelne Bereiche der kunstpädagogischen Praxis u. a. Berner 2013 (plastisches Gestalten), Seumel 2015 (Performance). Auch die Fachzeitschrift »IMAGO« erhebt den Anspruch, »Beiträge zur Klärung der Systematik des Faches zu leisten und damit Fundamente für den Diskurs zu legen, als auch historische wie gegenwärtige Fachkonzepte und Paradigmen im Lichte neuerer Forschung zu diskutieren, zu revidieren oder zu revaluieren« (A. Glas, Heinen, Krautz, Lieber, M. Miller, Sowa & Uhlig 2015, S. 3).

8 Die Formulierung »Refundierung der Kunstpädagogik« geht auf Jochen Krautz zurück – eine Information, die ich einem Hinweis von Hubert Sowa verdanke – und findet in einer Pressemitteilung zur Gründung des Forschungsverbundes IMAGO am 16.05.2014 im Sinne von systematischer Grundlagensicherung der Kunstpädagogik auf Höhe der Zeit Verwendung. Vgl. http://www.uni-hildesheim.de/fb2/institute/kunst/aktuelles/detailansicht/artikel/imago-forschungsverbund-kunstpaedagogik

Das schließt grundlegend die Auseinandersetzung mit dem kunstpädagogischen Erwartungsbild hinsichtlich des Zusammenhanges von Kreativität und bildnerischen Leistungen in sich ein. Konsequenzen, die sich an verschiedenen Stellen verallgemeinernd aus den Ergebnissen der Untersuchung ziehen lassen, sind nicht geeignet, ein schlüssiges didaktisches Konzept mit übergreifendem Geltungsanspruch zu bilden. Gezogene Konsequenzen – auch und gerade weil sie die Grundlagen kunstunterrichtlicher Praxis betreffen – verstehen sich vielmehr als Angebot zur Einspeisung in den kunstpädagogischen Diskurs und als offene Anregung für Lehrende, die sich in einem ähnlichen unterrichtlichen Problemfeld bewegen.

1.2 PHÄNOMENE
Bildnerisches Schaffen der Kindheit in der Krise?

Herausgehobener Aspekt des kunstpädagogischen Lehrauftrages – wie er in den Lehrplänen und anderen Lehr- und Ausbildungsdokumenten formuliert wird und dem sich die Lehrenden in mehrheitlichem Konsens verpflichtet fühlen – ist die Anregung zur und die Herausbildung von Kreativität.[9] Hierbei bleibt der Begriff oft ein bloßes Schlagwort, eine leere Worthülse. Zudem kann mit Kreativität freilich auch recht Unterschiedliches gemeint sein; hinsichtlich des Kreativitätsbegriffes und des Umgangs mit Kreativität gibt es – unabhängig von der bereits angedeuteten generellen Kritik – verschiedenste Auffassungen und Strategien (vgl. u. a. Kirchner & Peez 2009, F. Schulz 2009b).

Wie bereits ausgeführt, soll mit diesem Begriff in der vorliegenden Arbeit ein zentraler Aspekt des bildnerischen Gestaltens hervorgehoben werden: die individuelle Lösung bildnerischer Problemstellungen, das Finden einer eigenen Lösung wie auch eines eigenen Lösungsweges.

Bis in die Zeit der Grundschule hinein – gemeint sind hier die Klassenstufen 1 bis 4 – und teils noch danach findet dieser Problemlöseprozess bei bildnerischen Aufgaben oft scheinbar mühelos statt. Dieses – aus Sicht neuerer Forschungen zur bildnerischen Kreativität (z. B. Berner 2013) freilich zu hinterfragende und zumindest weiter zu differenzierende – Phänomen ist in der Fachdidaktik längst reflektiert worden: So weist etwa Hans Meyers (1953) ausdrücklich darauf hin und spricht diesbezüglich von der »bildermächtigen Zeit«, in der es Kindern leichtfiele, ihre Gedanken und Gefühle,

9 Im vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus und Sport 2004 herausgegebenen Lehrplan für das Fach Kunst am Gymnasium sind als Ziele des Kunstunterrichts u. a. formuliert: »Kreativität, Gestaltungs- und Assoziationsfähigkeit, Vorstellungsvermögen und Genussfähigkeit werden in hohem Maße angeregt« (SMK 2004, S. 2). Ob der hier vorangestellte Kreativitätsbegriff die nachfolgend aufgezählten Fähigkeiten umfasst, darüber hinausgeht oder ob er neben diesen steht, bleibt offen, damit erst recht, was genau unter Kreativität zu verstehen ist.

ihre innere Welt in eine bildnerische Gestaltung umzusetzen (S. 117). Hans-Günther Richter (1997) spricht von ganz individuellen, »spontanen, ausdrucksstarken, schönen Kinderzeichnungen« (S. 114), die in dieser Zeit entstünden. Im Vergleich zu den oft als »hölzern« oder »verkrampft« erscheinenden, teils auch ins Kitschige gehenden Jugendbildnereien werden die bildnerischen Leistungen von jüngeren Kindern meist als spontaner, freier, ausdrucksstärker und auch kraftvoller wahrgenommen (vgl. Richter 1997, S. 114). Es scheint also tatsächlich zu einem Bruch zu kommen nach der Grundschulzeit, in der das bildnerische Ausdrucksvermögen scheinbar nachlässt und die Spontaneität einer Kinderzeichnung einem dem Realismus verpflichteten Darstellungsanspruch einer Jugendzeichnung weicht:

> *Die naive Sicherheit des kindlichen Ausdrucksverhaltens zerbricht. Die realistischen Bedürfnisse, die schon die Phase der späten Kindheit kennzeichneten, werden jetzt »kritisch« und machen vor den eigenen bildnerischen Produkten nicht Halt. Sachdarstellung und Selbstausdruck decken sich nicht mehr ohne Weiteres mit den neuen Erwartungen an Objektivität. (Meyers 1973, S. 143)*

Die Auseinandersetzung mit diesem Befund setzt sich bis heute in der Fachliteratur fort (vgl. u. a. Sucker 2013, S. 405). Davon ausgehend ergeben sich drei grundlegende Fragestellungen:

- Wie vollzieht sich der Übergang von der Kindheit zum Jugendalter in der bildnerischen Ontogenese?
- Welche Ursachen gibt es für Veränderungen im bildnerischen Verhalten, die möglicherweise als »Krise« oder »Bruch« erscheinen können?
- Wie könnte man aus kunstunterrichtlicher Sicht zur Überwindung von Schwierigkeiten im bildnerischen Gestalten beitragen, die mit dieser Entwicklung zusammenhängen?

Somit ist ein Forschungsfeld umrissen, das breit und differenziert zugleich ist. Es bedarf nach wie vor einer komplexen Bearbeitung, wenn man das Diagnostizieren von Befunden noch stärker mit weitergehenden praxisrelevanten kunstpädagogischen Konsequenzen verbinden und entsprechende fachdidaktische Diskussionsfelder aufmachen will. In diesem Sinne begreift sich die vorliegende Untersuchung als Beitrag zur weiteren Bearbeitung dieses Forschungsfeldes.

Der zu untersuchende Zeitraum der bildnerischen Entwicklung ist offensichtlich einerseits durch einen Verlust an Spontaneität und andererseits durch den Gewinn an Reflexion gekennzeichnet. Diese Charakterisierung mag polarisiert erscheinen – und

sicherlich stark verknappt –, aber es soll ein Verhältnis zum Ausdruck gebracht werden, das sich vor allem zwischen Spontaneität und Überlegung verortet und sich im Laufe der Klassenstufen 5 und 6 zunehmend zu Gunsten der überlegten, reflektierten Gestaltungsabsicht bei Jugendlichen verschiebt. Im Folgenden sollen die oben aufgeführten grundlegenden Fragestellungen untersetzt werden. Zum Problem dieser Veränderung im bildnerischen Verhalten Jugendlicher, die sich in zunehmendem Maße bereits ab der Klassenstufe 5 oder schon eher bemerkbar macht, werden in der vorliegenden Fachliteratur bereits umfangreiche Überlegungen angestellt. Hans-Günther Richter konstatiert beispielsweise:

> *Stärker als die »natürlichen« Kinderzeichnungen sind die bildnerischen Ergebnisse dieser Übergangszeit geprägt von einer Darstellungsabsicht, mit der bestimmte, ausgewählte Motive realisiert, d. h. in einem Repertoire von erlernten und vorgegebenen bildnerischen Mitteln »zu Papier gebracht werden« sollen. (Richter 1997, S. 115)*

Damit verbindet sich die Beobachtung, dass Schüler mit Beginn des Jugendalters zunehmend eine Diskrepanz empfinden zwischen den eigenen gestalterischen Absichten (inhaltlich wie formal) und dem empfundenen Vermögen, dies auch umsetzen zu können: Hier – so Meyers – ende demzufolge die »bildermächtige Zeit« (Meyers 1973, S. 117).

> *Unzufriedenheit über das eigene Ausdrucksvermögen und mangelnde unterrichtliche Hilfestellungen führen häufig dazu, dass bildnerische Aktivitäten keine große Rolle mehr für die Kinder und Jugendlichen spielen und in den Hintergrund treten. (Kirchner 2003, S. 87)*

Vielfach mache sich Unmut breit und Frust, was oftmals mit der Ablehnung der eigenen bildnerischen Ergebnisse einhergeht. »Ich kann nicht malen!« wird dann zu einer Rechtfertigung der als schlecht empfundenen Ergebnisse. Oder zu Beginn einer Gestaltungsaufgabe wird bereits mit diesem Satz das erwartete Scheitern vorweggenommen. Am Beispiel eines Schülers begründet Constanze Kirchner:

> *Kjells Unzufriedenheit über seine bildnerischen Produkte liegt darin begründet, dass eine erhebliche Diskrepanz zwischen seinen komplexen inhaltlichen Vorstellungen und den altersgemäßen formalen Darstellungsmöglichkeiten existiert. (Kirchner 2008, S. 57)*

Folge ist vielfach ein Abwenden vom bildnerischen Gestalten (vgl. A. Glas 1999, S. 11) oder eine Verlagerung dessen weg von tradierten Ausdrucksformen wie Malerei oder

Zeichnung hin zu Fotografie, erweiterten Kunstformen, aber auch zu Mode und Alltagsgestaltungen oder zu den sogenannten Neuen Medien. Hier eröffnet sich ein riesiges Potenzial, das es unter allen Umständen zu nutzen gilt. Denn gerade mit Beginn des Jugendalters sind die Schüler besonders offen für Neues und Ungewöhnliches. Aber wenn dabei insbesondere Zeichnung und Malerei mit ihren spezifischen Möglichkeiten auf der Strecke bleiben, handelt es sich hierbei eher um Vermeidungsstrategien und nicht um echte Erweiterungen.

Oft kommt es dabei auch nur scheinbar zu individuellen Lösungen, die in Wahrheit gar nicht von einer Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswirklichkeit getragen sind. So ist z. B. bei einer missverstandenen Umgangsweise mit digitalen Medien und ihrer Vielzahl an vorgegebenen Werkzeugen, Filtern und Effekten ein »zufriedenstellendes« Ergebnis leicht zu erreichen – dem fehlt es dann allerdings an kreativer Substanz. Auch so manche künstlerische Attitüde in Nachahmung äußerer Merkmale erweiterter Kunstformen bleibt ohne Gehalt. So moniert Hubert Sowa:

> *Viele publizierte Unterrichtsbeispiele [...] zeigen zwar eine vielfältige Erweiterung des kunstpädagogischen Möglichkeitssinns, aber zugleich den Wegfall jeder didaktischen Regulierung an, ebenso den Verlust einer Orientierung an der Mitte des sich-bildenden Sehens – trotz vermeintlich bedeutungssteigernd rahmender Cross-over-Theoriediskurse. (Sowa 2010, S. 163)*

Die Zeit der Jugendzeichnung selbst könne als eine in sich widersprüchliche, antagonistische Periode quasi-künstlerischer Gestaltung angesehen werden, so Hans-Günther Richter, und sie sei geprägt vom Wechsel der Darstellungskonzepte und der Suche nach einem individuellen Darstellungsstil (Richter 1997, S. 76). Dabei suchen die Schüler immer mehr die Sicherheit von bekannten Darstellungsformeln aus den medialen Kontexten von Zeitungen, Film, Computer usw., aber auch dem verfremdenden Darstellungsmodi etwa von Comic und Graffiti. Hier ist jedoch nicht nur die Hinwendung zur sachbezogen »richtigen« Darstellungsweise von Gegenständen allein kennzeichnend, sondern es sind hierbei neben diesen »naturnachahmenden« auch »kunstnachahmende« Strategien zentrales Merkmal dieser Entwicklungsphase, die insofern auch als potenziell künstlerisch anzuerkennen ist (vgl. Richter 1997, S. 127). Hier liegt zugleich eine Chance, vertiefte künstlerische Interessen zu wecken und entsprechende Fähigkeiten zu fördern, denn manche Schüler durchlaufen in dieser Zeit eine identitätsstiftende »dilettantische Phase«, in der sie das Medium bildende Kunst für sich entdecken und als evident erleben (F. Schulz 1987, S. 160 ff.).

Aber das Problem bleibt immer dasselbe: Wie kann unter Vermeidung oder trotz gewisser Bildklischees ein Durchbruch zu individuellen gestalterischen Konzepten

erreicht werden? Wie kann man dabei insbesondere die Malerei als Ausdrucks- und Gestaltungsmedium, das sich immer wieder als zeitgenössisch erweist und als eine Art Gegenpol zu erweiterten Kunstformen und unaufhörlichen Entgrenzungen der Kunst fungiert (vgl. u. a. F. Schulz 2009a, S. 4 ff.), nutzen? Und haben wir es tatsächlich mit einer abschließenden Krise in der bildnerischen Entwicklung im Übergang von der Kindheit zum Jugendalter zu tun, wie es in der älteren Fachliteratur behauptet wird (vgl. u. a. Meyers 1973, S. 137 ff.) und die sich durch die alltägliche kunstpädagogische Praxis immer wieder einmal zu bestätigen scheint? Oder verbirgt sich gerade hier ein in der Regel unausgeschöpftes Potenzial zu ganz eigenen, unverwechselbaren Bildlösungen auf der Höhe eines neuen Entwicklungsniveaus? Der reflektierte Bruch im eigenen bildnerischen Schaffen ist ein Symptom dafür, dass viele Schüler nicht an Möglichkeiten herangeführt werden, gerade als Jugendliche bildnerisch-praktische Aktivitäten zur Schaffung von Projektions- und Identifikationsflächen zu nutzen. Es mag daher wohl als Krise erscheinen und auch tatsächlich ein Problemfeld der Bildnerei im beginnenden Jugendalter kennzeichnen.

Dies ist aber von den Lehrenden und Lernenden gleichermaßen als Herausforderung zu begreifen. Es geht schließlich darum, den Jugendlichen alters- und entwicklungsgemäß neue Perspektiven hinsichtlich der Bedeutung des bildnerischen Gestaltens zu eröffnen. Das allerdings wird – wie bereits eingangs dargelegt – kontrovers gesehen. Constanze Kirchner (2003) löst dies auf, indem sie neben der Erweiterung des bildnerischen Tätigkeitsfeldes wie Bauen, Video, unkonventionelles Nutzen von Alltagsgegenständen usw. auch die Erweiterung der an der Kunst zu messenden Ausdrucksformen vorschlägt (S. 89). Und das heißt eben nicht, dass damit die weitere bildnerische Entwicklung der Jugendlichen im Bereich des Zeichnens und der Malerei auf der Strecke bleiben muss, was offensichtlich in der kunstpädagogischen Praxis zuweilen durchaus in Kauf genommen wird – und dies, obwohl die Schüler gerade zeichnen und malen »können« möchten (vgl. u. a. Sucker 2013, S. 405), durchaus gepaart mit einem mehr oder weniger großem Ausdrucksbedürfnis.

Überdies gelangt Marie-Luise Dietl (2004) in ihren auf Kindermalerei bezogenen Forschungen zu der folgenreichen Feststellung, dass die »subjektive Farbwahl als Basis farbästhetischen Ausdrucksverhaltens« in der bildnerischen Entwicklung nur wenigen Schwankungen unterliege und damit geeignet sei, »das bildnerische Tun über die Pubertät hinaus konstant weiterzuentwickeln« und so das »Ende der Kinderzeichnung« nach der Grundschulzeit zu überwinden (S. 15).

An solchen Positionen könnte man ansetzen, wenn man die Bedeutung gerade der Malerei im bildnerischen Schaffen der Jugendlichen erhöhen will. Constanze Kirchner hebt jedoch hervor, dass es dabei nicht nur um formale, sondern auch um inhaltliche Fragen geht:

Am Ende der Grundschulzeit benötigen die Kinder nicht nur Hilfestellungen, um ihr zeichnerisches Können zu verbessern, sie brauchen auch altersgemäße Angebote, um weiterhin mit Engagement und Intensität zu gestalten. Keineswegs stagniert das bildnerische Vermögen entwicklungsbedingt, es fehlen lediglich altersadäquate Angebote, Mittel und Wege, um sich sinnvoll bildnerisch auszudrücken. [...]. Doch gerade das unmittelbare Zeichnen, Malen und Umgestalten erlaubt das Darstellen unmöglicher, phantastischer, witziger Motive und Geschichten. (Kirchner 2008, S. 59)

Die immer wieder angenommene Krise kommt nur dann voll zum Tragen, wenn die Inhalte und Methoden im Kunstunterricht nicht mit der bildnerischen Entwicklung und der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit der Schüler schritthalten. Die Erweiterung der Ausdrucks- und Gestaltungsmittel, wie sie u. a. Kirchner (2003, S. 89) vorschlägt, ist eine unverzichtbare Möglichkeit eines auf das heutige System der bildenden Kunst bezogenen Kunstunterrichts, aber nur in Einheit mit der Nutzung der spezifischen Möglichkeiten der bildenden Kunst im engeren Sinne, denn die machen dieses System ebenso aus.

So gesehen muss es gar nicht erst zu einer wirklichen Krise mit Bezug auf die klassischen Arten und Gattungen der Zeichnung und Malerei kommen. Sie könnten gerade im Jugendalter in ihrer Bedeutung für das Aneignen, Erkennen und Vermitteln von Welt und Erleben eine wichtige Rolle spielen. Ähnlich, wie auch in der Kunst selbst gerade die Malerei immer wieder einmal als Ausdrucks- und Gestaltungsmedium »totgesagt« wurde und überholt erschien, jedoch bis heute vielfältige zeitgenössische Wendungen erfährt und ungebrochen aktuell bleibt (siehe Punkt 2.4), so bietet das ebenso tradierte wie innovative Medium der Malerei im Jugendalter möglicherweise ein besonderes Maß an künstlerisch-ästhetischen Orientierungen.

1.3 STRATEGIEN
Empirisch basierte Lösungsansätze entwickeln

1.3.1 Der exemplarische Fall

Die vorliegende Untersuchung agiert auf zwei Ebenen: Auf der einen Ebene werden relevante fachtheoretische und fachdidaktische Positionen sowie Aussagen aus Bezugswissenschaften gebündelt. Auf der anderen Ebene werden die hypothetischen Annahmen am exemplarischen Fall empirisch überprüft. Unter Bezugnahme auf die Lebenswelt von Schülern einer Klassenstufe 6 im Alter von 11 bis 12 Jahren wird ein Unterrichtsprojekt zum Thema »Avatar & Zavatar @ Somewhere« durchgeführt. Dies geschieht unter denselben Grundbedingungen in zwei Varianten parallel in zwei

verschiedenen Klassen.[10] Voraus gehen Erprobungen zum Gesamtkonzept des Unterrichtsaufbaus und Erkundungen zu unterschiedlichen fachdidaktischen Herangehensweisen in der Phase der Ideenfindung und gestalterischen Vorbereitung. Der für das Projekt angestrebte Lebensweltbezug (vgl. u. a. Schoppe 1991, S. 248) ergibt sich aus der altersgemäßen Identitätsarbeit mit und in digitalen Medien (Theunert 2009, S. 9 f.; vgl. Lauffer & Röllecke 2012), was zunächst nahelegen würde, das Projekt auch im Rahmen digitaler Gestaltungsmöglichkeiten durchzuführen. Doch gerade der Versuch, an lebensweltliche Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien anzuknüpfen und dies auf analoge Art und Weise, nämlich im Medium der Malerei zu spiegeln, verspricht einen Zugewinn an wiedererstarktem Interesse für Malerei und für ihre spezifischen Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten.

Die Verknüpfung von Malerei mit dem Gedanken der Digitalität, insbesondere mit dem Netzwerkgedanken (Stakemeier 2016, S. 262 ff.) ist ein Kennzeichen von »Painting 2.0« (Ammer, Hochdörfer & Josileit 2016), der Malerei im Informationszeitalter (vgl. u. a. Castells 2001). Als Beispiel mag das Gemälde »Beer Garden with Ash« der amerikanischen Künstlerin Nicole Eisenman stehen (Abbildung 1). Sie nimmt in ihren Malereien auf subtile Art und Weise Bezug auf Elemente der Medienkultur.

> *Ein junger Mann im Freien. Hintergrund: Gartenlokal. Es ist Nacht, aber es muss warm sein, er sitzt im Unterhemd da. Warm sind auch die Farben, leicht giftig. Großstadtszene. Die Haut des Protagonisten leuchtet golden, wie eine Oscar-Statuette. Sein Nebenmann hebt eine Bierflasche, er hingegen trinkt nichts. Sein Attribut, im Schoß: ein Smartphone. Er blickt nicht darauf, sondern blickt aus dem Bild, am Betrachter vorbei. [...] Die Szene kennt jeder, den Umschlag der Kommunikation in Stummheit, der Vernetzung ins Asoziale, der Neugier in Ennui, und das als öffentliches Ereignis, vor anonymen Zuschauern, die schnell noch einmal nach ihrem eigenen Telefon in der Hosentasche tasten. Toll, dass die Malerei diesen Moment schon fixiert hat. (Bahners 2016, o. S.)*

---

10 Die in das Unterrichtsprojekt einbezogenen Schüler befinden sich zu Beginn eines Entwicklungsabschnittes, »der im Schwerpunkt das zweite Lebensjahrzehnt umfasst« und für den »›Adoleszenz‹ für die Zeitspanne zwischen vollendetem 10.–21. Lebensjahr« steht und »›Jugendalter‹ für das 11. bis vollendete 17. Lebensjahr, d. h. ›Adoleszenz‹ wird unspezifischer gebraucht als ›Jugend‹« – gemäß eines von Rolf Oerter und Leo Montada (1998, S. 312) herausgestellten Beispiels für die Periodisierung des Jugendalters. »Global betrachtet ist damit eine Übergangsperiode gemeint, die zwischen Kindheit und Erwachsenenalter liegt. Die Zuschreibung der Attribute ›nicht mehr Kind‹ und ›noch nicht Erwachsener‹ akzentuiert die Veränderungsdynamik der Zwischenposition, die beides umfasst: Verhaltensformen und Privilegien der Kindheit aufzugeben und Merkmale/Kompetenzen zu erwerben, die Aufgaben, Rollen und Status des Erwachsenen betreffen. ›Jugend‹ ist zunächst ein historisch und kulturell verankertes Phänomen, dessen Definition dem epochalen Wandel des Verständnisses unterschiedlicher Lebensalter generell und nicht zuletzt dem Selbstverständnis der jeweiligen Erwachsenengeneration unterliegt.« (Oerter & Montada 1998, S. 310)

Abbildung 1: Nicole Eisenman: Beer Garden with Ash, 2009, Öl auf Leinwand, 165 x 208 cm, in Privatbesitz

Das Anknüpfen an Erscheinungsweisen des Informationszeitalters dürfte in besonderer Weise geeignet sein, die Schüler quasi in ihren lebensweltlichen Erfahrungen zu packen. Als Konkretisierung wird die Auseinandersetzung mit der Thematik des Avatars als Stellvertreter ihrer selbst angestrebt, die den Schülern im digitalen Kontext nahesteht (vgl. u. a. Beil 2012, Strätling 2012). Hier soll es nun darauf ankommen, die netzwerkdominierte Sichtweise auf die Avatar-Thematik zurückzubinden an eine spezifische Funktionsweise von Bildern und Kunst überhaupt: Der Schöpfer künstlerischer Werke lässt in ihnen das eigene Ich nicht selten als »Double, Alter ego und Schatten-Ich« (Wellershoff 1991) auftreten. Das gilt insbesondere für Darstellungen der menschlichen Figur.

Das Avatar-Prinzip in der zeitgenössischen Kunst führt zu Selbstdarstellungen, die mehr sind als Selbstporträts im klassischen Sinne, sondern vor allem Projektionen eigener Wünsche, Ängste und Zwänge (vgl. Loers & Jansen 2015). So zeigt sich Martin Kippenberger als Voyeur, und beim Blick durchs Schlüsselloch legt sich ein weiblicher Akt über das Alter ego des Künstlers, der lediglich als Schatten im Hintergrund, als »Schatten-Ich« erscheint (Abbildung 2). André Butzers »Dommer Aff« (Abbildung 3) wird zur Abwehr eines Gegenüber des Berliner Künstlers, der aus ihm selbst ent-

Abbildung 2: Martin Kippenberger: Martin guckt durchs Schlüsselloch, 1983, Öl auf Leinwand, 7 Teile, insgesamt 180 x 160 cm, Berlin, in Privatbesitz

Abbildung 3: André Butzer: Dommer Aff! 2001, Öl auf Leinwand, 210 x 155 cm, in Privatbesitz

Abbildung 4: Dana Schutz: Self Portrait as a Psychderm, 2005, Öl auf Leinwand, 58,4 x 46,5 cm, Berlin, Nicole Hackert & Bruno Brunnet

Abbildung 5: Robin (Kl. 6, 12;1 Jahre): Ich will mich jetzt nicht hinsetzen! Acryl auf Leinwand, 40 x 50 cm

springt und als absurdes Monster, gar als unbegreiflicher Todesbote vor Augen steht (vgl. Loers 2015, S. 51). Und die amerikanische Künstlerin Dana Schutz trägt in ihrem Bild ihren inneren Zustand quasi sichtbar auf der Haut, die Heilung scheint ungewiss (Abbildung 4). Gegenüber diesen Kunst-Avataren gelingt es durchaus auch Schülern, Bildfiguren zu entwickeln, die stellvertretend für sie handeln und die eigenen Probleme ausfechten. So stellt Robin sein Alter ego in einen bildnerischen Zusammenhang, der erlebte Ausweglosigkeit deutlich macht und zugleich die Inakzeptanz des Zustandes zum Ausdruck bringt (Abbildung 5).

1.3.2 Untersuchungsmethodik

Die Untersuchung ist als Unterrichtsforschung (Peez 2000, S. 97 ff.) angelegt und hier als eine auf Exemplarik zielende Fallforschung (u. a. Peez 2007). Im Sinne von Mixed Methods (Kuckartz 2014, vgl. u. a. Hussy, Schreier & Echterhoff 2013, S. 287 ff.) ist sie mehrperspektivisch ausgerichtet. Die erhobenen Daten reichen von Beobachtungs- und Gesprächsprotokollen über Prozessdokumentationen bis hin zur Dokumentation aller begleitenden und finalen bildnerischen Ergebnisse. Insbesondere die vorliegenden bildnerischen Ergebnisse werden in einem erweiterten Sinne als Texte begriffen

(vgl. Doelker 1997, S. 61 ff.), die es zu »verstehen«, also hermeneutisch zu behandeln gilt. Dabei berücksichtigt die Bildhermeneutik (vgl. u. a. Sowa & Uhlig 2006), »das Bilder mehr vermögen als einen Gegenstand abzubilden bzw. zu illustrieren«, geht aber zugleich davon aus, »dass sich Bilder nicht von selbst verstehen«, sondern erst »im Prozess der Wahrnehmung und Interpretation« (Sowa & Uhlig 2006, S. 77 f.; vgl. Boehm 1978, S. 444 ff.), und dass sie von »›Unbestimmtheitsstellen‹ durchsetzt sind«, »was sie offen macht für perspektivisch-interpretative Bezugnahmen« (S. 83). Die Bildhermeneutik korrespondiert in diesem Punkt mit rezeptionstheoretischen Ansätzen, die von der Eigenart des Bildes als »kommunikatives Faktum« (Eco 1977a, S. 175) und der Spezifik einer »oszillierenden« (Lotman 1981, S. 82), prinzipiell auf Mehrdeutigkeit angelegten Bildsprache (Regel 1986, S. 115 ff.) ausgehen. Dieser Zugriff dient in der vorliegenden Untersuchung vornehmlich dem Vergleich der Bilder aus den Einzelfällen hinsichtlich ihrer bildsprachlichen Besonderheiten. Dies korrespondiert mit der Auseinandersetzung mit relevanten Erkenntnissen aus der Kinderzeichnungsforschung.

Um prüfen zu können, inwieweit das vorhandene Kreativitätskonstrukt mit der Eigenart des bildnerischen Problemlöseverhaltens der Schüler in Übereinstimmung zu bringen ist, werden aus diesem Konstrukt Indikatoren für das bildnerische Gestalten hergeleitet und ergänzt. Das folgt einer Verfahrensweise, wie sie Constanze Kirchner und Georg Peez (2009) vorgestellt haben. Die spezifizierten Indikatoren gründen auf einer Zusammenfassung entsprechender Positionen, die in der Kreativitätsforschung herausgearbeitet worden sind und hier eine Art gemeinsamen Nenner bilden. Unter Nutzung einer Bewertungsskala, die sich an einer im schulischen Kontext üblichen Skala orientiert, wird der graduelle Erfüllungswert des Problemlöseverhaltens der Schüler und der erbrachten bildnerischen Leistungen hinsichtlich folgender Indikatoren eingeschätzt: Fluktualität, Flexibilität, Komplexität, Originalität, Sensitivität, Elaboration, und Ambiguität, ergänzt um Kohärenz und Stringenz als Indikatoren, denen im gestalterischen Zusammenhang eine besondere Bedeutung beigemessen wird. Zwischen den Indikatoren werden gemeinsame Schnittmengen in Rechnung gestellt. Die Indikatoren werden jeweils auf Inhalt, Form und Prozess als wesentliche Kategorien der bildnerischen Gestaltung bezogen. (Siehe Punkte 4.2 und 4.3)

Der Autor begreift sich als Teil des Forschungsgegenstandes, indem er seinen eigenen Unterricht zum Gegenstand der Auseinandersetzung macht. Dabei werden allgemeine Positionen zur Erforschung des eigenen Unterrichts durch Lehrer (vgl. u. a. Altrichter & Posch 2007, Drink 2013) zugrunde gelegt, wobei es vor allem um die Aufschichtung »pädagogischer Einzelfallerfahrungen« und »kontinuierlich erkundende Suchbewegungen« (Prengel 2013, S. 5) geht. Zudem verweist Lutz Schäfer – ausgehend davon, dass kreative Prozesse immer auf konkrete, individuelle Situ-

ationen bezogen sind – auf den »ökologischen Ansatz« als Untersuchungsmethode der Beobachtung kreativer Handlungen »in ihrer natürlichen Umgebung« hin (2006, S. 136; vgl. Matthäus 1976, S. 1197), dem die Erforschung des eigenen Unterrichts entgegen kommt. Die sogenannte teilnehmende Beobachtung gewinnt gerade unter den Bedingungen der Erforschung des eigenen Unterrichts einen besonderen Stellenwert. Dabei geht es nicht darum, beobachtete Situationen standardisiert zu protokollieren (vgl. Diegmann 2013, S. 192). Aus Sicht der qualitativen Sozialforschung stellen Jürgen Bortz und Nicola Döring zwar fest, dass der Grad der Systematisierung bei der teilnehmenden Beobachtung meist gering sei:

> *... der Wert dieser Methode kommt deshalb vor allem bei Erkundungsstudien zum Tragen. Da das gleichzeitige Beobachten und Protokollieren dem eigentlichen Sinn einer teilnehmenden Beobachtung zuwiderläuft, kann das Beobachtete erst nach Abschluss der Beobachtungsaufgabe schriftlich fixiert werden. Dass Gedächtnislücken und subjektive Fehlinterpretationen den Wert derartiger Protokolle in Frage stellen können, liegt auf der Hand. (Bortz & Döring 2006, S. 267)*

Aber der große Vorteil dieser Methode ist darin zu sehen, dass der Beobachter damit rechnen kann, »Einblicke zu erhalten, die ihm als Außenstehender verschlossen bleiben«. Es sei allerdings häufig nicht einfach, als teilnehmender Beobachter einerseits integriert zu werden und andererseits den natürlichen, »normalen« Ablauf des Geschehens durch eigene Initiativen und Aktivitäten nicht zu verändern (Bortz & Döring 2006, S. 267).

Gerade solche Beeinflussungen des beobachteten Prozesses finden zwangsläufig in unterrichtlichen Zusammenhängen statt, das macht hier ja gerade den »normalen Ablauf« aus. Integration in den Ablauf den Geschehens *und* dessen Veränderung durch eigene Initiativen und Aktivitäten fallen notwendiger Weise zusammen, wenn Lehrer als Forscher ihren eigenen Unterricht beobachten und damit immer auch Selbstbeobachter sind. Zu den gewonnenen, z. T. unbewussten Beobachtungen zählen dann auch Eindrücke von zahlreichen »Alltagsereignissen« – wie etwa hinsichtlich des sozialen Verhaltens der Schüler überhaupt, die Reflexion von wiederkehrenden Verhaltensweisen der Schüler, aber auch die Wahrnehmung von (besonderen) familiären Situationen (vgl. Diegmann 2013, S. 183) –, alles in allem »Fakten«, die sich im strengen Sinne überhaupt nicht protokollieren lassen. Sie können dennoch gerade bei der fallspezifischen Interpretation der Daten eine wichtige Rolle spielen.

Als besondere Chance lässt sich die Möglichkeit des Forschers begreifen, durch Introspektion (vgl. Breuer 1999) die Wirkung der intensiven persönlichen Kontakte zu den Schülern der beteiligten Klassen im Blick zu haben. Damit geht es um mehr als

nur Beobachtung: Der Lehrer als Forscher ist Teil eines interaktiven Prozesses und damit Teil des Prozesses, den er erforscht. In Bezug auf die Erforschung von kunstunterrichtlichen Aktivitäten hebt dies insbesondere Andreas Brenne (2007) hervor. Er fordert dazu auf, dass Kunstunterricht nicht nur auf einer fundierten didaktischen Analyse kunstwissenschaftlicher und künstlerischer Inhalte beruhe, sondern auch derartig initiierte Prozesse methodisch kontrolliert ausgewertet werden müssten; das heißt, Praxis müsse in Hinblick auf intendierte Ziele überprüft werden. Mit anderen Worten: Der professionelle kunstpädagogische Praktiker/Lehrer sei angehalten, wissenschaftlich seine von ihm verantwortete Praxis zu erforschen (2007, S. 12). Und er weist im Kontext der Grounded Theory darauf hin, dass dies nur möglich sei, wenn eine subjektive Involviertheit des Forschers und Praktikers akzeptiert und zur Ermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen genutzt werde (Brenne 2007, S.13; vgl. Breuer 2009, S. 9 u. S. 29 ff.).

Wenn Brenne (2007) dann allerdings so weit geht zu postulieren, eine derart ausgerichtete Theoriebildung müsse gemäß der Grounded Theory auf die Beleuchtung durch gängige theoretische Konstrukte verzichten und stattdessen Theorien direkt aus den Gegenstandszusammenhängen destillieren (S. 13), dann steht das im Widerspruch zu einem inzwischen angeregten kritisch-relativierenden Umgang mit der Grounded Theory. Diese Kritik bezieht sich nämlich gerade auf die sogenannte Emergenzposition, also auf die Annahme, dass das Selbstauftauchen von Kategorien und Konzepten aus dem Datenmaterial durch vor- oder mitbedachte vorliegende Forschungsergebnisse gestört würde (vgl. Equit & Hohage 2016, S. 16. ff.). Hier geben u. a. Udo Kelle und Susann Kluge zu bedenken, dass die Beobachtung und Erfassung von sozialer Wirklichkeit immer schon Kategorien und basale theoretische Annahmen voraussetze (2010, S. 19; vgl. Equit & Hohage 2016, S. 17).

Anders gesagt: Es ergeben sich zwangsläufig bestimmte Arbeitshypothesen, die zu den erhobenen fallbezogenen Daten ebenso in Beziehung zu setzen sind wie diese untereinander. Deshalb ist mit der vorliegenden Untersuchung ausdrücklich die Entscheidung verbunden, relevant erscheinende vorhandene Forschungsergebnisse in den Forschungsprozess einzubeziehen und diese nicht im Sinne einer verabsolutierten Emergenzposition auszuklammern.

Was die Darstellung der Forschungsergebnisse betrifft, so wird mit Georg Peez grundsätzlich davon ausgegangen, dass sich das komplexe, polyperspektivische und »verschlungene« Vorgehen im Interpretationsprozess mit der weitgehend linear bleibenden Darstellung der Forschungsergebnisse nicht voll in Übereinstimmung bringen lässt und sich auf diese Weise »eines der bisher ungelösten Probleme qualitativer Forschung« bemerkbar macht (Peez 2005, S. 10 f.; vgl. Flick, Kardorff, Keupp, Rosenstiel & Wolff 1995, S. 169). In der vorliegenden Untersuchung wird die lineare

Darstellung aufgebrochen, indem die Interpretation auf verschiedenen Fallebenen erfolgt. Es werden einerseits 44 Einzelfälle fallspezifisch untersucht: die beobachteten und dokumentierten Arbeitsprozesse sowie die damit im Zusammenhang stehenden bildnerischen Leistungen jedes einzelnen Schülers zweier Klassen der Klassenstufe 6. Außerdem werden im Vergleich der Fälle übereinstimmende Merkmale im Verhalten und im Handeln der Schüler sowie hinsichtlich der erbrachten Leistungen im jeweiligen Klassenverband, aber auch in der Klassenstufe insgesamt herausgearbeitet, was genderspezifische Unterscheidungen mit einschließt.

Auf jeder Ebene bleiben die Interpretationen fallspezifisch, werden aber zu relevanten vorliegenden fachwissenschaftlichen Befunden in Beziehung gesetzt. Dass theoretisches Vorwissen ausdrücklich nicht ausgeklammert wird, entspricht nach einer umfassenden Bilanz durch Georg Peez (2000, S. 296 ff.) dem »klassischen« Vorgehen in der Kunstpädagogik. Relevante Erkenntnisse werden unmittelbar im Zusammenhang mit der Studie aufgearbeitet und klassifiziert. Sie machen nicht nur den wesentlichen Hintergrund für die Interpretation der Untersuchungsergebnisse aus, sondern sind auch maßgeblich für die Planung der empirischen Studie.

Die Erforschung von Schülerverhalten im schulischen Kontext ist hier als Einzelfallstudie auf das komplexe soziale System einer Klassenstufe bezogen (vgl. u. a. Peez 2000, S. 58; Mayring 2000, S. 41 ff. u. 50 ff.) und will exemplarisch »den Objektbereich (Mensch) in seinem konkreten Kontext und seiner Individualität«(Lamnek 1988, S. 204) verstehen und Einflussmöglichkeiten untersuchen. Bei diesem Forschungsgegenstand handelt es sich um einen Bereich, der

> *[…] an andere Felder anschließt und auf vielfältige Weise mit ihnen verknüpft ist: Institutionen verweisen notwendigerweise auf andere Institutionen, werden von ihnen durchdrungen oder überlagert; soziale Bewegungen sind oft von dem gesamten Gewebe, dessen Textur sie zu verändern versuchen, kaum zu unterscheiden. Aus der Perspektive eines sozialen Prozesses haben Institutionen und soziale Bewegungen keine absoluten räumlichen Grenzen, keinen absoluten Anfang und kein absolutes Ende. Ihre Parameter und Eigenschaften sind konzeptionelle Entdeckungen, und nur aus theoretischen oder arbeitspraktischen Gründen werden ihnen Grenzen zugewiesen. (Schatzman & Strauss 1973, S. 2[11]; vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 53)*

Dies trifft in hohem Maße gerade auf die Institution Schule, selbst wiederum in verschiedenen übergreifenden institutionellen Zusammenhängen stehend, und die viel-

11 Übersetzung durch Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr (siehe Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 53)

fältig verflochtenen Beziehungen zwischen Schülern, Klasse, Klassenstufe, Lehrern, Erziehern und Eltern zu. Mit dem Verfahren der teilnehmenden Beobachtung wird zwar eine durch Nähe gekennzeichnete Innenperspektive erreicht, zugleich muss aber auch eine Distanz zum Untersuchungsgegenstand gewahrt werden (vgl. u. a. Mayring 2002, S. 80 ff.). Um größte und durchgängige Distanz zu wahren, hieße das, dass der Forscher den von ihm konzipierten Unterricht überhaupt nicht selbst durchführen dürfte. Diesen Weg ist z. B. Bettina Uhlig (2005) in ihrer Untersuchung zur grundschulspezifischen Kunstrezeption konsequent gegangen (vgl. auch Peez 2000, S. 168 ff.). In der kunstpädagogischen Forschung ist diese konsequente Herangehensweise aber offensichtlich eher die Ausnahme. Denn damit wären auch gewisse Vorteile der teilnehmenden Beobachtung weitgehend hinfällig.

Dennoch ist hervorzuheben, dass es gerade bei der teilnehmenden Beobachtung stets um die angemessene Auslotung des Verhältnisses von Nähe und Distanz (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 58 ff.) gehen muss, von Fritz Lamnek als »das Dilemma von Identifikation und Distanz« beschrieben (2010, S. 574 ff.). Jedenfalls kommt es für den Forschenden darauf an, sich immer wieder aus der Rolle des Teilnehmers (im gegebenen Falle als Lehrer im von ihm konzipierten und durchgeführten Unterrichtsprojekt) zu lösen und die Rolle des Beobachters einzunehmen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 61).

Das übergreifende Konzept der Handlungsforschung schließt solche Überlegungen ausdrücklich ein und fordert ein »ständiges Pendeln zwischen Informationssammlung, Diskurs und praktischen Handlungen« (Mayring 2002, S. 51) gerade im Zusammenhang mit Bildungsforschung.

1.3.3 Das Verständnis von kreativer Differenz und Arbeitshypothesen

Das Verständnis von Kreativität, das als Leitgedanke der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichtsprojektes zugrunde liegt, verabschiedet sich von einer in der kunstpädagogischen Praxis eher pauschal-eindimensional ausgerichteten Sicht auf bildnerische Leistungen. Vielmehr wird Kreativität als Differenzierungskategorie verstanden. Hierbei geht es weniger um die philosophische Substanz des Differenzbegriffes als »Stichwort der sogenannten Postmoderne« und als radikale Kritik »der Besessenheit für das Wesen« (Casale 2001, S. 26).

Den Hintergrund für dieses Verständnis bildet vornehmlich das Zusammenspiel von Differenz und Identität, von Unterschiedlichkeit und Gleichheit (vgl. Müller & Mende 2016, S. 7 ff.), insbesondere im Leistungsverhalten bestimmter Personen. Das Forschungsinteresse läuft jedoch nicht etwa darauf hinaus, im Sinne einer differenziell-psychologischen Fragestellung die Merkmalsverteilung nach der Gauß'schen Normalverteilung (vgl. Stemmler, Hagemann, Amelang & Spinath 2016, S. 21 ff.) zu

überprüfen. Im Mittelpunkt steht das pädagogische Interesse an dem »Unterschiedlich-Verschieden-Sein« (vgl. Lutz & Wenning 2001, S. 11 ff.) der Schüler, speziell in ihrem bildnerischen Problemlöseverhalten. Die intraindividuelle Sichtweise wird dabei ergänzt um die interindividuelle, sodass sich die Aufmerksamkeit auf die Feststellung von alters- und entwicklungsbedingten Gemeinsamkeiten und damit auf die Verbindung von Differenz und Identität richtet. Von dort aus führt der Differenzbegriff auf eine weitere Betrachtungsebene: nämlich auf die der Untersuchung der Differenz zwischen idealiter angenommenen Merkmalen von Kreativität und ihrer realiter erkennbaren Erscheinung und Ausprägung.

Die Untersuchung geht davon aus, dass sogar mit einer endemischen, Hotspots bildenden Erscheinungsweise von Kreativität zu rechnen ist, die als ein Aspekt bildnerischer Leistungen gerade am Übergang zur Oberschulzeit auffällig werden könnte. Der Begriff der Endemie – überwiegend bekannt aus Biologie und Medizin – wird hier in Anlehnung an gelegentliche Anwendungen in Kunst, Musik und Politik auf künstlerisch-kreative Zusammenhänge übertragen: als in bestimmten Gebieten vorkommend, in deutliche Ausprägung nur in Teilbereichen auftretend. Bereits Gottfried Benn (1944/2006, S. 164) verwendet den Begriff in dieser Weise mit Bezug auf Kunst und unausgesprochen damit auch mit Bezug auf die Häufigkeit des Auftretens kreativer künstlerischer Leistungen und den Grad ihrer Ausprägung.

Hier knüpft die Untersuchungen u. a. an Einsichten zur Eigenart der (bildnerischen) Kreativität an, die im Rahmen der sogenannten PERLE-Studie (Lipowsky, Faust & Kastens 2013)[12] gewonnen wurden, insbesondere durch Nicole Elisabeth Berner mit ihrer Studie zur bildnerischen Kreativität im Grundschulalter (2013). Sie setzt sich u. a. mit der Grundannahme von der »bildnerische[n] Kreativität als eindimensionales Konstrukt« auseinander, die davon ausgeht, dass die verschiedenen Indikatoren der bildnerischen Kreativität durch eine Art »Grundfähigkeit ›Bildnerische Kreativität‹« bestimmt sind, die hinsichtlich aller Indikatoren zu gleich hohen Werten führen würde (Berner 2013, S. 298). In Klärung des theoretischen Hintergrundes für ihre Arbeit fasst sie demgegenüber zusammen:

> *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. (Berner 2013, S. 28 f.)*[13]

---

12 Die Bezeichnung PERLE bezieht sich als Akronym auf die Anfangsbuchstaben der Begriffe Persönlichkeits- und Lernentwicklung.

13 Kreative Persönlichkeitsmerkmale wurden in der Tat seit Beginn der Kreativitätsforschung in unüberschaubarer Vielzahl beobachtet und beschrieben. Bereits Siegfried Preiser (1976) beziffert

Die Annahme, dass die bildnerische Kreativität ein mehrdimensionales Konstrukt darstellt, kann von Berner mit Bezug auf das plastische Arbeiten zu Beginn des zweiten Schuljahres empirisch hinreichend bestätigt werden, zugleich, dass die Teilfähigkeiten bildnerischer Kreativität nicht einmal in besonders engem Zusammenhang stehen und miteinander korreliert sind (vgl. Berner 2013, S. 315 ff.). Indirekt, ohne den Dachbegriff Kreativität explizit in Anspruch zu nehmen, wird diese Annahme auch durch Untersuchungen gestützt, die sich differenziert mit bildnerischen Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen in einem bestimmten Gestaltungsbereich, unter einem bestimmten Gestaltungsaspekt und/oder in einem bestimmten Alter auseinandersetzen (u. a. Koeppe-Lokai 1996, A. Glas 1999, Kirchner 1999, Dietl 2004, Mohr 2005, Uhlig 2005, Reuter 2007, Wiegelmann-Bals 2009, Grütjen 2013, A. Schmidt 2016, R. Schmidt 2016).

Insofern sieht sich die vorliegende Untersuchung in einer gewissen Tradition, den eindimensionalen Begriff der bildnerischen Kreativität zu hinterfragen. Vor dem Hintergrund der dargelegten Problem- und Fragestellungen und unter Berücksichtigung bereits vorliegender Forschungsergebnisse werden für die vorliegende Untersuchung folgende Arbeitshypothesen aufgestellt:

- (1) Auf der Grundlage relevanter fachwissenschaftlicher Positionen und vorausgegangener praxistheoretischer Untersuchungen und Projekte wird angenommen, dass Schüler im Übergang zur Oberschule weiterhin zur Nutzung der Malerei als bildnerisches Ausdrucks- und Gestaltungsmittel unter Zugewinn an neuen Erfahrungen und Einsichten zu motivieren sind. Dabei finden sie zu individuellen Lösungen – sowohl im Prozess als auch im Produkt der bildnerischen Gestaltung.
- (2) Es wird davon ausgegangen, dass eine komplexe Unterrichtsplanung mit lebensweltlich begründeter Malaufgabe, differenzierter Themenerkundung, bildnerischer Vorbereitung zum Zusammenhang von Inhalt und Form der bildnerischen Gestaltung, Entwurfsarbeit, an zeitgenössischer Malerei orientierten Realisierungspraxis, problembezogener Kunstrezeption, umfassender Ergebnisreflexion sowie abschließender Evaluation dazu wesentlich beitragen. Diesbezüglich gilt es zu überprüfen, ob und wenn ja, inwiefern unterschiedliche didaktische Zugriffsweisen einen Einfluss auf das Problemlöseverhalten der Schüler erkennen lassen und ob die Reihenfolge bestimmter Unterrichtsphasen Auswirkungen auf die bildnerischen Ergebnisse der Schüler zeigt.

sie unter Einbeziehung von Darlegungen in der Sekundärliteratur auf über zweihundert, geht aber von vielen Verwandtschaften und gemeinsamen Schnittmengen der Merkmale aus (S. 66 ff.). Inwieweit sie allerdings im gegebenen Fall eindimensional gleichmäßig ausgeprägt sind oder mehrdimensional in ihrer Ausprägung differieren, bleibt an dieser Stelle offen.

- (3) Die reflexive Klärung und bildnerisch-praktische Erkundung der Inhalt-Form-Dialektik könnte sich dabei besonders positiv auf das Ergebnis des bildnerischen Problemlöseprozesses der Schüler auswirken. Wenngleich bei der durchgeführten Untersuchung der Schwerpunkt auf der bildnerischen Produktion liegt, gilt es zu prüfen, ob generell reflexive Prozesse, der gedankliche Austausch zwischen Lehrer und (einzelnen) Schülern und zwischen den Schülern selbst eine auffallende Rolle bei der Realisierung der bildnerischen Gestaltung spielen.
- (4) Grundsätzlich wird unterstellt, dass die gestalterischen Lösungen der Schüler in einem von Pragmatismus, Effizienz und Kreativität durchmischten Problemlöseprozess herbeigeführt werden, wodurch dieser nicht per se als durchgängig und in allen Punkten kreativer Problemlöseprozess charakterisiert werden kann. Übernommene, bekannte und bewährte, klischeehafte und eigene, neu entdeckte und -entwickelte Teillösungen machen das individuelle Gemisch der Gesamtlösung aus.
- (5) Es wird vorausgesetzt, dass zudem die gestalterischen Lösungen zu Beginn der Oberschulzeit nach wie vor durch alters- und entwicklungsabhängige Einflussfaktoren bestimmt und insbesondere durch ein disparates Verhältnis von realistischem und prägnantem Darstellungsanspruch gekennzeichnet sind. Hier ist – nicht zuletzt in Auseinandersetzung mit relevanten Ergebnissen aus der Kinderzeichnungsforschung – genauer zu untersuchen, wie sich das auf die Figuren-, Farb- und Raumgestaltung auswirkt und in welchem Maße in Bezug auf die Dinge und Erscheinungen der realen Wirklichkeit Abstraktions- bzw. Konkretionsprozesse ablaufen.
- (6) Was den Gestaltungsprozess betrifft, spielen einerseits kalkulierte Herangehensweisen, etwa durch die Anfertigung vorbereitender Skizzen, ebenso eine Rolle, wie andererseits der Zufall genutzt bzw. akzeptiert wird. Es bleibt offen, in welchem Maße und wie sich das jeweils im individuellen Ergebnis niederschlägt. Anzunehmen ist, dass Sicherheit bietende kalkulierte Herangehensweisen dominieren und Zufälle eher gemieden werden.
- (7) Es wird angenommen, dass im Rahmen einer komplexen Beurteilung der in den bildnerischen Prozessen und Produkten hervortretenden kreativen Substanz mit Bezug auf bereichsspezifisch ausgewiesene Indikatoren Kreativität in ihrer je individuell ausgeprägten, aber stets mehr oder weniger differenzierten, z. T. endemischen Erscheinungsweise nachweisbar ist. Dabei muss genauer herausgearbeitet werden, welche Indikatoren bildnerischer Kreativität bei den in die Untersuchung einbezogenen Schülern besonders ansprechen.

2 BEZÜGE
Kreativität, bildnerische Gestaltung und Unterricht

Das Ziel der Untersuchung, das spezifische Kommunikationspotenzial von Malerei zu Beginn der Oberschulzeit auszuloten und zu klären, inwieweit im Prozess des bildnerischen Denkens und Handelns kreative Entscheidungen getroffen werden, führt zwangsläufig zur Verknüpfung der entwicklungs- und alterstypischen Schüleraktivitäten mit den Bezugsfeldern Kreativität, Kunst und – im Rahmen der vorliegenden Untersuchung – insbesondere mit Malerei. Damit bewegt man sich von vornherein in einem mehr als unübersichtlichen, von zahlreichen Hindernissen und Unwegsamkeiten geprägten Gelände.

Nicht nur die Klärung der Begriffe Kreativität und Kunst stellt für sich genommen schon eine besondere Herausforderung dar, sondern erst recht die Auseinandersetzung mit derem Zusammenspiel. (Vgl. u. a. Bianchi 2017b) Deshalb soll im Weiteren zwar auf relevante Grundpositionen zur Kreativität verwiesen werden, zugleich aber eine begründete Akzentuierung der Betrachtungsweise erfolgen. Insbesondere gilt es herauszustellen, wie grundlegende Einsichten in die Eigenart der Kreativität, in den Verlauf kreativer Prozesse und die Qualität kreativer Produkte bereichsspezifisch auszulegen sind.

2.1 KONSTRUKT
Perspektiven des kreativen Problemlösens

Kreativität als Voraussetzung für das Hervorbringen von Neuem[14] ist nicht gleichbedeutend mit deutschen Begriffen wie »Schöpfertum«, »schöpferische Fähigkeit« oder »schöpferisches Denken«, die durch einen historisch gewachsenen »religiös-

14 Kreativität = abgeleitet von lat. creare, etwas schaffen, erschaffen (vgl. Kluge 1989, S. 411). Auch wenn etwa Wolfgang A. Erharter (2012) den Versuch unternimmt, den aus seiner Sicht maßlos popularisierten Kreativitätsbegriff durch den vor allem durch Paul Plaut (1929), Karl Duncker (1935) und Max Wertheimer (1957) begründeten und von ihnen ebenso auf das Erschaffen von Neuem bezogenen, aber weitaus »nüchterneren« Produktivitätsbegriff zu ersetzen und zu entlasten und aus dieser Sicht – so der Titel seines Buches – behauptet, »Kreativität gibt es nicht« (Erharter 2012, S. 13), ist der Kreativitätsbegriff weiterhin herausgehobener Inhalt eines im Schnittfeld verschiedenster Wissenschaften angesiedelten Diskurses, und das sogar zunehmend. (Vgl. u. a. Bianchi 2017a, S. 116 ff.; Wuggenig 2017, S. 102 ff.) Insofern lässt er sich nicht einfach wieder »abschaffen«. Übrigens plädiert für die Kunstpädagogik Wilhelm Ebert noch 1970 für die Übernahme von Wertheimers Begriff des »produktiven Denkens« anstelle des Kreativitätsbegriffs (1970, S. 90 f.), um diesen – dem allgemeinen Trend folgend – wenig später selbst zu verwenden (1973). Der Versuch von Erharter macht aber auch noch einmal deutlich, dass sich das Erschaffen von Neuem auch ohne den Kreativitätsbegriff beschreiben lässt, so wie auch die Erhellung von problemlösendem Verhalten ohne Kreativitätsbegriff auskommen kann (vgl. u. a. Arbinger 1997, Funke 2003). Das verbindet sich jedoch nicht selten mit einem schier grenzenlosen pädagogischen Optimismus, der für besondere Leistungserfolge allein oder vornehmlich bestimmte Lernmethoden, Fleiß, Disziplin und Willenskraft verantwortlich macht (u. a. Coyle 2009, Bischoff 2010, Syed 2010).

philosophischen Hintergrund eine andere konnotative Bedeutung« haben. Demgegenüber ist in den Begriff der Kreativität »sein alltäglicher Bedeutungshof als auch seine jetzt intendierte psychologische Bedeutung« eingegangen (Ulmann 1968, S. 13). Der Kreativitätsbegriff hat aber auch gegenüber dem klassischen Begriff des Genies als Gipfel menschlichen Schöpfertums (vgl. u. a. Brög 1973) einen Vorteil:

> *Das Einmalige und Unwiederholbare, das dem Geniebegriff anhaftet, findet sich im modernen Begriff der Kreativität nur bedingt. Er umfasst stattdessen die Leistungen, die man nicht als genial, wohl aber als fruchtbar im Sinne einer besseren und neueren Lösung bezeichnen muss. Dadurch ist der Begriff der Kreativität nicht als exklusives Entweder-Oder-Phänomen aufzufassen, er impliziert alle möglichen Abstufungen. (Seiffge-Krenke 1974, S. 188)*

Insofern ist es folgerichtig, wenn in der Kreativitätsforschung zwischen individueller und sozialer Kreativität unterschieden wird:

> *Man spricht von individueller Kreativität, wenn das Neue auf die Erfahrungswelt des Individuums – von sozialer Kreativität, wenn es auf die Kultur bezogen wird. Die individuelle Kreativität ist für die Entwicklung des Individuums lebenswichtig und ist Voraussetzung für die soziale Kreativität, die für die Entwicklung einer Gesellschaft und einer Kultur notwendig ist. (Landau 1969, S. 10)*[15]

Diese Überlegungen werden wichtig, wenn das bildnerische Tun von Kindern und Jugendlichen ins Verhältnis zum Schaffen von (professionellen) bildenden Künstlern gesetzt wird, und zwar in der Annahme, dass sich beide Gruppen – freilich auf unterschiedlichem Niveau und mit je spezifischen Ausprägungen – im selben Handlungsbereich bewegen. Denn damit können die grundsätzlichen Besonderheiten der sozial bedeutsamen Domäne »bildende Kunst« auch Bezugspunkte liefern für das individuell bedeutsame bildnerische Gestalten von Kindern und Jugendlichen. Insofern begreift Günther Regel Kinder, Dilettanten und Künstler in gewisser Weise gleichermaßen als Bildermacher (Regel 1989b, 1989c). Das heißt im übrigen noch lange nicht, bildnerisch tätige Kinder und Jugendliche als »Künstler« zu verstehen, wie es seit der Entdeckung der Kinderzeichnung im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts oft überschwänglich und plakativ zugleich geschieht, bis heute (vgl. Regel 1989b, S. 10).

---

15 Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass der Begriff »soziale Kreativität« auch noch in anderer Weise Verwendung findet, und zwar bei Friedhart Klix, der beispielsweise mit Bezug auf die Entwicklung des Schreibens oder Rechnens »Kreativität in gesellschaftlichen Phänomenen« spricht (Klix 1980, S. 248; vgl. F. Schulz 2013b, S. 137).

Jedenfalls müssen bereichsspezifische Gemeinsamkeiten im bildnerischen Gestalten von individuellen und sozialen Ausprägungen seiner Qualität unterschieden werden. Der Akzent hinsichtlich der Annäherung an den Kreativitätsbegriff soll dabei – wie bereits eingangs begründet – auf dem Verständnis von Kreativität als dynamisches Gemenge von Dispositionen für ein bestimmtes Problemlöseverhalten liegen. Damit ist übrigens die Schaffung von Neuem allein in diesem Zusammenhang zu sehen: als Ergebnis einer Problemlösung, sodass nicht jedwede Hervorbringung, die als vorher nicht Dagewesenes angesehen werden muss und insofern »neu« ist, im engeren Sinne als kreative Leistung gilt. Mag im erweiterten Sinne alles in individueller oder gemeinschaftlicher Tätigkeit Hervorgebrachtes in irgendeiner Weise neu sein, so würde die unbesehene Gleichsetzung dieses Neuen mit einem kreativem Produkt den Kreativitätsbegriff zumindest im pädagogischen Sinne jedes Sinnes berauben, den er gerade durch seinen Bezug auf das Problemlöseverhalten gewinnt. Doch einleitend gilt es, einige Prämissen und Grundpositionen voranzustellen.

2.1.1 Prämissen und Grundpositionen

Prämissen und Grundpositionen zur Klärung des Kreativitätsbegriffes und seiner bereichsspezifischen Auslegung sowie seiner Verwendung in der Kunstpädagogik wurden in jüngster Zeit auf differenzierte Art und Weise durch Nicole Elisabeth Berner zusammengefasst (Berner 2013, S. 27 ff.). Die folgenden Ausführungen schließen sich ihrer Herangehensweise in drei wesentlichen Punkten an. Das ist einmal die Setzung der Prämisse, Kreativität u. a. mit Bezug auf John E. Drevdahl (1956) als das Vermögen zu beschreiben, Denkergebnisse hervorzubringen, die allgemein etwas Neues darstellen und demjenigen, der sie erschaffen hat, zuvor unbekannt waren. Die kreative Tätigkeit müsse dabei zielgerichtet sein, das heißt zur Lösung eines Problems beitragen (Berner 2013, S. 27; vgl. Drevdahl 1956, S. 22). Im »Handbook of Creativity« wird dies folgendermaßen umschrieben:

> *Creativity is the ability to produce work that is both novel (i. e., original, unexpected) and appropriate (i. e., useful, adaptive concerning task constraints) [...] Creativity is a topic of wide scope that is important at both the individual and societal levels for a wide range of task domains. At an individual level, creativity is relevant, for example, when one is solving problems on the job and in daily life. At a societal level, creativity can lead to new scientific findings, new movements in art, new inventions, and new social programs. (Sternberg & Lubart 1999, S. 3)*

»Neu« und »zweckdienlich« sind zwei Zuschreibungen, die ganz allgemein mit »kreativ« in Verbindung gebracht werden, wobei »neu« als maßgebliches Kriterium

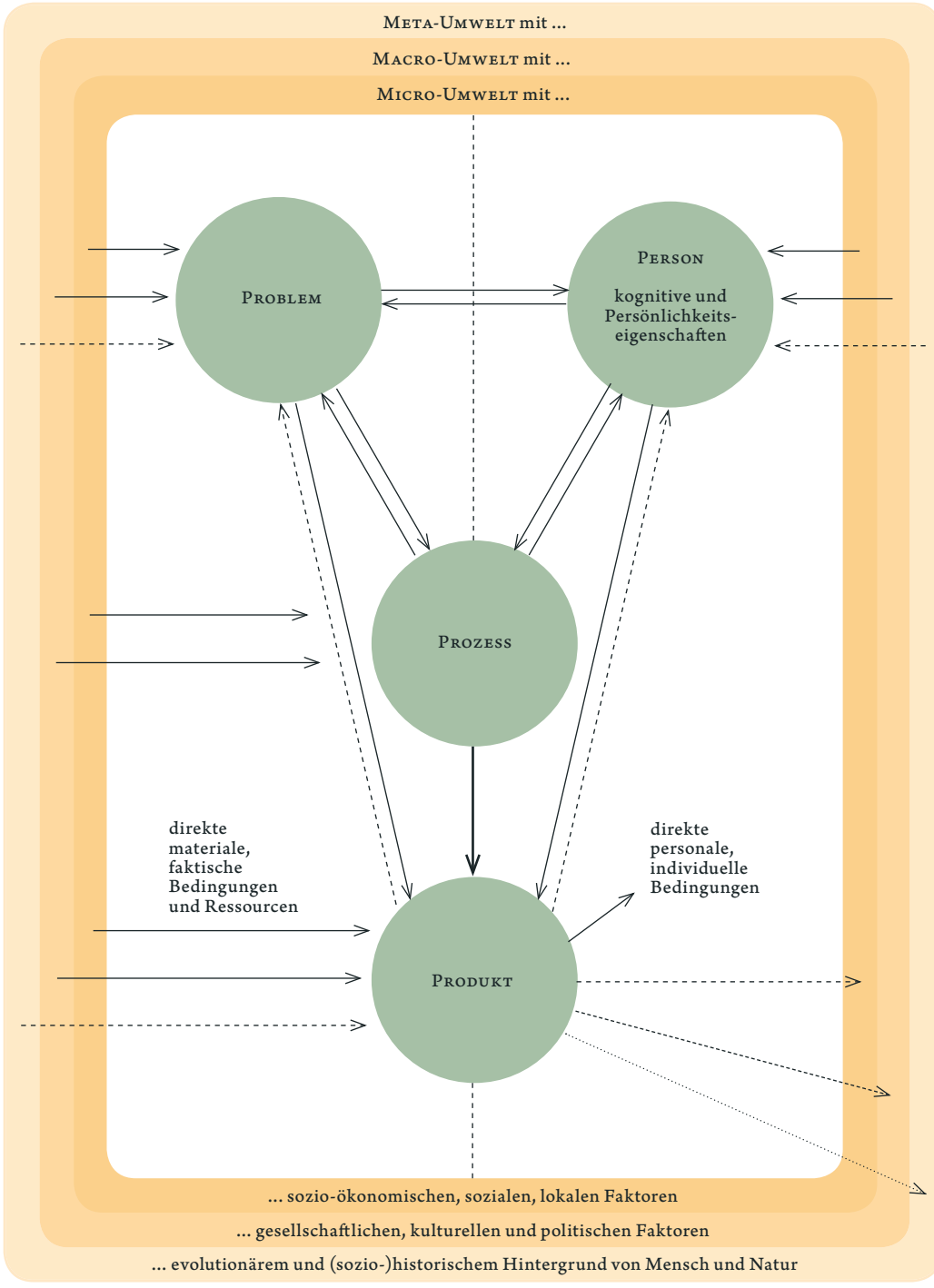

Abbildung 6: 4-P-U-Modell nach Klaus K. Urban (2004, S. 33)

angesehen wird, zugleich aber auch im Vagen bleibt, solange keine Spezifizierung erfolgt (vgl. Kronfeldner 2005, S. 19 ff.). Zweitens arbeitet Berner heraus, dass die Einflussfaktoren auf kreatives Denken und Handeln zugleich als Fokussierungsmöglichkeiten der Forschung beschrieben werden können: und zwar mit dem Fokus auf die Person, den Prozess, das Produkt oder die Umwelt (engl. »Press« im Sinne von fördernden und hemmenden Faktoren), was die »4 P's of creativity« nach Mel Rhodes (1961) umfasst (Berner 2013, S. 27 ff.). Klaus K. Urban fügt in seinem »4-P-U-Modell« neben Person, Prozess, Produkt und Umwelt als weiteres »P« das »Problem« hinzu (vgl. Abbildung 6) und spricht von »Kreativität als einem spezifischen Person-Problem-Prozess-Produkt-Umwelt-Verhältnis« (Urban 2004, S. 32 ff.).[16] Darauf wird gerade in unterrichtlichen Zusammenhängen noch zurückzukommen sein.

> *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 Ausprägung von individuellen und kontextbezogenen Bedingungen abhängig ist« (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). (Berner 2013, S. 28)*

In Bezug auf die vorliegende Untersuchung lässt sich sagen, dass der Fokus nicht schwerpunktmäßig auf einem dieser Faktoren liegt, sondern gewissermaßen querlaufend alle Faktoren erfasst: von der altersspezifisch entwickelten Schülerpersönlichkeit über die problemorientierte Aufgabestellung hin zum Problemlöseprozess bis zum Produkt im Sinne einer individuellen Problemlösung, sprich: bis zur finalen bildnerischen Leistung eines jeden Schülers, und dies alles unter konkreten unterrichtlichen Bedingungen.

Als Drittes hebt Berner hervor, dass Kreativität grundsätzlich in einem bestimmten Fachbereich stattfinde, daher seien immer domänen- und bereichsspezifische Kom-

16 Siegfried Preiser und Nicola Buchholz (2000) sprechen analog von einem »5-P-Modell« mit folgenden Faktoren: Person, Problem, Prozess, Produkt und Problemumfeld, jedoch ohne weitere Differenzierungen vorzunehmen (S. 17).

munikationsmittel für die Vermittlung von Ideen innerhalb einer Domäne bzw. eines Fachbereichs erforderlich. Nur wenn ein Individuum diese Kommunikationsmittel beherrsche, sei es möglich, in einem bestimmten Bereich bzw. einem bestimmten Fachgebiet kreativ tätig zu sein (Berner 2013, S. 20; vgl. u. a. Drevdahl 1956, Cropley 1995, Csikszentmihalyi 1990, 1997). Dabei folgt sie einem »handlungsorientierten Kompetenzverständnis« nach Olga Zlatkin-Troitschanskaja und Jana 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 die gezeigte Leistung situationsbedingt und abhängig von motivationalen Faktoren. [...] Daher ist die Zerlegung der Kompetenz als Handlungsfähigkeit in einzelne Teilkomponenten oder auch Teilfähigkeiten notwendig. (Berner 2013, S. 29)*

Oder anders ausgedrückt: Es gibt nicht *die* Kreativität als undifferenzierbares Grundvermögen, sondern ausschließlich als ein ganzes Bündel von unterschiedlich ausgeprägten Persönlichkeitseigenschaften, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen, Denk- und Verhaltensweisen, Interessen und Bedürfnissen, das mit Bezug auf eine bestimmte Domäne und in Abhängigkeit vom konkreten Kontext zum Tragen kommt.

2.1.2 Das Problem in kreativen Problemlöseprozessen

Je nachdem, welches Verständnis man von »Problem« zugrunde legt, kommt man zu unterschiedlichen Aussagen zum Verhältnis von Problemlöseprozessen und kreativen Prozessen. Wenn Erika Landau beispielsweise davon ausgeht, dass jede Problemlösung ein kreativer Prozess sei, dann deshalb, weil sie mit »Problem« eine Situation beschreibt, in der ein Ziel nicht mit wohlbekannten, spezifischen Verfahren oder spezifischen Techniken und Operationen erreicht werden könne (Landau 1969, S. 61). Aber unterscheidet man verschiedene Problemtypen, dann sind bei weitem nicht alle Problemlöseprozesse per se auch kreative Prozesse. Der Unterschied liegt nicht zuletzt darin, ob man für die Lösung eines Problems einen naheliegenden Lösungsweg – auch das kann eine besondere Herausforderung sein – oder einen »prinzipiell neuen, nicht vertrauten und erfolgreichen Zugang zum Problem« anstrebt (Hussy 1998, S. 117 ff.). Umgekehrt beginnen alle kreativen Prozesse mit einem in bestimmter Weise zu charakterisierenden Problem (vgl. u. a. Ulmann 1968, S. 22; Landau 1969, S. 61) und werden damit folgerichtig zu Problemlöseprozessen. Wenn man mit Problemlöseprozessen aber vornehmlich kognitive – wenngleich ohne Emotion nicht denkbare – Ab-

läufe meint, dann lassen sich kreative Prozesse auf diese nicht reduzieren. Zumindest kann mit Günther Regel von kreativen Prozessen in ihrer alle Persönlichkeitsschichten und -eigenschaften fordernden Komplexität als »Problemlösungsprozesse der besonderen Art« gesprochen werden (Regel 1986, S. 173 ff.).

Walter Hussy (1998) weist zu Recht darauf hin, dass die Auffassung, »beim kreativen Problemlösen wird durch eine neuartige Reaktion ein gegebenes Problem gelöst« (Weisberg 1998, S. 18), folgende Schwierigkeit mit sich bringt: In jeder gelungenen Problemlösung komme es zu einer Neuverknüpfung der problemrelevanten Informationen, offensichtlich habe dann die Unterscheidung zwischen allgemeinem und kreativem Problemlösen keinen Erklärungswert mehr. Deshalb erscheine es notwendig, drei Aspekte hervorzuheben, die der Unterscheidung wieder Sinn verleihen: Die Art der Neuverknüpfung beim kreativen Prozess müsse selten sein, sich auf ein umfangreiches bereichsspezifisches Faktenwissen beziehen und keinem gängigen Lösungsweg folgen (S. 119). Wenn es allerdings zur Einübung von Lösungsmustern käme, würde die Überwindung von Fixierungen im Sinne der Zurückweisung gängiger Lösungsalgorithmen als entscheidendes Kriterium für den kreativen Problemlöseprozess erforderlich sein. (S. 121)

Andererseits muss zugleich gesehen werden, dass die Vorstellung vom gänzlichen Ausschluss gängiger Wege bei der Lösung von kreativen Problemen weitab der tatsächlichen kreativen Praxis liegt. Vielmehr muss von einer mehr oder weniger akzentuierten Verbindung von bekannten und unbekannten Wegen ausgegangen werden, auch wenn es um kreative Problemlöseprozesse geht. Darauf macht Hans Lenk mit Bezug auf Dean Keith Simonton ausdrücklich aufmerksam:

> *Für Kreativität und kreative Personen ist zumal die Neigung charakteristisch, zwischen Originalität und der Übernahme von traditionellen Methoden hin und her zu springen, Spannung auszuhalten und einen »optimalen Mix« herzustellen zwischen »Ikonoklassmus und Traditionalismus« (Simonton 1988, S. 413). Das klingt geradezu paradox, aber ist anscheinend doch eine notwendige Bedingung zur Aufrechterhaltung einer produktiven Originalitätsspannung, die offenbar vielfach unerlässlich und typisch ist. Meistens handelt es sich um die »kleine Kreativität« der kombinatorischen Entdeckungen, Transformationen, Umgestaltungen (Um- und Verwandlungen) von bereits Vorhandenem – jedenfalls der Tendenz oder Ausrichtung nach. (Lenk 2007, S. 127)*

Die Wahrnehmung eines Problems als Ausgangspunkt kreativer Prozesse ist im Grunde genommen bereits Bestandteil des kreativen Prozesses selbst (vgl. u. a. Ulmann 1968, S. 22; Landau 1969, S. 61). Aber es macht Sinn, das den kreativen Prozess auslösende

und in seinem Verlauf bestimmende Problem für sich genommen genauer in den Blick zu nehmen. Nach Roland Arbinger (1997, S. 9) werden Probleme eingeteilt nach

- der Klarheit der Definition von Ausgangs- und Zielzustand,
- den zu ihrer Lösung notwendigen Prozessen,
- der Bedeutung von Wissen,
- ihrem Inhalt oder dem Bereich, aus dem sie entstammen.

Nach Dietrich Dörner (1976) lassen sich Probleme grundsätzlich als Taxonomie der Barrieren nach den zweistufigen Kriterien »Bekanntheitsgrad der Mittel« und »Klarheit der Zielkriterien« klassifizieren (S. 14; vgl. Funke 2003, S. 30 f.).

> *Sind Bekanntheitsgrad der Mittel und Klarheit der Zielkriterien hoch, hat man eine Interpolationsbarriere vor sich, bei der es im Wesentlichen um das Finden einer richtigen Operatorenabfolge geht, mit der gegebene in gewünschte Sachverhalte überführt werden. […] Sowohl Mittel als auch Ziel sind bei dieser Anforderung bekannt. Schwierigkeiten machen Interpolationsbarrieren dann, wenn durch die Größe des Problemraums (wie beim Schachspiel) die Zahl möglicher Interpolationen zwischen Ist- und Soll-Zustand unüberschaubar sind. Wenn die Mittel unklar sind, aber ein wohl definierter Zielzustand vorliegt […], hat man eine Synthesebarriere vor sich. Diese verlangt den Einsatz kreativer Lösungsvorschläge […]. Stehen dagegen Mittel zur Verfügung, aber das Ziel ist nicht klar definiert, muss dieses als erstes elaboriert werden. Dörner spricht von einer dialektischen Barriere, da sich erst im Laufe des Bearbeitungsprozesses – eines dialektischen Prozesses von These, Antithese und Synthese – eine Schärfung des Ziels ergibt. (Funke 2003, S. 30 f.)*

Nicht auf allen Ebenen sind kreative Lösungen gefragt. Das bekräftigt Klaus K. Urban (2004, S. 35), der einen sehr weiten Problembegriff zugrunde legt. Nicht jedes Problem sei eins, das kreativ gelöst werden müsse. Man müsse hier differenzieren zwischen unterschiedlichen Graden von Offenheit vs. Geschlossenheit eines Problems, wenn auf der einen Seite die Eingangsinformation oder Anfangsfrage und auf der anderen Seite die Lösung bzw. das Endprodukt berücksichtige. So erhalte man nach seinem Definitionsversuch vier Klassen von »Problem-Lösungs-Beziehungen«:

- offenes Problem/offenes Produkt,
- offenes Problem/geschlossenes Produkt,
- geschlossenes Problem/offenes Produkt und
- geschlossenes Problem/geschlossenes Produkt.

Normalerweise wird für den letzten Typus am wenigsten Kreativität gefordert, er gibt allenfalls Raum für kreatives Denken und Handeln im Prozess, d. h. für den Weg vom Problem zum Produkt und wenn plötzlich unerwartete und ungewöhnliche Hindernisse auftauchen. Der Definitionsversuch impliziert weit mehr als bloßes divergentes Denken. Eine breite Wahrnehmung und ein tief strukturiertes, vieldimensionales Netzwerk an Wissen/Informationen ist Voraussetzung für divergentes Denken, das wiederum begleitet und unterstützt wird von konvergenten Formen des Denkens. Der offene, aber zielorientierte Prozess zielt auf eine Lösungsgestalt, die Sinn und Bedeutung in sich trägt und eine bedeutsame und angemessene Lösung für ein gegebenes, gefundenes, sensitiv wahrgenommenes Problem darstellt. (Urban 2004, S. 35)

Mit dem hier angesprochenen divergentem Denken sind Denkprozesse gemeint, die zu einer Vielzahl von Einfällen und Lösungsansätzen führen, mit konvergentem Denken Denkprozesse, die darauf abzielen, aus gegebenen Sachverhalten die richtigen Schlussfolgerungen zu ziehen (vgl. u. a. Guilford 1964, S. 369 ff.; Preiser & Buchholz 2000, S. 32). Nachdem zunächst divergente Denkoperationen für kreative Prozesse als vorrangig angesehen wurden, ohne jedoch konvergente auszuschließen (u. a. Guilford & Hoepfner 1976, S. 176; vgl. Landau 1969, S. 32 ff.), geht man heute deutlicher davon aus, dass divergente *und* konvergente Denkoperationen nötig sind, um kreative Problemlösungen zu erreichen (vgl. u. a. Preiser & Buchholz 2000, S. 32).

In seiner umfassenden Kritik am »Mythos vom divergenten Denken« geht Robert W. Weisberg so weit festzustellen, dass das kreative Denken keine außergewöhnliche Form des Denkens sei und sich das kreative Denken erst durch das Denkprodukt und nicht durch den Weg auszeichne, auf dem der Denker zu ihm gelangt sei. (Weisberg 1989, S. 98)

Siegfried Preiser und Nicola Buchholz (2000) legen folgende drei Kriterien für Probleme, die kreative Lösungen verlangen, zugrunde und sprechen damit auch den motivationalen Aspekt kreativer Probleme an (S. 19):

- Problemdruck (Unzufriedenheit oder innere Spannung als Ausgangspunkt),
- Offenheit für Neues (grundsätzliche Akzeptanz neuartiger Lösungen und nicht von vornherein Suche nach konventionellen Lösungen),
- fehlende Eindeutigkeit (Unklarheit oder fehlende Eindeutigkeit über den Weg zum Ziel).

2.1.3 Der Problemlöseprozess

Im Rahmen seiner Analyse von »logischen« Prozessen weist bereits 1910 John Dewey die folgenden fünf Stufen des Denkprozesses aus (Dewey 1951, S. 75, vgl. u. a. Mehlhorn & Mehlhorn 1977, S. 101 ff.):

- Man begegnet einer Schwierigkeit,
- sie wird lokalisiert und präzisiert,
- Ansatz einer möglichen Lösung,
- logische Entwicklung der Konsequenzen des Ansatzes,
- weitere Beobachtung und experimentelles Vorgehen führen zur Annahme oder Ablehnung.

Mit Bezug auf Henri Poincaré (1913) und die Systematisierung von Graham Wallas (1926) setzte sich zunächst die Auffassung von den folgenden Stufen des Denkaktes durch (vgl. u. a. Landau 1969, S. 60; Mehlhorn & Mehlhorn 1977, S. 105 ff.):

- Vorbereitungsphase
- Inkubationsphase
- Illuminationsphase
- Verifikationsphase

> *Die Vorbereitungsphase umfasst die Wahrnehmung eines Problems und die Ansammlung von Informationen, die das Problem betreffen. Die Inkubationsphase ist eine Wartezeit, in der unbewusst nach einer Lösung gesucht wird. In der Illuminationsphase erfolgt die plötzliche Einsicht in die Lösung. Verifikation und Überprüfung dieser Lösung finden in der vierten Phase statt. (Landau 1969, S. 61)*

Diese Auffassung vom Verlauf des kreativen Prozesse entspreche nach Landau einem »inspirierten« kreativen Zugang zu solchen Prozessen unter Betonung nicht bewusster psychischer Vorgänge, demgegenüber gebe es Auffassungen von einem »organisierten« Zugang unter Betonung einer ganz bewussten Technik der Assoziierung von Ideen (Arnold 1959). Dies beiden Annahmen würden genutzt, um kreative Prozesse von Künstlern und Wissenschaftlern zu unterscheiden. Erika Landau kritisiert diese Verabsolutierungen und betont, dass sowohl in den kreativen Prozessen von Künstlern wie auch beim Wissenschaftler bewusste und nicht bewusste Vorgänge eine Rolle spielen. (Landau 1969, S. 64 f.)[17] Im übrigen waren es nicht zuletzt Wis-

17 Vgl. auch die Kritik von Robert W. Weisberg am »Mythos vom Unbewussten« (1989, S. 33 ff.)

senschaftler, die in Reflexion eigener Erfahrungen und der von Kollegen auf diesen Zusammenhang frühzeitig aufmerksam machten (u. a. Vant'Hoff 1878/1961, Ostwald 1909, Poincaré 1914/1973).

Die verschiedenen Herangehensweisen in der Phasenbestimmung von kreativen Prozessen über »Inspirierte« und »organisierte« Zugänge in den Prozess bestimmen bis heute unterschiedliche Phasenmodelle, wobei zugleich die »nichtlineare Abfolge der Phasen« betont wird (vgl. u. a. Berner 2013, S. 74 ff.). Sie werden zugleich weiter ausdifferenziert. Mit dem Phasenmodell von Siegfried Preiser und Nicola Buchholz werden unter kreativitätspädagogischen Gesichtspunkten sieben Stufen als »systematisches Programm« zur kreativen Ideenfindung beschrieben (Preiser & Buchholz 2000, S. 22 ff.):

- Offen auf die Welt zugehen,
- Probleme analysieren und Ziele klären,
- Informationen bereitstellen,
- Auf Distanz zum Problem gehen,
- Einfälle entwickeln,
- Ideen bewerten und auswählen,
- Ideen ausarbeiten, präsentieren und verwirklichen.

Hans Lenk schlägt in Kritik der bisherigen, seiner Meinung meist nur recht groben Phasenmodelle in üblicher Verbindung von Inkubation, Intuition und Ins-Werk-Setzung (bzw. Innovation und Implementierung) folgende verfeinerte Phasenbildung vor und spricht von den »10 Is« (Lenk 2007, S. 127):

- *Insinnuierung* (durch Anregung aus der Umwelt),
- *Induzierung* (»An«- oder »Einverwandlung«),
- *Inkubation(*sphase),
- (vorbereitende und aktuelle) *Intuition*,
- (zündende) *Inspiration* und
- *Interpretation*, sowie deren
- *Internalisierung* – vor der (eigentlichen)
- *Intention*, die nachfolgend zur
- *Implementierung* und
- *Innovation* (akzeptierte und eventuell verbreitete Neuerung) führen dürfte.

Wie auch immer die Phasen im einzelnen unterschieden werden, so herrscht weitgehende Übereinstimmung in der Forschung, dass sie nicht linear ablaufen, sondern

»iterativ, mit zahlreichen Wiederholungs- und Rückkoppelungsschleifen und auch parallel« (Berner 2013, S. 77; vgl. Preiser 1976, S. 48; Regel 1986, S. 172 ff.; Regel & F. Schulz 2001, S. 59 f.).

2.1.4 Das Produkt als Problemlösung

Dass ein Produkt als kreativ bewertet wird, das heißt als Ergebnis eines kreativen Prozesses tatsächlich zu etwas Neuem geführt hat, hängt wie jede Bewertung von einem Bezugssystem ab. Dies betont die klassische Definition von Morris I. Stein:

> *Ein kreatives Produkt ist ein neues Produkt, das von einer Gruppe zu irgendeinem Zeitpunkt als brauchbar oder befriedigend angesehen wird. (Stein 1953, S. 311)*[18]

Demzufolge kommt es darauf an, anhand bestimmter Kriterien zu bestimmen, ob ein Produkt als kreativ zu bezeichnen ist bzw. in welchem Grade dies zutrifft. An erster Stelle steht dabei die Einschätzung des Produktes hinsichtlich seiner Neuheit. Dies muss einerseits bereichsspezifisch ausgelegt werden, andererseits ist es jenseits eines absoluten Neuheitsanspruchs sinnvoll, Niveaugrade zu unterscheiden, die nicht zuletzt vom Entwicklungsstand der kreativen Individuen abhängig sind. Zunächst soll auf zwei klassische Niveaudifferenzierungen verwiesen sein. Brewster Ghiselin (1957/1964, S. 38 ff.) unterscheidet zwischen der primären und sekundären Kreativität im Sinne von Niveauunterschieden bzw. Hierarchien (vgl. u. a. Landau 1969, S. 74): Die sekundäre Kreativität bewege sich auf einer niederen Ebene und verstehe sich als Fortsetzung eines bereits etablierten Bedeutungszusammenhanges, sie käme dabei zu einer neu entwickelten Anwendung dieser Bedeutungen oder zu einer Erweiterung des Anwendungsbereichs. Die primäre Kreativität begebe sich auf eine höhere Ebene, sie bringe einige neue Elemente oder eine gänzlich neue Ordnung von Zusammenhängen und Prinzipien hervor.

Die klassische Stufengliederung kreativen Verhaltens und seinem Niederschlag im entstehenden Produkt geht auf Irving A. Taylor (1959/1975) zurück. Er unterscheidet nach einer Zusammenfassung von Nicole E. Berner (2013, S. 86; vgl. Landau 1969, S. 76 ff.):

- *expressive creativity* (fundamentalste Form der Kreativität, wobei »Spontaneität und Freiheit« die entscheidende Rolle spielen, weder Originalität noch irgendeine »Fertigkeit« seien von Bedeutung)[19],

---

18 Übersetzung nach Gisela Ulmann (1968, S. 56)

19 Jörg Mehlhorn (2017) unterscheidet zwischen expressiver und problemlösender Kreativität, wobei er erstere auf die Schöpferkraft des Künstlers bezieht, »der einem inneren Impuls folgend

- *technical creativity* (auf dieser produktiven Ebene gehe es infolge der Befriedigung, die man aus der expressiven Ebene gewonnen hat, um die Aneignung von Fertigkeiten – Informationen, Techniken –, was die Zurückdrängung von Spontaneität und Freiheit bedeute, Neuheit im Sinne eines noch nie dagewesenen Produkts sei nicht entscheidend, Neues werde im individuellen Bezugsrahmen entwickelt, diese Ebene würden die meisten nicht überschreiten),
- *inventive creativity* (diese Ebene sei operativ, denn hier würden bereits neue Beziehungen dort entdeckt, wo vorher keine existierten, Bekanntes werde auf völlig neue Art und Weise gesehen und neu verwendet, das führe zu neuen Erfindungen),
- *innovative creativity* (auf der Basis eines tiefen Verständnisses der fundamentalen Grundsätze in einem Problembereich käme es zu bedeutsamen Änderungen bzw. Modifizierungen, die Änderungen zur Folge hätten),
- *emergentive creativity* (diese höchste Ebene werde von den allerwenigsten erreicht, es komme zum Schaffen neuer Systeme und revolutionärer Theorien auf der Basis der Umstrukturierung eines großen Wissens- und Erfahrungsbereichs).

Klaus K. Urban (2004)unterscheidet in seinem »Kompetenzmodell der Kreativität« Kreativität in ihrer individuellen Dimension, in ihrer gruppenbezogenen bzw. Nah-Umwelt-bezogenen Dimension sowie in ihrer gesellschaftlichen/historischen/globalen Dimension (S. 48). Robert J. Sternberg (2003) stellt bei der Beschreibung von Typen kreativer Beiträge die Fortentwicklung eines Bereichs in den Mittelpunkt und kommt so zu einer »Propulsionstheorie kreativer Beiträge« (S. 126 f.), was sich nach Hans Lenk (2007, S. 140 ff.) folgendermaßen zusammenfassen lässt:

- *Replication* (keine Veränderung des Bereichs),
- *Redefinition* (bringt allenfalls neue Sichtweisen, verändert den Bereich aber nicht),
- *Forward Incrementation* (als Vorwärtsverbesserung sinnvolle Lösungen, die sich der bereits bestehenden Bewegung des Bereichs einordnen, Lenk stellt hier Beziehungen zu seinem Begriff der »kleinen Kreativität« her),

---

zweckfrei ein Werk schafft, was auch typisch ist im Bereich des Hobbys. Auch die kindliche, die eher spielerische Kreativität ist hier einzuordnen. Letztere meint die problemlösende Kreativität, die uns hilft, konkrete Herausforderungen im Beruf und Alltag zu bestehen.« (S. 58) Die Klassifizierung von Irving A. Taylor lässt demgegenüber offen, ob es sich bei allen Klassifizierungsebenen, ob im individuellen oder gesellschaftlich-kulturellen Bezugsrahmen, um problemlösende Kreativität handelt. Die von Jörg Mehlhorn vorgenommene Engführung der künstlerischen Kreativität als »einem inneren Impuls folgend« entspricht nicht dem aktuellen Stand kunst- und gestaltungstheoretischer Forschung, die sehr wohl auch und gerade die künstlerische Kreativität als in spezifischer Weise auf Problemlöseprozesse gerichtet begreift (siehe Punkt 2.2). Selbst das Klein- bzw. Vorschulkind löse nach Günther Regel (1989a) beim bildnerischen Gestalten unbewusst und in komprimierter Form, quasi auf Anhieb jede Menge Probleme, etwa in Bezug auf die Darstellung des Raumes oder bei der Wiedergabe von Bewegungen (S. 109 ff.).

- *Advance Forward Incrementation* (bewusste und merkliche Veränderung des Bereichs über den bisherigen Stand hinaus),
- *Redirection* (Bereitstellung einer neuen Richtung im Sinne des Abweichens von der bisherigen Leitlinie),
- *Reconstruction/Redirection* (Kritik der bisherigen Generalentwicklung bzw. Zurückgehen auf einen vorherigen Stand, um von dort aus neu zu starten),
- *Reinitiation* (größerer Paradigmenwechsel, der zu einem ganz anderen Ansatz und Ausgangspunkt für einen Bereich führt),
- *Integration* (Vereinigung von bisher als getrennt oder unvereinbar Gesehenem).

Nicole E. Berner (2013) fasst in Auswertung vorliegender Forschungsergebnisse weitere allgemeine Kriterien für die Bewertung von Produkten hinsichtlich ihrer kreativen Qualität zusammen. Sie bezieht sich u. a. auf theoretische Positionen von Siegfried Preiser (1976), Susan P. Besemer und Donald J. Treffinger (1981), Teresa M. Amabile (1996) und Ernst A. Hany (2001). Neben Neuheit/Originalität sind dies (Berner 2013, S. 80 ff.):

- Angemessenheit (das Kriterium der Nützlichkeit bzw. Angemessenheit im Sinne einer Lösung der Problemstellung habe einschränkenden Charakter gegenüber dem der Neuheit bzw. relativen Seltenheit und beziehe sich auch auf die Zielgerichtetheit des Produkts auf die Problemlösung hin),
- Ausarbeitung und ästhetische Vollkommenheit sowie Ausdruckskraft (Ausarbeitung und technische Qualität bzw. Aussagegehalt des Produkts, dessen Komplexität, gute Fertigung, dessen Attraktivität und Reichhaltigkeit, dabei zeige sich die Komplexität auf technischer, ideeller sowie phänomenaler Ebene, verbunden sei damit die Ausgewogenheit und Proportion, die Schönheit im Gesamten und ein einheitliches Ganzes; Eleganz sei ein weiteres Merkmal und als Ausmaß zu verstehen, inwieweit das Produkt eine subtile, unaufdringliche, geschickte und ergiebige Lösung darstelle, womit die Ausarbeitung mit ästhetischer Vollkommenheit verbunden sei.

Siegfried Preiser und Nicola Buchholz (2000) fassen die Kriterien und Maßstäbe für die Bewertung von kreativen Produkten nach Philip W. Jackson und Samuel Messick (1964/1973) folgendermaßen zusammen (S. 20):

- Ungewöhnlichkeit (Seltenheit),
- Angemessenheit, bezogen auf die Erfordernisse der Situation,
- Transformation, die radikale Verschiebung des Standpunktes oder die Überwindung von Zwängen,

- Verdichtung, die Verschmelzung von Bedeutungen oder die Vielfalt an Interpretations- und Übertragungsmöglichkeiten.

2.1.5 Das Problemumfeld

Seit Beginn der Kreativitätsforschung wird immer wieder hervorgehoben, dass bestimmte Umwelteinflüsse fördernd oder hemmend auf die Ingangsetzung und den Vollzug kreativer Prozesse wirken (vgl. u. a. Ulmann 1968, S. 55). In welch weitem, mehr als unübersichtlichem Feld man sich hier bewegt, wird allein deutlich mit Blick auf das »4-P-U-Modell« von Klaus K. Urban (2004, S. 33; vgl. Abbildung 6): Es gilt, eine je hochdifferenzierte Micro-, Macro- und Meta-Umwelt voneinander zu unterscheiden mit einer unüberschaubaren Vielzahl offensichtlicher, verdeckter, aber auch völlig unterschwelliger und kaum nachweisbarer Möglichkeiten für kreativitätsfördernde oder -hemmende Einflüsse. Wie relativ leicht sich die möglichen Einflussfaktoren aus Sicht der Forschung auch systematisch erfassen lassen, sie konkret ins Spiel zu bringen und in ihrer jeweiligen Wirkung genau zu beschreiben, bleibt eine Herausforderung. Allein die Frage, wann bestimmte gesellschaftliche Bedingungen förderlich für das Vollbringungen kreativer Leistungen sind, kann nur mit großen Schwierigkeiten beantwortet werden. Darauf verweisen beispielsweise folgende Gedanken von Gottlieb Guntern, die etwa im Zusammenhang mit der Entwicklung von Künstlern in totalitären Systemen zu diskutieren wären:

> *Sehr starke Talente machen ihren Weg selbst unter widrigsten Umständen; sie halten durch, beweisen eine große Stress- und Frustrationstoleranz und bringen die unmittelbare Umwelt mehr und mehr dazu, sie so zu behandeln, wie sie es nötig haben, um ihre kreativen Leistungen zu erbringen. Mittlere Talente werden durch positive Umstände stark gefördert, durch negative verbogen. Ganz kleine Talente werden durch positive Umstände gefördert, durch sehr negative gebrochen. (Guntern 1993, S. 54)*

Denkt man aber über konkrete Einflüsse der Umwelt auf kreatives Denken und Handeln nach, fließen schnell Kreativitätstheorie und -pädagogik sowie allgemeine Unterrichtsforschung zusammen, denn aus entsprechenden Erkenntnissen ergeben sich Konsequenzen für die Kreativitätsförderung im Sinne der Förderung des kreativen Problemlöseverhaltens in unterrichtlichen Zusammenhängen. Von daher macht es am ehesten Sinn, kreativitätsfördernde und -hemmende Faktoren auf der Microebene von Unterricht zu ermitteln (vgl. u. a. Hallman 1967/1970; Preiser 1976, S. 87 ff.), freilich im Wissen ihrer Abhängigkeit von gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Faktoren, auch vom noch schwerer konkret zu fassenden evolutionären

und sozio-historischen Hintergrund (vgl. Urban 2004, S. 33). Besonders unter diesem Blickwinkel ist die Kreativitätsforschung von Anfang an von einem pädagogischen Impetus getragen, nämlich herauszufinden, was sich durch äußere (pädagogische) Einflussnahme förderlich auf das Vollbringen kreativer Leistungen auswirkt und was dem eher entgegensteht (vgl. Landau 1969, S. 82 ff.).

Mit ihrer Untersuchung zu Handlungsspielräumen zur Förderung von Kreativität im Schulunterricht der Sekundarstufe II greift u. a. Gerlinde Koumides diese Überlegungen auf. Sie wendet sich dabei aber ausdrücklich ab von den verbreiteten Polarisierungen von »Kreativität versus Nichtkreativität« sowie von »Freiheit versus Zwang« (Koumides 1993, s. 15 f.). Sie versucht,

> *die These vom Idealtyp der kreativen Lehrperson und der kreativen SchülerInpersönlichkeit und die These von der Möglichkeit, Kreativität in vorhandenen unterrichtlichen Freiräumen zu fördern, zu widerlegen und demgegenüber die Annahme zu überprüfen, dass alle LehrerInnen und SchülerInnen die Widersprüche ihres Handelns kreativ bewältigen, weder völlig autonom in vorhandenen Freiräumen noch völlig fremdbestimmt und ohnmächtig sind und keine Handlungsspielräume nutzen können, und dass sie generell in jeder Schulform Handlungsspielräume jeden Tag erneut aushandeln und mehr oder weniger kreativ gestalten in konfliktreicher Auseinandersetzung mit schulischen Konstitutionsbedingungen. (Koumides 1993, S. 17 f.)*

Als kreativitätshemmenden Faktor hebt Ralph J. Hallman (1967/1970) neben autoritären und spöttischen Haltungen des Lehrers, Eigenschaften, die zur Rigidität der Persönlichkeit beitragen, eine Überbetonung von Belohnungen wie Zensuren, ein übermäßiges Suchen nach Gewissheit, eine übergroße Akzentuierung des Erfolgs, Feindseligkeit gegenüber der andersartigen Persönlichkeit sowie eine Intoleranz gegenüber »Spiel«einstellungen den Konformitätsdruck besonders hervor (S. 175 f.). Hieran knüpft Koumides an:

> *Die Merkmale für konformes und nonkonformes, kreatives Verhalten schließen einander aus, wie z. B. die Betonung von Belohnung und Sicherheit gegenüber der von Unabhängigkeit und Dominanz, von Identifikation mit der Gruppe gegenüber Ich-Stärke, von der Angst, anders zu sein gegenüber dem Wunsch, sich abzugrenzen, von Geschlechterrollenidentifikation gegenüber geringer Anerkennung von Rollenerwartungen, von Rigidität gegenüber Flexibilität, von geringer Toleranz von Mehrdeutigkeiten gegenüber starker Ambiguitätstoleranz. (Koumides 1993, S. 175)*

Koumides betont zugleich, dass alle zu konstatierenden »kreativitätshemmenden und -fördernden Faktoren kreatives Verhalten weder völlig auslöschen noch erzwingen können« (Koumides 1993, S. 175). Als besonders kreativitätsfördernden Faktor hebt Koumides übrigens das Lehrerverhalten hervor, wenn es sich durch »eine eher geringe Lenkung« auszeichne und »dem demokratischen, integrativen Interaktionsstil« verwandt sei (S. 175). Das allerdings muss hinterfragt werden, denn in einem komplexen Unterrichtsgeschehen sollte es immer Phasen im Wechsel von lehrerzentrierten (»Lernen anleiten«), handlungsorientierten und schülerzentrierten (»durch Handeln lernen«) sowie methodenzentrierten (»das Lernen lernen«) Lehr-Lern-Strategien geben (F. Schulz 1998b, S. 90; vgl. u. a. G. Otto 1996, S. 57 f.) und somit auch Abschnitte, die durchaus der Führung und Lenkung durch den Lehrer bedürfen. Die Frage ist auch, inwieweit das idealtypische Leitbild einer am »demokratischen, integrativen Interaktionsstil« orientierten Lehrerpersönlichkeit im Leitbild einer Lehrerpersönlichkeit aufgeht, die sich durch »gute Autorität« – eine durch Wolfgang Bergmann (2005) als zentrale Kategorie zeitgemäßer Erziehung herausgearbeitete Kompetenz – auszeichnet. »Gute Autorität« sei dabei in sich widersprüchlich und müsse verbindlich und großzügig zugleich sein (S. 213).

Ergebnisse der empirischen Schulforschung, wie sie John Hattie (2009, 2014a, 2014b) vorgelegt hat, bestätigen jedenfalls den enormen Einfluss der Lehrperson und ihrer Unterrichtsführung auf das Lernen und die Leistungen der Schüler überhaupt. Dieser Einfluss sei größer als der Einfluss schulisch-struktureller Merkmale. Von besonderem Effekt sei dabei die Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion (Hattie 2014a, S. 129 ff.; vgl. Lotz & Lipowsky 2015, S. 101 ff.).

Miriam Lotz und Frank Lipowsky (2015) verweisen dabei auf das »Modell der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität« (S. 104 ff.; vgl. Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka 2006, Klieme, Schümer & Knoll 2001), das das Ineinandergreifen eines effektiven Classroom Managements, eines positiv ausgeprägten Unterrichtsklimas und unterstützenden Lernverhaltens sowie einer kognitiven Aktivierung als Anregung »zum vertieften Nachdenken und zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand« (Lipowsky 2015, S. 89 f.) der Schüler beschreibt. Nach Monika Waldis, Urs Grob, Christine Pauli und Kurt Reusser (2010) werde das effektive Classroom Management durch die Fähigkeit des Lehrers bestimmt, im Unterricht einen zügigen, gradlinigen und gut organisierten Stundenablauf zu gewährleisten, Disziplinprobleme schnell und effektiv abzuhandeln sowie die Klassenzimmerprozesse im Gesamten zu überblicken (S. 177).

Das positive Unterrichtsklima entstehe nach Katrin Gabriel (2014) auf den Ebenen der Lehrer-Schüler-Beziehung, der Schüler-Schüler-Beziehung und durch bestimmte Merkmale des Unterrichts:

Die Lehrer-Schüler-Beziehungen lassen sich durch die Anerkennung der Schüler durch die Lehrperson charakterisieren, durch Fürsorglichkeit, Herzlichkeit und Wärme, den Einsatz von Lob, Ermutigungen, sachlich-konstruktive Rückmeldungen sowie den positiven Umgang mit Fehlern. Die Schüler-Schüler-Beziehungen sind von gegenseitiger Anerkennung und einem positiven Fehlerklima geprägt. Im Unterricht herrscht insgesamt eine humorvolle Lernatmosphäre und Wettbewerb sowie Leistungsdruck werden weitgehend vermieden. (Lotz & Lipowsky 2015, S. 106)

Insbesondere das Feedback jenseits von bloßem Lob habe in der Lehrer-Schüler-Interaktion in wechselseitiger Beeinflussung von Lehrer- und Schülerverhalten nach neueren Befunden der Unterrichtsforschung einen effektstarken Einfluss hinsichtlich eines gelingenden Unterrichts (vgl. Lotz & Lipowsky 2015, S. 107; Brunner & Noack 2010, S. 421 ff.).

Während Feedback als Rückmeldung verstanden wird, »die sich auf die Leistung oder das Verständnis des Lernenden bezieht, diesen über die Richtigkeit seiner Antwort bzw. seiner Aufgabenlösung informiert [...] oder ihm inhaltliche und/oder strategische Hilfen und Informationen zu seinem Bearbeitungsprozess zur Verfügung stellt« (Lipowsky 2015, S. 82, in Anlehnung an Mory 2004), wird Lob davon oftmals abgegrenzt, da es eher eine einfache Bekräftigung enthält (z. B. »prima«, »gut gemacht«) und nicht immer konkret auf die erbrachte Leistung bezogen ist. Wird jedoch ein sehr konkretes und differenziertes Lob erteilt, so sind die Grenzen zu Feedback fließend. (Lotz & Lipowsky 2015, S. 113).

Insgesamt lässt sich sagen, dass unter den Stichworten »Unterrichtsqualität« und »Lehrerprofessionalität« (vgl. u. a. Helmke 2015) inzwischen mehr Impulse für einen gelingenden, kreativitätspädagogisch intendierten Unterricht und die Schaffung entsprechender Bedingungen gegeben werden, als das die Kreativitätstheorie und -pädagogik im engeren Sinne leisten konnte. Das dürfte wesentlich damit zusammenhängen, dass »sich die Kreativitätspädagogik weder als Teildisziplin von Pädagogik noch als eine Art Fachdidaktik versteht« (F. Schulz 2009b, S. 9) und immer stärker zum Tragen kommt, was Michael Freyer (1977) als die Verwurzelung der Kreativitätspädagogik in der »Theorie der schöpferischen Freiheit« seit der Antike beschreibt und Gerlinde und Hans-Georg Mehlhorn (2003) als das Aufgehobensein der Kreativitätspädagogik in der Gesamtheit von Pädagogik postulieren:

Die Kreativitätspädagogik geht von der kreativen Persönlichkeit aus, in ihrer Heranbildung sieht sie das Ziel der Pädagogik als theoretische und angewandte Wissenschaft. Da jeder Heranwachsende die Qualität kreativ zu denken und zu handeln, erreichen soll, zielt die Kreativitätspädagogik auf die Gesamtheit von Pädagogik, durchdringt alle Sub- und Teildisziplinen und fordert sie neu zu strukturieren. (Mehlhorn & Mehlhorn 2003, S. 25; vgl. auch Mehlhorn & Urban 1989, S. 84 ff.).

2.1.6 Die problemlösende Person

Die Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen der Schüler selbst – erst recht unter dem Gesichtspunkt der problemlösenden Person – bleiben die bedeutungsstärksten Faktoren, wenn es darum geht einzuschätzen, welche Faktoren Einfluss auf die Unterrichtsqualität und die erbrachten Leistungen nehmen. (Vgl. Hattie 2014a, S. 47 ff.; Lotz & Lipowsky 2015, S. 100) In der Kreativitätstheorie existieren zahlreiche Modelle von Merkmalen und Eigenschaften, durch die sich die problemlösende Person generell auszeichnet.

Daraus leiten sich Kriterien für die Beurteilung kreativer Leistungen bzw. der Gebrauch entsprechender Indikatoren ab. Bereits in der frühen Kreativitätsforschung werden durch Joy P. Guilford (1950/1970, S. 13 ff.), Viktor Lowenfeld (1958, S. 66 ff.) sowie Guilford und Ralph Hoepfner (1976, S. 156 ff.) folgende kognitive Fähigkeiten identifiziert, die für kreatives Verhalten maßgeblich erscheinen: Sensitivität für Probleme, Flüssigkeit, Flexibilität, Originalität, Fähigkeit zur Analyse und Synthese, Umstrukturierung, Elaboration und Durchdringung. Mit Bezug auf eine Zusammenfassung von Nicole E. Berner (2013, S. 59 ff.) lassen sich diese Fähigkeiten wie folgt konturieren (vgl. auch Preiser 1976, S. 58 ff.):

- Sensitivität für Probleme: Bereitschaft, seine Umwelt eingehend wahrzunehmen und auf Inkonsistenzen, Widersprüchlichkeiten oder Mängel aufmerksam zu werden,
- Flüssigkeit: auch als Fluktualität oder Geläufigkeit bezeichnet, Fähigkeit, viele verschiedene Ideen zu einer Problemstellung in einer bestimmten Zeit zu produzieren,
- Flexibilität: bezeichnet im Unterschied zur Flüssigkeit nicht den quantitativen Aspekt der Ideenproduktion, sondern meint die Qualität der inhaltlichen Unterscheidung der Ideen,
- Originalität: kann durch drei Aspekte bestimmt werden: erstens die Seltenheit oder Ungewöhnlichkeit einer Idee, das heißt, die Wahrscheinlichkeit ihres Auftretens in einer bestimmten Gruppe ist sehr gering, zweitens die Assoziativität einer Idee, je entfernter die Assoziation, desto kreativer, drittens sollte eine Idee schlagfertig, überraschend und auch passend zur Problemstellung sein, um als originell zu gelten,

- Fähigkeit zur Analyse und Synthese: durch unterschiedliche Fähigkeiten repräsentiert, mit Fähigkeit zur Analyse wird die Leichtigkeit einer Person umschrieben, Sachverhalte, Erfahrungen und Dinge in ihre Einzelheiten zu zerlegen, Synthese bedeutet das Zusammenfügen von Teilen in ein komplexes Ganzes und steht damit für die Fähigkeit, logische und sinnvolle Ordnung sowie Klassifikationen von Einheiten zu übergeordneten Kategorien und Systemen herzustellen, Umstrukturierung: auch Neu- bzw. Re-Definition, Fähigkeit, Objekte in einer anderen Art und Weise zu sehen und zu benutzen,
- Elaboration: Fähigkeit, Objekte und Sachverhalte auszuarbeiten, die Ausarbeitung kann durch konsequentes Verfolgen und Ausgestalten der Idee, Aufgreifen und Integrieren anderer Ideen oder genaue Planung für die Realisierung der Idee geschehen,
- Durchdringung: Fähigkeit, nicht nur an der Oberfläche, sondern Sachverhalte und Objekte genau und in ihrer ganzen Tiefe wahrzunehmen.

Bereits diese knappe Umschreibung macht deutlich, dass es sich im strengen Sinne jeweils nicht um eine einzige Fähigkeit handelt, sondern um ein ganzes Bündel von durchaus heterogenen, aber auch ineinandergreifenden, sich auch überschneidenden, allemal schwer begrifflich zu fassenden und voneinander abzugrenzenden Eigenschaften, die auch eng mit dem Kompetenz-Begriff korrespondieren (vgl. T. Miller 2000, S. 23 ff.). Jens Asendorpf (2007, S. 210) verweist zudem darauf, dass es breitere Versuche als den insbesondere auf Guilford zurückgehenden, kognitiv orientierten Ansatz gibt (u. a. Russ 1993; vgl. auch Lenk 2000, S. 82 ff.), nämlich

> *Kreativität als Persönlichkeitsmerkmal zu verstehen, das nicht nur einen Denkstil umfasst, sondern auch Merkmale wie Ambiguitätstoleranz [...], Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen, Nonkonfirmismus, breitgefächerte Interessen und geringe Tendenz zu defensiven Abwehrmechanismen wie Verdrängung und Verleugnung. Dies birgt allerdings die Gefahr in sich, dass jeder etwas anderes unter Kreativität versteht und schon deshalb das Konstrukt empirisch kaum greifbar wird. (Asendorpf 2007, S. 210)*

Auch Mihaly Csikszentmihalyi (1997) geht mit seinem Konzept der Komplexitätsdimensionen (S. 86 ff.) davon aus, dass die »*echten* Merkmale kreativer Individuen« nur zu finden sind, wenn Kreativität als »Ausdruck eines komplexen Systems« verstanden wird, das die Persönlichkeit als Ganzes betrifft (S. 86). Er spricht hier sogar von »paradoxen Eigenschaftskombinationen« (S. 89 ff.) wie etwa das Verfügen über eine Menge an psychischer Energie, aber auch an Ruhe und Entspanntheit, die Ver-

bindung von Weltklugheit und Naivität, aber auch die Verbindung von Disziplin und Spielerischem oder Verantwortungsgefühl und Ungebundenheit.

Was Asendorpf als Gefahr kennzeichnet, dass damit das Konstrukt der Kreativität an Schärfe verliert, könnte aber auch als Konsequenz aus der Eigenart dieses auf das Ganze der Persönlichkeit bezogenen Konstruktes verstanden werden und als Chance, es dem Empowerment-Konzept (vgl. u. a. Stark 1996, S. 18; Herriger 2014, S. 7) entsprechend als komplexes Bündel von »Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen und Ressourcen« (T. Miller 2000, S. 23) unter bereichsspezifischen und anwendungsorientierten Gesichtspunkten in dynamischer Bewegung zu halten. Damit entzieht es sich aber letztlich einer quantitativ-exakten Messbarkeit, öffnet sich jedoch umsomehr einer fallbezogenen qualitativen Interpretation. So bleibt es in gewisser Weise offen, welche Eigenschaften gerade aus bereichsspezifischer und fallbezogener Sicht im Einzelnen unter einem bestimmten Oberbegriff verklammert werden. Das liefert überhaupt die Möglichkeit, deduktiv und induktiv zugleich bei der Herausarbeitung von bereichsspezifischen Indikatoren der Kreativität vorzugehen.

Constanze Kirchner und Georg Peez (2009b) orientieren sich in ihren Überlegungen zu »Kreativität und Schule« und bereits mit Blick auf die zu beurteilende bildnerische Kreativität von Schülern (S. 10 ff.) an den von Manfred Wagner (2003) ausgewiesenen Eigenschaften und Merkmale einer kreativen Person, der seinerseits Kreativität und Kunst im Fokus hat (S. 60 ff.). Hier liegt ein breiteres Verständnis des Kreativitätskonstruktes jenseits seiner Reduktion auf kognitive Fähigkeiten zugrunde:

- Fluktualität
- Flexibilität
- Originalität
- Sensitivität
- Komplexitätspräfenz
- Elaboration
- Ambiguitätstoleranz

Fähigkeiten wie die zur Analyse und Synthese stehen mit Bezug auf die bildnerische Kreativität nicht im Vordergrund bzw. sind in der Eigenschaft der Komplexitätspräferenz mit enthalten, während die Fähigkeit zur Durchdringung eher der Sensitivität zugeordnet wird und die Fähigkeit zur Neu- bzw. Re-Definition der übergreifenden Eigenschaft der Flexibilität. Manfred Wagner (2003) begründet die Hervorhebung des Merkmals der Komplexitätspräferenz folgendermaßen: Dies sei ein Parameter, das insbesondere von Künstlern angestrebt werde, und zwar, weil die Kunst »als offenes System eine Art Lebensparallele darstellt« (S. 34).

Es ist kein Zufall, dass seit Tausenden von Jahren immer wieder die gleichen zentralen Menschheitsprobleme abgehandelt werden, meist existentieller Art, wo es um die Grundbefindlichkeiten des Menschen geht [...]. Daraus resultiert zweifellos auch die Zeitlosigkeit wichtiger Kunstwerke, weil sie trotz ihrer zeitlichen Entstehungsgebundenheit, die lange zurückliegen mag, Lösungsansätze zu bieten können, die heute noch überlegenswert und durchaus reflexionsanleitend sind. [...] Tatsächlich schafft es die Kunst in ihrer Dimension komplexe Systeme an sich nicht nur darzustellen, sondern auch erklären zu können, gleichzeitig die emotionalen und rationalen Intelligenzen im Menschen anzusprechen, ihn zumindest an seine eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten zu erinnern. Kennzeichnend für Komplexitätspräferenz sind alle Konjunktionen mit Welt, womit der größtmögliche Umfang dieser Komplexität angedeutet wird. (M. Wagner 2003, S. 72 f.)

Was die besondere Ausweisung des Merkmals der Ambiguitätstoleranz betrifft, so argumentiert Manfred Wagner mit Bezug auf das Schicksal insbesondere von Künstlern, die trotz widrigster äußerer Bedingungen zu besonderen Leistungen kamen. Er kennzeichnet dieses Merkmal allgemein als »die Fähigkeit, in einer problematischen und unübersichtlichen Situation zu existieren und trotzdem unermüdlich an deren Bewältigung zu arbeiten« (M. Wagner 2003, S. 80). Günter Clauß (1979) spricht diesbezüglich von »Unsicherheitstoleranz« und resümiert: Hohe Unsicherheitstoleranz zeige sich darin, dass zeitweilige Ungewissheit Denken und Handeln nicht nachteilig beeinflusse, ja sogar aktivierend und dadurch leistungsfördernd wirken könne. (Clauß 1979, S. 48; vgl. Reis 1997, S. 8 ff.) Ambiguität als Mehr- oder Doppeldeutigkeit von Wörtern, Werten, Symbolen und Sachverhalten (vgl. Sippel 2003, S. 16) steht dabei in besonderem Zusammenhang mit Humor (vgl. Mayerhofer 2016, S. 137 ff.), sodass sich Ambiguitätstoleranz auch in dieser Weise zeigen und humoristische Aspekte von gefundenen Lösungen betreffen kann. Manfred Wagner blendet das in seinen Überlegungen zur Ambiguitätstoleranz aus. Sein Hauptaugenmerk liegt auf der Fähigkeit, sich durch missliche äußere Umstände und die zuwiderlaufenden Vorstellungen anderer nicht irritieren zu lassen und gegebenenfalls sogar als »soziale Unfähigkeit« ausgelegte Kontaktarmut in Kauf zu nehmen. Demgegenüber sieht Monika Miller diesen Zusammenhang deutlich und weist in ihrer Untersuchung zur Bestimmung von Indikatoren der zeichnerischen Begabung gerade auf die besondere Fähigkeit bestimmter Heranwachsender hin, in ihren bildnerischen Arbeiten Humor zum Ausdruck zu bringen (2009, S. 36; 2013, S. 157 ff.). Auf den Zusammenhang von Kreativität und Humor macht auch Erika Landau (2000, S. 43) besonders aufmerksam.

Für Kirchner und Peez (2009b) bilden die von Manfred Wagner umrissenen Eigenschaften und Merkmale der kreativen Person darüber hinaus generelle Kriterien zur

Kreativität, um Unterrichtsprozesse und -ergebnisse diesbezüglich einzuschätzen (S. 11 ff.). Sie beziehen sich in der Summe zwar auf das kreative Vermögen einer Person, treten aber in den erbrachten Leistungen und den dazu führenden Prozessen in Erscheinung. Umgekehrt kann von den erbrachten Leistungen und ablaufenden Prozessen auf diese Fähigkeiten rückgeschlossen werden. Die Frage bleibt, ob es nötig ist, gegebenenfalls bereichsspezifisch weitere Eigenschaften und Merkmale hinzuzufügen und zu Indikatoren kreativer Leistungen und Prozesse zu machen. Berner (2013) verweist darauf, dass in der kunstpädagogischen Theorie die assoziative Kombination und Umgestaltung als ein entscheidendes Merkmal von Kreativität verstanden würde (S. 54 ff.), ebenso werde hier die Phantasie als Voraussetzung von Kreativität aufgefasst (S. 65 ff.). Allerdings lassen sich gerade assoziative Fähigkeiten und die das Vorstellungsvermögen betreffenden Fähigkeiten gut den bereits ausgewiesenen Eigenschaften und Merkmalen wie der Fluktualität, Flexibilität, Originalität und Sensitivität zuordnen. Selbst weitere Aspekte, die Berner nennt: das Sach- und Erfahrungswissen als notwendigen Faktor für Kreativität sowie die Motivation (S. 70 ff.), können etwa bei der Elaboration, der Sensitivität und der Ambiguitätstoleranz Berücksichtigung finden (vgl. Kirchner & Peez 2009b, S. 11).

Im Zusammenhang mit der Formulierung von Indikatoren für die produkt- und prozessbezogenen Erscheinungsweisen bildnerisch-kreativer Eigenschaften und Merkmale soll begründet werden, dass es im Rahmen der vorliegenden Untersuchung sinnvoll erscheint, neben den genannten Kennzeichen der kreativen Person die Eigenschaften zu Kohärenz und Stringenz in besonderer Weise herauszustellen (siehe Punkt 2.2.6).

2.2 SPEZIFIK
Zur Eigenart von bildnerischen Problemstellungen und ihrer Lösung

Im Folgenden soll der Zusammenhang von Problem, Prozess, Produkt und Person auf kreative Tätigkeiten im Bereich der bildenden Kunst bezogen werden, um dann anschließend herauszuarbeiten, auf Grundlage welcher Indikatoren die bildnerische Kreativität produkt- und prozessbezogen deutlich zu machen ist. Dabei erweist es sich im Sinne einer differenzierten Handhabung der Indikatoren als günstig, bestimmte Kategorien der bildnerischen Gestaltung zugrunde zu legen: Inhalt, Form und Prozess (siehe Punkt 2.2.7).

Im Vorfeld bedarf es jedoch einer Klärung hinsichtlich des Begriffes der (bildnerischen) Gestaltung, der im Rahmen der vorliegenden Untersuchung mit Bezug auf die bildnerischen Werke und Prozesse der Schüler bevorzugt Verwendung findet, anstatt diesbezüglich von Kunst (Kunstwerken und künstlerischen Prozessen) zu sprechen. Zwar haben Kinder und Künstler als Bildermacher viel Gemeinsames, zugleich ist es

aber vor allem die »Dimension der Welterfahrung und des Weltempfindens«, die sie unterscheidet (Regel 1989b, S. 12). Der Begriff der bildnerischen Gestaltung ist hier grundsätzlicher und lässt sich sowohl auf das bildnerische Tun der Kinder, von Laien und Dilettanten als auch auf das der Künstler beziehen, die sich prinzipiell allesamt der »Sprache der Formen und Farben« (Regel 1986) bedienen. Er hat zudem den Vorteil, dass er produkt- und prozessbezogen zugleich funktioniert (das Gestaltete/das Gestalten). Das Attribut »bildnerisch« verweist in diesem Zusammenhang auf das spezielle Medium, eben auf jene Sprache der Formen und Farben, innerhalb derer gestaltet wird (analog zu Attributen wie musikalisch oder literarisch, die ihrerseits auf spezielle Gestaltungsmedien verweisen). Dass gerade das Attribut »bildnerisch« in gewissem Verwendungszusammenhang zumindest zeitweise in Verruf geraten ist[20], kann bis heute nicht daran hindern, es trotzdem weiterhin im beschriebenen Sinne zu verwenden.

Beim Begriff der (bildnerischen) Gestaltung handelt es sich um einen Begriff, der gerade in der Kunstpädagogik seit langem tradiert ist und insbesondere im Zusammenhang mit diversen Gestaltungslehren, die »allgemeine, kulturell elaborierte *Regelwerke der Formorganisation* im Bereich des Visuellen« behandelten (A. Glas & Sowa 2006, S. 249), Verbreitung fand. Alexander Glas und Hubert Sowa legen wie folgt dar, warum der Gestaltungsbegriff – übrigens ähnlich wie der des Bildnerischen – zeitweise wieder zurückgedrängt wurde:

> *Im Zuge der in den 1970er-Jahren formulierten kunstpädagogischen Kritik an den »formalistischen« Gestaltungslehren des »Kunstunterrichts« geriet die Vermittlung dezidiert gestalterischer Fertigkeiten vielfach in den Verdacht, von substanziellen inhaltlichen Dimensionen und originär ästhetischen Erfahrungsqualitäten abzulenken oder gar ein Konstrukt ohne jeden Wahrheitswert zu sein [...]. Zudem trug die gleichzeitig forcierte »Konzeptualisierung« der aktuellen Avantgardekunst dazu bei, dass das »Gestalterische« als eine nicht notwendige oder zumindest minderrangige Qualität des »Künstlerischen« angesehen wurde, was vor allem in bestimmten Formen der stark an aktueller Kunst orientierten Kunstpädagogik zu einem Niedergang der gestalterischen Intensität und auch*

20 Im Interview, das Siegfried Neuenhausen mit Joseph Beuys führte, bezeichnet Beuys das Bildnerische als »unmoralisch« (Neuenhausen 1969, S. 53). »Das ist gründlich missverstanden worden als generelle Ablehnung des Bildnerischen, auch wenn Beuys dieser Deutung Vorschub zu leisten scheint. Aber er sagt es ja genauer: Das Bildnerische *im heutigen Verständnis* sei unmoralisch, sprich im Verständnis der damals häufig anzutreffenden kunstpädagogischen Praxis insbesondere an westdeutschen Schulen und Hochschulen. Es sei für ihn unmoralisch, wenn es ohne Verantwortung, ohne Ethik bleibe. Damit wendet er sich gegen fehlende gesellschaftlichen Bezüge und die Konzentration auf rein formale Aspekte der bildnerischen Gestaltung im Kunstunterricht.« (F. Schulz 2015, S. 434)

zu einer Geringschätzung technischer und medienspezifischer Qualitäten führte – bevor dann später unter »postmodernem« Vorzeichen Gestaltungsverfahren von Design und Architektur wieder in die Avantgardekunst implementiert wurden, gleichsam als fremde Anleihen oder als Zitat. (A. Glas & Sowa 2006, S. 251)

Nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Kompetenzdiskussion und der Diskussion zu den Bildungsstandards im Fach Kunst (vgl. u. a. Bering 2006, Niehoff 2006, Wenrich 2006) ist auch der Gestaltungsbegriff wieder stärker ins Zentrum des kunstpädagogischen Diskurses gerückt (vgl. u. a. A. Glas & Sowa 2006, Regel 2006). Damit gilt es auch, ihn in seiner prinzipiellen Anwendung in Bezug auf die Produktion von Bildern im Kunstunterricht klarzustellen.

Constanze Kirchner (2007) kennzeichnet bildnerische Gestaltung als inhalts- und interessenbezogene Lösung für bildnerische Probleme und mit Mitteilungs- und Ausdrucksbedürfnissen sowie altersgemäßen Darstellungsformen in Beziehung stehend (S. 20 f.). Gestaltung kann so als das sichtbare Ergebnis einer geistig-praktischen, auf eine spezifische Problemlösung zielenden Tätigkeit verstanden werden und kennzeichnet zugleich den Prozess der Realisierung entsprechender Intentionen und Vorstellungen (Regel 1986, S. 22 ff.; S. 36 ff.).

2.2.1 Das Neue in der bildnerischen Gestaltung und das bildnerische Problem

Die Frage, worin das Neue besteht, das auf der Basis von Kreativität geschaffen wird, muss von Fall zu Fall bereichsspezifisch beantwortet werden. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ist diese Frage auf die Kunst bzw. die bildnerische Gestaltung bezogen.

Damit geht es um einen wesentlichen Aspekt der Eigenart der bildenden Kunst und von bildnerischen Prozessen, letztlich um die Frage nach der Kunst an der Kunst. Paul Ziff (1953/2002) hat – wie viele andere vor ihm – untersucht, warum es so schwierig ist, diese Frage zu beantworten, und kommt zu dem Schluss, dass eine einzige Definition die Mannigfaltigkeit verschiedener Gebrauchsweisen des Begriffes Kunst bzw. Kunstwerk nicht beschreiben könne, zudem wiederhole sich Kunst nicht und stehe nicht still (S. 37). Ähnlich formuliert das Theodor W. Adorno:

Kunst hat ihren Begriff in der geschichtlich sich verändernden Konstellation von Momenten; er sperrt sich der Definition. [...] Die Definition dessen, was Kunst sei, ist allemal von dem vorgezeichnet, was sie einmal war, legitimiert sich aber nur an dem, wozu sie geworden ist, offen zu dem, was sie werden will und vielleicht werden kann. (Adorno 1970, S. 11. f.)

Ebenso gelangt bereits Benedetto Croce zur Einsicht, dass die Wesensfrage hinsichtlich von Kunst keinen Anspruch auf eine definitive Lösung habe, das fortschreitende Leben des Geistes mache, indem es die Probleme erneuere und vervielfältige, die früheren Lösungen zwar nicht falsch, aber unzulänglich. (Croce 1913/1987, S. 7)

> *Die Antwort auf die Frage: Was ist die Kunst? kann in dem einen und im anderen Fall scheinbar ähnlich lauten, aber sie unterscheidet sich in den beiden Fällen durch den verschiedenen Reichtum ihres eigentlichen Inhalts. Denn die Antwort des Philosophen, der dieses Namens würdig ist, hat keine geringere Aufgabe als in angemessener Weise alle Probleme über das Wesen der Kunst zu lösen, die bis zu diesem Augenblick im Lauf der Geschichte hervorgetreten sind [...]. Croce 1913/1987, S. 7)*

Das heißt noch lange nicht, dass darauf verzichtet werden muss, sich mit dieser Frage zu beschäftigen, im Gegenteil, gerade die mit ihrer Beantwortung verbundenen, aus der Sache erwachsenden Schwierigkeiten haben immer wieder dazu herausgefordert, eine Antwort zu finden. Das gilt erst recht dann, wenn im Zusammenhang mit Vermittlungsaufgaben, die die Kunst und künstlerische Prozesse zum Gegenstand haben, kaum ein Weg daran vorbeiführt, von einem grundlegenden Kunstverständnis auszugehen.

> *Festzustehen scheint [...] dies: Um den Zweck der Kunst bestimmen und Maßstäbe für die Bewertung von Kunst begründen zu können, müssen wir wissen, was Kunst ihrem Wesen nach ist. Die vordringlichste Aufgabe der Kunstphilosophie scheint es deshalb zu sein, Kunst zu definieren, d. h. eine überzeugende Antwort auf die Frage zu finden, was Kunst eigentlich ist. (Schmücker 2002, S. 7)*

Nach Reinhold Schmücker (2002) ist ein Streit zweier Parteien zu beobachten: die erste Partei, die Skeptiker, ziehe die Beantwortung der Wesensfrage in Zweifel, die zweite Partei, die (Neo-)Essentialisten, beharre auf der Möglichkeit und der Notwendigkeit einer Wesensdefinition (S. 8). Insofern soll im vorliegenden Zusammenhang ein neoessentieller Standpunkt eingenommen werden, was nichts anderes heißt, als sich unter bestimmten Aspekten einer komplexen, unabgeschlossenen Annäherung an die Eigenart von Kunst und künstlerischen Prozessen anzuschließen.

Um sagen zu können, worauf sich das Neue in der bildnerischen Gestaltung bezieht, muss vor allem überlegt werden, welchen Gegenstand sie hat und welche Funktion ihr vornehmlich zukommt – womit zugleich wesentliche Aspekte ihrer Eigenart hervorzuheben wären. Diesbezüglich ist es gerade in Vermittlungszusammenhängen hilf-

reich, sich klar zu machen, dass bildnerische Gestaltungen ein Bild liefern, das über die Nachbildung bzw. die Nachahmung der sichtbaren Außenwelt hinausgeht, und zwar von dem, was ein Bild eigentlich ausmacht. Die Ergebnisse bildnerischer Gestaltung werden zwar Bilder genannt, sie realisieren jedoch etwas, was sie selbst nicht sind, sondern deren Sichtbarmachung sie vollziehen: Bilder im Sinne der

> *Widerspiegelung von Gegenständen geistiger Aneignung in Bewusstseinsabbildern verschiedenen Strukturniveaus; im engeren Sinne versteht die Wahrnehmungspsychologie unter Bild das Resultat sinnlicher, speziell visuellen Erfassens [...], das – in Abgrenzung zum Begriff – konkret-anschaulich die sinnlich-individuelle Erscheinung bewahrt. (Rammler & Träger 1986, S. 68)*

In entsprechender Weise versteht Günther Regel unter einem Bild

> *schlechthin alle Bewusstseinsinhalte – unsere Wahrnehmungen, unser Fühlen und Denken, unsere Einbildungen, unsere Ängste und Hoffnungen – als ideelle Resultate von Widerspiegelungsprozessen der objektiven Realität. Das Bild ist gleichsam ein inneres Modell der äußeren Welt: ein subjektives Abbild, das vom Abgebildeten abhängt, aber doch von diesem verschieden ist. [...] handelt es sich bei einem Bild um das Ergebnis perzeptiver, auf das Wahrnehmen bezogener ursprünglicher Prozesse: um ein anschauliches, in der Regel vielsinnlich, vor allem visuell [...] vermitteltes Abbild des gegebenen Zustandes einerseits der Außenwelt und andererseits zugleich des damit in Verbindung stehenden Organismus des Wahrnehmenden. (Regel 1990, S. 8)*

Darauf wird unter Punkt 2.2.4 aus dem Blickwinkel neuerer bild- und kunsttheoretischer Positionen zurückzukommen sein. Aber an dieser Stelle soll folgende Konsequenz gezogen werden: Das Neue, das in bildnerischen Gestaltungen zum Ausdruck kommt, kann sich nur darauf beziehen, was in der eigentlich »bildnerisch relevanten Wirklichkeit« ausgeforscht und entdeckt wird, in der

> *noch nicht objektivierten inneren Welt der Menschen in ihrer ungeordneten und ungeklärten, oft konfusen und von mancherlei Inkonsequenzen gezeichneten Form. (Regel 1986, S. 66; vgl. F. Schulz 1987, S. 97)*

Insofern werde jeder, der bildnerisch gestalte, zu einer Art Entdecker. Aber nicht nur das: Das Neue beziehe sich ebenso darauf, dass er im Zuge der Gestaltung dessen, was er an Entdeckungen in dieser inneren Welt gemacht habe, eine Form finden bzw.

erfinden müsse für das, was es in der Sprache der Formen und Farben zum Ausdruck zu bringen gelte. (F. Schulz 1987, S. 97 ff.) Schließlich bezieht sich damit das Hervorbringen von Neuem in der bildnerischen Gestaltung auf deren Funktion als Kommunikationsmittel, darauf, dass Bilder nach Vilém Flusser »Vermittlungen zwischen der Welt und dem Menschen« (1985, S. 9)sind und insofern entsprechende, höchst individuelle Mitteilungen und Bekenntnisse umfassen. Auch wenn Bilder grundsätzlich multifunktional zu begreifen sind (vgl. u. a. Busch 1987, S. 20 ff.), kommt ihrer Funktion als »kommunikatives Medium« (Sachs-Hombach 2006) eine zentrale Rolle zu (vgl. u. a. Kagan 1986). Wenn die Bildkommunikation als »menschliche Fundamentalkommunikation« beschreibbar ist (B. Schmidt 2002), ergibt sich die Frage nach der Kommunikation überhaupt.

Nach Flusser (1998) handelt es sich dabei um einen künstlichen Vorgang, der auf zu Codes geordneten Symbolen beruhe, wodurch die Kommunikation als Verständigung mit anderen Menschen durch Kunstgriffe anzusehen sei. Codes (und Symbole, aus denen sie bestehen) würden zu einer Art zweiten Natur, einer kodifizierten Welt, die vergessen lasse, dass die »kodifizierte Welt ein künstliches Gewebe ist, welches die an und für sich bedeutungslose, unbedeutende Natur unsrem Bedürfnis gemäß mit Bedeutung füllt« (S. 10). Die Hülle aus zu Codes geordneten Symbolen werde Kultur genannt, wobei unter Symbol jedes Phänomen zu verstehen sei, das laut irgendeiner Übereinkunft ein anderes Phänomen bedeute, unter Codes hingegen das System, das die Manipulation von Symbolen ordne (S. 74 f.). Bilder nun beschreibt Flusser als im engeren Sinne »mit Symbolen bedeckte Flächen«, die sich wie »Landkarten« (bilden konkrete Verhältnisse ab) oder/und »Entwürfe« (bilden mögliche Verhältnisse ab) verhielten (S. 111 ff.). Er geht davon aus,

> *dass hinter den meisten Bildern (und wahrscheinlich überhaupt hinter allen) ein »deontologisches« Motiv steht: Sie wollen zeigen, was sein soll. Aber dieses Motiv schließt von selbst ein »epistemologisches« Motiv ein: Man kann nicht zeigen, wie sich die Dinge verhalten sollen, ohne gezeigt zu haben, wie sie sich tatsächlich verhalten, ohne dabei vom Wunsch bewegt zu sein, diese Sachlage zu ändern. Jeder Versuch, den »deontologischen« der Imagination von seinem »epistemologischen« zu trennen, muss scheitern. (Flusser 1998, S. 112)*

Worin besteht nun das bildnerische Problem als Ausgangspunkt der Gestaltung? Der Begriff des bildnerischen Problems hängt eng mit dem jeweiligen Verständnis des Gestaltungsbegriffs und dem des Bildnerischen zusammen. Aus den bisherigen Überlegungen ergibt sich deutlich, was als bildnerisches Problem in Erscheinung tritt: Herausforderungen, die darin bestehen, einem inneren Modell der äußeren Welt sichtbare

Form zu geben. Entsprechende Überlegungen zur Eigenart des bildnerischen Problems haben vor allem in der ostdeutschen Kunstpädagogik eine Tradition:

> *Als bildnerisches Problem bezeichnen wir die in der bildnerischen Tätigkeit auftretenden geistig-praktischen Anforderungen in Bezug auf die sichtbare Gestaltung des künstlerisch-ästhetischen Weltverhältnisses und dementsprechender Aussageabsichten, die aus der Eigenart der bildenden Künste im Zusammenhang mit konkreten Gestaltungsaufgaben erwachsen und nicht unmittelbar lösbar sind. (Regel 1977, S. 1)*

Günther Regel unterscheidet dabei bildnerische Grundprobleme, die sich einerseits auf die künstlerisch-ästhetische Organisation der Form beziehen. Hergestellt werden müssten Beziehungen und Zusammenhänge der Form, die das sichtbar (und unter Umständen polysinnlich, insbesondere haptisch und kinästhetisch erfahrbar) und erlebbar machen helfen, was zum Ausdruck gebracht und ausgesagt werden solle, und zwar durch Herbeiführung ganz bestimmter Gleichgewichtsverhältnisse (statisch, dynamisch oder absichtlich gestört) und Spannungsbeziehungen sowie durch einen bestimmten Grad und Charakter der Werkeinheit. Im Einzelnen geschehe das durch die Herstellung von:

- Beziehungen zwischen Form und Format bzw. zwischen Teil und Ganzen,
- Beziehungen zwischen Formen (Teilform-Teilform, Figur-Grund) und Formelementen (Punkte, Linien, Flächen, Körper, Räume, Bewegungen),
- Beziehungen zwischen den Oberflächenqualitäten der Formen (Struktur/Textur/Faktur, Hell-Dunkel, Farbe, Glanz-Mattheit, Transparenz, Leuchten u. a.) und
- Beziehungen zwischen dem Werkganzen und seiner Umgebung.

Andererseits differenziert Regel bildnerische Grundprobleme, die sich auf die gestaltende Darstellung der Wirklichkeit beziehen, mit deren Lösung Beziehungen und Zusammenhänge der realen Wirklichkeit als imaginäre Kunstwirklichkeit gestaltet würden, und zwar so, dass Charakter und Grad der Bezogenheit der Darstellung auf die visuelle Erscheinungsweise der abgebildeten gegenständlichen Wirklichkeit einen Beitrag dazu leisteten, das sichtbar und erlebbar zu machen, was zum Ausdruck gebracht und ausgesagt werden solle. Daraus ergäben sich die folgenden bildnerischen Grundprobleme der Darstellung der Wirklichkeit:

- Darstellung des realen Gegenstandes als Bildgegenstand,
- Darstellung der realen Körper als Bildkörper,
- Darstellung des realen Raumes als Bildraum,

- Darstellung der realen Bewegung als Bildbewegung und die
- Darstellung der realen Farbigkeit als Bildfarbigkeit.

Entsprechendes gelte für die Darstellung der anderen realen Eigenschaften wie Struktur, Hell-Dunkel, Transparenz, Leuchten und dergleichen (S. 2 ff.; vgl. Regel 1986, S. 117 ff.; Regel & F. Schulz 2001, S. 46 f.).

> *Was der Künstler aus der Fülle des Sichtbaren auswählt und wie er es für die Darstellung der Wirklichkeit nutzt, wie er es umformt, wie er beispielsweise reale Gegenstände als Bildgegenstände, die reale Figur der Gegenstände als Bildfigur, die reale Ausdehnung als Bildraum und Bildkörperhaftigkeit, die reale Farbe als Bildfarbe, das reale Helldunkel als Bildhelldunkel, die reale Bewegung als Bildbewegung und die realen Beziehungen und Zusammenhänge als bildhafte Beziehungen und Zusammenhänge darstellt, das hängt alleinig ab von dem, was er zum Ausdruck zu bringen beabsichtigt. (Regel 1986, S. 118; vgl. Kirschenmann & F. Schulz 1999, S. 16 f.)*

In ähnlicher Weise wie bei Regel sind die gestaltungstheoretischen und dabei am Problemlösen orientierten Ansätze von Wolfgang Frankenstein (1977, 1980, 1985) sowie Adolf Böhlich und Alexander Alfs (1981) begründet und strukturiert. Damit grenzen sie sich ab von formalistischen Gestaltungslehren, wie sie etwa zeitgleich Paul Jung (1984, 1986, 1987) zu den rein formalen »Grundlagen visueller Gestaltung« vorlegt. Ob das mit Regel beschriebene Verständnis des bildnerischen Problems bzw. von bildnerischen Grundproblemen heute noch trägt, kann und muss angesichts von anhaltenden Erweiterungen und Entgrenzungen in der Entwicklung der bildenden Kunst hinterfragt werden, aber da sich die vorliegende Untersuchung im Gestaltungsfeld der Malerei bewegt, bleibt sie eine nach wie vor haltbare, wenngleich ausbaufähige Perspektive (siehe auch Punkt 2.3.1).

2.2.2 Inhalt und Form als Problemfelder der bildnerischen Gestaltung

Form sei die sichtbare Gestalt des Inhalts, zitiert Rudolf Arnheim (1978) den Maler Ben Shan und interpretiert den Gestaltbegriff in entsprechender Weise (S. 93 ff.). Frank Berzbach (2016) macht deutlich, dass dieser Zusammenhang grundsätzlich auf jegliche Formgebung, auch hinsichtlich der Dinge und Handlungen im Alltag, zutrifft. Insbesondere bezieht sich – wie dargelegt – bildnerische Gestaltung in unauflöslicher Bindung an den Kunstinhalt auf die Darstellung der Wirklichkeit als Kunstwirklichkeit und die Organisation der Kunstform. Inhalt und Form erscheinen somit als generelle und zugleich spezifische Problemfelder der bildnerischen Gestaltung. An-

ders gesagt, geht es bei der Lösung bildnerischer Probleme zwingend darum, den Inhalt-Form-Zusammenhang zu berücksichtigen.

Erinnert sei an die von Moissej S. Kagan in deutlicher Anlehnung an Hegels Inhalt-Form-Dialektik[21] getroffene Feststellung, dass der Inhalt eines Kunstwerkes *in ihm selbst* beschlossen sei und nicht *außerhalb von ihm* liege. Der Inhalt eines Werks sei der Sinn seiner Form, sei die Bedeutung des ihn bildenden Zeichensystems, sei die geistige Information, die im ganzen bildnerischen Gewebe des Werke eingeschlossen liege und von ihm ausgestrahlt werde (Kagan 1974, S. 466). Er unterscheidet dabei noch einmal zwischen innerer und äußerer Form. Die Verknüpfung des geistigen Inhalts der Kunst mit dem Material erfolge auf verschiedenen Stufen und Ebenen in verschiedenen Formen. Zur »inneren«, auf der »untere Ebene« befindlichen Form gehöre etwa das Sujet, das konkrete dargestellte Geschehen und Handeln, zur »äußeren, auf der »oberen Ebene« befindlichen Form würden alle bildhaft »expressiven« (im Sinne von unmittelbar Ausdruck erzeugenden) Mittel der Kunst zählen. Insgesamt sei die äußere Form die unmittelbare sinnliche Realität des künstlerischen Inhalts oder die konkret-sinnliche Art und Weise seiner materiellen Verkörperung. (S. 482 ff.)

Diese Unterscheidung macht Sinn, denn auf beiden formalen Ebenen gilt es gegebenenfalls inhaltsbezogene Entscheidungen zu treffen: Wie konstituiere ich ein Bildgeschehen und welche bildsprachlichen Mittel bringe ich diesbezüglich und darüber hinaus zum Einsatz.

Zu bedeutungsschaffenden Entscheidungen auf der Ebene der inneren Form zählen u. a. auch solche wie die hinsichtlich eines bestimmten Habitus, der als »Gesamt von Körper, Sprache, Gestik, Fühlen und Denken bei Pierre Bourdieu in die Hexis – die in die Körperform verfestigte Erfahrung – mündet« (Kirschenmann & Uhlig 2014, S. 50; vgl. Bourdieu 1987, S. 739; Fröhlich 1999). Auf diese spezifische bedeutungsschaffende Dimension bildnerischer Gestaltung hat insbesondere Johannes Kirschenmann (2012, 2013; vgl. Kirschenmann & Uhlig 2014) mit Bezug auf Bourdieus Habitus-Theorie aufmerksam gemacht. Sie spielt freilich vor allem mit den physiognomischen und sinnbildhaften Wirkungen der Form (vgl. Regel 1986, S. 150 ff., vgl. Kirschenmann & F. Schulz 1999, S. 21 ff.) eng zusammen, die in gewisser Weise auch der inneren Form zuzurechnen sind.

---

21 Georg Wilhelm Friedrich Hegel geht in seinen »Vorlesungen über die Ästhetik« (redigierte Ausgabe von 1842) an verschiedenen Stellen auf das dialektische Verhältnis von Inhalt und Form ein: Die Vollendung der Idee als Inhalt erscheine eben so sehr auch als die Vollendung der Form, umgekehrt könne die Mangelhaftigkeit der Form auch von der Mangelhaftigkeit des Inhalts herrühren. In seinem »System der Philosophie« (Hegel 1976, S. 296 u. 82). In seiner »Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse« (3. Ausgabe 1830) führt er aus, dass »der Inhalt nichts ist als das Umschlagen der Form in Inhalt, und die Form nichts als Umschlagen des Inhalts in Form. Dies Umschlagen ist eine der wichtigsten Bestimmungen.« (Hegel 1986, S. 265)

Nach Günther Regel lassen sich auch verschiedene Erscheinungsweisen des bildnerischen Inhalts unterscheiden, um die Absicht von der Realisierung und diese wiederum von der Beurteilung durch andere zu unterscheiden:

> *Intendierter Inhalt: Zwischen der im bildnerischen Prozess verfolgten Aussageabsicht (Intention) und der Aussage, die die gestaltete Form des Werkes macht, besteht [...] ein Unterschied. Deshalb muss man, wenn vom Inhalt der Kunst die Rede ist, von dem im Kunstwerk tatsächlich realisierten Inhalt den intendierten Inhalt unterscheiden, der in der bildnerischen Tätigkeit angestrebt wird.*
> *Realisierter Inhalt: Das, was der Künstler in der Form eines Werkes an Inhalt sichtbar verkörpert, ist ein für allemal so fixiert, sofern es sich [...] um ein statisches und abgeschlossenes Kunstwerk handelt. Es gibt keinen plausiblen Grund anzunehmen, dass sich der in der sichtbaren Form manifestierte Inhalt des Werkes wandelt. Wenn sich der in einem Kunstwerk realisierte Inhalt veränderte, dann wäre das die Folge von Veränderungen an der Form; denn die Kunstform ist nun einmal nichts anderes als die visuelle Erscheinungsweise ihres, und zwar nur ihres Kunstinhalts.*
> *Rezipierter Inhalt: Etwas ganz anderes ist es, was das Kunstwerk einem Kunstbetrachter sagt, was es ihm von dem in seiner Form realisierten Inhalt hergibt. Das nämlich hängt davon ab, was dieser heraussieht, was er an Inhalt entbindet und was er hineinsieht an Inhalten, die die Form gar nicht enthält. Das, was der Rezipient bei der Auseinandersetzung mit einem Werk an Inhalt erschließt, ist jedenfalls nicht der in der Form des Werkes realisierte, sondern der rezipierte Inhalt. Letzterer ist in der Regel ärmer und weniger vielschichtig als der realisierte Inhalt, es kann aber auch durchaus umgekehrt sein. (Regel 1986, S. 34 ff.)*

Ein nicht zuletzt auch kunstpädagogisch relevanter Gedanke hinsichtlich des Inhalt-Form-Zusammenhanges ist der Vorschlag, dass daraus ein »alles übergreifendes Kriterium« zur Beurteilung der Qualität der bildnerischen Gestaltung resultieren könne.

Das laufe auf die Frage hinaus, ob eine bildnerische Gestaltung aus »innerer Notwendigkeit« hervorgegangen sei und das inhaltliche Anliegen formal authentisch einlöse, anders gesagt, ob sich das Inhaltliche in der Form überzeugend niedergeschlagen habe und sichtbar geworden sei und bezieht sich dabei u. a. auf verschiedene Künstlertheorien (Regel 2008b, S. 36), insbesondere auf Rainer Maria Rilke (1957), der ein Kunstwerk für gut hält, wenn es aus Notwendigkeit entstanden sei (S. 10), oder Wassily Kandinsky (1952), der die Qualität eines Kunstwerkes ebenso daran festmacht und daraufhin das »Prinzip der inneren Notwendigkeit« etabliert (S. 64).

2.2.3 Der bildnerische Problemlöseprozess

Das »klassische« Modell zur Strukturierung kreativer Prozesse mit den Phasen der Präparation, Inkubation, Illumination (Inspiration) und Verifikation findet nicht nur in der Kunsttheorie und -psychologie weiterhin Anwendung (u. a. Corvacho del Toro 2007, S. 19 ff.; Holm-Hadulla 2009, S. 239 ff.), selbst Künstler reflektieren kreative Prozesse nach diesem Modell (u. a. Jeanmaire 2009, S. 59 ff.). Auch in der Kunstpädagogik wird nach wie vor darauf zurückgegriffen (u. a. Berner 2013, S. 74 ff.). Auch wenn das Modell als anhaltend tragfähig erscheint, muss man berücksichtigen, dass im Rahmen der ermittelten Grundstruktur – ähnlich wie es bei der Grundstruktur der Indikatoren der Kreativität der Fall ist – immer wieder auch Variationen, Modifizierungen und Erweiterungen in der Zuordnung einzelner Elemente vorgenommen worden sind und damit das Modell als Ganzes durchaus nicht als starre Setzung, sondern als höchst dynamisches Konstrukt anzusehen ist.

Das macht u. a. Isabel Corvacho del Toro (2007) deutlich und verweist insbesondere auf Überlegungen von Günther Regel (S. 21), dessen Ausführungen »zum Verlauf des bildnerischen Schaffensprozesses« (Regel 1986, S. 164 ff.) nach wie vor zu den ausführlichsten und differenziertesten hinsichtlich des Bereiches der bildnerischen Gestaltung zählen. Er unterscheidet vor allem in umfänglicher Analyse von gesammelten oder eigens erhobenen Selbstzeugnissen vornehmlich bildender Künstler:

- Prä-produktive Phase (Vorphase)
- Problemphase (entspricht der Präparation)
- Suchphase (entspricht der Inkubation)
- Lösungsphase (entspricht der Illumination)
- Realisierungsphase (entspricht der Verifikation)
- Post-produktive Phase (Nachphase)

Zusammenfassend lässt sich seine nicht nur als Abfolge zu begreifende, sondern ebenso als gleichzeitig wirkende Komponenten eines einheitlichen Prozesses zu verstehende Phasengliederung folgendermaßen beschreiben:

Prä-produktive Phase (Regel 1986, S. 175 ff.): Streng genommen sei am Werden eines Werkes das ganze vorangegangene Leben des Künstlers beteiligt, insbesondere bestimmte Grunderlebnisse, die aufgrund ihrer Intensität und ihrer oft weit in die Zukunft hineinreichenden Folgen sowie ihrer Fähigkeit, Wendepunkt der Richtungswechsel in dieser oder jener Frage des Lebens herbeizuführen, dem Künstler früher oder später bewusst werden, ohne allein zu klären, wie es zur Entstehung eines Werkes komme. Entscheidend für diese Phase sei auch die Gestaltungskonzeption, die sich Künstler erarbeitet hätten und in der Schaffensperiode, in der ein Werk entsteht,

praktizieren und verwirklichen, bereits eine prinzipielle Vorentscheidung für dessen Formgestalt bedeute, sofern nicht gerade dieses Werk eine neue Schaffensperiode einleite. Aber selbst wenn das der Fall wäre, fänden sich wesentliche Gründe für diesen Wandel in dem, was der Arbeit an dem Werk vorausging. Die sich in der Vorphase herausbildende Gestaltungskonzeption wirke sich im Schaffensprozess eines konkreten Werkes insofern aus, als sie in einem gewissen Maße Entscheidungen in Bezug auf die Art und Weise der Gestaltung der Form, die inhaltlich bedingt sind, vorwegnehme oder nahelege.

Problemphase (Regel 1986, S. 178 ff.): Alles das, was in der Vorphase zur Entstehen eines Werkes hinführe, gewinne jedenfalls eine neue Qualität, wenn der Künstler das Vorliegen einer bildnerischen Aufgabe erfahre und erlebe, sich davon betroffen fühle, sich aus einer inneren Notwendigkeit heraus zur Auseinandersetzung mit ihr gedrängt sehe und sich endlich entschließe, ihre Lösung zu versuchen. Bei Aufträgen, die an den Künstler herangetragen würden, obwohl die innere Bereitschaft dafür nicht vorliegt, müsse es ihm gelingen, diesen Auftrag zu einem inneren Anliegen zu machen. Dies sei der Beginn des eigentlichen Schaffensprozesses. Der Umstand, dass sich der Künstler mit seiner ganzen Person, von innen heraus, gedrängt fühle, sein Werk zu beginnen, für das er noch keine Bildidee, geschweige denn eine klare Vorstellung, ja womöglich noch nicht einmal einen Stoff und einen Bildgegenstand habe, schaffe die Problemlage. Sie könne auf dem Hintergrund seines Weltverhältnisses, das eine Aufgeschlossenheit und Empfänglichkeit für bestimmte Probleme und Aufgaben mit sich bringe, entstehen und durch die verschiedensten aktuellen Anlässe akut werden. Das Auffinden und Entdecken von bildnerisch relevanten Aufgaben und Problemen sei für den Künstler nicht minder wichtig als deren Lösung. Denn er könne überzeugend nur lösen, was ihm selbst zur Aufgabe und zum Problem geworden sei, und zwar in einem ganz persönlichen Sinne.

In der Problemsituation äußere sich, unabhängig davon, durch welche konkreten Anlässe sie hervorgerufen wird, immer auch die Totalität der Beziehungen des Künstlers zur Welt, sein bildnerisches Weltverhältnis, das Bild werden wolle. Die Problemphase werde als Anspannung, als Herausforderung, der man sich stellt, erlebt. Es schwebe dem Künstler etwas vor, das er nicht gleich zu packen vermag. Ahnungen und Ungewissheiten seien beteiligt. Mitunter sei das verbunden mit einer gewissen Störung des psychischen Gleichgewichts, mit Unruhe, Gereiztheit und Unsicherheit. Die Problemphase erfasse die Persönlichkeit total. Sie erzeuge das Bedürfnis, diesen Zustand des »Ungleichgewichts« zu überwinden. Dazu gehöre, dass das Problem analysiert und geklärt werden müsse. Es beginne eine intensive, auf die Problemsituation bezogene Informationsaufnahme und -verarbeitung. Hieraus erwächst auch das besondere Resilienz-Potenzial der Kreativität, ihr Beitrag zum Vermögen, Krisen zu bewältigen.

Darauf verweist insbesondere Johanna Gundula Eder (2016) und sie stellt fest, gerade die krisenhafte Phase der Adoleszenz mit ihren emotionalen Turbulenzen könne entscheidende Impulse liefern für die Entwicklung der Kreativität (S. 143; vgl. u. a. Holm-Hadulla 2011, S. 81).

Suchphase (Regel 1986, S. 185 ff.): Die innere Situation des Künstlers in dieser Phase werde wesentlich dadurch bestimmt, dass er intensiv nach einer Lösung suche, dass er Lösungsversuche unternehme. Gelöst werden müsse das, was ihm zum Problem geworden sei: für sein in Form des bildnerischen Erlebens künstlerisch gesteigertes Weltverhältnis einen adäquaten bildnerischen Ausdruck zu finden. Zunächst hieße das für die meisten, eine »zündende«, tragfähige Bildidee zu gewinnen, die geeignet erscheine, das sichtbar zu machen, was ausgedrückt werden soll. Das, was in dieser Phase vorgehe, sei seinem ganzen Charakter nach ein echter Aufbruch in Neuland, denn das, was der Künstler suche, das Neue, kenne er nicht nur nicht, es existiere auch nicht als sichtbare Form oder als visuelle Formvorstellung, es müsse erst gefunden, erfunden, erschaffen werden von ihm. Das Suchen vollziehe sich weitgehend unbewusst, intuitiv, und zwar selbst dann, wenn ganz andere Tätigkeiten ausgeführt würden.

Lösungsphase (Regel 1986, S. 199 ff.): Der Suchprozess erreiche eine neue Qualität und schlage in das Finden um: Die Bildidee, die wenigstens im Großen und Ganzen als Lösung empfunden werde für das, was ausgesagt und ausgedrückt zu werden dränge, die auch bildnerisch realisierbar erscheine, werde geboren. Dies geschehe oft unerwartet und nahezu mühelos, meistens in einer geistig völlig entspannten Situation. Damit sei das Wesentliche keinesfalls geleistet. Die Bildidee bedürfe der Ausarbeitung, Vertiefung und Präzisierung. Dazu gehöre, dass sie im Hinblick auf die anzuwendenden Gestaltungsmittel und -prinzipien, auf die Art und Weise, wie Wirklichkeit als Kunstwirklichkeit dargestellt und wie die Form als Kunstform organisiert werden soll, überprüft und vervollständigt werden müsse.

Ob dies in einer Reihe von Vorarbeiten (Skizzen, Natur- und Kompositionsstudien, Etüden, Detailstudien, speziellen Erkundungen bildnerisch-technischer Möglichkeiten, Vorbereitung eines Kartons usw.) erfolge oder gleich auf dem endgültigen Bildträger, ob zwischen der Arbeit am Entwurf und dessen Realisierung deutlich unterschieden werde oder ob beide Arbeitsgänge ineinandergreifen oder gar mit einander verschmelzen, das hänge u. a. vom Charakter der zu lösenden Aufgabe und von dem individuell bevorzugten Gestaltungsverfahren ab.

Realisierungsphase (Regel 1986, S. 202 ff.): Das zentrale Anliegen des Künstlers in dieser Phase sei es, seine Aussageabsicht nun auch praktisch zu vergegenständlichen. Weil es den Künstlern primär um die Aussage gehe, um das Verwirklichen eines ganz bestimmten und nicht irgendeines beliebigen Inhalts, deshalb werde ihnen die Form so wichtig, in der allein nämlich der Inhalt bildnerische Existenz gewinnen könne. So

erweise sich das Problem der Form bei gründlicher Analyse als die für den Künstler mit unendlichen Mühen verbundene Lösung der Aufgabe, den amorphen, noch ungestalteten Inhalt überzeugend zu formulieren, ihn in die Form »hineinzukriegen« und für den Betrachter sichtbar und erlebbar zu machen. Bei diesem Abenteuer der Arbeit an der Form komme es, wenn es »laufe«, zu einer inneren Folgerichtigkeit in der Entwicklung der Form. Wenn die Inhalt-Form-Dialektik Macht gewinne über den Künstler, wobei, das generelle Primat des Inhalts vorausgesetzt, bei der Konstituierung der Inhalt-Form-Einheit der Anstoß bald von inhaltlichen, bald von formalen Momenten ausgehe, werde die Formlogik produktiv.

Dabei könne es aber durchaus passieren, dass sich das inhaltliche Anliegen verflüchtige. Daraufhin könne der Künstler in den Formalismus hineingeraten: Es entstehe dann meist etwas, dessen Form nicht aus einer inhaltlichen Notwendigkeit hervorgehe und nicht zu letzter Präzision gebracht werde. Die meisten Künstler hätten häufig Schwierigkeiten, ein Werk zu Ende zu bringen, besser, zu bestimmen, wann es »fertig« sei und die Arbeit daran eingestellt werden könne. Ein Hauptgrund, der das Beenden eines Werkes erschwere: Kein Künstler könne alles das, was sein bildnerisch-ästhetisches Weltverhältnis umfasse und was zum Ausdruck dränge, in einem Bild vollkommen realisieren, und wenn er sich auch noch so sehr mühe. Deshalb handele es sich bei einem beendeten Kunstwerk stets um eine mehr oder weniger große Annäherung an das, was beabsichtigt war, und gleichzeitig auch um ein möglicherweise den Künstler selbst überraschendes Resultat.

Post-produktive Phase (Regel 1986, S. 215 ff.): Sei ein Werk endgültig abgeschlossen und habe sich der Künstler entschieden, es früher oder später zu publizieren, dann müsse es so bleiben, wie es geworden ist, mit allen seinen Vorzügen und Mängeln. Diese Position sei folgerichtig, wenn man davon ausgehe, dass ein Kunstwerk die Realisierung eines ganz bestimmten im bildnerischen Erleben sich aktuell äußernden Weltverhältnisses ist. Ein Bild würde bereits nach wenigen Tagen oder Wochen und erst recht nach mehreren Monaten oder gar nach Jahren nie mehr so gemalt werden, gemalt werden können, wie es gemalt worden ist. Wären Künstler in der Lage sein, über ihre Kunst authentisch zu sprechen, handele es sich meist nicht um Interpretationsversuche, sondern um die Aufhellung der subjektiven und objektiven Bedingungen, die zu deren Existenz geführt haben, sowie um gestaltungstheoretische und möglicherweise auch auf die Kunstlehre bezogene Reflexionen. Problematisch sei das Verhältnis der Künstler zur Kritik und zu den Kritikern ihres eigenen Werkes. Hier seien sie fast ausnahmslos in höchstem Maße empfindlich, verletzbar und auch intolerant.

Das hänge mit der Eigenart des Kunstproduzierens zusammen. Ihr Werk sei ein Stück vergegenständlichter Preisgabe, Entäußerung, Hingabe der Persönlichkeit als