

Nicole Berner (Hrsg.)
Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs



Kontext Kunstpädagogik Band 47

herausgegeben von Johannes Kirschenmann, Maria Peters und Frank Schulz

Nicole Berner (Hrsg.)

Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs

Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie

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

ISBN 978-3-86736-147-7

eISBN 978-3-86736-986-2

Titelbild: Ramona Faul, verschiedene Fäden, Augsburg

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2018

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Vorwort	9
----------------	---

Einführung

Nicole Berner	
Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs	13

Teil I Kreativität als Gegenstand kunstpädagogischer Positionen

Constanze Kirchner	
Kreativität im bildnerisch-ästhetischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen	33

Anna Maria Loffredo	
Does Art Kill Creativity? – Zur Mystifizierung der einzelnen Künstlerfigur gegenüber dem kollaborativen Synergiefeld	49

Eberhard Brügel	
Die komplexe Struktur kreativer Prozesse	61
Dargelegt an Beispielen der Bildenden Kunst, des Designs, der Karikatur und der Kinderzeichnung	

Axel Buether	
Kreativität lehren und lernen	79

Nicole Berner	
»Wir sind kreativ – also lernen wir!?!«	
Kreativität und Lernen im Fach Kunst. Eine theoretische Annäherung	99

Teil II

Kreativität in der kunstpädagogischen Praxis

Andreas Schoppe

Kann Kunstunterricht überhaupt Kreativität fördern? 125

Acht Fragen zu schulischen, personellen und didaktischen Rahmenbedingungen

Hans-Dieter Ilgner

Kreativ handeln und Neues lernen – eine kunstdidaktische Skizze 137

Johanna G. Eder

»Hilfe! Die Roboter kommen.« 153

Kreativitätsbildung im Kontext aktueller Bildungsanforderungen am Beispiel des Unterrichtsprojekts »Wendezeit« im Fach Kunst

Christine Rieder

Kreativität im Designprozess 171

Ein Praxisbeispiel aus der Weiterbildung von Lehrpersonen für Textiles Gestalten anhand der Lernumgebung »Körper und Kleid«

Sabine Gysin, Verena Widmaier, Barbara Windholz & Bettina Riedrich

Bildschulen Schweiz: Aus der Praxis zur Theorie und zurück 189

Kreative Prozesse wahrnehmen und steuern – eine Standortbestimmung

Teil III

Kreativität und Kunstpädagogik im Kontext empirischer Forschung

Christian Rittelmeyer

Kreativität als inner- und außerfachliche Wirkung des Kunstunterrichts 207

Theoretische Überlegungen und empirische Befunde

Barbara Wyss

Konstruktives Problemlösen im Gestaltungsunterricht – eine entwicklungsorientierte Betrachtung 221

Caroline Theurer

Kreativitätsförderung im Kunstunterricht. Ein Automatismus? 235

Katrin Knoll & Ludwig Stecher

Kreativität und Kulturelle Bildung im schulischen Kontext

253

Marina Stuckert & Ivo Züchner

»Manchmal habe ich unglaublich lebhafte Bilder in meinem Kopf«

267

Unterstützung der Imaginationsentwicklung durch künstlerische
Angebote in Jugendkunstschulen

Resümee

Nicole Berner

Kreativität und kunstpädagogische Professionalisierung

291

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

299

Vorwort

Der vorliegende Sammelband ist nach langjähriger Auseinandersetzung mit dem Thema *Kreativität und Kunstpädagogik* entstanden. Dies aus dem Bedürfnis heraus, in der Auseinandersetzung mit Kunst und Gestaltung Schülerinnen und Schüler zu eigenen, kreativen Ausdrucksweisen zu verhelfen, sie in ihrer Individualität und Besonderheit wahrzunehmen und zu unterstützen, sie zu einem unabhängigen, flexiblen Denken und Handeln anzuregen und letztlich sie in ihrer Selbstwirksamkeit und Kreativität zu fördern. Nach meiner Dissertation zur Bildnerischen Kreativität möchte ich die Thematik nun erweitern und in die kunstpädagogische Diskussion einbringen. Dies mit dem Ziel, einerseits Kreativität wieder verstärkt in der Theoriebildung zu berücksichtigen, andererseits den je eigenen Umgang mit Kreativität kritisch zu hinterfragen und fachlich zu konkretisieren. Denn ein unreflektierter Umgang mit Kreativität im Sinne eigenschöpferischer Aktivität oder im Sinne »kreativer« Tätigkeiten wie Malen, Zeichnen etc. wird dem Phänomen Kreativität in seiner Komplexität und Bildungswirksamkeit in keiner Weise gerecht, zumal ethische und gesellschaftliche Funktionen mit dem Bildungsziel Kreativität immer verbunden sind.

In dem vorliegenden Band sind theoretische Beiträge, Praxisbeiträge sowie empirische Studien versammelt, die sich dem Thema Kreativität und Kunstpädagogik widmen. Einführend wird ein Gesamtbild skizziert, das Kreativität als disziplinspezifischen Gegenstand der Kunstpädagogik in Theorie, Empirie und Praxis darstellt. Der Sammelband ist konzipiert unter Berücksichtigung, dass der fachliche Diskurs lebendig ist und in dem vorliegenden Band nur eine Auswahl an Beiträgen zur Kreativität in der Kunstpädagogik einbezogen werden konnte. Daher ist der Diskurs weiterzuführen und über die Beiträge hinaus lebendig zu halten.

Mein Dank geht an die *Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft*, die mir während meiner Zeit als Juniorprofessorin für Kunstdidaktik und Kunstpädagogik im Fachbereich für Bildungswissenschaften die Konzeption und Umsetzung der Ringvorlesung »Kreativität im aktuellen kunstpädagogischen Diskurs« im Frühjahr 2016 ermöglicht hat. Der Sammelband ist mit einem Teil der Beiträge hieraus entstanden. In diesem Zusammenhang möchte ich auch Marlene Nockmann danken, die mir als wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Konzeption und Umsetzung der Ringvorlesung mit Rat und Tat zur Seite gestanden hat. Mein besonderer Dank gilt allen Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes, die sich mit ihren Beiträgen motiviert und unermüdlich in den Diskurs einbrachten.

Einführung

Nicole Berner

Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs

Seit Jahren wird über Schlüsselqualifikationen diskutiert und neben der Vermittlung von Grundlagenwissen und Kulturtechniken auf deren Relevanz verwiesen, wenn es darum geht, Schülerinnen und Schüler auf ihr Leben und auf eine zukünftige Arbeitswelt vorzubereiten. Viele Curricula und Lehrpläne beschreiben bereits überfachliche Qualifikationen und Kernkompetenzen, die die Lernenden in Unterricht und Schule erwerben sollen. Unter dem Stichwort Schlüsselqualifikation oder den sogenannten *soft skills* werden vielfältige Fähigkeiten und Personenmerkmale subsumiert, die es mit zu entwickeln gilt: Einfühlungsvermögen, Kommunikations- und Teamfähigkeit, Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit, Durchhaltevermögen, Kritik- und Konfliktfähigkeit, Flexibilität, Offenheit, Problemlösefähigkeit und Kreativität. Letzteres gilt allgemein als Bildungsziel (Bielenberg, 2006) und ist in der bildungspolitischen Rezeption der letzten Jahre und Jahrzehnte in Curricula, Handreichungen und Lehrplänen vielfältig vertreten. Kreativität dient hier vielfach zur Legitimation pädagogischer Programme und wird wie selbstverständlich im Diskurs verwendet, was zum Teil zu einer Überbeanspruchung des Kreativitätsbegriffs führt, der dann in seiner Definition häufig diffus verwendet wird oder gar undefiniert bleibt. Vor diesem Hintergrund ist Skepsis dem Kreativitätskonzept gegenüber angebracht, da ohne eine nähere Konkretisierung, ein gemeinsam getragenes Verständnis oder eine Anbindung an den Fachdiskurs Kreativität ein »schwacher Begriff« (Hentig, 2000; Krautz, 2009) bleibt und diese in ihrer Bildungswirksamkeit stark verkürzt ist. Denn »wer sagt, Kreativität sei eine Chance, muß a) wissen, was Kreativität ist, und b) eine Vorstellung haben, wie man sie erlangt oder bei anderen fördert« (Hentig, 2000, S. 27). Eine fachliche Fundierung ist daher von entscheidender Bedeutung. Hier setzt der vorliegende Sammelband an und behandelt Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs anhand von verschiedenen Beiträgen aus Theorie, Praxis und Empirie.

In der Kunstpädagogik ist Kreativität nicht nur überfachliche Kompetenz, sondern zählt zu den zentralen Unterrichtszielen (u.a. Berner, 2013b; Ebert, 1973; Eid, Langer & Ruprecht, 2002; Kirchner & Kirschenmann, 2015), denn kreatives Denken und Handeln findet vielfältig seine Realisierung in künstlerischen Prozessen, Positionen und Werken. Wollschläger (1972) definiert für die pädagogische Praxis Kreativität als eine Fähigkeit, bestehende Sachverhalte in neue Zusammenhänge zu bringen, Normen und Regeln sinnvoll zu hinterfragen und zu verändern und letztlich zu einer allgemeinen Problemlösung in der gesellschaftlichen Realität beizutragen. In der Kunst zeigt sich in diesem Sinne vielfältig Kreativität, denn Kunst kann dazu beitragen, u.a. gesellschaftliche Strukturen zu hinterfragen, bestehende Sichtweisen und Normen aufzubrechen, Alternativen sowie andere Blickwinkel aufzuzeigen und kann damit zu einer flexiblen, offenen und kritisch-reflektierten Haltung beitragen. Kunstpädagogisches Handeln zielt daher auf die Vermittlung kunsteigener Denk- und Handlungsweisen und

befähigt Lernende, sich kompetent und kreativ gestaltend mit sich und der sie umgebenden Welt auseinanderzusetzen.

Der Diskurs über Kreativität ist in der Kunstpädagogik demnach nicht neu und wurde aus lerntheoretischer Sicht erarbeitet (Ebert, 1973), lernziel- (u.a. Daucher & Seitz, 1980; Eid, Langer & Ruprecht, 2002) sowie prozessbezogen in den Aufbau und in die Struktur von Unterricht eingebracht (u.a. Barth, 2000; Kaul, 1975; Otto, 1969) und schließlich kompetenzorientiert betrachtet (u.a. Berner, 2013; Kirchner, 2012). Kreativität ist zudem aus kunstdidaktischer Perspektive vielfältig anhand verschiedener methodischer Zugänge unterrichtspraktisch sowie wissenschaftlich dargestellt worden (u.a. Berner, 2013a; 2013b; Dinkelman, 2008; Daucher & Seitz, 1980; Eder, 2016; Eid, Langer & Ruprecht, 2002; Griebel, 2006; Kirchner & Peez, 2009; Krautz, 2009; Schäfer, 2006; Seitz, 2005; Schulz, 1997; 2006; 2009). Insgesamt zeigt sich, dass die Kunstpädagogik ein ganz eigenes Verhältnis zur Kreativität hat, das sich zwischen Kunst und Pädagogik begründet und von den jeweils verschiedenen Fachpositionen heraus verstanden wird. Einerseits beinhaltet die Kunst bzw. das Gestalten als individueller Ausdruck und subjektive künstlerische Erscheinungsform einen individuellen Schaffensprozess. Gestaltungs- sowie künstlerische Prozesse werden kreativen Prozessen gegenübergestellt, woraus Förderkonzepte abgeleitet und entwickelt werden. Kreativität wird dabei in Kunst und Gestaltung verortet und fachlich in den kunstpädagogischen Diskurs einbezogen. Andererseits orientiert sich die Kunstpädagogik stark an ihren Bezugswissenschaften, vorrangig der Allgemeinen Pädagogik und Erziehungswissenschaft, darüber hinaus der Psychologie und Philosophie. Fachliche Komponenten werden dabei weniger deutlich ersichtlich, zeigen sich aber in den individuellen Gestaltungs- und Vermittlungsweisen. Im schulischen Feld nimmt das Fach Kunst zudem im Fächercurriculum eine besondere Stellung für die Persönlichkeitsentwicklung ein. Dies keineswegs nur im Sinne eines kompensatorischen Kunstunterrichts (Wichelhaus, 1996; 2004), sondern vielmehr in seiner identitätsbildenden Funktion, für die kreative Denk- und Handlungsweisen von entscheidender Bedeutung sind.

Im kunstpädagogischen Diskurs zur Kreativität lassen sich verschiedene Gegenstands- und Handlungsfelder ausmachen, welche die Auseinandersetzung mit Kreativität leiten. Diese werden einführend beschrieben, um den vielfältig geführten Diskurs zu strukturieren und in seiner Komplexität anschlussfähig zu machen.

1. Gegenstands- und Handlungsfelder kunstpädagogischer Auseinandersetzungen mit Kreativität

In der Kunstpädagogik lassen sich in der Auseinandersetzung mit Kreativität verschiedene Gegenstands- und Handlungsfelder benennen (Abbildung 1). Während die Gegenstandsfelder Domänen beschreiben, in denen sich Kreativität ereignet, und hieraus der Diskurs geführt wird, beziehen sich die Handlungsfelder auf das professionelle Unterrichtshandeln, wodurch das kreative Potenzial der Schülerinnen und Schüler didaktisch-methodisch determiniert wird.

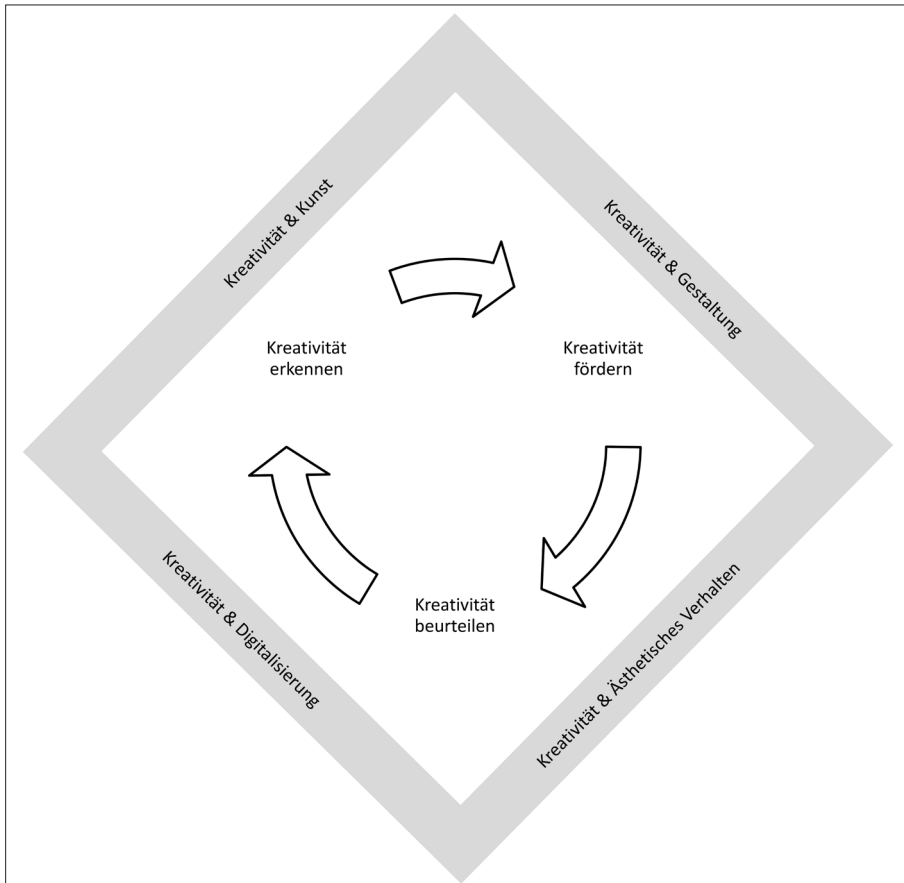


Abb. 1: Gegenstands- und Handlungsfelder kunstpädagogischer Auseinandersetzungen mit Kreativität

1.1 Zentrale Gegenstandsfelder

Wenn wir uns aus kunstpädagogischer Perspektive mit Kreativität beschäftigen, geschieht dies aus bestimmten Gegenstandsfeldern heraus, in denen sich Kreativität ereignet. Im Folgenden werden die Kunst, die Gestaltung, das ästhetische Verhalten von Kindern und Jugendlichen sowie die Digitalisierung in Zusammenhang mit Kreativität näher betrachtet. Die vier Gegenstandsfelder sind dabei nicht hierarchisch zu sehen, sondern beinhalten eine immer stärkere Hinwendung zum Individuum. Während Kreativität in der Kunst und im Design bzw. in der Gestaltung innovativ und mit gesellschaftlicher Relevanz betrachtet wird, zeigt sich der Umgang mit Kreativität im ästhetischen Verhalten und Gestalten eng verbunden mit der Persönlichkeitsentwicklung und dem Lernprozess. Dabei ist der Einsatz digitaler Medien von hoher Relevanz und stellt im Fach Kunst – insbesondere in Bezug zu gegenwärtigen medialen Kunst- und Vermittlungsformen – einen an der Lebenswelt orientierten

zentralen Gegenstand des Kunstunterrichts dar. Daher ist Kreativität auch unter dem Aspekt der digitalisierten Welt zu beschreiben, woraus sich ein unabhängiger, gestaltender, eigenverantwortlicher, reflektierter und kreativer Umgang mit digitalen Medien entwickeln kann.

Kreativität und Kunst

Die *Bildende Kunst* kann als ein kreatives Feld betrachtet werden, in dem sich Kreativität im Sinne einer künstlerischen Kreativität (Schuster, 1997) ereignet. Dabei darf Kunst nicht nur als historische Kunst, sondern muss in ihren vielfältigen Formen begriffen werden, wie sie sich seit den Anfängen der Gegenwartskunst der 1960er Jahre zeigt (Ursprung, 2012). Zudem lösen sich disziplinäre Grenzen auf und verbinden sich mit dem Performativen, der Darstellenden Kunst oder der Musik sowie mit anderen kreativen Disziplinen, wie beispielsweise der Technik, Naturwissenschaft, Mathematik oder der Literatur und Sprache.

Das sinnliche Erleben ist dabei der Kunst eigen und von pädagogischer Bedeutung. Kunst ist über die Sinne erfahrbare und der sinnliche Zugang über das Erleben und Erfahren eröffnet *individuelle* Auslegungs- und Verstehensprozesse. Die Kunst operiert dabei mit ihren je eigenen Ausdrucksweisen im Sinne einer Formen- und Bildsprache, die sich aus den gesellschaftlichen und sozio-historischen Begebenheiten sowie den je eigenen individuellen Verarbeitungsprozessen der Kunstschaffenden ergibt. Damit zeigt sie sich als eine Art Parallelsystem zur Gesellschaft sowie zur Lebenserfahrung des Einzelnen (vgl. Wagner, 2003). »Sie [die Kunst, Anm. d. V.] hat in ihrer Formulierung durch Individualitäten oft Modellcharakter und steht damit signifikant als Repräsentant bestimmter menschlicher Verhaltensstrukturen« (Wagner, 2003, S. 83). In ihrer je eigenen Sprache finden und finden Kunstschaffende geeignete Ausdrucksformen ihrer je eigenen Sichtweise in Auseinandersetzung mit dem Individuum, mit gesellschaftlichen Strukturen sowie mit gegenwärtigen Themen. Hierin kann exemplarisch kreatives Potenzial erkannt und benannt werden, was auch in der Kunstrezeption denkbar erscheint. Hier ist selbstverständlich ein Wissen um die je eigenen stilspezifischen Ausdrucksweisen notwendig, von denen dann individuelle, eigene Interpretations- und Verstehensprozesse ausgehen können.

Die künstlerische Bildung entwickelt ihre Ziele, Inhalte und Methoden aus der Kunst heraus. Demnach regen künstlerische Prozesse von sich aus Kinder und Jugendliche zum künstlerischen, unabhängigen und kreativen Denken an und ermöglichen eine Teilhabe an Kunst und Kultur (Buschkühle, 2017). Dem gegenüber steht die Ästhetische Bildung, die ebenso ihren Bezugspunkt in der Kunst hat, jedoch in den Zugangsweisen auf pädagogische und didaktische Vermittlung zurückgreift. So bieten beispielsweise Auslegungsprozesse (Otto & Otto, 1987), praktisch-rezeptive Methoden (Krautz, 2005) sowie partizipative Methoden Zugänge zur Kunst und lassen diese artikulieren und nachvollziehbar werden. Dabei greift die didaktische Theorie auf ein konstruktivistisches Lehr-Lern-Verständnis zurück und konstruiert eigene Entwürfe von Wirklichkeit – der Wirklichkeit der Kunst.

Kreativität und Gestaltung

Gestaltung wird im Folgenden für die Darstellung der Gegenstandsfelder im Sinne einer eher anwendungsorientierten Kunst des Designs, der visuellen Kommunikation, der Architektur, des Modedesigns und der Lebensraumgestaltung verstanden. Im Anspruch an eine gewisse Funktionalität und Utilität – im Gegensatz zu den Freien Künsten – ist der künstlerische Prozess stärker auf äußere Bedingungen fokussiert. Der anerkannte Ausdruck »form follows function«, der auf den amerikanischen Architekten Louis Henry Sullivan (1896) zurückgeht und im Bauhaus konsequent Anwendung fand (Sparke, 2013), bündelt diesen Anspruch. Hinzu kommt, dass die Designtheorie gegenwärtig stärker den Menschen ins Zentrum des Designprozesses rückt. Der Mensch reagiert nicht allein auf Form, Struktur oder Funktion, sondern auf die je individuellen oder kulturellen Bedeutungen dieser materiellen Merkmale, die sich für den Menschen im Gebrauch ergeben (vgl. Krippendorf, 2013, S. 14). Der Designprozess als Problemlöseprozess hat damit ein hohes Anforderungspotenzial und einen hohen Anspruch an Kreativität und Innovation. Wird Kreativität als Fähigkeit oder Kompetenz bezeichnet, »eigene Synthesen in an der Realität orientierten, kommunizierbaren Formen zu schaffen« (Kahn & Piorkowski, 1974, S. 233, übersetzt durch die Autorin), so sind hier Form, Funktion und (individuelle) Bedeutung aufeinander zu beziehen. Eigene Bedeutungszuweisungen, sowie sinnliche und semantische Umgangsweisen mit Gestaltung rücken dabei in den Fokus.

Unter Design bzw. Gestaltung im Sinne anwendungsbezogener Kunst kann also die »planvoll kreative Visualisierung der verschiedenen Funktionen von Gebrauchsgegenständen und ihre Ausrichtung auf die Bedürfnisse der Benutzerinnen oder auf die Wirkung bei den RezipientInnen« (Schneider, 2009, S. 197) verstanden werden. Dies bedeutet, dass Gestaltungsprozesse zielorientiert und als Problemlöseprozesse verlaufen und dem kreativen Prozess ähnlich sind (Birri, Oberli & Rieder, 2003). Design-Thinking oder kreative Techniken wie das Mindmap, der morphologische Kasten oder das Moodboard verhelfen im Designprozess zur kreativen Ideenfindung und Gestaltung.

Kreativität erscheint daher als zentraler Begriff von Design und angewandter Kunst und ist Teil lebensweltlicher Auseinandersetzung. Entsprechend leben wir in einer gestalteten Welt, interagieren darin, gestalten diese und werden so zu Schaffenden unserer Lebenswirklichkeit (u.a. Komar, 2009; Meinel, 2013; Park, 2016). Im Kunstunterricht kann diese Sichtweise Ausgangspunkt von eigenen Zugangsweisen zur Lebenswelt- und Produktgestaltung sein, womit Design aus einer individuellen Perspektive betrachtet werden kann (Meinel, 2013).

Kreativität und ästhetisches Verhalten im Kindes- und Jugendalter

Ästhetisches Verhalten kann allgemein bezeichnet werden als eine »anthropologisch verankerte Wahrnehmungs-, Tätigkeits- und Reflexionsform, die sich in unterschiedlichen Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen zeigt« (Kirchner, 2003, S. 76-77). Kunstpädagogisches Handeln bezieht sich dabei auf ästhetisches Verhalten im Kontext von Kunst und

Gestaltung, u.a. auf Zeichnen, Malen, Drucken, Collagieren, dreidimensionales Gestalten, Kunst- und Bildrezeption, Darstellendes Spiel, Improvisation und performative Verfahren, mediales/digitales Gestalten, Mixed-Media, Sammeln/Ordnen und Experimentieren. Kinder und Jugendliche können in diesen Tätigkeiten ein hohes Maß an Einfallsreichtum, Fantasie und Kreativität zeigen (Kirchner, 2003; 2008).

Während der Kindheit und Jugend entwickelt sich das kreative Potenzial ansteigend, ist aber mit entwicklungs- und sozialisationsbedingten Einbrüchen verbunden (Barbot, Lubart & Besançon 2016; Torrance, 1962; Urban, 1988). Diese sind erstmals im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule, im Übergang zur weiterführenden Schule, in der Pubertät, in Verbindung mit dem ersten Schulabschluss sowie dem damit in Zusammenhang stehenden Übergang in einen neuen Lebensabschnitt verbunden. Darüber hinaus wird die Entwicklung des kreativen Potenzials der Kinder und Jugendlichen von vielfältigen familiären, personalen und schulischen Bedingungen beeinflusst (zfs. Barbot, Lubart & Besançon 2016; Urban, 2004). In diesen herausfordernden Lebenssituationen benötigen Kinder und Jugendliche also Förderung im Sinne eines Erhaltens der vorhandenen Kreativität.

Im Spiel und im freien Gestalten kommen Kinder auf neue Ideen, finden eigene Darstellungsformen für bestimmte Motive und Themen und schaffen so neue, eigene Bilder – sie verhalten sich in natürlicher Art kreativ. Kreativität, wie sie sich im kindlichen Gestalten zeigt, wird als eine ganz grundlegende Eigenschaft verstanden, die jedem Menschen eigen ist (u.a. Drevdahl, 1956; Guilford, 1950) und die es zu erhalten bzw. zu fördern gilt. Aus dieser natürlichen Kreativität kann sich dann später eine gesellschaftlich relevante, innovative Kreativität in einer bestimmten Domäne entwickeln (Holm-Hadulla, 2014). Im Jugendalter verringert sich mit voranschreitendem Wissen und Anspruch an die eigenen Fähigkeiten das freie, fantasievolle Gestalten und kanalisiert sich in begrenzte Interessensbereiche (z.B. Comic oder Manga) und jugendkulturellen Ausdruck (z. B. Kleidung und Mode als Form der Identitätskonstruktion). Durch die schulische Sozialisation ist häufig zu beobachten, dass freie Gestaltungsweisen und das freie Explorieren und Experimentieren gehemmt werden zugunsten einer scheinbar richtigen Lösung, die im Gestaltungsprozess verfolgt wird. Dies ist eine Herausforderung für den Kunstunterricht, der im schulischen Kontext eben nicht in der Polarisierung von richtig und falsch funktioniert und damit vielfältig andere Spielregeln für schulisches Lernen und Kreativitätsförderung vorgeben kann.

Kreativität und Digitalisierung

Digitale Medien nehmen vermehrt einen bedeutenden Teil unserer heutigen Gesellschaft ein. Nicht nur in der Arbeitswelt, sondern auch in der eigenen Lebenswelt verändert Digitalisierung unsere Denk-, Verhaltens- und Umgangsweisen. So haben Facebook, Twitter und Social Media grundlegend unser Kommunikationsverhalten und unseren Umgang mit Bildern verändert. Auch ist die handschriftliche Notiz mittlerweile an vielen Stellen vom Schnappschuss mit Handy oder Tablet abgelöst worden. Das digitale Bild hat heute fast ausschließlich seine Daseinsberechtigung auf Instagram, mit #Hashtag, der online-Cloud

mit automatischer Bildspeicherung und der share-Option auf den sozialen Netzwerken. Das Beherrschen digitaler Kulturtechniken wird zur Voraussetzung, um sich in der digitalen Parallelwelt verhalten und bewegen zu können, beispielsweise im bloßen Umgang mit PC, Tablet oder Smartphone, im Wischen und Zoomen als alltäglicher Handlung oder die Kommunikation über Email, Twitter und WhatsApp. Technologien entwickeln sich dabei rasant weiter, und der Mensch ist gefordert, hier anzuschließen und sich auf das Neue einzulassen.

In Anbindung an die industrielle Revolution wird mittlerweile von der digitalen Revolution gesprochen (KMK, 2016), da mit der Digitalisierung ein beinahe alle Lebensbereiche umfassender technischer und gesellschaftlicher Strukturwandel verbunden ist. So wird beispielsweise für die zukünftige Arbeitswelt prognostiziert, dass insbesondere einfache automatisierte Tätigkeiten von Robotern und Maschinen übernommen werden und der Mensch von seinen selbst entwickelten Technologien abgelöst wird (Dengler & Matthes, 2015). Anzunehmen ist, dass routinierte Tätigkeiten in Zukunft eher durch digitale, automatisierte Technologien bestritten werden bzw. der Mensch hier Unterstützung erfährt und so mehr Ressourcen für die Lösung komplexer Probleme bleiben. Hierfür benötigt der Mensch ein unabhängiges, kritisches und kreatives Denken. Daher ist die Bildung gefragt, einerseits Kindern und Jugendlichen einen kompetenten, reflektierten und kritischen Umgang mit digitalen Medien zu vermitteln, andererseits, die heranwachsende Generation auf ein Leben im digitalen Zeitalter bestmöglich vorzubereiten.

Gegenwärtig wird daher verstärkt auf die Relevanz von Kreativität für ein nachhaltiges, selbstgesteuertes Lernen hingewiesen, besonders verbunden mit Anforderungen, die Lernende in zukünftigen Arbeitskontexten erbringen müssen (OECD, 2008). Dabei stellen neben der Kreativität als »21st century skill« (Trilling & Fadel, 2012) die Kollaboration, Kommunikation und das kritische Denken zentrale Kompetenzen dar, die in der Schule in Bezug auf Lernen im digitalen Zeitalter zu entwickeln sind. Hier erscheinen der Gestaltungsunterricht sowie künstlerische Bildung fächerübergreifend zentral, sind doch diese Kompetenzen ästhetischem und kreativem Lernen eigen. Rogers (1961) bezeichnet Kreativität als grundlegende Fähigkeit, spontan und flexibel auf Bestehendes zu reagieren und dabei auch ungewöhnlich zu agieren, Gegenstände oder Sachverhalte in etwas Anderes umzugestalten und zu kombinieren. Auch hier zeigt sich, dass kreatives Denken insbesondere für technologiebasierte, sich schnell verändernde Situationen von entscheidender Bedeutung ist (u.a. Flood & Bamford, 2007). Der Umgang mit Wissen stellt dabei eine relevante Größe dar, geht es doch darum, wie gelernt und vor allem was gelernt werden soll. Digitalisierung und virtuelle Realitäten schaffen eine nahezu grenzenlose Verfügbarkeit von Wissen, die neue Herausforderungen an das Individuum stellt. Nicht das Wissen ist entscheidend, sondern in welchen Bezügen wir Wissen abrufen und anwenden können. Die aktuelle und zukünftige Komplexität unserer Welt erfordert es, dass wir das Wissen nicht nur verfügbar haben und anwenden können, sondern dass wir Wissen und Können verbinden und Bekanntes auch auf andere Bereiche und in neuen Weisen anwenden – also transferieren können.

1.2 Zentrale Handlungsfelder

Um im kunstpädagogischen Handeln Kreativität entwickeln und fördern zu können, ist es von Bedeutung, das kreative Potenzial der Kinder und Jugendlichen zunächst zu erkennen. Damit geht auch ein Beurteilen einher, insbesondere, wenn kreative Leistungen verglichen und wertgeschätzt werden. Im Folgenden werden bezogen auf die Auseinandersetzung mit Kreativität die grundlegenden (kunst)pädagogischen Handlungsfelder Erkennen, Fördern und Beurteilen kurz skizziert.

Kreativität erkennen

Das Erkennen des kreativen Potenzials der Schülerinnen und Schüler ist Grundlage jeder Kreativitätsförderung (vgl. Berner, 2013a; Kirchner & Peez, 2009; Wichelhaus, 2006). Förderkonzepte können jedoch erst mit Kenntnis des jeweiligen Leistungsniveaus der Lernenden adäquat und schülerorientiert entwickelt werden. Kreativität zu erkennen ist jedoch eine enorme Herausforderung, die zum einen ein explizites Verständnis von Kreativität erfordert, zum anderen ein Hinterfragen der eigenen (subjektiven) Wahrnehmung notwendig macht. Heinelt (1978) betont, dass es zuerst kreative Lehrpersonen benötigt, um Schülerinnen und Schüler in ihrer Kreativität zu unterstützen, denn nur wer selbst kreativ sei, kann auch die Kreativität anderer wahrnehmen und erkennen. Ohne Kreativität wäre kreatives Verhalten schlichtweg kaum erkennbar und würde mit non-konformem Fehlverhalten oder unangemessenen Schülerbeiträgen fehlinterpretiert werden. Empirisch konnte diese Hypothese nicht bestätigt werden, wobei sich durchaus verschiedenste Zusammenhänge zeigen, in denen kreative Lehrpersonen die Kreativität ihrer Schülerinnen und Schüler besser einschätzten als weniger kreative Lehrpersonen (zsf. Urban, 2004). Aber inwiefern hiermit auch der umgekehrte Fall einhergeht, bleibt zu fragen. Es zeigte sich jedoch, dass Lehrpersonen aufgrund der engen Schüler-Lehrer-Beziehung kreative Merkmale oftmals nicht von anderen personalen Merkmalen unterscheiden können. Dies führt dazu, dass Lehrpersonen kreative Verhaltensweisen verkennen oder andere Eigenschaften, die mit Kreativität einhergehen, mit einschätzen (Plucker & Makel, 2010, Scott, 1999). Hierzu kommt sicherlich auch ein unterschiedliches Verständnis, was Kreativität ist und wie sich diese im Schülerverhalten zeigt (vgl. Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005; Fryer & Collings, 1991; Urban, 2004). Eine Förderung würde daher ein gemeinsames Verständnis zwischen Lernenden und Lehrenden erfordern, um kreative Denk- und Handlungsweisen anwenden zu können.

Kreativität fördern

Der Förderung von Kreativität kommt in der Kunstpädagogik vorrangige Bedeutung zu. Grundlage dabei ist die Kenntnis des kreativen Potenzials der Lernenden, damit hieraus geeignete Fördermaßnahmen abgeleitet werden können, wie dies bereits im vorherigen Abschnitt beschrieben wurde (u.a. Berner, Theurer & Hess, 2016; Kirchner & Peez, 2009;

Kirchner & Kirschenmann, 2015). Kreativität kann gefördert werden, indem hemmende Faktoren (u.a. Zeitdruck, Leistungsdruck) reduziert und dafür geeignete Maßnahmen eingeleitet werden, die auf die unterschiedlichen Facetten von Kreativität in ihrer je spezifischen Ausprägung abzielen (u.a. Berner, 2013b; Brügel, 1987; Dinkelmann, 2008; Urban, 2004). Das Wissen um Kreativität, deren fachspezifischen Besonderheiten sowie das Wissen um Zusammenhangsstrukturen mit anderen der Kreativität nahestehenden Merkmalen – wie z.B. Offenheit, Imagination, non-konformes Verhalten oder Neugierde – ist daher von hoher Relevanz und zählt zum fachdidaktischen Grundlagenwissen einer Lehrperson. Unterrichtskonzepte, Methoden und Übungen zur Förderung von Kreativität sind nur dann zielführend, wenn diese angemessen die bestehende Kreativität der Kinder und Jugendlichen aufnehmen und weiterentwickeln.

Neben gezielten Fördermaßnahmen ist es zudem wichtig, ein für Kreativität förderliches, anregendes und vertrauensvolles Lernklima zu schaffen (Preiser, 2006). Neben der Aktivierung der Lernenden im Denken und Handeln sind zudem emotionale und soziale Faktoren entscheidend, die im Kunstunterricht Lehr-Lernprozesse beeinflussen und damit ausschlaggebend sind, wie gelernt und gestaltet wird. Kreativitätsförderung im Kunstunterricht dürfte zudem immer auch im Kontrast dazu stehen, dass in der Schule eine hohe Dichotomie zwischen richtig und falsch besteht und das Bestreben im schulischen Lernen nach wie vor stark auf eine einzige richtige Lösung abzielt. Freie Lernprozesse, in denen es eben kein Richtig oder Falsch gibt – wie dies im Kunstunterricht häufig der Fall ist und in der Kunst vorgelebt wird, aber auch in anderen Disziplinen im Sinne eines problemlöseorientierten und kreativen Lernens umgesetzt wird – werden dann oftmals von den Lernenden zunächst als unsicher erlebt. Dies kann zu einem sehr eingeschränkten, wenig forschenden Lernen führen, denn die damit verbundene »Kanalisation des Lernens in der Schule brems das Explorationsverhalten« (Einsiedler, 1979, S. 157). Offene Lernformen und offene Aufgaben könnten hier bei geeigneter und angemessener Begleitung der Lernenden Frei- und Spielräume bieten, in denen sich die Lernenden in einem geschützten Raum erproben und die Grenzen von Richtig und Falsch ausweiten können (Berner, Hess & Lipowsky, 2018; Chin, 2013; Schäfer, 2006).

Kreativität beurteilen

Pädagogisches Handeln erfordert neben Fördermaßnahmen im besonderen auch Beurteilungsprozesse. Darunter sind nicht summative Beurteilungen im Sinne von Zensuren und Noten zu verstehen, sondern vielmehr – und das ist viel entscheidender – formative Beurteilungsprozesse, die Feedback und Rückmeldung ermöglichen und in Lern- und Gestaltungsprozessen mit den Lernenden auch zumindest teilweise gemeinsam entwickelt werden. Denn man kann nur auf kreatives Denken und Handeln reagieren und eingehen, wenn man dieses auch entsprechend beobachten und beurteilen kann. Auf die Relevanz der Prozessbeobachtung und -beurteilung macht auch Heyl (2012) aufmerksam, wenn er mit Bezug auf Lindström (2007, 2009) betont, dass zur Beurteilung des künstlerisch-kreativen Handelns »ein Verfahren nötig [ist], das die am Produkt orientierten Aspekte um



Abb. 2: Ohne Hintergrundinformationen zum Entstehungsprozess sind künstlerische Arbeiten oftmals nur schwierig zu beurteilen (Illustration von ©Pablo Helguera, 2011)

Prozessfaktoren erweitert und diese zusammenführt« (Heyl, 2012, S. 265). Prozess- und Produktbeurteilung ist damit von entscheidender Bedeutung. Ausschließlich am Produkt lassen sich kreative Prozesse oftmals nur bedingt beurteilen und rückmelden, da Informationen über die damit verbundenen Intentionen und Ziele fehlen. Auf humorvolle Art und Weise zeigt sich dies in dem Cartoon von Pablo Helguera in Abbildung 2. Nur mit dem Wissen um die Entstehungsprozesse und den damit verbundenen Gedanken und Sichtweisen von Duchamp kann das Readymade als kreative Leistung und als Original erkannt und beurteilt werden, was im Comic jedoch dem interessierten Käufer ohne weitere Ausführungen zur Entstehung der Werke des Galeristen verborgen bleibt. Zudem bleibt die Frage offen, worin sich das Original und die Nachahmung unterscheiden. Pädagogisch bedeutsam ist der Prozessgedanke insofern, als vermeintliche von tatsächlichen kreativen Leistungen abzugrenzen sind und die damit verbundene Performanz über prozessbezogenes Beurteilen und Arbeiten auf Kreativität als Kompetenz erst schließen lässt.

Wieder auf den Unterricht bezogen, benötigt es also geeignete Instrumente und methodische Zugänge, um kreatives Verhalten der Schülerinnen und Schüler mit in den Beurteilungsprozess einfließen lassen zu können. Neben einer aufmerksamen und vielschichtigen Beobachtung der Gestaltungs- und Lernprozesse (Berner, 2013b; Heyl, 2012) bietet sich hier zudem die Portfolioarbeit an, mittels derer in geeigneten Formen Lernprozesse dokumentiert und reflektiert werden können (u.a. Berner & Rieder, 2017; Burkhardt, 2014; Inthoff & Peters, 2014).

Zudem braucht es auch geeignete Vermittlungsmethoden, damit Schülerinnen und Schüler kreative Leistungen in der Kunst, im schulischen Kontext sowie in ihrer Lebenswelt begründet beurteilen können. Im Sinne einer ästhetischen Urteilsfähigkeit (Peez, 2015) wäre auch die Beurteilung kreativer Leistungen mitzudenken.

2. Struktur und Aufbau des Buchs

Die Beiträge in diesem Band thematisieren in der Auseinandersetzung mit Kreativität die skizzierten Gegenstands- und Handlungsfelder in unterschiedlicher Weise. Die vielfältigen und sich überlappenden Bezüge konnten in der Struktur und im Aufbau des Bandes nur bedingt berücksichtigt werden. Insofern wurde die Struktur nach Theorie, Praxis und Empirie vorgezogen. Fachdidaktische Positionen, praktische Umsetzungen in Schule und Studium sowie empirische Studien zur Kreativität im schulischen und außerschulischen Kontext geben einen Einblick in den disziplinären und interdisziplinären Diskurs zur Kreativität im Kontext von Kunstpädagogik.

Teil I – Kreativität als Gegenstand kunstpädagogischer Positionen

Der erste Teil versammelt Beiträge, die den Diskurs aus einer vorrangig theoretischen Perspektive aufnehmen. Die Diskussion zielt hier auf Kreativität als Gegenstand kunstpädagogischer Positionen. Neben einer fachlichen Präzisierung und Konkretisierung des komplexen Phänomens steht die Frage nach kunstpädagogischen Handlungsweisen zur Förderung von Kreativität.

Der Beitrag von *Constanze Kirchner* befasst sich mit der Kreativität im bildnerisch-ästhetischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Dabei steht die bildnerische Kreativität, die als grundlegend für das bildnerische Vermögen in produktiven und rezeptiven Prozessen angesehen wird, im Zentrum der Überlegungen. Hierfür werden Beobachungskriterien für bildnerische Kreativität von Kindern und Jugendlichen beschrieben und Fördermethoden dargestellt, die ausgehend von dem den Kindern und Jugendlichen je eigenen Gestaltungsvermögen, den bildnerisch-ästhetischen Interessen sowie den Gestaltungspräferenzen entwickelt werden.

Provokant wird in dem Beitrag von *Anna Maria Loffredo* danach gefragt, ob die Kunst und die damit verbundene Mystifizierung des einsamen Künstlergenies Kreativität hemmt oder gar verhindert. Damit wird ein Diskurs angestoßen, der sich auf kreative Lehr-Lernprozesse sowie Professionalisierungsprozesse bezieht und das kreative Feld ins Zentrum des fachdidaktischen Diskurses rückt. Dabei geht es um kollaborative Kreativität, die sich in der Gruppe ereignet und dadurch im schulischen Kontext bedeutsam wird.

Mit der komplexen Struktur kreativer Prozesse setzt sich der Beitrag von *Eberhard Brügel* auseinander. Hierzu bezieht er sich auf die Kreativitätstheorie und beschreibt kreative Prozesse in der Bildenden Kunst, der Karikatur und im Design und stellt diese kreativen Prozesse der Kinderzeichnung gegenüber. Das Problembewusstsein und die ästhetische Sensibilität werden als Ausgangspunkt kreativen Handelns dargestellt. Die Kenntnis der Struktur kreativer Prozesse ist für die gezielte Förderung kreativen Handelns von entscheidender Bedeutung.

Im Beitrag von *Axel Büther* wird eine Didaktik der Kreativität konzipiert und der Schwerpunkt auf eine systematische Förderung gelegt. Mit Bezug auf die Kreativwirtschaft wird die Relevanz der Förderung von Kreativität herausgestellt. Dabei steht im Vordergrund,

Rahmenbedingungen zur optimalen Entfaltung des schöpferischen Potenzials zu schaffen. Hierfür werden zehn Punkte zur methodischen Förderung von Kreativität näher dargestellt, mit dem Anspruch, dass Lehrende hieraus selbst ein adressaten- und situationsangemessenes, kreativitätsförderndes didaktisches Handeln ableiten.

Im Beitrag von *Nicole Berner* wird Kreativität im Verhältnis zum Lernen im Fach Kunst betrachtet und nach Querverbindungen gesucht, die für kunstdidaktisches Handeln fruchtbar gemacht werden können. Hierfür wird zunächst ein theoretisches Verständnis einerseits von Kreativität und andererseits von Lernen im Fach Kunst erarbeitet. Davon ausgehend wird danach gefragt, wie kreatives Verhalten in gestalterischen Prozessen mit Lernen in Verbindung steht und was dies für die unterrichtliche Praxis im Fach Kunst bedeuten kann.

Teil II – Kreativität in der kunstpädagogischen Praxis

Im zweiten Teil wird Kreativität in der kunstpädagogischen Praxis mit Blick auf Schule und Hochschule untersucht und beschrieben. Hierfür versammeln sich Beiträge, die Kreativität als curriculare Anforderung kritisch bezogen auf die unterrichtliche Umsetzung diskutieren sowie Kreativität und unterrichtliches Handeln fokussieren.

Andreas Schoppe stellt in seinem Beitrag die Frage, ob Kunstunterricht Kreativität überhaupt unter gegenwärtigen schulischen, personellen und didaktischen Rahmenbedingungen fördern kann. Hierzu stellt er acht zentrale Fragen, die er bezogen auf curriculare Vorgaben, personale Bedingungen bis hin zu didaktisch-methodischen Aspekten des Unterrichts beantwortet. Der Beitrag beschreibt Erwartungen und Hoffnungen an das Fach Kunst und benennt dabei konkreten Handlungsbedarf für ein kreativitätsförderndes Lehren und Lernen im Kunstunterricht.

Im Beitrag von *Hans-Dieter Ilgner* werden Versuche und Überlegungen zum Verständnis und zur Förderung von Kreativität im Kunstunterricht mittels Performance und Improvisation skizziert. Dabei wird vom Konzept eines forschend entwickelnden Unterrichts ausgegangen, in dem Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen dynamisch zusammenfinden. Anhand von zwei Gestaltungsaufgaben wird das Feld performativen Kunstunterrichts zwischen Darstellendem Spiel, Performance und Malerei/Zeichnung gespannt. Konkrete Praxisbeispiele zeigen, dass das performative Handeln für Innovation und Kreativitätsförderung eine wichtige Rolle spielen kann.

Johanna G. Eders spricht von der Kreativität als Gestaltungs- und Grundkompetenz, die es im Kunstunterricht zu entwickeln und zu fördern gilt. Diese ist vorrangig für den Einzelnen notwendig, um sich in einer komplexen und vernetzten Welt zurechtzufinden. Ausgehend vom kreativen Prozess leitet sie pädagogische und methodische Überlegungen zur Kreativitätsbildung ab und veranschaulicht diese anhand des Unterrichtsprojekts »Wendezeit« im Fach Kunst in einem neunten Schuljahr eines bayerischen Gymnasiums.

Im Bereich der Lehrerweiterbildung im Textilen Gestalten nimmt *Christine Rieder* in ihrem Beitrag eine kreativitätsfördernde Lernumgebung in den Blick. Hierzu untersucht sie die Aufgabenstellung »Fertige ein Kleid an« mit den dazugehörigen Teilaufgaben und

beschreibt kreativitätsfördernde Aspekte der Lernumgebung. Exemplarisch zeigt sie dabei auf, wie Lernumgebungen als offene Aufgaben im Sinne der Kompetenzorientierung Lernprozesse im Textilen Gestalten unterstützen und Kreativität fördern können. Dabei werden Bezüge der hochschuldidaktischen Überlegungen für den unterrichtlichen Kontext auf Sekundarstufe I und II angestellt.

Der fünfte Beitrag bezieht sich auf Kreativitätsförderung in außerschulischen künstlerischen Bildungsangeboten. In dem Beitrag von *Sabine Gysin, Verena Widmaier, Barbara Windholz* und *Bettina Riedrich* werden die Bildschulen Schweiz als besonderer Ort der Kreativitätsförderung vorgestellt und die pädagogischen Konzepte der Kursleiterinnen und Kursleiter auf den kreativen Prozess hin betrachtet. Die Bildschulen Schweiz stellen non-formale Angebote im gestalterischen Bereich dar. Kunstschaffende mit pädagogischer Zusatzqualifikation bieten hier Kurse, Workshops oder Blockwochen mit verschiedenen Techniken und Materialien für Kinder und Jugendliche an. Anhand verschriftlichter Aussagen und Interviewausschnitten wird im Beitrag ein Einblick in die je eigenen professionellen Handlungsweisen der Kunstschaffenden zur Förderung des kreativen Potenzials der Kinder und Jugendlichen in Gestaltungsprozessen gegeben.

Teil III – Kreativität und Kunstpädagogik im Kontext empirischer Forschung

Der dritte Teil ergänzt die Diskussion um empirische Beiträge zur Kreativität in der Kunstpädagogik. Neben einem Grundlagenbeitrag zur empirischen Erforschung von Kreativität werden qualitative und quantitative Studien vorgestellt, die Kreativität und verwandte Konstrukte, wie z.B. Fantasie oder komplexes Problemlösen, näher untersuchen. Betrachtet wird zum einen die Wirksamkeit kultureller und künstlerischer Angebote bezogen auf Kreativität, zum anderen Unterrichtsprozesse sowie Lehrerhandeln zur Förderung von Kreativität.

Der Beitrag von *Christian Rittelmeyer* stellt anhand von theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden die Kreativität als inner- und außerfachliche Wirkung von Kunstunterricht dar. Anhand von Einblicken in empirische Studien wird eine Diskussion eröffnet, welche die Erforschung von Kreativität auch kritisch reflektiert. Neben den außerfachlichen Wirkungen künstlerischer Tätigkeit wird auf den Bedarf entsprechender Forschungen verwiesen, die innerfachliche, genuin ästhetische Wirkungen untersuchen. Ein möglicher Ansatzpunkt für eine derartige Forschung wird skizziert.

Im Beitrag von *Barbara Wyss* wird die Problemlösefähigkeit jüngerer Kinder im technischen Gestalten aus fachlicher und entwicklungspsychologischer Sicht betrachtet, und es werden insbesondere die kindlichen Fähigkeiten, die dazu notwendig sind, einen Gestaltungsprozess planerisch und reflexiv zu steuern, näher in den Blick genommen. Hierzu werden Ergebnisse einer qualitativen Videoanalyse angeführt (Wyss, 2018).

Eine weitere Studie aus der Unterrichtsforschung, die kreative Lehr-Lernprozesse im Kunstunterricht in den Blick nimmt, wird im Beitrag von *Caroline Theurer* vorgestellt. Basierend auf fach- und allgemeindidaktischen Überlegungen werden potenziell kreativitätsför-

dernde Aspekte von Lehrerverhalten und Unterrichtsgestaltung im Fach Kunst beschrieben. Die hier einbezogenen Ergebnisse stammen aus einer systematischen Videoanalyse zum kreativen Unterrichtsklima in den Fächern Deutsch, Mathematik und Kunst (Theurer, 2014).

Im Beitrag von *Katrin Knoll* und *Ludwig Stecher* steht im Zentrum der empirischen Forschung die Auswirkung der erlebten Angebotsqualität auf das kreative Potenzial im Bereich der schulischen künstlerischen Bildung in Kooperation mit kulturellen Institutionen und Kunstschaaffenden. Untersucht wird die Wirkung des Besuchs von Kunstprojekten auf die Kreativitätsentwicklung. Berücksichtigt wird dabei, wie die Schülerinnen und Schüler die jeweiligen Angebote sowie die Durchführenden (Lehrpersonen und Kunstschaaffende) in ihrer jeweiligen Unterstützung erlebt haben. Die im Beitrag dargestellten Teilergebnisse stammen aus der Begleitforschung zum Modellprogramm »Kulturagenten für kreative Schulen«.

Marina Stuckert und *Ivo Züchner* stellen in ihrem Beitrag Teilergebnisse des Kooperationsprojekts JuArt der beiden Universitäten Kassel und Marburg vor. Das Projekt untersucht in einem längsschnittlich angelegten Forschungsdesign die Bildungsbedeutung von Jugendkunstschaulen. Im Beitrag wird die Entwicklung von Fantasie bzw. Einbildungskraft analysiert. Dies insbesondere unter der Fragestellung, wie künstlerische Angebote an Jugendkunstschaulen dies unterstützen. Als Grundlage dient die theoretisch hergeleitete Annahme, dass das bildliche Vorstellungsvermögen insbesondere in künstlerischen Angeboten – im Sinne von Angeboten der Bildenden Kunst – angeregt wird.

Resümee: Kreativität und kunstpädagogische Professionalisierung

In einem abschließenden Resümee werden die Beiträge zusammengefasst und aufeinander bezogen. Kreativität wird hier mit Bezug zur kunstpädagogischen Professionalisierung diskutiert. Als Resultat werden Thesen formuliert, die zum weiterführenden Diskurs anregen und in Bezug zu den (kunst)pädagogischen Handlungsfeldern *erkennen – fördern – beurteilen* Anregungen für den eigenen Unterricht geben sollen.

Literatur

- Aljughaiman, A. & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *The Journal of Creative Behavior*, 39 (1), 17-34.
- Barbot, B., Lubart, T. I. & Besançon, M. (2016). »Peaks, slumps, and bumps«: Individual differences in the development of creativity in children and adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2016 (151), 33-45.
- Barth, W. (2000). Der Schüler als (lernender) Autor im Kunstunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Berner, N. E. (2013a). Bildnerische Kreativität im Grundschulalter. Plastische Schülerarbeiten empirisch betrachtet. München: kopaed.

- Berner, N. E. (2013b). Kreativität: Merkmale erkennen und fördern. In C. Kirchner (Hrsg.), *Kunst – Didaktik für die Grundschule* (S. 145-154). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Berner, N., Theurer, C. & Hess, M. (2016). »Das traue ich meiner Klasse zu!« – Gestaltungsaufgaben im Fach Kunst und ihr Zusammenhang mit der Einschätzung des Klassenleistungsniveaus durch die Lehrperson. In S. Keller & Ch. Reintjes (Hrsg.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde* (S. 301-313). Münster: Waxmann.
- Berner, N. & Rieder, C. (2017). Lehren und Lernen mit Portfolios im Kontext von Kunst und Design. In N. Berner & C. Rieder (Hrsg.), *Fachdidaktik Kunst und Design. Lehren und Lernen mit Portfolios* (S. 13-23). Bern: Haupt Verlag.
- Berner, N., Hess, M. & Lipowsky, F. (2018). Schaffen Frei-Räume Kreativität? – Offenheit von Gestaltungsaufgaben im Fach Kunst der Grundschule und ihr Potenzial für die Förderung von Kreativität. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 259-273). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Birri, C., Oberli, M. & Rieder, Ch. (2003). *Lehrmittel Fachdidaktik Technisches Gestalten/Werken*. Diplomarbeit, 2003. Basel.
- Brügel, E. (1987). Kunstpädagogische Anmerkungen zu den Komponenten des kreativen Verhaltens. In H. G. Schütz & W. Schiementz (Hrsg.), *Kunstpädagogische Einsichten. Beiträge zur Didaktik der Kunst und der Ästhetischen Erziehung* (S. 18-41). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Burkhardt, S. (2014). Portfolios im Kunstunterricht. Arbeitsprozesse dokumentieren und reflektieren. *Kunst + Unterricht* (379/380), 4-13.
- Buschkühle, C.-P. (2017). *Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena.
- Chin, C. (2013). Cultivating divergent thinking: Conceptualization as a critical component of artmaking. *Art Education*, 66 (6), 28-32.
- Dengler, K. & Matthes, B. (2015). Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt: Substituierbarkeitspotenziale von Berufen in Deutschland. IAB-Forschungsbericht. Verfügbar unter <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/146097/1/843867167.pdf> [Letzter Zugriff am 07.04.2018]
- Daucher, H. & Seitz, R. (1980). *Didaktik der bildenden Kunst. Grundschule – Hauptschule – Realschule – Gymnasium. Erstes bis zehntes Schuljahr*. München: Don-Bosco-Verlag.
- Dinkelmann, K. (2008). *Kreativitätsförderung im Kunstunterricht*. München: Utz.
- Dinkelmann, K. (2009). »Was soll ich jetzt machen?« Förderung von Kreativität und Selbstständigkeit. *Kunst + Unterricht* (331/332), 104.
- Drevdahl, J. E. (1956). Factors of importance for creativity. *Journal of Clinical Psychology*, 12 (1), 21-26.
- Ebert, W. (1973). *Kreativität und Kunstpädagogik*. Ratingen: Henn.
- Eder, J. G. (2016). *Homo Creans: Kreativität und Kreativitätsbildung im Kontext transmedialer Kunst*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Eid, K., Langer, M. & Ruprecht, H. (2002). *Grundlagen des Kunstunterrichts. Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis*. Paderborn: Schöningh.
- Einsiedler, W. (1979). Entdeckungslernen im Grundschulunterricht. In W. Einsiedler (Hrsg.), *Konzeptionen des Grundschulunterrichts* (S. 147-166). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Flood, A. & Bamford, A. (2007). Manipulation, simulation, stimulation: the role of art education in the digital age. *International Journal of Education through Art*, 3 (2), 91-102.

- Fryer, M. & Collings, J. A. (1991). British teachers' views of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 25 (1), 75-81.
- Griebel, C. (2006). *Kreative Akte. Fallstudien zur ästhetischen Praxis vor der Kunst*. München: kopaed.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5, 444-454.
- Heinelt, G. (1978). *Kreative Lehrer, kreative Schüler. Wie die Schule Kreativität fördern kann*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hentig, H. von. (2000). *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*. Weinheim: Beltz.
- Heyl, T. (2012). Beobachtungen im künstlerisch-kreativen Prozess. »Dann muss ich mir einen Bikini malen«. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 261-279). Wiesbaden: Springer VS.
- Holm-Hadulla, R. M. (2014). Was ist Kreativität? – Dem »Bildnerischen Gestalten und kreativen Schreiben« zum Geleit. In S. Liebmann-Wurmer (Hrsg.), *Die Bedeutung des Schreibens und kreativen Gestaltens für die Entwicklung des Menschen. Interdisziplinäres Verbundforschungsprojekt* (S. 8-10). Erlangen: FAU Univ. Press.
- Inthoff, C. & Peters, M. (2014). Impulse zur Aufzeichnung und Reflexion. Das künstlerisch-experimentelle Prozessportfolio (KEPP). *Kunst + Unterricht* (379/380), 60-64.
- Kahn, C. & Piorkowski, G. (1974). Conditions promoting creativity in group rearing of children. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 29 (1), 231-255.
- Kaul, W. (1975). *Kreativität im technischen Werkunterricht. Untersuchungen zum kreativ-konstruktiven Denken und Verhalten*. Berlin: Rembrandt-Verlag.
- Kirchner, C. (2003). Ästhetisches Verhalten im Kindes- und Jugendalter. In K.-P. Busse (Hrsg.), *Kunst-didaktisches Handeln* (S. 76-109). Norderstedt: Books on Demand.
- Kirchner, C. (2008). »Welchen Beitrag leistet die Kunstpädagogik zur Persönlichkeitsentwicklung?«. In F. Billmeyer (Hrsg.), *Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann* (S. 94-101). München: kopaed.
- Kirchner, C. (Hrsg.). (2012). *Kunstunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kirchner, C. & Kirschenmann, J. (2015). *Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung*. Seelze: Kallmeyer.
- Kirchner, C. & Peez, G. (2009). *Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern. Arbeitsblätter, Übungen, Unterrichtseinheiten und empirische Untersuchungsergebnisse*. Braunschweig: Westermann.
- Komar, R. (2009). *Design curricular. Einführung Designpädagogik – Design als Schul- und Hochschulfach*. Oldenburg: DBV.
- Krautz, J. (2005). Erleben – Machen – Verstehen. Praktische Kunstrezeption zwischen Kunst und Subjekt. *BÖKWE – Fachblatt des Bundes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher* (2), 15-22.
- Krautz, J. (2009). Kreativität zwischen Person und Funktion. *Kunst + Unterricht* (331/332), 75-81.
- Krippendorff, K. (2013). *Die semantische Wende. Eine neue Grundlage für Design*. Basel: Birkhäuser.
- KMK Kultusministerkonferenz. (2016). *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf [Letzter Zugriff am 02.04.2018].
- Lindström, L. (2007). Kriterien zur Bewertung der kreativen Fähigkeiten von Schülern in den Bildenden Künsten. Eine Handreichung für Lehrer. In R. Niehoff & R. Wenrich (Hrsg.), *Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur ästhetischen Bildung* (S. 162-186). München: kopaed.
- Lindström, L. (2009). Produkt- und Prozessbewertung schöpferischer Tätigkeit. In G. Peez (Hrsg.), *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung* (S. 144-159). Seelze-Velber: Kallmeyer.

- Meinel, R. (2013). Design in Bewegung! – Stillstand im Unterricht? Eine Bestandsaufnahme und ein Plädoyer für die Designpädagogik. *Kunst + Unterricht* (371/372), 4-11.
- OECD. (2008). 21st Century Learning: Research, Innovation and Policy. Directions from recent OECD analyses. Report on OECD/CERI International Conference »Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy«. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554299.pdf> [Letzter Zugriff am 01.05.2018].
- Otto, G. (1969). *Kunst als Prozess im Unterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Otto, G. & Otto, M. (1987). *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Seelze: Friedrich.
- Park, J. H. (Hrsg.). (2016). *Didaktik des Designs*. München: kopaed.
- Peez, G. (Hrsg.). (2015). *Beurteilen lernen im Kunstunterricht. Unterrichtseinheiten, Methoden und Reflexionen zu einer zentralen ästhetik- und kunstbezogenen Fachkompetenz*. München: kopaed.
- Plucker, J. A. & Makel, M. C. (2010). Assessment of creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Hrsg.), *The Cambridge handbook of creativity* (S. 48-73). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Schäfer, L. (2006). *Der Zirkel des Schaffens. Neue Deutungen von Kreativität und ihre Relevanz für den Kunstunterricht*. Oberhausen: Athena.
- Schneider, B. (2009). *Design. Eine Einführung. Entwurf im sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Kontext*. Basel: Birkhäuser.
- Schulz, F. (1997). Eigenart und Entwicklung des bildnerischen Talents. *Kreativitätsforschung und »Talentologie der Kunst«*. *Karlsruher pädagogische Beiträge* (41), S. 149-169.
- Schulz, F. (2006). Kreativitätspädagogische Implikationen der künstlerisch-ästhetischen Bildung und Erziehung. In H. Brög, P. Foos & C. Schulze (Hrsg.), *Korallenstock. Kunsttherapie und Kunstpädagogik im Dialog* (S. 235-242). München: kopaed.
- Schulz, F. (2009). Umgangsweisen mit Kreativität. *Kunst + Unterricht* (331/332), 4-9.
- Schuster, M. (1997). Künstlerische Kreativität. Der Versuch einer kreativen Auseinandersetzung. In H. R. Becher, M. Schuster & C. Mauer (Hrsg.), *Taschenbuch Kunst, Pädagogik, Psychologie. Kunststandpunkte* (S. 66-80). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Scott, C. L. (1999). Teachers' biases toward creative children. *Creativity Research Journal*, 12 (4), 321-328.
- Seitz, R. (2005). *Phantasie & Kreativität. Ein Spiel-, Nachdenk- und Anregungsbuch*. München: Don Bosco.
- Sparke, P. (2013). *An introduction to design and culture. 1900 to the present*. London: Routledge.
- Sullivan, L. H. (1896). The tall office building artistically considered. *Lippincott's Magazine*, 57 (3), 406.
- Theurer, C. (2014). Kreativitätsförderndes Klassenklima als Determinante der Kreativitätsentwicklung im Grundschulalter. Kassel. Verfügbar unter <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2015022647540> [Letzter Zugriff am 28.02.2018].
- Torrance, E. P. (1962). Developing Creative Thinking Through School Experiences. In S. J. Parnes & H. F. Harding (Hrsg.), *A source book for creative thinking* (S. 31-47). New York: Scribner.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2012). *21st century skills. Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Urban, K. K. (1988). *Zur Entwicklung von Kreativität bei vier- bis achtjährigen Kindern. Untersuchungen mit dem neuen »Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch« (TSD-Z)*. Hannover: Universität Hannover.

- Urban, K. K. (2004). *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*. Münster: LIT Verlag.
- Ursprung, P. (2012). *Die Kunst der Gegenwart. 1960 bis heute*. München: Beck.
- Wagner, M. (2003). Kunst und Kreativität. In W. Berka (Hrsg.), *Woher kommt das Neue? Kreativität in Wissenschaft und Kunst* (S. 51-84). Wien: Böhlau.
- Wichelhaus, B. (1996). Kompensatorischer Kunstunterricht. In D. Grünewald (Hrsg.), *Kunstdidaktischer Diskurs. Texte zur ästhetischen Erziehung von 1984 bis 1995 (Kunst + Unterricht Sammelband, S. 71-75)*. Seelze: Friedrich.
- Wichelhaus, B. (2004). *Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung Integration und Differenz*. Hamburg: University Press.
- Wichelhaus, B. (2006). Fördern im Kunstunterricht. Prinzipien, Perspektiven und Probleme. *Kunst + Unterricht* (307/308), 3-10.
- Wollschläger, G. (1972). *Kreativität und Gesellschaft. Neue pädagogische Methoden am Beispiel der Jugendkunstschule Wuppertal*. Frankfurt: Fischer.
- Wyss, B. (2018). *Gestalterisch-konstruktives Problemlösen von Sechs- und Achtjährigen. Theoretische Grundlagen und empirische Studie zur Technischen Gestaltung in Kindergarten und Unterstufe*. München: kopaed.

Abbildungen

Abbildung 1: Eigenentwicklung © Nicole Berner

Abbildung 2: Illustration von © Pablo Helguera, 2011