



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ  
ZENTRUM FÜR WEITERBILDUNG

**MASTERTHESE**  
**zur Erlangung des akademischen Grades**  
**„Master of Arts“, M.A.**

Hochschullehrgang mit Masterabschluss  
**Kunsttherapie und Pädagogik**

***Die Entdeckung und Förderung der individuellen Kreativität***

*Die Erfassung von kreativen Potenzialen bei Schülerinnen und Schülern der  
Sekundarstufe I am Beispiel des „Tests zum Schöpferischen Denken –  
Zeichnerisch (TSD – Z)“*

vorgelegt von  
Mag. Marlene Kain

Betreuung  
Mag. Dr. Nina Jelinek  
Mag. Ursula Wimmesberger

Matrikelnummer  
00780025

Wortanzahl  
25021

Linz, am 21. Dezember 2023

# Zusammenfassung

Diese These beginnt mit einem Blick auf die sich wandelnde Landschaft der Kreativitätsforschung und ihrer Verbindung zur Persönlichkeitsentwicklung. Es wird zwischen subjektiver und objektiver Kreativität unterschieden, wobei Kreativität als Schaffen von Neuem in beliebigen Lebensbereichen betrachtet wird. Phantasie spielt dabei eine grundlegende Rolle, und es gibt eine Unterscheidung zwischen individuellen und gesellschaftlichen kreativen Produkten. Seitz und Seitz präsentieren ein Vier-Stufen-Modell für den kreativen Prozess, der mit der Problemphase beginnt und sich durch die Suche nach Lösungen, deren Formulierung und schließlich deren Realisierung erstreckt (Seitz & Seitz, 2012).

Historisch gesehen begann das Interesse an Kreativität bereits im 19. Jahrhundert, fand jedoch erst mit Forschern wie Joy Paul Guilford einen bedeutenden Durchbruch. Die moderne Kreativitätsforschung beruht auf der Messung kreativer Fähigkeiten durch Tests, die verschiedene Aspekte wie Flüssigkeit, Flexibilität, Originalität und mehr erfassen. Europäische Studien verwenden häufig amerikanische Kreativitätstests wie den "Torrance Test of Creative Thinking" oder ähnliche Modelle.

In der Kunsttherapie wie auch im Kunstunterricht fungiert Kreativität als fundamentaler Baustein, der maßgeblich zum Prozess des Schaffens beiträgt. Der Kunstunterricht spielt dabei eine zentrale Rolle in der Verbindung von Kunst, Bildung und der Förderung kreativen Verhaltens bei Schülerinnen und Schülern. Kreativität wird aus evolutionärer Sicht als wertvolle menschliche Ressource betrachtet, die die Sinnhaftigkeit der Welt erkunden und darstellen kann. Die Förderung von Kreativität durch spezifische Techniken und Trainingsprogramme wird ebenfalls diskutiert.

Die Arbeitshypothesen konzentrieren sich darauf, ob Kreativität messbar und förderbar ist und ob geschlechtsspezifische Unterschiede in der Kreativität bestehen. Der „Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch (TSD-Z)“ wurde als Screening-Instrument verwendet, um kreatives Potenzial zu bewerten. Die Untersuchung ergab keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Kreativität, obwohl weibliche

Schülerinnen im Durchschnitt etwas bessere Leistungen erzielten. Die Ergebnisse wurden mithilfe verschiedener statistischer Analysen wie Mittelwerten, Standardabweichungen und Prozenträngen präsentiert und interpretiert.

Insgesamt zeigt der „TSD-Z“ als Test zur Grobeinschätzung von Kreativität vielversprechende Ergebnisse im pädagogischen Kontext und bietet nützliche Einblicke in das kreative Potenzial von Schülerinnen und Schülern.

## Abstract

This thesis starts by exploring the evolving landscape of creativity research and its connection to personal development. It distinguishes between subjective and objective creativity, viewing creativity as the generation of new elements in various realms of life. Imagination plays a fundamental role, with a distinction drawn between individual and societal creative products. Seitz and Seitz present a four-stage model for the creative process, commencing with the problem phase and progressing through the search for solutions, their formulation, and finally, their realization (Seitz & Seitz, 2012).

Historically, interest in creativity emerged in the 19th century but gained significant traction with researchers like Joy Paul Guilford. Modern creativity research involves measuring creative abilities through tests that assess various aspects such as fluency, flexibility, originality, and more. European studies frequently use American creativity tests like the "Torrance Test of Creative Thinking" or similar models.

In both art therapy and art education, creativity serves as a foundational cornerstone significantly contributing to the process of creation. Art education plays a central role in connecting art, education, and fostering creative behaviour among students. From an evolutionary perspective creativity is regarded as a valuable human resource capable of exploring and representing the meaningfulness of the world. The promotion of creativity through specific techniques and training programs is also discussed.

The research hypotheses focus on whether creativity is measurable and trainable and whether gender-specific differences exist in creativity. The "Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP)" was used as a screening tool to evaluate creative potential. The study found no significant gender-specific differences in creativity, although on average, female students achieved slightly better results. The results were presented and interpreted using various statistical analyses such as means, standard deviations, and percentile ranks.

Overall, the "TSD-Z" demonstrates promising results as a tool for a rough assessment of creativity in an educational context, providing valuable insights into the creative potential of students.

# Inhalt

1	Einleitung.....	8
2	Kunsttherapie.....	10
2.1	Künstlerische Therapien.....	10
2.2	Kunsttherapie im engeren Sinn.....	15
2.3	Aufgaben und Ziele der Kunsttherapie .....	16
3	Kunsttherapie und Kunstpädagogik .....	17
4	Kreativität.....	20
4.1	Definition von Kreativität .....	20
4.2	Schöpferische Fantasie.....	21
4.3	Der kreative Prozess.....	22
4.4	Was ist kreativitätshemmend? .....	22
4.5	Voraussetzungen für Kreativität .....	23
4.6	Merkmale des kreativen Menschen.....	23
4.7	Kreativitätsforschung .....	25
4.7.1	Csikszentmihályi .....	26
4.7.2	Winnicott.....	27
4.7.3	Dewey.....	28
4.7.4	Wallas .....	29
4.8	Die Messung von Kreativität .....	29
4.9	Kreativitätstests.....	32
5	Kunsttherapie und Kreativität .....	33
6	Kunstunterricht und Kreativität .....	35
6.1	Kunst unterrichten .....	35
6.2	Kunstunterricht und die zunehmende Digitalisierung .....	35
6.3	Kognitive Entwicklung und ästhetisches Verhalten .....	36
6.4	Fachdidaktische Fundierung .....	38
6.5	Lernstandserhebung im Kunstunterricht .....	41
6.6	Fördermaßnahmen .....	41
6.7	Übungssequenzen .....	45
6.8	Kreativität in der Schule .....	45
6.9	Kreatives Verhalten .....	47
6.10	Subjektive und objektive Kreativität .....	48

7	Die Wichtigkeit der Kreativitätsförderung .....	50
7.1	Entwicklungsschritte der kindlichen Bildsprache.....	51
7.2	Die Wichtigkeit des Raums.....	52
7.3	Anregungen über die Sinne.....	52
7.4	Die Schule der Zukunft .....	53
7.5	Pädagogik und Schule .....	53
7.6	Warum ist die Förderung der Kreativität so wichtig? .....	56
7.7	Herausforderungen für die Schule .....	57
8	Möglichkeiten der Kreativitätsförderung außerhalb der Schule .....	58
8.1	Kreative Lernprozesse aus pädagogischer und psychologischer Sicht.....	58
8.2	Die Rolle der Pädagogen im Atelier.....	60
8.3	Die Wichtigkeit solcher Ateliers .....	61
8.4	Exkurs: Resilienz und Salutogenese .....	62
8.5	Die Wiederentdeckung der eigenen Kreativität.....	63
9	Forschungsmethode und Untersuchungsdesign.....	64
9.1	Fragestellung und Hypothese .....	64
9.2	Studiendesign.....	67
9.3	Testtheoretische Befunde .....	68
9.3.1	Objektivität.....	68
9.3.2	Zuverlässigkeit.....	69
9.3.3	Testgültigkeit.....	69
9.4	Stichprobenbeschreibung .....	69
9.5	Umsetzbarkeit .....	70
9.6	Testinstrument .....	70
9.6.1	Anwendungsbereiche.....	70
9.6.2	Diagnostischer Ansatz und Konzept.....	71
9.7	Durchführung des TSD-Z .....	74
9.8	Vorbemerkungen zur Testauswertung.....	75
9.9	Zur Testauswertung .....	76
9.10	Einordnung der Testergebnisse.....	80
9.11	Statistische Auswertung der Daten.....	81
9.12	Ergebnisse .....	82
9.13	Zusammenfassung.....	94
9.14	Fazit und Ausblick.....	95

10	Konkrete Förderkonzepte zur Kreativitätsförderung.....	97
10.1	Notwendigkeit der Kreativitätsförderung.....	97
10.2	Kreativitätsförderung im Kunstunterricht.....	98
10.3	Kreativitätsmerkmale und kreative Prozesse.....	99
10.3.1	Kreativitätsmerkmale.....	99
10.4	Konzepte zur Förderung der Kreativität anhand kunstpädagogischer und kunsttherapeutischer Methoden mit Augenmerk auf emotionsbasierte Ausdrucks- und Kreativitätsförderung.....	101
10.4.1	Bilder: Flächiges Gestalten.....	102
10.4.2	Dreidimensionales: Räumliches Gestalten.....	108
10.4.3	Szenisches Spiel und weiterführende künstlerisch-kreative Ansätze.....	111
	Literaturverzeichnis.....	112
	Abbildungsverzeichnis.....	117
	Tabellenverzeichnis.....	118
	Eidesstattliche Erklärung.....	120

## 1 Einleitung

Die Erfassung und Förderung von kreativen Potenzialen bei Schülerinnen und Schülern ist ein essentieller Bestandteil der Kunstpädagogik und der Kunsttherapie. Im Mittelpunkt steht hierbei nicht nur das Verständnis der Kreativität als abstraktes Konzept, sondern auch die Analyse geschlechtsspezifischer Unterschiede im kreativen Ausdruck. Dieser Bereich eröffnet faszinierende Einblicke in die individuellen Schaffensprozesse und hebt die Bedeutung der gezielten Förderung von Kreativität in schulischen Kontexten hervor.

Kreativität, in ihren verschiedenen Facetten betrachtet, stellt einen fundamentalen Aspekt des menschlichen Ausdrucks dar. Ihr Verständnis und ihre Förderung spielen nicht nur in der Kunstpädagogik, sondern auch in der Kunsttherapie eine bedeutende Rolle. Der kreative Prozess offenbart sich als ein komplexes Zusammenspiel von Wahrnehmung, Ideenfindung, Reflexion und Gestaltung. In diesem Zusammenhang sind die Voraussetzungen für die Entfaltung von Kreativität von besonderem Interesse, da sie die Grundlage für individuelle Schöpfungsprozesse und schöpferische Entwicklung darstellen.

Die Messung von Kreativität stellt dabei eine herausfordernde Aufgabe dar, da sie sowohl subjektive als auch objektive Aspekte umfasst. Der „Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch“ ist ein bedeutendes Instrument, das einen Einblick in kreative Potenziale ermöglicht und gleichzeitig das Aufzeigen geschlechtsspezifischer Unterschiede im gestalterischen Ausdruck ermöglicht. Hierbei werden die Kunstpädagogik und ihre Methoden der Erfassung und Analyse von Kreativität zentral. Die Verbindung zwischen Kunsttherapie und Kreativität ist tiefgreifend, da therapeutische Prozesse oft auf kreativem Ausdruck basieren. Dies verdeutlicht die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten von Kreativität in unterschiedlichen Kontexten und hebt ihre Bedeutung für persönliche Entfaltung und Selbstaussdruck hervor.

Im schulischen Rahmen nimmt der Kunstunterricht eine zentrale Rolle bei der Förderung von Kreativität ein. Hier liegt der Fokus nicht nur auf der Vermittlung künstlerischer Techniken, sondern auch auf der Ermutigung zur Entfaltung individueller Ausdrucksformen und dem Entdecken eigener kreativer Potenziale. Die Wichtigkeit der Kreativitätsförderung in der Schule ist evident, da sie eine umfassende Entwicklung von Schülerinnen und Schülern unterstützt. Der gezielte Einsatz von Förderkonzepten zur Kreativitätsentwicklung bietet Möglichkeiten, um das kreative Potenzial jedes einzelnen Schülers zu erkennen und zu erweitern.

Warum gerade die Förderung der Kreativität so bedeutend ist, liegt nicht nur in ihrer Rolle als künstlerisches Ausdrucksmittel, sondern auch in ihrer vielseitigen Anwendbarkeit in allen Bereichen des Lebens. Konkrete Förderkonzepte, die auf einer individualisierten Betrachtung der Schülerinnen und Schüler basieren, können dabei helfen, die Kreativität zu entfalten und innovative Denkweisen zu fördern.

Um diese Verknüpfungen zu verdeutlichen, wird diese Arbeit zunächst den Begriff der Kunsttherapie näher beleuchten, gefolgt von einer Betrachtung der Kreativität als gemeinsamem Ursprung von Kunsttherapie und Kunstpädagogik. Ein umfassendes Kapitel widmet sich der Frage, ob Kreativität messbar ist und führt daraufhin zu den Verbindungen zwischen Kunsttherapie und Kreativität sowie Kunstunterricht und Kreativität. Die Wichtigkeit der Förderung von Kreativität wird eingehend betrachtet, gefolgt von Möglichkeiten zur Kreativitätsförderung außerhalb des schulischen Rahmens. Darüber hinaus werden die Forschungsmethode und das Untersuchungsdesign vorgestellt, um die Messbarkeit und mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede in der Kreativität zu prüfen. Die Auswertung der Ergebnisse und ein Ausblick leiten zu einem abschließenden Kapitel über, das konkrete Förderkonzepte zur Kreativitätsentwicklung vorstellt.

## 2 Kunsttherapie

### 2.1 Künstlerische Therapien

Es gibt mittlerweile sehr viele Möglichkeiten, im künstlerischen Bereich therapeutisch zu arbeiten. So unterschiedlich und vielfältig die kunsttherapeutischen Bereiche sind, so verschieden sind auch die Ausbildungen in diesem Setting. Abhängig von den unterschiedlichen Institutionen und auch den Ländern wird der Begriff der „Künstlerischen Therapien“ ganz unterschiedlich verwendet. Teilweise wird darunter jede therapeutische Maßnahme, die sich künstlerischer Mittel bedient, verstanden, manchmal wird der Begriff aber auch so eng verwendet, dass er nur mit der Gestaltungstherapie gleichzusetzen ist.

Trotzdem wird der Übersicht halber im Folgenden versucht, einen Überblick über die vorherrschenden künstlerischen Therapien zu geben, ohne dabei auf alle diese Therapien näher eingehen zu können (Heimes, 2010; Menzen, 2016).

Zu unterscheiden sind noch die Begriffe der rezeptiven und der produktiven künstlerischen Therapien. Denn künstlerische Therapien können sowohl produktiv als auch rezeptiv stattfinden. Anders als oftmals vermutet, kommt es auch bei der Rezeption eines Werkes zu einer aktiven Gestaltung des eigenen Objektes. Dabei ergibt sich die Gestaltung des Werkes aus dem objektiv Sichtbaren und der subjektiven Sichtweise des Betrachters. Sowohl die Rezeption als auch die Produktion eines Kunstwerks lösen Emotionen aus, wodurch innerliche und äußerliche Prozesse in Gang gesetzt werden können. Beim Gestalten eines Werkes lösen produktive und rezeptive Phasen einander ab und beeinflussen sich gegenseitig. Durch das Betrachten des gestalteten Werkes werden sowohl die Reflexion beeinflusst als auch der weitere Gestaltungsprozess. Obwohl die Rezeption in erster Linie von außen nach innen – impressiv – wirkt und die Produktion von innen nach außen – expressiv – wirkt, so bedingen die beiden, trotz unterschiedlicher Wirkrichtung, einander (Heimes, 2010; Hinrichs, 2019; Kraus, 2012).

### Intermediale Kunsttherapie:

Die Intermediale Kunsttherapie bedient sich verschiedener künstlerischer Mittel wie beispielsweise Bilder, dreidimensionaler Gestaltung, Musik, Bewegung, szenischer Darstellungen und Performance sowie neuer Medien. Im Vordergrund stehen dabei die Kombination und Verknüpfung unterschiedlichster künstlerischer Medien. Besonderes Merkmal der Intermedialen Kunsttherapie ist die vielfältige Wahrnehmung über die Sinne, die wiederum zu einer breiten Auswahl an Ressourcen und Lösungsansätzen führt.

Dazu ist das Bewusstsein als integrativer Prozess zu betrachten, wobei vielfältige und komplexe Sinneseindrücke zu kohärenten Wahrnehmungseindrücken zusammengefügt werden sollen. Für eine optimale Organisation des Gehirns ist es aus neurowissenschaftlicher Sicht notwendig, visuelle, auditive, somatosensorische, motorische und interhemisphärische Sinneseindrücke zu synchronisieren. Dies wird möglich durch den intermedialen Einsatz ästhetischer Mittel und Methoden. Anders ausgedrückt, ist es sinnvoll, das Gesamt der künstlerischen Mittel aufzugreifen, damit möglichst alle Sinne aktiviert und gefördert werden (Heimes, 2010; Hinrichs, 2019; Kramer, 2018).

### Maltherapie:

Bei der Maltherapie gibt es keine einheitliche Definition, da sie oft auch mit dem Begriff der Gestaltungstherapie einhergeht. Der Maltherapie liegen unterschiedliche Konzepte zugrunde, wobei sie sich zahlreicher Methoden und Techniken bedient. Ein wichtiges Kriterium, welches allen Maltherapeuten zugrunde liegt, ist die symbolische Bedeutung der Darstellungen, die Wirkung von Farbe, Form und Gestaltung, der Malprozess sowie die therapeutische Beziehung. Hauptaugenmerk in Bezug auf die Malübungen und

Malmittel liegt auf den individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten des Patienten und Therapeuten (Heimes, 2010; Kramer, 2018).

Gestalttherapie:

Die Gestalttherapie versteht den Menschen als eine untrennbare Einheit körperlicher, seelischer und geistiger Aspekte. Dabei ist der Mensch permanent in Kontakt mit seiner ökologischen und sozialen Umwelt. Kommt es zu Blockierungen der Selbstregulation im Kontakt mit der Umwelt, sind Störungen des Verhaltens oder der Befindlichkeit die Folge. Die Gestalttherapie versucht diese Blockierungen durch die Arbeit im Hier und Jetzt zu beseitigen und selbstregulierende Ressourcen zu aktivieren und zu stärken. Ziel ist dabei die Freilegung persönlicher Potenziale sowie die Förderung des kreativen Kontaktes zwischen Mensch und Umwelt (Heimes, 2010; Menzen, 2016).

Gestaltungstherapie:

Der Begriff der Gestaltungstherapie wird in der Literatur oft synonym verwendet mit dem Begriff der Kunsttherapie. In der Gestaltungstherapie sind die Mittel und Methoden, mit denen gearbeitet wird, sehr umfangreich und vielfältig. In dieser Form kommen sowohl Farben und Formen in Bildern, Ton, Holz, Gips und Stein als auch Radierungen und Druckgrafiken zum Einsatz. Auch die Kombination unterschiedlicher Materialien ist möglich, ähnlich der Intermedialen Kunsttherapie. Berücksichtigt werden sollte, dass die verschiedenen Malfarben und Malmittel sowie Materialien bestimmte Eigenschaften und unterschiedliche Wirkungen haben (Heimes, 2010; Kramer, 2018; Menzen, 2016).

### Musiktherapie:

Die Musiktherapie nutzt gezielt Musik in vielfältiger Weise innerhalb der therapeutischen Beziehung, wie bereits ihr Name verrät. Dabei kann Musik als eine Art Sprache verstanden werden, wo im Idealfall Unaussprechliches in der Musik erkannt und dann in die Sprache transportiert wird (Heimes, 2010). Musiktherapie ist in der Lage, dasselbe zu bewirken wie andere biologische Reize, beispielsweise die Stimulation des körpereigenen Belohnungssystems, die Aktivierung zentralnervöser Strukturen, eine Abnahme unangenehmer Emotionen, einen Anstieg der Konzentration, der Leistungsfähigkeit und des Wohlbefindens (Spitzer, 2002).

### Tanztherapie:

Bei der Tanztherapie wird Bewegung als Mittel der Kommunikation mit kreativem und individuellem Ausdruck zum Verstehen und Verarbeiten von Gefühlen eingesetzt. Durch den gezielten Einsatz von Bewegungsübungen und Tanzimprovisationen kann eine Verbindung zwischen Körper, Geist und Seele hergestellt, Gedanken, Gefühle, Erinnerungen und Erlebnisse können erfahrbar und spürbar gemacht werden. Diese Einbeziehung der Körpersprache begünstigt wiederum die Entwicklung eines realistischen Körperbildes und unterstützt das Körperempfinden (Heimes, 2010).

### Therapeutisches Theater und Psychodrama:

Im therapeutischen Theater wie auch im Psychodrama, welche Begriffe häufig synonym verwendet werden, stehen handlungs- und gegenwartsbezogene Aspekte im Mittelpunkt. Elemente aus dem Theater werden auf komplexe Situationen im Alltag übertragen. Dabei kommen sowohl Techniken aus dem klassischen Theater als auch aus dem Stegreif- und Rollenspiel zum Einsatz. Durch die Darstellungsform auf der Bühne werden Handlungsmuster deutlich und können so bearbeitet beziehungsweise verändert werden. Der Patient lernt im therapeutischen Theater, seine eigene

Inszenierung als Ressource und sein Verhalten als Rolle zu sehen. Durch die variable Veränderung der Darstellung durch den Patienten kann dieser zu neuen Perspektiven und Lösungen gelangen, die anfangs nur auf der Bühne gelten, sich später aber auf Alltagssituationen transferieren lassen (Heimes, 2010; Schottenloher, 2008).

#### Poesietherapie:

Unter Poesietherapie wird ein therapeutisches oder selbstanalytisches Verfahren verstanden, das durch Schreiben das subjektive Wohlbefinden und die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums fördert. Schreiben ist ebenso wie die anderen bereits erwähnten Therapieformen eine Form des Selbstaudrucks. Der Schreibende kommt mit sich selbst und der Welt durch sprechgestaltende Weise in Kontakt, drückt sich aus, präzisiert und internalisiert. Die Poesie ist deshalb eine Hilfe zur Selbsthilfe, da der Patient seinen Schreibprozess auch selbstständig fortführen und diesen als zuverlässigen Begleiter erfahren kann (Heimes, 2010; Schottenloher, 2008).

#### Bibliotherapie:

Unter Bibliotherapie wird jene künstlerische Therapieform verstanden, bei der es um das Lesen geht. Dabei soll sowohl durch das Lesen von Sachtexten, Ratgebern und Aufklärungsbroschüren als auch durch das Lesen von autobiografischen Berichten, Prosa und Lyrik eine heilsame Wirkung erreicht werden. Die Bibliotherapie kann, ähnlich den bereits erwähnten Therapieformen, sowohl individuell als auch in der Gruppe durchgeführt werden, entweder unter Anleitung oder in Form von Selbstlektüre (Heimes, 2010).

## 2.2 Kunsttherapie im engeren Sinn

Im Zentrum des therapeutischen Prozesses steht die Kunst. Die Kunsttherapie lebt von Kunst, die in erster Linie in der Malerei ihren Ausdruck findet (Steger, 2018).

Kunsttherapie im engeren Sinn ist eine künstlerische Therapieform, bei der vorwiegend in der Bildersprache und der Kommunikation gearbeitet wird. In dieser Therapie stehen das Gestalten von Bildern sowie andere künstlerische Tätigkeiten im Vordergrund. Daher ist diese Therapie überwiegend praxis- und erlebnisorientiert ausgerichtet (Ameln-Haffke, 2015; Schottenloher, 2008).

Bei der Kunsttherapie handelt es sich um einen kreativen Prozess, bei welchem sich durch den Umgang mit Farben und Formen eigene Erfahrungen und Perspektiven erweitern lassen.

Besonderes Merkmal der Kunsttherapie ist die kunsttherapeutische Triade. Damit ist gemeint, dass – im Gegensatz zu anderen Therapieformen – zur Beziehung Klient – Therapeut noch das künstlerische Medium hinzutritt. Es entsteht zwischen Klient – Therapeut – Medium (Werk) ein so genanntes Beziehungsdreieck, welches in der Literatur als kunsttherapeutische Triade bezeichnet wird.

Kunsttherapie wird sowohl in klinischen, pädagogischen, heilpädagogischen und soziokulturellen Bereichen als auch in freier Praxis ausgeübt (Menzen, 2016; Obermeier, 2019).

### 2.3 Aufgaben und Ziele der Kunsttherapie

Der künstlerische Prozess in der Kunsttherapie fördert die Selbstbestimmung und entfaltet damit die Wirksamkeit (Menzen, 2016; Steger, 2018).

Bilder entstehen häufig im Unbewussten. Durch den gestalterischen Prozess bekommt der Klient Zugang zu seinem Inneren und seinem Unbewussten und kann mit Hilfe der Kunsttherapie die eigenen Gefühle, Empfindungen und Gedanken im Gestaltungsprozess ausdrücken. Durch das schöpferische Tun kommt der Klient in tiefen Kontakt zu sich selbst, wodurch psychodynamische Prozesse in Gang gesetzt werden können.

Beim künstlerischen Gestalten geht es in erster Linie darum, die innere Motivation zu stimulieren. Unbewusste Vorgänge, die oftmals nicht verbal ausgedrückt werden können, sollen so sichtbar gemacht werden.

Durch den schöpferischen Akt können innere Prozesse angeregt werden. Dass Bilder einen tiefen inneren und nachhaltigen Prozess auslösen können, ist wissenschaftlich belegt. Die verbale Kommunikation über das Gestaltete kann dem Klienten helfen, neue Perspektiven zu entwickeln, die ohne vorangehendes Gestalten oft nicht erkannt worden wären. Durch das Bild soll der Klient wieder Zugang zu seinen Emotionen bekommen (Obermeier, 2019).

Ein großer Vorteil der Kunsttherapie besteht dann, wenn die alltägliche Sprache keine geeigneten Worte zur Verfügung stellt. In der Kunsttherapie können Erlebnissen und Gefühlen durch Bilder eine nicht-verbale Form und Gestalt gegeben werden. Ein Bild lässt sich leichter gestalten als die äußere Realität, sodass durch bildnerische Tätigkeit auf einfachste Weise ein Erlebnis von Selbstwirksamkeit vermittelt wird. Weiters ist das Bild eine Art Kommunikationsangebot für andere, denn auch wenn die verbale Sprache nicht dieselbe ist, so sind uns doch Farben und Formen alle gemeinsam (Baer, 2018; Fuchs, 2018; Kramer, 2018).

### 3 Kunsttherapie und Kunstpädagogik

Titze bezeichnet die Kunst in der Kunsttherapie als sinnvoll und wertfrei. In der Kunsttherapie geht es um die Sinneserfahrung und die visuelle Erkenntnis, ohne dabei formalästhetischen Maßstäben entsprechen zu müssen. Ein Anreiz zur Gestaltung ist hierbei der Freiraum, der durch die bildnerische Tätigkeit entstehen kann sowie das Flow-Erleben, das im schöpferischen Prozess entstehen kann, worauf im späteren Verlauf der Arbeit noch näher eingegangen wird.

Damit Kunsttherapeuten und Kunsttherapeutinnen fachkompetent begleiten können, ist es wichtig, mit dem Material, den Ausdrucksqualitäten und den Arbeitsweisen der bildnerischen Gestaltung vertraut zu sein. Die Phasen der Kreativität sind ihnen vertraut, wie beispielsweise die Phase der Inkubation oder jene der Realisation. Hier kommt es zu einer Schnittstelle zwischen Kunsttherapie und Kunsterziehung. In der Kunsttherapie sollte das Gestaltete stimmig sein, wobei eine feinfühligere, differenzierte Begleitung von Nöten ist (Titze, 2018).

Der Künstler und Kunsttherapeut Jürgen Fritsche beschäftigt sich in seinem Werk „Der Schöpferische Prozess in Kunst, Kunsttherapie und Kunstpädagogik“ ausgiebig mit den förderlichen und hemmenden Bedingungen schöpferischer Prozesse in Alltagssituationen. Der Autor, der selbst kunsttherapeutisch mit verschiedenen Zielgruppen und Arbeitssettings arbeitet und 2001 die Leitung des *Offenen Ateliers* der Bayerischen AIDS Stiftung übernahm, legt in seinem Buch keinen erkennbaren Wert auf eine genaue Unterscheidung beziehungsweise Abgrenzung von Kunsttherapie und Kunstpädagogik, da es in diesen beiden Disziplinen zu vielen Überschneidungen kommt. Er legt den Fokus vielmehr auf die wesentlichen Merkmale und Mechanismen künstlerisch-schöpferischer Schaffensvorgänge, damit diese in der Praxis entsprechend berücksichtigt werden können.

Fritsche zufolge ist die kreative Erfahrung für jeden Menschen zugänglich, außerdem kann diese geübt und nutzbar gemacht werden. Dabei gehören neben zündenden Ideen,

Motivation und Fortschritten ebenso auch Unsicherheit, Stillstand und Krisen zur Gesamterfahrung im gestalterischen Erleben.

Im Vordergrund steht immer der Mensch selbst mit „*seinen Fähigkeiten, Neigungen und Wachstumsmöglichkeiten und somit seinem Potenzial zu Weiterentwicklung und Bildung seiner Persönlichkeit*“ (Fritsche, 2016, S. 10). Fritsche beschreibt im Besonderen die Vorgänge innerhalb des Atelierrahmens sowie deren Auswirkungen auf das innere Erleben des Menschen. So wirken sich beispielsweise die räumlichen und zeitlichen Faktoren auf die Psyche der Menschen aus und wirken somit auf die Motivation, ihr Verhalten und die Qualität ihrer Erfahrungen. Dabei stellt das Atelier einen Ort schöpferischer und bedeutsamer Arbeit dar, der sich von Orten des alltäglichen Lebens unterscheidet (Fritsche, 2016).

Hampe versucht in der folgenden Darstellung die Überschneidung von Kunstpädagogik und Kunsttherapie darzustellen.

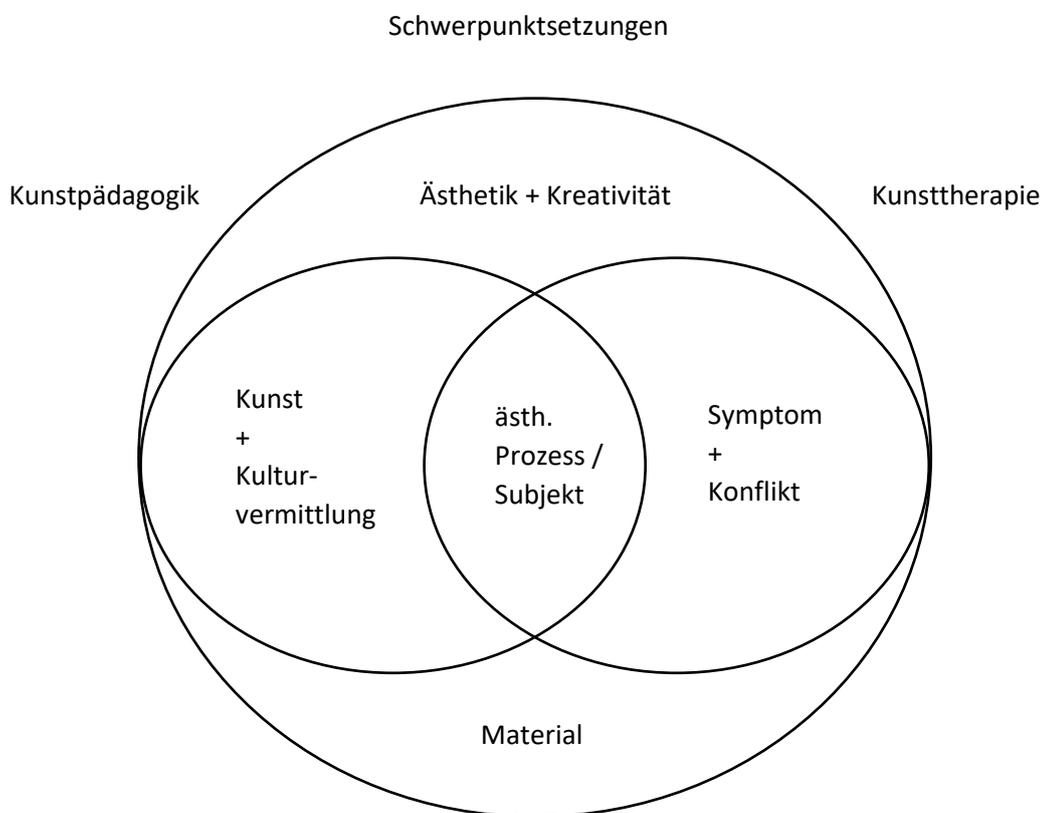


Abbildung 1: Überschneidungen zwischen Kunstpädagogik und Kunsttherapie. (Fritsche, 2016, S. 79)

Abbildung 2: Überschneidungen zwischen Kunstpädagogik und Kunsttherapie. (Fritsche, 2016, S. 79)

Auf dieser Abbildung ist einerseits das breite Feld der Kunstpädagogik, welches die Kunst und die Kulturvermittlung beinhaltet, abgebildet, auf der anderen Seite die Kunsttherapie, die das Symptom und den Konflikt beinhaltet. Den beiden Disziplinen gilt die Domäne der Ästhetik und der Kreativität sowie das Material als gemeinsames Medium. Die Überschneidungspunkte der Bereiche Kunsttherapie und Kunstpädagogik bilden der ästhetische Prozess und das Subjekt (Fritsche, 2016; Peez, 2005).

Der von Hans-Günther Richter geprägte Begriff der Pädagogischen Kunsttherapie stammt in erster Linie aus der ästhetischen Erziehung und stellt eine Art Verbindung der beiden Bereiche Kunstpädagogik und Kunsttherapie dar. Richter zufolge bilden Kinder und Jugendliche mit Annahme eines therapeutischen Bedarfs aufgrund von Behinderung oder Benachteiligung die Zielgruppe. Im Vordergrund Richters Zielsetzung von pädagogischer Kunsttherapie stehen psychologische, soziologische und sonderpädagogische Aspekte. Richter sieht den Ausgangspunkt zunächst im Zusammenhang von therapeutischem Kunstunterricht. Dabei stehen im Hintergrund einer allgemeinen ästhetischen Erziehung immer Fragen von kunsttherapeutischer Förderung von bestimmten Gruppen, wie beispielsweise jene mit Verhaltensauffälligkeit, Lernbehinderung oder Körperbehinderung (Richter, 2005).

Da im kunsttherapeutischen und kunstpädagogischen Bereich immer wieder von kreativen Prozessen die Rede ist, kommt es im nächsten Abschnitt zu einer umfassenden Beschreibung von Kreativität.

## 4 Kreativität

### 4.1 Definition von Kreativität

John E. Drevdahl zufolge ist Kreativität die ...

*Fähigkeit des Menschen, Denkergebnisse beliebiger Art hervorzubringen, die im Wesentlichen neu sind und demjenigen, der sie hervorgebracht hat, vorher unbekannt waren. Es kann sich dabei um Imagination oder um eine Gedankensynthese, die mehr als eine bloße Zusammenfassung ist, handeln. Kreativität kann die Bildung neuer Systeme oder neuer Kombinationen einschließen sowie die Übertragung bekannter Bezeichnungen auf neue Situationen und die Bildung neuer Korrelate (wenn zwei Dinge zueinander in Beziehung stehen). Eine kreative Tätigkeit muß [sic] absichtlich und zielgerichtet sein, nicht nutzlos und phantastisch – obwohl das Produkt nicht unmittelbar praktisch anwendbar, nicht perfekt oder gänzlich vollendet sein muß [sic]. Es kann eine künstlerische, literarische oder wissenschaftliche Form annehmen oder durchführungstechnischer oder methodischer Art sein (Drevdahl, J. E., 1968; zit. n. Seitz & Seitz, 2012, S. 22).*

Der Begriff „Kreativität“ leitet sich vom lateinischen Wort „creare“ beziehungsweise „procreare“ ab, was soviel bedeutet wie schaffen, erzeugen oder gestalten. Damit ist gemeint, etwas „Neues“ zu erschaffen beziehungsweise das Erschaffen innovativer Problemlösungen. Kirchner und Kirschenmann (2015) übersetzen die beiden Wörter „creare“ und „procreare“ aus dem Lateinischen mit *„etwas hervorbringen – und zwar durch die gestaltende Tätigkeit des Geists, der schöpferischen Fantasie und des Imaginationsvermögens“* (Kirchner und Kirschenmann, 2015, S. 38).

Der Begriff Kreativität ist erst Mitte des letzten Jahrhunderts aus dem amerikanischen "creativity" entstanden. Im Jahr 1950 hielt der Psychologe Joy Paul Guilford in den USA die erste Rede zur Kreativität. Guilford forderte das so genannte „divergierende Denken“. Dieses Denken sollte den schöpferischen Faktor sowie die Offenheit für Neues miteinbeziehen (Fritsche, 2016). In den 1960er- und 1970er-Jahren entwickelte die deutsche Kreativitätsforscherin Gisela Ulmann die Kreativitätstheorie weiter. Auch

Wilhelm Ebert widmete sich der Erforschung der kreativen Aspekte in der Kunstpädagogik (Seitz & Seitz, 2012).

Während die Kreativität früher eher dem Bereich der Intelligenzforschung zuzuordnen war, gibt es heutzutage einen eigenen Bereich der Kreativitätsforschung, auf die im weiteren Verlauf der Arbeit noch näher eingegangen wird. Im Zuge dieser Entwicklung brachte man mit dem Begriff der Kreativität immer mehr die Persönlichkeit und die Selbstentwicklung in Zusammenhang.

In der Kreativitätsforschung wird zwischen Kreativität von Spezialisten, damit sind jene gemeint, die etwas komplett Neues entdecken, und der Alltagskreativität, damit ist gemeint, dass ein Einzelner etwas für ihn persönlich Neues entdeckt, unterschieden (Fritsche, 2016).

#### 4.2 Schöpferische Fantasie

Schöpferische Fantasie kommt in Form von Kreativität zum Vorschein. Fantasie erfolgt aus dem Vorstellungsvermögen und der Erinnerungsfähigkeit und zwar in Zusammenhang mit emotionalen Erfahrungen. Fantasie wird sichtbar in Tagträumen, Nachträumen, surrealen Vorstellungen sowie in Filmen, Bildern, Texten und Musikstücken kreativer Personen.

Im Gegensatz zur Fantasie bringt Kreativität tatsächlich etwas hervor und lässt sich letztendlich an einem erzeugten Produkt messen.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass Kreativität bedeutet, Neues zu schaffen und zwar in beliebigen Lebensbereichen. Kreativität setzt Phantasie voraus. Dabei ist noch zu unterscheiden zwischen kreativen Produkten des Einzelnen und kreativen Produkten für die Gesellschaft, diese fallen unter den Begriff der objektiven Kreativität (Seitz & Seitz, 2012).

### 4.3 Der kreative Prozess

In der Wissenschaft wurden verschiedene Stufenmodelle entwickelt, um den Prozess der kreativen Ideenfindung zu beschreiben. Im Folgenden wird ein Vier-Stufen-Modell von Seitz und Seitz (2012) beschrieben. Dieses beginnt mit der Problemphase. In dieser Phase taucht ein Problem auf, welches entweder von außen gestellt wurde, sich von innen her oder aus zwischenmenschlichen Beziehungen ergeben hat. Als Nächstes folgt die Suchphase. In dieser Phase werden im Vor- oder Unterbewusstsein alle Informationen betrachtet, die mit der Problemlösung zusammenhängen könnten. Auch Versuche, Experimente o. Ä. können durchgeführt werden. Die Dauer dieser Phase kann nicht vorhergesagt werden. Lösungen kommen dabei nicht selten ganz plötzlich und unvorhersehbar, während sich der Suchende einer ganz anderen Thematik widmet. Es folgt die Lösungsphase, wo auf irgendeine Weise Beziehungen zwischen vorher noch nicht aufeinander bezogenen Faktoren hergestellt werden. Sprachlich wird dies oft als Geistesblitz, Einfall, göttlicher Funke oder zündende Idee bezeichnet. Nun muss die Lösung formuliert, eventuell auch ausgewählt und analysiert werden. Zuletzt folgt noch die Verwirklichungsphase, in welcher die Lösung realisiert wird. Die konkrete Überlegung wird verwirklicht und entsprechend integriert.

Wichtig beim kreativen Prozess ist, sich nicht sofort auf eine Lösung festzulegen, sondern auch andere Ideen zuzulassen und für neue Möglichkeiten offen zu bleiben (Seitz & Seitz, 2012).

### 4.4 Was ist kreativitätshemmend?

Kreativitätshemmend können autoritäre Umgebungen sowie ein zu großes Streben nach Sicherheit und Zwang zur Konformität sein. Auch mangelndes Interesse, eine zu große Erfolgserwartung und Angst vor dem Versagen behindern Kreativität (Seitz & Seitz, 2012).

#### 4.5 Voraussetzungen für Kreativität

Demgegenüber gibt es aber auch Voraussetzungen, die für gelingende Kreativität von Nöten sind. Dazu zählt das Gefühl, ernstgenommen zu werden und das Wissen, dass Fehler gemacht werden dürfen. Auch ausreichend Zeit, die zur Verfügung steht sowie eine anregende Umgebung müssen gegeben sein (Seitz & Seitz, 2012). Die Umgebung sollte dabei ein Ort sein, an dem die äußere Welt vergessen werden sollte, um sich vollständig auf die momentane Aufgabe konzentrieren zu können (Csíkszentmihályi, 1997).

#### 4.6 Merkmale des kreativen Menschen

Bereits Guilford (1950) beschäftigte sich mit der Frage, worin sich die Persönlichkeit kreativer Menschen von jener anderer Menschen unterscheidet. Auch Csíkszentmihályi beschreibt zehn polare Positionen, die für kreative Menschen typisch sind:

1. Einerseits arbeiten kreative Menschen mit höchster Konzentration, strahlen Frische und Begeisterung aus, andererseits sind sie aber auch häufig ruhig und entspannt.
2. Kreative Menschen sind oft weltklug und naiv zugleich.
3. Eine weitere Eigenschaft kreativer Menschen ist die Verknüpfung von Disziplin und Spielerischem beziehungsweise von Verantwortungsgefühl und Ungebundenheit.
4. Weitere paradoxe Eigenschaften, die Kreative aufweisen, sind Imagination beziehungsweise Phantasie und bodenständiger Realitätssinn.
5. Kreative Menschen bringen – im Gegensatz zu den meisten anderen Menschen – Extraversion und Introversion gleichzeitig zum Ausdruck.
6. Eine weitere Eigenschaft ist die Mischung aus Demut und Stolz sowie der Gegensatz von Ehrgeiz und Selbstlosigkeit.
7. Kreative Menschen weisen häufig sowohl die Stärken ihres eigenen sozialen Geschlechts, aber auch die des anderen auf.

8. Ein weiteres scheinbar widersprüchliches Merkmal ist die Rebellion und Unabhängigkeit einerseits, andererseits das Verinnerlichen einer bestimmten kulturellen Domäne.
9. Kreative Individuen begegnen ihrer Arbeit meist mit viel Leidenschaft, verfügen aber trotzdem über ein Höchstmaß an Objektivität gegenüber ihrer Arbeit.
10. Kreative Personen sind auf der einen Seite sehr offen für Neues, andererseits aber auch recht sensibel.

Eine überaus wichtige Fähigkeit bei nahezu allen kreativen Personen ist die Freude, die im Schaffensprozess zu Tage tritt (Csíkszentmihályi, 2007).

Die Liste der Merkmale kreativer Menschen ist bis zu einem gewissen Grad willkürlich, trotzdem weisen kreative Personen häufig manche oder einige der oben genannten Kriterien auf.

Kreative Menschen sind aufgrund ihrer Offenheit und Neugierde eher in der Lage, möglichst viele Sinneseindrücke in ihr Bewusstsein zu integrieren. Seitz und Seitz (2012) beschreiben in ihrem Buch „Schulen der Phantasie. Lernen braucht Kreativität“ eine Menge an Möglichkeiten, Wahrnehmung, Flexibilität, Assoziationsfähigkeit, Originalität, Vorstellungskraft und Spontaneität zu fördern.

Nicht zu vergessen ist, dass auch Hartnäckigkeit, Ausdauer und viel Disziplin zur Kreativität gehören. Weiters braucht es eine gewisse Konflikttoleranz, Gelassenheit und Humor, um kreativ sein zu können.

In den oben erwähnten „Schulen der Phantasie“ gibt es keine staatlichen Lehrpläne, da die Kursleiter auf Unvorhergesehenes reagieren müssen und – wie die Kinder an diesen Schulen auch – viel Improvisationstalent besitzen müssen. Sehr wohl sind die Stunden an diesen besonderen Schulen gut durchorganisiert und orientieren sich an Checklisten zum Planen von pädagogischen Aktionen und Projekten, die sich nach folgenden Kriterien richten: wahrnehmen, analysieren, produzieren sowie bewerten und besprechen (Seitz & Seitz, 2012).

#### 4.7 Kreativitätsforschung

Eine erste Form der Kreativitätsforschung begann bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts, als der italienische Arzt, Psychopathologe und Kriminalpsychologe Cesare Lombroso 1864 sein Buch „Genio e follia“ (Genie und Irrsinn) veröffentlichte, in welchem er über den Zusammenhang zwischen Genie und Wahnsinn schreibt. Weitere Vorläufer in den Bereichen des schöpferischen Denkens und Problemlösens sind unter anderem Alfred North Whitehead, Max Wertheimer, Wolfgang Köhler und Karl Duncker. Den entscheidenden Durchbruch im Bereich der Kreativitätsforschung schaffte jedoch erst der US-amerikanische Psychologe Joy Paul Guilford, als er 1950 für seine Antrittsrede das Thema "Creativity" wählte, nachdem ihm die Präsidentschaft der American Psychological Association übertragen wurde. Dies wird in der Literatur häufig als die Geburtsstunde der sogenannten „modernen“ Kreativitätsforschung bezeichnet. Diese Forschung beruht auf der Messung kreativer Fähigkeiten durch Tests, auf welche im weiteren Verlauf der Arbeit noch eingegangen wird.

In den darauffolgenden zehn bis 20 Jahren wurde in den Vereinigten Staaten sehr viel in Bezug auf Kreativität geforscht, was kurze Zeit später auch nach Europa vordrang, wobei sich europäische Untersuchungen zur Kreativität in erster Linie an der Kreativitätsforschung in den USA orientierten. Oftmals wurde diese Forschung lange Zeit vergessen und tauchte Jahrzehnte später in einer modernisierten und angepassten Version wieder auf.

Erst Mitte der sechziger Jahre begann die Kreativitätsforschung auch in Deutschland, wobei viele Ansätze und Methoden aus den USA übernommen wurden. Allgemein gibt es dazu nur wenig Veröffentlichungen. Gegen Mitte der achtziger Jahre kam es speziell im deutschsprachigen Raum erneut zu großem Interesse an der Kreativitätsforschung. Eine Einteilung der Literatur in psychoanalytische, therapeutische oder kunstspezifische Aspekte der Kreativität war stark in Frankreich, der Schweiz und in Italien vertreten.

Die Entmystifizierung des schöpferischen Prozesses scheint das wichtigste Ergebnis moderner Kreativitätsforschung zu sein. Nun werden innovative Leistungen, aber auch Produkte von Künstlern, Wissenschaftlern und Technikern, deren Erfindungen und

Entdeckungen sowie schöpferische Leistungen im Alltag als Ergebnis divergenter, lateraler Denkprozesse und kreativer Ideenfindung angesehen.

Die Kreativitätsforschung beschäftigt sich also sowohl mit den Merkmalen der kreativen Persönlichkeit, mit dem kreativen Denken und Problemlösen, dem kreativen Prozess inklusive des Produkts als auch mit der kreativen Umwelt.

Da das Phänomen der Kreativität sehr vielfältig und vieldeutig ist, gibt es dementsprechend auch unterschiedliche Forschungsansätze auf diesem Gebiet. Daher besitzt die Kreativitätsforschung auch keine einheitlichen Forschungsmethoden. Kreativität ist also vielfältig und heterogen, weshalb sie qualitativ nur schwer zu bewerten ist. Die verschiedenen Forschungsstrategien, Theorieansätze und Diagnosemethoden sind daher vielfältig und oft widersprüchlich. Diese Vielfalt spiegelt sich auch in der Messbarkeit von Kreativität und der Gültigkeit von Kreativitätstests wider, auf die im weiteren Verlauf näher eingegangen wird.

Mittlerweile wird die Kreativitätsforschung immer bedeutender und entwickelt sich zusehends zu einer eigenständigen Disziplin. Im Folgenden werden nur einige wenige Forscher erwähnt, deren Konzepte die Kreativitätsforschung geprägt haben (Freitag, 2018; Urban, 2004).

#### 4.7.1 Csíkszentmihályi

Csikszentmihalyi wurde innerhalb der Kreativitätsforschung durch die Untersuchung des so genannten „Flow“ bekannt. Der Begriff Flow meint die Freude am Arbeitsprozess, genauer gesagt die Konzentration verbunden mit der Selbstvergessenheit und dem Empfinden der Zeitlosigkeit während des Flowgefühls. Dabei wird die Aktivität zum Selbstzweck. Dadurch kann das Flow-Erleben im kreativen Prozess mit einem Glücksgefühl einhergehen.

Das Flow-Erlebnis, welches nur ein kleiner Teil eines Prozesses ist, wird durch vier Phasen bestimmt:

1. Präparation / Vorbereitung: Damit ist die Problemerkarbeitung gemeint, die mit langer, intensiver Anstrengung und Lösungsversuchen einhergeht, allerdings ohne Erfolg.
2. Inkubation / Ruhephase: Die Suche nach dem Problem wird abgebrochen, arbeitet allerdings unbewusst weiter.
3. Illumination / Erleuchtung: Es kommt zur Einsicht in die Lösungsstrategie, zu einem Aha-Effekt, einem so genannten Flow-Erlebnis.
4. Elaboration / Verifikation / Verwirklichung: Die erforderliche Idee existiert bereits, muss aber noch überprüft werden.

Durch das Phänomen der Flow-Erlebens wird die Nähe der Kreativität zur Kunst deutlich, denn das bildnerische Tun verbindet die Aufmerksamkeit mit der Konzentration in hohem Maße. Das kreative Gestalten geht dabei oft einher mit Selbstvergessenheit und Zeitlosigkeit (Kirchner & Kirschenmann, 2015).

Der Kreativitätsforscher Csíkszentmihályi sah Kreativität im Zusammenhang mit dem kulturellen System. Neben Kreativität im Kultursystem setzte sich Csíkszentmihályi auch mit persönlicher Kreativität und kreativer Lebensgestaltung sowie deren Förderung auseinander. Darunter fallen etwa *„Neugier und Interesse, Freiwerden von Gewohnheiten, Ausdrücken was einen bewegt, Entwicklung unterentwickelter Persönlichkeitseigenschaften, Identifizieren von Problemen und divergierendes Denken“* (Csíkszentmihályi, 1997, S. 488-526). Csíkszentmihályi zufolge ist das Erleben des Flows der Kreativität die optimale Erfahrung (Fritsche, 2016).

#### 4.7.2 Winnicott

Auch der Kinderarzt und Psychoanalytiker Donald Winnicott befasste sich ausgiebig mit der Kreativität. Die Wurzeln von Kreativität liegen ihm zufolge im Spiel des Kleinkinds. Winnicott spricht in diesem Zusammenhang von einem sogenannten Übergangsobjekt, welches ein oft unscheinbares Spielzeug ist, das dem Kind beim Übergang vom Wachzustand in den Schlafzustand hilft. Dabei bezeichnet er dieses Übergangsobjekt als Verbindung zwischen der inneren und äußeren Welt des Kindes. Die Beschäftigung mit

dem Übergangsobjekt stellt dabei die Vorstufe zum Spiel dar, und das Spiel ist anschließend der erste Schritt für das Kreative, so Winnicott. Ein Kunstwerk ist ebenfalls zunächst eine Art Übergangsobjekt, also ein oft eng mit Wünschen und Phantasien des Gestalters beziehungsweise der Gestalterin verbundenes Objekt, welches sich erst mit der Zeit aus der psychischen Verflochtenheit mit dem Gestaltenden löst.

Winnicott betont die Unterscheidung zwischen dem Begriff der Schöpfung und dem des Kunstwerks. Ihm zufolge können Dinge, wie beispielsweise ein Bild, ein Haus, eine Frisur, eine Symphonie, eine Skulptur oder ein angerichtetes Mahl Schöpfungen sein. Die Kreativität ist hingegen etwas Allgemeines, das zum Lebendigsein dazugehört. Kreativität gehört, gegenüber äußerer Realität, zur Grundeinstellung des Individuums. Sollte ein Mensch nicht krank sein oder durch anhaltende Umwelteinflüsse, die seine kreative Entfaltung unterdrücken, gehemmt sein, so ist ihm zufolge alles Geschehen kreativ. Winnicotts Beobachtungen zufolge leben Menschen entweder kreativ und halten dieses für lebenswert oder sie leben nicht kreativ und zweifeln an seinem Wert. Dabei hängt der Unterschied zwischen den einzelnen Menschen mit den Umweltbedingungen zu Beginn beziehungsweise der ersten Phasen der persönlichen Lebenserfahrung zusammen. In weiterer Folge bedeutet das, dass zur Kreativitätsforschung die Umwelt in die Betrachtung miteinbezogen werden muss. Wird nur das Individuum isoliert betrachtet, so kann über das zentrale Problem des Ursprungs von Kreativität nichts ausgesagt werden (Winnicott, 2008; Winnicott, 2018).

#### 4.7.3 Dewey

Im 20. Jahrhundert wurden unterschiedlichste Modelle, die den kreativen Prozess beschreiben, entwickelt. Dabei ging es zunächst in erster Linie um das kreative Denken. Ein wichtiger Wegbereiter auf diesem Gebiet war der Philosoph und Pädagoge John Dewey. Ihm zufolge sind kreative Vorgänge eine *„bewusste Erfahrung, die einer rhythmischen Dynamik, zwischen Auf- und Abbewegung, einem Ruhen und Absichern des Gewonnenen und Weiterschreiten zum nächsten Schritt, unterliegt“* (Fritsche, 2016, S. 17 zit. nach Dewey, 1980, S. 71). Dewey stellte ein Phasen-Modell des Problemlösungsprozesses her, welches in folgende Unterteilungen gegliedert ist: *„empfundene Schwierigkeiten, Erfassen und Definition des Problems, Sammeln*

*möglicher Lösungen, hypothetische Erwägungen und Testen der angenommenen Lösungen“ (Corvacho del Toro, 2007, S. 18-19).*

#### 4.7.4 Wallas

Der Sozialpsychologe und Erziehungswissenschaftler Graham Wallas unterteilte den kreativen Prozess in vier Phasen. Das sind die Vorbereitungsphase, die Inkubationsphase, die Illuminationsphase und die Verifikationsphase. Viele spätere Ansätze der Kreativitätsforschung nahmen diese Phasen als Ausgangspunkt ihrer Untersuchungen. Auch in der heutigen Kreativitäts- und Persönlichkeitsforschung stützt man sich auf Wallas' Grundmodell der vier Phasen. Obwohl das Phasenmodell von Wallas in der Wissenschaft gültig und anwendbar ist, gibt es auch Kritik, so beispielsweise von Guilford. Ihm zufolge ist der kreative Prozess nämlich keine eindeutige linear aufzufassende Abfolge voneinander getrennter Phasen, vielmehr sieht er diese Phasen als miteinander vernetzte und zusammenwirkende Funktionen.

## 4.8 Die Messung von Kreativität

Durch eine Identifikation von kreativitätsfördernden Merkmalen ist grundsätzlich eine Messbarkeit dieser Eigenschaften möglich. Diese Theorie zur Kreativitätsmessung ist zurückzuführen auf den britischen Psychologen und Statistiker Charles Edward Spearman, der spezielle Begabungsfaktoren untersuchte, mit welchen die kreativen Fähigkeiten einer Person ermittelt werden sollten. Auch der bereits erwähnte Joy Paul Guilford sowie der amerikanische Psychologe Calvin W. Taylor führten in den fünfziger und sechziger Jahren umfangreiche Kreativitätstests durch. So wurde beispielsweise bei den Tests von Guilford, bei denen es um divergentes Denken ging, von den Probandinnen und Probanden unter anderem eine möglichst hohe Anzahl von Lösungsvorschlägen erwartet. Es ging bei der Messung also darum, mehrere Lösungsvorschläge zuzulassen, wobei Faktoren wie Flüssigkeit, Flexibilität, Originalität, Problemsensitivität, Neudefinition und Elaboration erfasst wurden.

Andere Methoden zur Kreativitätsmessung wurden beispielsweise von den amerikanischen Psychologen Michael A. Wallach und Nathan Kogan entwickelt. Deren

Tests bestehen aus verbalen und figuralen Elementen, wo beispielsweise unterschiedliche Verwendungsmöglichkeiten für Gegenstände gefunden werden sollen. Bei diesen Tests ist eine größere Spontanität gegeben (Freitag, 2018).

Nachdem vor allem amerikanische Forscher Instrumente zur Messung von Kreativität entwickelten, fanden in den meisten europäischen wissenschaftlichen Studien Varianten des "Torrance Test of Creative Thinking", des Wallach-Kogan-Tests, der Guilford-Batterie oder des Remote Association Tests von Mednick Anwendung (Urban, 2004).

In den letzten 40 Jahren gab es in Europa relativ wenige unabhängige Testentwicklungen in diesem Bereich.

In Hinblick auf neuere Tests und Trends hebt Urban folgende Bereiche in Bezug auf die Kreativitätsforschung hervor, die er für wichtig und auch bedeutend für die zukünftige Berücksichtigung hält.

- Einerseits betont er dabei eine *komplexe, ganzheitliche Sichtweise*. Diese meint im Gegensatz zur begrenzten Sicht von Kreativität als divergentes Denken beziehungsweise die Berücksichtigung rein quantitativer Aspekte ein allgemeines Modell, welches eine komplexe und ganzheitliche Sicht des kreativen Produkts in seiner Abhängigkeit von der kreativen Person, dem kreativen Prozess und dem Problem darstellt. Die Person ist somit als ganze in den kreativen Prozess involviert. Um diese komplexe und ganzheitliche Sichtweise zu ermöglichen, entwickelten Urban und Jellen den „Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch (TSD-Z)“ (1995) beziehungsweise in englischer Version den "Test for Creative Thinking – Drawing-Production (TCT-DP)“ (1996), auf den im weiteren Verlauf der Arbeit noch näher eingegangen wird.
- Als weiteres wichtiges Messinstrument nennt Urban die *Integration konvergenter und divergenter Denkens*. Dabei sei es wichtig, konvergentes und

- divergentes Denken zu einer neuen spezifischen Art des problemlösenden Denkens zu integrieren.
- Weiters betont Urban die *Balance der Gegensätze oder die Dialektik im kreativen Prozess*. Diese meint, dass Denkstile und kognitive Fähigkeiten sowie Persönlichkeitsmerkmale und Persönlichkeitsdimensionen, die früher oft gegensätzlich betrachtet wurden, integriert werden müssen.
  - Ein weiterer Trend in der Kreativitätsforschung ist, *Kreativität in den Naturwissenschaften, in der Technologie und Mathematik* anzusiedeln. Kreativität wird vermehrt in den Disziplinen der Naturwissenschaften, der Technologie, der Ingenieurwissenschaft und der Mathematik hervorgehoben, wo Kreativität weniger als spontane assoziative Produktion, sondern mehr als technisches Problemlösen verstanden wird.
  - *Prozessanalysen des kreativen Problemlösens und Erfindens* war bei den sogenannten Facaoaru-Tests gefragt, wo auch quantitative, prozessanalytische Daten geliefert werden sollten.
  - *Das Adaptoren-Innovatoren-Paradigma* geht davon aus, dass Adaptoren und Innovatoren sich darin unterscheiden, gleiche Tätigkeiten und Aufgaben auf unterschiedliche Art und Weise zu bearbeiten.
  - Besonders relevant und zukunftsorientiert ist sicherlich *Kreativität in Management und Business*. Denn für wirkliche Fortschritte in der Verwaltung, im Management und im Business sind innovative Fähigkeiten von Nöten.
  - Nicht zu vergessen ist *Kreativität in Alltagssituationen*. Dazu werden Alltagssituationen sowie die kontextuellen, situationalen, aktivitätsimmanenten, sozialen und personalen Komponenten untersucht, um kreative Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Ergebnisse zu stimulieren und zu verbessern.
  - Die *inhalts- und handlungsorientierte Kreativitätserziehung und Trainings* meinen in erster Linie Denktrainingstechniken, die die Kreativität fördern sollen. So wird beispielsweise kreatives Denken und Handeln in der Schule durch gemeinsame, komplexe Projektarbeit verbessert.

- *Die Perspektive der Entwicklung und Lebensspanne* meint die Veränderung von Kreativität im Laufe einer Lebensspanne. Dabei wird beispielsweise untersucht, ob Kreativität mit dem Lebensalter abnimmt.
- Als letzter Trend sei noch die *soziale und kollektive Kreativität* zu erwähnen, die sich mit dem Trend zur inneren Welt, der Innengerichtetheit und Subjektivität, aber auch mit sozialer und kollektiver Kreativität beschäftigt (Urban, 2004).

Das Ziel der Kreativitätsmessung besteht in der Beurteilung kreativer Leistungen und der Feststellung kreativen Potenzials. Die unterschiedlichen Messverfahren erstrecken sich dabei vom kreativen Denken über das Erkennen von Problemen und Definieren bedeutender Problem- und Fragestellungen sowie auf die Flüssigkeit, die Redefinition, die Elaboration und Originalität, die kreative Persönlichkeit und das kreative Produkt bis hin zu den Einflussfaktoren der Umwelt. Trotzdem ist die Messung kreativer Fähigkeiten und Fertigkeiten stets schwierig und umstritten, da immer wieder die Frage auftaucht, nach welchen Kriterien die Begutachterin beziehungsweise der Begutachter eines Tests eine Leistung als kreative beurteilt (Freitag, 2018).

#### 4.9 Kreativitätstests

Kreativitätstests haben das Ziel, durch Denk- und Problemlöseaufgaben die kreativen Begabungen und Fähigkeiten einer Person zu ermitteln. Sie sind also ein Indikator für schöpferische Leistungskraft sowie für das kognitive Leistungsvermögen, um neuartige, originelle und relevante Ideen hervorzubringen. Dabei werden in erster Linie, wie bereits erwähnt, besonders Merkmale wie Problemsensibilität, divergentes Denken, Ideenflüssigkeit, Flexibilität, Originalität, Urteilskraft, Problembewusstsein, Phantasie, Assoziationsvermögen, die Fähigkeit, neue Strategien zu entwickeln oder anzupassen, ermittelt.

Wie bereits erwähnt, sind die wohl bekanntesten Kreativitätstests der "Torrance Test of Creative Thinking", der "Wallach-Kogan-Test", der "Unusual Uses Test" sowie der

"Remote Associates Test" (RAT). Letzterer, entwickelt von Sarnoff A. Mednick, dient der Vorhersage von Kreativität. Dabei geht es vorwiegend darum, eine möglichst hohe Anzahl an Assoziationen zu finden, was wiederum mit einer kreativen Lösung beziehungsweise mit dem Grad der Kreativität in Zusammenhang gebracht wird.

Der erste Kreativitätstest in Deutschland wurde 1975 vom Psychologen Karl Joseph Schoppe entwickelt, der die bereits vorhandenen amerikanischen Kreativitätstests weiterentwickelte. Er erstellte den sogenannten „Verbalen Kreativitätstest“ (VKT) zur Erfassung verbal-produktiver Kreativitätsmerkmale. Dabei wurden Merkmale wie die Wortflüssigkeit, die spontane semantische Flexibilität, die Assoziationsfähigkeit, die Ausdrucksflüssigkeit und die Originalität in Form semantisch adaptiver Flexibilität überprüft.

Obwohl einige sehr unterschiedliche Tests zur Messung von Kreativität erstellt wurden, bestehen immer wieder Zweifel, ob bei diesen Tests alle Aspekte erfasst werden, die bei der Analyse einer kreativen Persönlichkeit relevant erscheinen. Bisherige Kreativitätstests sind zwar anwendbar, ihre Validität scheint aber eher gering zu sein. Mit neueren Tests, wie beispielsweise mit dem „Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch“ (TSD-Z), welcher auch in dieser Arbeit als Grundlage für die Messung von Kreativität herangezogen wird, wurden bessere Ergebnisse erzielt. Dieser Test zur Erfassung von zeichnerischer Kreativität, auf welchen in Kapitel neun näher eingegangen wird, wurde 1995 von Klaus K. Urban und Hans G. Jellen entwickelt (Freitag, 2018).

## 5 Kunsttherapie und Kreativität

Die wichtigste Grundlage der Kunsttherapie ist der innere Zusammenhang von Kreativität und Emotionalität. Durch den kreativen und emotionalen Ausdruck kommt es zu einer Beziehung zwischen Innen und Außen. Die leibliche, ganzheitliche und bewertende Wahrnehmung einer persönlich bedeutsamen Situation nehmen wir in Form von Gefühlen wahr. Der kreative Prozess intensiviert die Resonanz, die im Gefühlsausdruck erlebt wurde. Künstlerische Therapien sprechen einerseits die

sensorische und atmosphärische Wahrnehmung, andererseits aber auch das propriozeptive Leibempfinden an, welches unmittelbar mit dem emotionalen Erleben verbunden ist. Kurzum wird also die Selbstwahrnehmung gefördert (Ameln-Haffke, 2015; Fuchs, 2018).

Den Autoren Görnitz und Görnitz zufolge findet Kreativität ihren Ausdruck in der Entwicklung von technischen Mitteln zur Erleichterung der Lebensumstände und zur Erlangung von Macht und Ansehen. Die Autoren unterschieden dabei zwischen wissenschaftlich-technischer Kreativität, die durch das Wirken von Naturgesetzen begrenzt ist, und der Kreativität im künstlerischen Gestalten, die freier ist (Görnitz & Görnitz, 2018).

Buchheim schreibt über die Wirksamkeit von Kreativität als Kompensation für Bindungsprobleme. Dabei wird Kreativität als eine Möglichkeit beschrieben, trotz schwerwiegender Erfahrungen in der Biografie handlungsfähig zu sein und diese auf eine gelungene Weise zu verarbeiten (Buchheim, 2018).

Steger (2018) beschreibt Kunst als *„das Ergebnis eines kreativen beziehungsweise schöpferischen Prozesses, bei dem Selbstbestimmung gefördert und Erkenntnis gestiftet wird und dies ohne Zielvorgabe“* (Steger, 2018, S. 171).

Es gibt unzählige Versuche in der Literatur, den Begriff der Kreativität zu erklären. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit wird im Folgenden trotzdem versucht, einige Ansichten namhafter Autoren zu nennen. So beschrieb bereits Prinzhorn (1922) Kreativität als einen Drang, ein triebhaftes Bedürfnis auszudrücken. Laut Guilford (1950) steht bei der Kreativität, wie bereits erwähnt, das Schöpferische, welches sich durch Entdecken, Entwerfen und Erfinden bemerkbar macht, im Vordergrund. Ihm zufolge ergibt sich Kreativität aus dem unstrukturiert Schöpferischen und dem konstruktiv Ordnenen. Bei einem schöpferischen Menschen kommen beide Fähigkeiten in ausgewogenem Verhältnis zum Vorschein. Matussek (1976) setzt Kreativität mit Originalität, Erfindungsreichtum, Flexibilität, Entdeckung, Außergewöhnlichem und dem Neuen gleich. Er behauptet, dass jeder Mensch kreatives Potenzial und damit auch das Schöpferische besitzt (Hartwich, 2018).

## 6 Kunstunterricht und Kreativität

### 6.1 Kunst unterrichten

Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer haben die Aufgabe, Bildende Kunst sowie die angewandten Künste pädagogisch auf sinnvolle Art und Weise miteinander zu verknüpfen. Kunstunterricht sollte ein pädagogisch vielschichtig begründetes Ziel verfolgen. Dazu ist es notwendig, dass sich die Erkenntnis – Bilder, Kunst, Architektur und Design sowie das eigene Schaffen als Gestalten von Neuem – mit Bildung verbindet. Im Vordergrund steht die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, die nach Fragen und Antworten Ausschau halten, die ein produktives Suchen beinhalten. Da Können und Wissen sowie das Hervorbringen eigenen Schaffens und Gestaltens Selbstwirksamkeitserfahrungen zur Folge haben, wird das Selbstbewusstsein der Kinder und Jugendlichen gestärkt. Kunstunterricht unterstützt kreatives Verhalten (Kirchner & Kirschenmann, 2015; Dinkelmann, 2008; Peez, 2005).

### 6.2 Kunstunterricht und die zunehmende Digitalisierung

Die heutige Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ist geprägt von Digitalisierung in den unterschiedlichsten Bereichen. Ob über das Smartphone, den Laptop, das Notebook oder andere digitale Geräte, nahezu alle Zehn- bis 18-Jährigen nutzen diese Kommunikationsgeräte tagtäglich meist mehrere Stunden. Da die Kinder und Jugendlichen über das Internet regelmäßig mit Bildern unterschiedlichster Art zu tun haben, sollte dies auch im Kunstunterricht berücksichtigt und aufgegriffen werden, denn der Kunstunterricht soll an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientiert werden. Trotzdem oder gerade deswegen scheint es wichtig, dem von Distanz geprägten Eintauchen in digitale Welten ein aktives Selbsterleben durch das Erleben persönlicher Bedeutung im Gestalten und im Umgang mit Bildern entgegenzusetzen, damit Freude, Selbstvergewisserung, Selbstwirksamkeit und Erkenntnisgewinnung möglich werden. Sowohl bei der Erarbeitung digitaler als auch bei der Erarbeitung analoger Gestaltungsprinzipien im Kunstunterricht ist relevant, den Schülerinnen und Schülern

die Sinnhaftigkeit anhand ihrer eigenen Interessen und Bedürfnisse zu verdeutlichen (Kirchner & Kirschenmann, 2015).

### 6.3 Kognitive Entwicklung und ästhetisches Verhalten

Das Alter von zehn bis 18 Jahren ist durch immense Entwicklungsschritte, nicht zuletzt auch durch die Pubertät, gekennzeichnet. Dies macht sich auch beim ästhetischen Verhalten im Umgang mit Bildern, also sowohl beim Herstellen von Zeichnungen, Malereien, plastischen Objekten, Modellkonstruktionen, Filmen oder Performances als auch in der Betrachtung von Kunst oder Alltagsobjekten, bemerkbar. So bevorzugen Zehn- bis Zwölfjährige beispielsweise meist noch eher kindliche Themen im Gegensatz zu den älteren Kindern beziehungsweise Jugendlichen.

Das bildnerisch-ästhetische und visuell-ästhetische Verhalten von Kindern und Jugendlichen bezeichnet das breite Spektrum an bildnerischen Tätigkeiten mit unterschiedlichsten Materialien und beinhaltet sowohl die bildnerische Produktion als auch die rezeptive Beschäftigung mit Bildern. Ästhetisches Verhalten zeigt sich in unterschiedlichen Aktivitäten, wie beispielsweise das Malen und Zeichnen als bildnerische Dimensionen, ebenso wie das dreidimensionale Gestalten oder das Sammeln und Ordnen, das Konstruieren und der Körperausdruck sowie die geistige Beschäftigung damit.

Es darf allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass das Lebensumfeld und die individuellen Voraussetzungen bei jedem Kind und Jugendlichen andere sind, was zur Folge hat, dass auch die visuellen und bildnerischen Interessen der Zehn- bis 18-Jährigen unterschiedliche sind. Da die altersadäquaten Entwicklungsbedingungen aufgrund andersartiger Grundvoraussetzungen nie für alle Kinder gelten, können keine eindeutigen Aussagen über das ästhetische Verhalten, wie beispielsweise zeitliche Fixierungen auf eine spezifische Bildsprache, auf bildnerische Vorlieben oder das Bevorzugen bestimmter Ausdrucksmittel, getroffen werden. Trotzdem wird versucht, eine grobe Einteilung in die Entwicklungsphasen zu berücksichtigen, da die Schülerinnen

und Schüler, mit welchen die empirische Erhebung durchgeführt wurde, in die Altersspanne der Zehn- bis 18-Jährigen fällt, welche auch die Pubertät beinhaltet.

Bei Jugendlichen ist das mehrdimensionale und relative Denken bereits stärker ausgeprägt als dies bei Kindern der Fall ist. Durch das Wissen über das eigene Denken, welches eine stärkere Selbststeuerung von Lernprozessen ermöglicht, ist eine zunehmende Selbstreflexionsfähigkeit bei den Älteren gegeben. Auch das kreative Lernen wird in dieser Phase ausgebildet. Das räumliche Vorstellungsvermögen wird erweitert, wodurch wiederum zentralperspektivisches Sehen und Zeichnen mit zunehmendem Alter ermöglicht wird. Ein weiteres Merkmal ist das Erzeugen mentaler Bilder von Rotationen, was bedeutet, sich ein dreidimensionales Objekt aus unterschiedlichen Perspektiven vorstellen zu können. Das Vorstellungsvermögen sowie die Kombinationsmöglichkeiten der imaginierten Bilder differenzieren sich mit steigendem Alter. Während Kinder zum Schuleintritt noch nicht mehrperspektivisch denken können, lösen sich die Denkaktivitäten im mittleren Kindesalter schrittweise von den Anschauungsbildern symbolischer Repräsentation oder auch von realen Situationen. Schon gegen Ende der Grundschulzeit kommt es zur Flexibilität und Reversibilität der Denkoperationen. So können im Jugendalter bereits hypothetisch-deduktive Ableitungen beliebig kombiniert, verifiziert und falsifiziert werden. Durch die Fähigkeit zur Abstraktion sind Jugendliche in der Lage, sich mit komplexen, logischen Problemen sowie mit philosophischen oder metaphysischen Themen auseinanderzusetzen.

Das innere Modell kann jedoch nicht einfach in eine zeichnerische Realisation übertragen werden. Eine Zeichnung ist das Resultat von Übertragungsvorgängen zeichnerischer Strukturierung. Es kommt dabei zu Transformationsprozessen, die eingebunden in operative Denk- und Strukturierungsvorgänge sind, die den gestalterischen Ausdruck ermöglichen.

Vorstellung und Imagination sind nur durch das Vorhandensein innerer Bilder möglich. Dabei wird Erlebtes als bildhafte Erinnerung gespeichert und die inneren Bilder bilden die Grundlage für symbolisches Denken. Um Kreativität überhaupt erfahrbar zu machen,

spielen die Imaginationsfähigkeit als Fähigkeit, sich etwas vorzustellen, sowie die Imaginationskraft als Kraft, die mentale innere Bilder hervorbringt, eine zentrale Rolle.

Bildhafte Ausdrucksformen stellen ein wichtiges Ausdrucksmedium dar, um Erlebnisse, Gefühle, Phantasien und Geschichten mitzuteilen. Das Selbst entsteht durch den wechselseitigen Austausch der inneren und äußeren Bilder sowie deren Reflexion darüber. Durch die Kombination oder Umbildung von Vorstellungen entstehen Phantasien. Die Phantasie ist das Produkt der Einbildungskraft, das heißt, die phantastische Vorstellung wird mit Hilfe der Einbildungskraft entwickelt und errichtet. In der Phantasie entstehen Gebilde, die die Einbildung oder Umbildung von Wirklichkeitserlebnissen voraussetzen.

Je vielfältiger daher die Anregungen für Kinder und Jugendliche sind, desto komplexere Strukturen entwickeln sich. Schülerinnen und Schüler brauchen einerseits die Möglichkeit, die Welt zu erkunden, zu experimentieren und sinnliche Erfahrungen zu machen, und andererseits aber auch ausreichend Zeit, um diese Erlebnisse im Spiel, im Erzählen oder im bildnerischen Gestalten angemessen zu verarbeiten. Hier nimmt das Gestalterische in Form von Malen, Zeichnen, Bauen, Basteln, ... eine zentrale Rolle ein, da hierbei der Verarbeitungs- und Formfindungsprozess verlangsamt und intensiviert erfolgt (Kirchner & Kirschenmann, 2015; Schuster, 2007).

#### 6.4 Fachdidaktische Fundierung

Ästhetische Bildung in der Schule zu unterrichten ist immer aus zwei unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Auf der einen Seite steht der spielende, experimentierfreudige Mensch und auf der anderen Seite ist die Schule mit den vielen Regeln, die es zu befolgen gilt. Auch der Philosoph Friedrich Schiller beschäftigte sich ausgiebig mit der Wirkung von Kunst auf den Menschen. Dabei stand für ihn nicht das Schöne, sondern das zweckfreie und ziellose Experimentieren im Vordergrund. Schiller verglich Kunst mit Spiel, wobei der Mensch erst durch das Zusammenwirken von Sinnlichkeit und Vernunft sowie von Emotionalität und Rationalität in dieser bildenden Beweglichkeit in einem Prozess der Selbstbildung zu sich als Kulturwesen kommt. Eine

ähnliche Sichtweise vertrat auch der Philosoph und Pädagoge John Dewey. Pädagogik fand für ihn in der unmittelbaren sozialen Umgebung statt und prägte den Menschen. Ästhetische Erfahrung verband Dewey mit der Erfahrung mit Material, Erfahrungen mit Situationen, in Aktionen und mit Menschen. Der Mensch kann seine Erfahrungen mit neuen Einsichten verknüpfen. Dewey behauptete, dass durch äußere Gestaltung im Prozess der ästhetischen Bildung das innere Material im Menschen, also die psychische Verfassung und sein Bewusstsein über die Welt, verändert wird. Durch die aktive Erfahrung sowie das Experimentieren hat das Individuum die Möglichkeit, einen Perspektivenwechsel zu erfahren, um neue Sichtweisen und Erkenntnisse kennenzulernen und andere Einsichten zu schöpfen. Diese Erfahrungen überschreiten bloßes Wissen und Können.

Dieses experimentelle Ausprobieren im Sinne einer ästhetischen Erziehung im Rahmen der Kunstpädagogik ist im institutionellen Rahmen von Schule schwer umzusetzen (Kirchner & Kirschenmann, 2015; Peez, 2005).

Gemäß dem Lehrplan für Mittelschulen für das Fach „Kunst und Gestaltung“ (*Lehrplan der Mittelschule, 2023*) wird die Bildungs- und Lehraufgabe unter anderem folgendermaßen beschrieben:

*Kunst und Gestaltung ermöglicht sinnlich-ästhetische Zugänge zur Welt und fördert ganzheitliche Persönlichkeitsbildung. Die Schülerinnen und Schüler erwerben grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen bildnerische Praxis, bildende Kunst, gestaltete Umwelt und visuelle Kommunikation. Der Unterrichtsgegenstand schafft Orientierung, um in visuellen Kulturen reflektiert zu handeln.*

*Die Schülerinnen und Schüler erkennen, wie durch Bilder ihre Vorstellungen von sich selbst und der Welt geprägt werden. Sie verstehen, dass die Herstellung und der Einsatz visueller Gestaltungen von Interessen, sozialen und kulturellen Umständen sowie von persönlichen Erfahrungen, Einstellungen und Intentionen beeinflusst werden. Das ermöglicht differenzierte Einschätzungen künstlerischer und kultureller*

*Ausdrucksformen aus der Gegenwart und Vergangenheit. Schülerinnen und Schüler lernen ihre Vielfalt und Diversität kennen, anzuerkennen und damit umzugehen.*

Weiters werden in dem Unterrichtsfach „*Vorstellungskraft, Fantasie, sinnliche Erfahrung, Einfühlungsvermögen, individuelle und gemeinsame Ausdrucksfähigkeit gefördert und erweitert. Experimentierfreude, Offenheit und Neugier werden angeregt, ebenso Flexibilität, Ausdauer und Konzentration.*“

*Die Schülerinnen und Schüler lernen, auf eigene Ideen und Vorstellungen zu vertrauen. Sie entwickeln ein Bewusstsein für die Originalität ihrer bildnerischen Arbeiten und erfahren sich als aktive und verantwortungsvolle Gestalterinnen und Gestalter ihrer analogen und virtuellen Lebenswelten. In der Einzel- wie in der Zusammenarbeit gewinnen sie Vertrauen in ihre Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit und werden motiviert, diese über die Schule hinaus eigenständig weiterzuentwickeln.*

Somit trägt das Unterrichtsfach „Kunst und Gestaltung“ in besonderer Weise dazu bei, dass Heranwachsende ihre Identität und Werte entwickeln und ihre Persönlichkeit formen. Darüber hinaus fördert es lebenslanges Lernen.

Innerhalb der grundlegenden fachlichen Konzepte steht im Mittelpunkt des Unterrichtsgegenstandes die *„bildnerische Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Entwicklung und Weiterentwicklung ihres visuellen Vorstellungs-, Darstellungs- und Ausdrucksvermögens. In der bildnerischen Praxis werden kreative Potenziale aktiviert und sinnlich-ästhetische Zugänge zur Welt ermöglicht.“* (Lehrplan der Mittelschule, 2023).

Einerseits stehen also das offene Experiment und die Selbsterfahrung, andererseits die oft tradierten schulischen Normen, die wenig Freiraum zulassen. Die ästhetische Bildung im Sinne einer Kunstpädagogik steht häufig im Widerspruch mit den festgelegten Regeln einer Leistungsmessung, wie sie auch im normativen Raum von Schule den Unterricht im Fach „Kunst und Gestaltung“ bestimmt (Kirchner & Kirschenmann, 2015).

## 6.5 Lernstandserhebung im Kunstunterricht

Im Kunstunterricht ist es wichtig, immer wieder eingehende Lernstandsdiagnosen durchzuführen, um eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Dabei geschieht dies häufig durch Beobachtungskriterien, wie beispielsweise die Unkonventionalität eines Bildkonzeptes, die Ideenflüssigkeit, die Ausdauer oder die Konzentration bei der Arbeit. Jede Person hat individuelle Gestaltungsvorlieben, die von inneren Bildern, Fantasien und Visionen bis hin zu unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten wie Zeichnen, Malen, Bauen, Konstruieren und Formen reichen. Zudem variieren auch die Präferenzen hinsichtlich Themen, Materialien und Farben. Auch wird untersucht, ob es bestimmte Darstellungsvorlieben hinsichtlich des bildnerischen Entwicklungsstandes gibt und ob gerne experimentiert oder eher zurückhaltend gestaltet wird. Diese und ähnliche Fragen können der Lehrperson helfen, einen Eindruck von den bildnerischen Fähigkeiten in einer Klasse zu erhalten. Gerade im schulischen Bereich ist es wichtig, an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die bildnerische Entwicklung und auf die Kenntnisse von Kunst anzuknüpfen, um bildungswirksame Lernprozesse anzustoßen (Kirchner & Kirschenmann, 2015).

## 6.6 Fördermaßnahmen

Bevor näher auf gezielte Fördermaßnahmen eingegangen werden kann, muss geklärt werden, welche bildnerischen Fähigkeiten im Fokus der Förderung stehen. Da sich diese Arbeit in erster Linie auf die Förderung der Kreativität richtet, wird auf genaueres Eingehen der technischen Bewältigung hinsichtlich der Bildproduktion, der gegenständlichen Darstellung, der Klarheit des Bildinhalts oder Fachwissen in Bezug auf Kunst verzichtet.

Ohnehin liegen die häufigsten Defizite bei den personalen Kompetenzen. Darunter fallen laut Kirchner & Kirschenmann (2015, S. 189) „*mangelnde Ausdauer, geringes Selbstbewusstsein, motorische Unsicherheit, geringes Ideenpotenzial, unklare Vorstellungen, mangelnde Motivation oder wenig Anstrengungsbereitschaft*“. Um die

personalen Kompetenzen zu fördern, müssen zuerst das persönliche ästhetische Interesse eruiert und die individuellen Ausdrucksbedürfnisse positiv verstärkt werden.

Damit der Förderbedarf diagnostiziert werden kann, bedarf es Erhebungen zum individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler durch Befragungen, Beobachtungen, Checklisten oder Tests. Im Anschluss an eine Diagnostik kann ein Förderkonzept mit klaren Förderzielen erstellt werden (Kirchner & Kirschenmann, 2015).

Wichtig ist im Anschluss die Dokumentation, beispielsweise durch Beobachtungen, Lernstandserhebungen, Befragungen, o. Ä., der Ergebnisse, die mit dem Förderkonzept erzielt werden.

Fördermaßnahmen unterstützen ganz allgemein bildnerische Begabungen und konzentrieren sich nicht nur auf den Ausgleich von Defiziten.

Kirchner und Peez (2009) führten mit einer Klasse über ein halbes Jahr in Form von Freiarbeit einen Versuch durch, bei welchem ungefähr 30 unterschiedliche Übungsaufgaben zur Wahrnehmung, zur Ideenvielfalt, zur Flexibilität und viele weitere schöpferische Denkaufgaben gestellt wurden. Zur Überprüfung der Kreativität wurde vorher und nachher das psychologische Testverfahren von Urban und Jellen (1994) angewandt, welches zeigte, dass fast alle Schülerinnen und Schüler ihr kreatives Vermögen während dieses Halbjahres deutlich gesteigert hatten (Kirchner & Kirschenmann, 2015).

Bei Übungen, die der Förderung von Kreativität dienen, ist es wichtig, dass die Vorstellungsfähigkeit angeregt wird. Dies geschieht beispielsweise durch das Weiterzeichnen, durch Aktivierung des Imaginationsvermögens, also eine Sache umzudenken, oder wenn sich durch ungewöhnliche Materialkombinationen neue Ausdrucksmöglichkeiten auftun. Weitere Möglichkeiten, um die bildnerische Kreativität zu fördern, sind *„das Nutzen von Zufallsverfahren, das Verwenden von Recyclingmaterial, bildnerisches Brainstorming, kooperatives Vorgehen, um gemeinsam Ideen zu entwickeln, oder gattungsübergreifend zu arbeiten“* (Kirchner & Kirschenmann, 2015, S. 190) – wenn beispielsweise ein Musikstück in ein Bild umgewandelt wird.

Um die Merkmale bildnerischer Kreativität im Unterricht zu erkennen, hilft die folgende Checkliste von Berner (2013).

Name: _____ Klasse: _____	trifft vollkommen zu	trifft eher zu	trifft weniger zu	trifft überhaupt nicht zu
<b>Prozessmerkmale</b>				
Es gelingt dem Kind, rasch Ideen zu entwickeln.				
Das Kind geht flexibel mit Gestaltungsschwierigkeiten um und probiert eine andere Herangehensweise aus.				
Gegenüber neuen Materialien ist die Schülerin / der Schüler offen.				
Die Schülerin / der Schüler ist neugierig und zeigt Interesse.				
Im Gestalten setzt das Kind seine eigenen Ideen um und orientiert sich nur wenig an den Mitschülern.				
Die Schülerin / der Schüler tritt in regen Austausch mit seinen Mitschülern (gegenseitige Ideenankregung).				
Das Kind bleibt nicht bei seiner ersten Idee, sondern ist in der Lage, diese zu verwerfen und neu zu beginnen.				
Das Kind konzentriert sich auf seine Arbeit und ist in das bildnerische Gestalten versunken.				
Das Kind probiert unterschiedliche Gestaltungsversuche aus.				
Die Schülerin / der Schüler zeigt Spaß und Freude am Gestalten.				
Von Rückschlägen lässt sich das Kind nicht entmutigen und sucht neue Lösungsmöglichkeiten.				
Im Gestaltungsprozess werden unterschiedliche Ideen miteinander kombiniert.				
Das Kind reflektiert während des Gestaltens sein eigenes Vorgehen und sucht das Gespräch / den Kontakt zu Mitschülern / zur Lehrperson.				
Verändert das Kind während des Gestaltungsprozesses seine bildnerische Intention?				
Hatte die Schülerin / der Schüler Schwierigkeiten beim Gestalten? Wenn ja, welche?				
<b>Produktmerkmale</b>				
Die bildnerische Arbeit ist differenziert gestaltet und ausgearbeitet.				
Die Darstellungsintention kann anhand der bildnerischen Arbeit nachvollzogen werden.				
Die bildnerische Arbeit berücksichtigt unterschiedliche Aspekte, d. h., dass das Thema komplex bearbeitet wurde.				
Das Thema wurde individuell umgesetzt, die Darstellung orientiert sich nur wenig an bestehenden Konventionen.				
Die bildnerische Arbeit ist handwerklich-technisch gut gefertigt.				
Die Schülerarbeit stellt eine ausgefallene bildnerische Lösung dar.				
Das Ergebnis ist überraschend und regt zum Weiterdenken an.				
Ist die Schülerin / der Schüler mit seiner eigenen Arbeit zufrieden? Warum?				

Abbildung 5: Checkliste zum Erkennen der Merkmale bildnerischer Kreativität. (Berner, 2013, S. 151)

## 6.7 Übungssequenzen

Um Kreativität zu fördern, muss bildnerische Gestaltung geübt werden. Wie oben bereits angedeutet, bezieht sich das Üben nicht nur auf handwerkliche Fähigkeiten, fachsprachliche Begriffe oder bestimmte Zeichenübungen, sondern vor allem auch auf das Können, Gestaltungsideen zu entwickeln, auf prozessorientiertes Arbeiten oder konzeptuell ein Problem zu durchdringen, um nur einige Bereiche zu nennen. Die Übung sollte also in jedem Fall das Entwickeln von Vorstellungsbildern und fantasievolle, witzige und schöpferische Ausdrucksweisen beinhalten, denn die wichtigste Voraussetzung für die bildnerische Darstellung ist die Fähigkeit zur Imagination (Hinrichs, 2019; Kirchner & Kirschenmann, 2015).

## 6.8 Kreativität in der Schule

Kreativität ist aus evolutionärer Sicht eine kritische und wertvolle menschliche Ressource. Aus anthropologischer Sicht wird durch Kreativität eine der höchsten Formen des Menschseins verwirklicht. Ziel des Menschen ist es, eine Bedeutung und einen Sinn zu finden, um die Welt verstehbar zu machen. Der Mensch ist nicht nur fähig, diese Sinnhaftigkeit physischer und biologischer Natur zu erkennen, sondern auch in Bezug auf menschliches Denken, Reflektivität, auf Geschichte, Vergangenheit und Zukunft, auf Imagination und Fantasie sowie auf Zivilisation und Kultur. Demnach gibt Kreativität die Möglichkeit, sich selber zu entdecken und zu verwirklichen.

Begründungen über die Wichtigkeit von Kreativität in der Erziehung und in der Schule sind sehr vielseitig und vielschichtig. Trotzdem wird versucht, diese grob drei Positionen zuzuordnen. Einmal ist da die gesellschaftliche Relevanz von Kreativität als Innovations- und Fortschrittspotenzial. Der zweite Standpunkt sieht Kreativität als individuelle Kompetenz und als Möglichkeit zur Selbstwerdung des Individuums. Und die dritte Position verbindet beide Standpunkte und kommt in Form einer sozialisationsorientierten Kreativitätserziehung zum Vorschein, die sowohl die personale als auch die soziale Entwicklung berücksichtigt.

Eine wichtige Vertreterin dieser Position scheint die Psychotherapeutin Erika Landau zu sein, die Kreativität als die bedeutendste Möglichkeit beschreibt, jeden Menschen auf das Leben vorzubereiten. Damit sich der Mensch ungewissen Situationen aussetzen und diese bewältigen kann, braucht es eine Erziehung zur Kreativität (Urban, 2004; Waid, 2020).

Trotz sehr breitgefächerter und unterschiedlicher begrifflicher Definitionen ist man sich einig, dass Kreativität etwas Positives ist, das gefördert werden muss. Dies soll auch in der Erziehung und somit auch in der Schule berücksichtigt werden. Der Einfachheit wegen beschreibt Urban (2004, S. 67) Kreativität recht allgemein als *„die Fähigkeit zum selbstbestimmten schöpferischen Denken und Handeln“*.

Laut Urban sind Ziele einer gelungenen Kreativitätserziehung unter anderem folgende Merkmale:

*... die Offenheit in der Wahrnehmung und für neue Erfahrungen und die Spielfreude beziehungsweise das Neugierverhalten, die Vorliebe für Neues, Spontaneität und Risikobereitschaft, die Freude an (kognitiver) Komplexität, die Bereitschaft zur aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt, psychische Gesundheit, emotionale Stabilität und Ichstärke, der Antrieb zu expressiver Selbstaktualisierung, hohes Maß an Ambiguitätstoleranz sowie die Toleranz für Frustrationen und Konflikte sowie deren Aufarbeitung, die schwächere Ausbildung von Stereotypen und dominierenden Gewohnheiten, Nonkonformismus* (Urban, 2004, S. 68).

Allerdings dürfen die Merkmale nicht gesondert betrachtet werden, sondern müssen angemessen, sinnvoll, brauchbar und befriedigend sein.

Einerseits ist Kreativität als globales Erziehungsziel auch in den Leitlinien der Schulen unumstritten, andererseits wird geklagt, dass dieses Ziel in den Schulen kaum erreicht werde. Dies könnte unter anderem damit zusammenhängen, dass Kreativität auch das Fragen-Stellen sowie das Infrage-Stellen eingefahrener Denkweisen beinhaltet. Bereits Picasso meinte, dass ein schöpferischer Akt nur nach einem Akt der Zerstörung möglich

ist. Daraus ließe sich schließen, dass ein wichtiges Kriterium schöpferischen Verhaltens eine vorangehende Zerstörung beinhaltet. Weitere Gründe für die mangelnde Umsetzung kreativer Ansätze in der Schule könnten ein mangelndes Bewusstsein sowie eine unzureichende Ausbildung und Anleitung der Lehrerinnen und Lehrer, aber auch die abstrakten und allgemeinen Begriffsdefinitionen von Kreativität und die vielfältigen Erklärungskonzepte sein (Urban, 2004; Wawerla, 2010).

## 6.9 Kreatives Verhalten

Neben der kreativen Person, dem kreativen Produkt und dem kreativen Prozess zählt mittlerweile auch das kreative Umfeld seit einigen Jahren zu den klassischen Grundeinteilungen der psychologisch orientierten Kreativitätstheorien. Der Fokus dieser Arbeit richtet sich dabei auf die bildnerische Kreativität. Berner (2013) zufolge ist der gezielte Einsatz bildnerischer Mittel kombiniert mit Unkonventionalität im bildnerischen Gestalten das Merkmal bildnerischer Kreativität. Dabei setzt sich der Einsatz bildnerischer Mittel aus gestalterischer Ausarbeitung, bildnerischer Kommunikation und Ausdruckskraft zusammen. Die Unkonventionalität im bildnerischen Gestalten entsteht durch die individuelle Gestaltung, die Vielschichtigkeit und das assoziative Kombinieren verschiedener Inhalte. Voraussetzung für bildnerische Kreativität ist demnach eine altersgemäße Grundkompetenz im bildnerischen Gestalten.

Nach Seitz (1998) setzt kreatives Verhalten folgende Merkmale voraus: Sensibilität, Assoziationsfähigkeit, Originalität, fantasievolles Umdenken, Spontanität, Mut, das Bedürfnis, sich zu äußern, die Fähigkeit zur Analyse und Synthese, Durchhaltevermögen, Konflikttoleranz und Humor. Das bedeutet, eine kreative Person braucht Problemsensitivität, um Probleme zu erkennen sowie Einfalls- und Denkflüssigkeit, um Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Weiters muss eine kreative Person flexibel im Denken für den Transfer sein, beispielsweise für Analogien der Natur zur Technik. Ein weiteres Kriterium ist die Kombinationsfähigkeit, um Dinge zusammenzudenken, auch wenn sie nicht zusammengehören. Durch unkonventionelle und innovative Lösungsfindung entsteht Originalität. Weitere Kriterien sind die Ambiguitätstoleranz,

also die Fähigkeit zur Umstrukturierung und die Elaborationsfähigkeit, also die Ausarbeitung einer Idee.

Die Imaginationsfähigkeit wird in erster Linie mit der Fantasie in Verbindung gebracht, wohingegen die Kreativität meist mit kognitiven Prozessen in Zusammenhang gebracht wird. Beide Aspekte sind für Kreativität von Nöten (Kirchner & Kirschenmann, 2015).

### 6.10 Subjektive und objektive Kreativität

Wie bereits beschrieben, zeichnet sich eine kreative Person durch spezifische Merkmale wie Neugierde, Experimentierfreude, Einfallsreichtum, Intuition, Fantasie, Selbstvergessenheit im Tun, Unkonventionalität und Flexibilität im Denken aus. Kurzum: Kreative Menschen denken mit bildnerisch-ästhetischen Mitteln über die Wirklichkeit nach.

Allgemein lässt sich zwischen subjektiver und objektiver Kreativität unterscheiden. Dabei meint subjektive Kreativität die individuelle kreative Leistung, also das Entwickeln kreativer Problemlösungen für das jeweilige Individuum. Die Förderung der subjektiven Kreativität ist ein besonderes Anliegen der Pädagogik, also die Person in ihrem individuellen kreativen Vermögen zu unterstützen. Psychologische Theorien beschäftigen sich eher mit objektiver Kreativität, womit besonders kreative, kulturell bedeutsame Leistungen gemeint sind. Darunter versteht man kulturelle Errungenschaften, die die kulturelle Entwicklung und den technischen Fortschritt geprägt haben. Oftmals wird in der Literatur anstelle von subjektiver und objektiver Kreativität auch von individueller und kultureller Kreativität gesprochen (Kirchner & Kirschenmann, 2015).

Das abgebildete Komponentenmodell von Urban (2004, S. 100) beinhaltet drei verschiedene Ebenen kreativer Leistungen. Dabei steht „A“ für die individuelle kreative Leistung, „C“ steht für die kulturelle kreative Leistung und „B“ bezeichnet den Vergleich in der Gruppe, beispielsweise die kreative Leistung in einer Schulklasse.

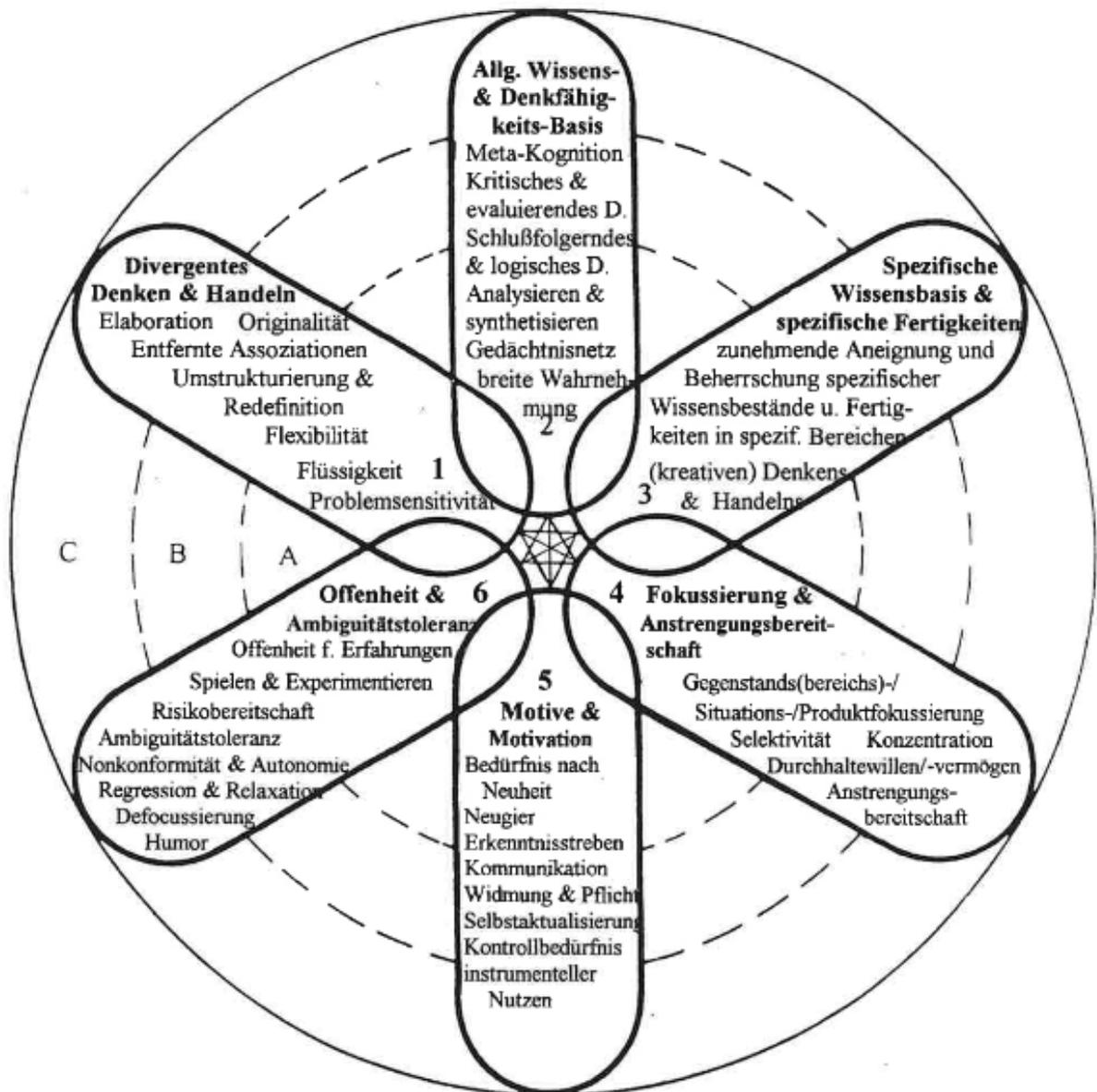


Abbildung 6: Urbans Komponentenmodell der Kreativität. (Urban, 2004, S. 100)

Oval 1 beschreibt „Divergentes Denken und Handeln“, wo es darum geht, ein Problem zu erkennen, flexibel darauf zu reagieren, es umzustrukturieren und das Problem mit originellen Lösungen zu bearbeiten. Im zweiten Oval wird die „Allgemeine Wissens- und Denkfähigkeits-Basis“ genannt. Darunter fallen Kognition und Intelligenz, differenziertes Wahrnehmen, ebenso Analysieren und Schlussfolgern. Der dritte Bereich beschreibt die

„Spezifische Wissensbasis und spezifische Fertigkeiten“. Diese sagt aus, dass kreative Leistungen nur bei spezifischer Wissensbasis und spezifischen Fertigkeiten möglich sind. Das vierte Feld „Fokussierung und Anstrengungsbereitschaft“ besagt, dass Konzentration und Durchhaltevermögen sowie die Mobilisierung all seiner Kräfte notwendig sind. Das fünfte Oval, „Motive und Motivation“, umfasst den Drang nach Neuem, Neugier, Wissenserwerb, Kommunikation, Hingabe sowie das Bedürfnis nach Kontrolle und instrumentellem Nutzen. Das sechste Oval, „Offenheit und Ambiguitätstoleranz“, bezieht sich auf die Bereitschaft, neue Ideen zu akzeptieren und mit Unsicherheiten umzugehen, was wichtige Aspekte für kreative Prozesse sind. Darunter fallen Experimentieren und Spielen, die Risikobereitschaft, das Anerkennen unterschiedlicher Perspektiven, unkonventionelles sowie autonomes Denken, kindliche Gelassenheit und Humor (Kirchner & Kirschenmann, 2015).

## 7 Die Wichtigkeit der Kreativitätsförderung

Etliche Forscherinnen und Forscher beschreiben Kreativität als eine Eigenschaft, die grundsätzlich bei allen Menschen entwickelt werden kann. Es gilt also die weitverbreitete Auffassung, dass jeder Mensch kreativ ist. Weiters hat die psychologische Forschung nachgewiesen, dass kreative Leistungen erfolgreich erworben werden können. Jeder Mensch verfügt über gewisse unerschlossene Möglichkeiten zur Kreativitätsausübung und Kreativitätsreserven. Um Kreativität zu fördern, gibt es eine Vielzahl an speziellen Kreativitätstechniken und Trainingsprogrammen, die das Ziel verfolgen, vorhandene kreative Anlagen, Begabungen, Talente, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern und zu steigern. Dabei geht es in erster Linie um Methoden zur Ideenfindung, zum kreativen Denken und zum Problemlösen (Freitag, 2018).

## 7.1 Entwicklungsschritte der kindlichen Bildsprache

Zu Beginn steht das so genannte Schwung- oder Kreiskritzeln, wo beim Kind durch scheinbar zufällige Bewegungsspuren „Urknäuel“ entstehen. Das Kind erlangt nach und nach Kontrolle über seine grobmotorischen Bewegungen, während es sich entwickelt. Wenn die Koordination zwischen Auge und Hand immer mehr gegeben ist, werden auch die Bewegungsspuren konkreter. Es entstehen erst Striche, gerade Linien, Zickzacklinien und Spiralförmigkeiten. Anschließend zeichnen Kleinkinder häufig „Urkreuze“, also kreuzähnliche Formen. Diese dienen wahrscheinlich der Orientierung im Raum, da sie sich nach den Parametern links und rechts sowie oben und unten ausrichten. Auch erste kreisähnliche Gebilde entstehen. In dieser frühen Phase zwischen zweieinhalb und dreieinhalb Jahren gestalten Kinder höchstkonzentriert geschlossene, runde Formen. Der „Urkreis“, der in dieser Phase entsteht, ist Symbol für Mensch, Mama, Papa, Sonne, Rad oder das Kind selbst.

Manchmal verschmelzen in den Zeichnungen der Kleinkinder auch die Grundformen Kreis und Kreuz. Dieses uralte Menschheitssymbol dieser Verbindung ist ein Zeichen für „Mensch im Kosmos“. Etwa um das dritte Lebensjahr des Kindes stehen auch Innen und Außen unbewusst für Ich und Du. Hat sich das Kind – meist von der Mutter – losgelöst, folgt die Phase, wo Freunde und soziale Kontakte wichtig werden. Das Kind zeichnet vermehrt mit bewussten Formen in einer Art Bilderschrift. Mit den beiden Grundformen Kreis und Kreuz lassen sich unterschiedlichste Variationen darstellen, so entsteht auch der erste Kopffüßler. Das Kind zeichnet, was es weiß und empfindet. Die Kopffüßler stehen für die Gesamtgestalt des Menschen, wobei Kinder in dieser Phase noch nicht naturalistisch zeichnen. Es entsteht eine Menge an Elementarzeichen, wobei sehr viele geometrische Zeichen vorkommen. Mit ungefähr vier oder fünf Jahren zeichnet das Kind neben dem Thema Mensch auch gerne Tiere, Häuser, Bäume, Blumen und Fahrzeuge.

Die Gefühlsskala wird in Kinderzeichnungen sehr gut sichtbar. Trotzdem warnt Seitz davor, voreilige Schlüsse in irgendwelche Zeichnungen zu interpretieren. Kinder können durch ihre Zeichnungen besser verstanden werden. Zeichnen und Malen selbst wirken schon therapeutisch, so die Meinung von Seitz.

Im Vorschul- und Grundschulalter verwenden Kinder gerne geometrische Formen als Muster zum Ausschmücken und Differenzieren ihrer Zeichnungen. Es entstehen Darstellungen mit zufälliger Anordnung, so genannte „Streubilder“. Sobald das Kind zwischen oben und unten unterscheidet, zeichnet es so genannte „Standlinienbilder“. In der Vorpubertät und in der Pubertät versuchen Kinder und Jugendliche vermehrt perspektivisch zu zeichnen. Die Größeren wollen ihre Bilder mehr und mehr realistisch darstellen. Alles zu Zeichnende wird ganz genau studiert, um möglichst exakt und naturgetreu zu zeichnen. Obwohl wir über unsere Bildsprache uns und die Welt entdecken können, und das Zeichnen und Malen somit in jedem Alter eine großartige Methode ist, um zu sich selbst zu finden, nimmt es im Jugendlichenalter oft rapide ab (Seitz & Seitz, 2012).

## 7.2 Die Wichtigkeit des Raums

Bereits Maria Montessori betonte in ihrer Pädagogik die Wichtigkeit einer „vorbereiteten Umgebung“. Auch Seitz beschreibt, wie kreative Räume sein sollen: liebevoll eingerichtet, warm, gut strukturiert, bunt, lebendig, phantasievoll und anregend. Außerdem sollten unterschiedlichste Materialien bereitstehen, die Anregungen bieten (Seitz & Seitz, 2012).

## 7.3 Anregungen über die Sinne

Wie wichtig das Lernen über möglichst viele Sinne ist, ist allgemein bekannt. Auch Kinder „begreifen“ die Welt am besten über die Sinne. Wenn die Sinne des Kindes gefördert werden und viele Anregungen geboten werden, kann Lernen und kreatives Gestalten zu einem wirklichen Erfolg werden. Durch die Begegnung mit unterschiedlichen Materialien, durch das Kennenlernen der Grenzen und Möglichkeiten sowie der Wirkung von Farben und Formen begreift das Kind seine Welt. Solche Erfahrungen stellen die Basis jeder Lernerfahrung beim Kind dar. Gerade auch in unserer hoch technisierten Welt und unserem Bildungssystem besteht die Gefahr, wichtige Sinne unterentwickelt zu lassen, so kommt beispielsweise der Tastsinn kaum noch zum

Einsatz. Konkrete sinnliche Erfahrungen sind existenziell, vor allem in einer Zeit, in der die virtuelle Welt die reale oft ersetzt. Die zunehmende Reizüberflutung durch die digitalen Medien führt zu einer mangelnden sinnlichen Erfahrung unserer Kinder und dies macht sich auch bei deren Kreativität und Phantasie bemerkbar. Daher ist es wichtig, die Kinder diesen Einflüssen nicht unreflektiert ausgeliefert sein zu lassen. Die Beschäftigung mit Kunst bietet Kindern die Möglichkeit, dieser Reizüberflutung gegenzusteuern und die Sinne wieder vermehrt zu aktivieren. Kreatives Gestalten bietet Kindern diese Möglichkeit (Seitz & Seitz, 2012).

#### 7.4 Die Schule der Zukunft

Menschen, die viel Phantasie und Kreativität aufweisen, werden sich in einer sich ständig verändernden Welt wesentlich besser zurechtfinden. Aber die Voraussetzungen, dass wir mit Hilfe von Kreativität und Phantasie neue Lösungen finden können, müssten auch im Schulsystem gegeben sein. Sensibilität, Flexibilität, Assoziationsbereitschaft und Originalität kommen in den Erziehungszielen der Lehrpläne jedoch eher selten vor. Seitz schreibt in diesem Zusammenhang, dass das Gemeinschaftsleben wieder in allen pädagogischen Bereichen erfahrbar werden muss. Aufgabe der Schule ist nicht nur die Wissensvermittlung, sondern auch ein Ort der Erfahrung und des Lebens zu sein. Kinder müssen wieder auf ein erfülltes, sinnvolles Leben in einer sich schnell verändernden Welt vorbereitet werden. Kreativität und Phantasie sind dabei unabdingbar (Seitz & Seitz, 2012).

#### 7.5 Pädagogik und Schule

Der Begriff Schule wird in erster Linie mit Lernen assoziiert, wobei Lernen bereits mit der Geburt beginnt und nicht erst mit Schuleintritt. Lernen ist ein natürlicher lebenslanger Prozess, der in der Regel als selbstverständlicher Vorgang angesehen wird. Lernen als natürlicher Prozess entsteht aus einer Situation heraus, die es erfordert, sich eine bestimmte Kenntnis oder Fähigkeit anzueignen. Das eigene Interesse spielt eine große Rolle, da Kinder häufig etwas können wollen, so dass sie auch die damit

verbundene Mühe des Lernens auf sich nehmen, wie beispielsweise beim Erlernen des Fahrradfahrens.

Das Lernen in der Schule folgt einem Plan. Was gelernt werden soll, ist in den Lehrplänen und Curricula genau festgelegt. Diese sind unabhängig der Interessen einzelner Schülerinnen und Schüler. Da die Schule eine Pflichteinrichtung ist, wird die Umsetzung des Lehrplans eingefordert, unabhängig individueller Interessen.

Bildung braucht Lernprozesse und baut auf der angeborenen Lernfähigkeit und Lernbereitschaft von Kindern und Jugendlichen auf. Dabei ist zwischen formeller, nicht-formeller und informeller Bildung zu unterscheiden. In der Schule findet in erster Linie formelle Bildung statt, da sie hoch strukturiert ist und Pflichtcharakter hat. Unter nicht-formeller Bildung versteht man freiwillige und thematisch eingegrenzte Bildungsangebote. Die nicht planbare Bildung, die sich aus der Situation heraus entwickelt und im Alltag stattfindet, ist die informelle Bildung.

Eine Möglichkeit, die unterschiedlichen Bildungsbereiche miteinander zu verknüpfen, versuchen so genannte Lernwerkstätten. Lernwerkstätten sind Orte, an denen auf bestimmte Art und Weise Lernprozesse stattfinden. Sie sind so gestaltet, dass sie unterschiedliche Anreize zum Lernen anbieten, Gelegenheiten, an den eigenen Interessen anzuknüpfen und Möglichkeiten, den eigenen Fragen forschend nachzugehen. Lernwerkstätten sind Orte der Begegnung, wo es erwünscht ist, die Lernprozesse aufeinander zu beziehen und miteinander in Kooperation zu treten. Lernwerkstätten verstehen sich als Orte der Selbstbildung und sind keine Orte der Fremdbelehrung (Speck-Hamdan, 2006).

Auch in Österreich gibt es einige Lernwerkstätten wie beispielsweise die „Lernwerkstatt im Wasserschloss“ in Pottenbrunn in Sankt Pölten (<https://www.lernwerkstatt.at/>), die „Lernwerkstatt Sowiedu“ in Wien (<https://www.sowiedu.at/lernwerkstatt/#lage>) oder die „Integrative Lernwerkstatt Brigittenau“ in Wien (<https://lernwerkstatt.or.at/home.html>).

Die wichtigsten Merkmale einer Lernwerkstatt sind das aktive Lernen, der gestaltete Raum, eine aktive Sammlung, der Erfahrungsaustausch, die Ideenbörse und die reflexive Distanz (Speck-Hamdan, 2006).

In Zukunft werden vermehrt lebensbegleitendes Lernen und die Lernfähigkeit bis ins Alter eine wichtige Rolle spielen, so Speck-Hamdan. Flexibilität und Mobilität werden im Arbeitsleben immer gefragter sein, weshalb auch Kreativität einen hohen Stellenwert einnehmen wird. Es geht darum, sich in einer immer komplexer werdenden Welt zurechtzufinden, was nur auf Basis hoch entwickelter Kompetenzen, die im Lauf der Bildungsbiografie erworben werden, möglich ist. Dabei gilt zu beachten, dass Schule allein dies nicht gewährleisten kann, Bildung muss ein Anliegen der gesamten Gesellschaft werden. Jeder und jede sollte selbst Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen und so die eigene Lernfähigkeit weiterentwickeln. Im Grunde schließen sich Schule und forschendes Lernen nicht aus, allerdings gilt zu beachten, dass Schulen aufgrund der Lehrpläne und der gesetzlichen Grundlagen meist einen engmaschigen strikten zeitlichen Rahmen vorgegeben haben, der das selbstbestimmte Lernen oft einschränkt, da dieses genügend Freiraum benötigt.

Im Gegensatz zur stark regulierten Schule lässt die Art des Lernens in Lernwerkstätten erwarten, dass hier dem für die Zukunft bedeutsamen kreativen Denken eine weitaus größere Bedeutung zukommt. Wünschenswert wäre es daher, dass die teils eingefahrenen Vorstellungen von Lernen überdacht werden und forschendes, selbstbestimmtes Lernen in der gesamten Bildungslandschaft mehr Anklang findet (Speck-Hamdan, 2006).

Seitz und Seitz (2012) betonen in ihrem Buch „Schulen der Phantasie – Lernen braucht Kreativität“ die Wichtigkeit der Kreativitätsförderung. Bereits seit 1980 war es Rudolf Seitz ein Anliegen, den Kindern Kreativität näher zu bringen. Der Begründer der „Schulen der Phantasie“ war bereits viele Jahre bevor es die ersten Kinderunis o. Ä. gab, neben seiner Tätigkeit an der Münchner Kunstakademie und der Akademie der Bildenden Künste in München in Kindergärten unterwegs, um dort mit den Kleinsten kreative Ideen umzusetzen. Weitere Modelle zur außerschulischen kreativen Förderung von Kindern wie die Kinderakademie Neuburg, die Montessori-Kinderwerkstatt und das Kinderatelier Rembrandt Vier in München waren ins Leben gerufen worden. Rudolf Seitz, der eine langjährige Lehrtätigkeit im künstlerischen und kreativen Bereich und ein hohes Engagement sowie etliche Publikationen in diesen Bereichen nachweisen konnte,

begeisterte Eltern, Künstlerinnen und Künstler sowie Lehrerinnen und Lehrer von der Idee der künstlerischen und kreativen Förderung von Kindern. Dabei sind die sogenannten „Schulen der Phantasie“, wie sie von Seitz ins Leben gerufen wurden, weder an einen bestimmten Ort noch an eine bestimmte Organisationsform gebunden, sondern können im Prinzip überall stattfinden, ganz im Sinne des Erfinders (Seitz & Seitz, 2012).

### 7.6 Warum ist die Förderung der Kreativität so wichtig?

Mit Hilfe der Kunst wird die Wahrnehmung gefördert, werden die Sinne geschult, Erfahrungen vermittelt, die Geschicklichkeit der Hände verbessert und zudem werden Synapsen im Gehirn gebildet. Weiters wird durch kreative Betätigung das Weltbild erweitert und die Persönlichkeit gestärkt. Bereits Albert Einstein betonte die Wichtigkeit der Phantasie, indem er sagte, „*Phantasie ist wichtiger als Wissen*“ (Seitz & Seitz, 2012, S. 65).

Am Institut für Kreativität und Pädagogik in München wird die Möglichkeit geboten, die eigene Kreativität und Phantasie in Kursen zu fördern.

Damit Phantasie und Kreativität auch in Schulen vermehrt Platz bekommen, müssen bestimmte Voraussetzungen gegeben sein. Zeit-, Spiel- und Experimentierbereitschaft müssen gegeben sein, damit Kreativität ermöglicht wird. Dies erfordert von den Beteiligten Neugier, Geduld, Zuneigung und Humor, so Seitz. Kreativitätshemmende Faktoren müssen vermieden werden. Damit Kreativität gefördert werden kann, müssen Sensibilität, Flexibilität, Spontanität, Assoziationsfähigkeit, Originalität sowie die Bereitschaft zum Umdenken Erziehungsziele werden. Fest steht weiters, dass zur Förderung der kindlichen Kreativität eine Schulung der Kreativität der Pädagogen notwendig ist (Seitz & Seitz, 2012).

## 7.7 Herausforderungen für die Schule

Wie bereits angedeutet, hat die Schule immer wieder mit Herausforderungen in Bezug auf die Kreativitätsförderung von Schülerinnen und Schülern zu kämpfen. Dass Kreativität sowie deren Förderung auch in der Schule von immenser Wichtigkeit ist, scheint unumstritten. Obwohl Kinder in ihrer Unverstelltheit und Spontanität meist als besonders kreativ gelten und die Förderung von Kreativität auch in den Lehrplänen verankert ist, kommt es immer wieder zu einer Diskrepanz speziell im Schulkontext.

Zum einen sei erwähnt, dass Kreativität verunsichert. Bereits Bekanntes gibt Sicherheit, welche Kreativität nicht geben kann. Kreativität schafft Neues, Unbekanntes, was nicht vorhergesehen werden kann. Für Lehrkräfte ist es oft schwierig, mit Unsicherheit leben zu können, die jedoch eine wichtige Voraussetzung für kreatives Handeln ist. Dadurch, dass Menschen nach Sicherheit suchen und das Leben gerne vorhersagbar wissen, wird Kreativität oftmals auch als störend empfunden. Nur allzu gerne schmieden Menschen Pläne, die auf Grundlage vergangener Erfahrungen beruhen. Kreativität durchkreuzt häufig diese Planung, weshalb kreative Schülerinnen und Schüler bei Lehrkräften weniger beliebt sein können als weniger kreative. Außerdem scheint im schulischen Alltag oft der reine Wissenserwerb wichtiger zu sein als die Fähigkeit, kreativ zu handeln. Weiters sei erwähnt, dass Kreativität schwer zu bewerten ist. Eine objektive Bewertung kreativer Produkte ist nicht einfach, da es schwierig ist, faire Kriterien für etwas zu entwickeln, was noch nicht existiert. Nicht zu vergessen ist, dass Kreativität Raum, Zeit und Muße braucht. Um sich entfalten zu können, benötigt Kreativität Freiheit, was in unserer durchgetakteten, auf Profit ausgerichteten Zeit schwer realisierbar ist. In unserem kognitiv orientierten Bildungssystem müssen Unterrichtsfächer wie Sport, Musik und Kunst aufgrund knapper Ressourcen oft geopfert werden (Haager & Baudson, 2019).

## 8 Möglichkeiten der Kreativitätsförderung außerhalb der Schule

### 8.1 Kreative Lernprozesse aus pädagogischer und psychologischer Sicht

Die Kunstuniversität in Linz bietet seit mittlerweile über zehn Jahren ein vielfältiges Angebot für Kinder und Jugendliche im Rahmen der „KinderJugendKreativUni“ (<https://kunstuni-linz.at/KinderJugendKreativUni.6962.0.html>) an. Dabei kann zwischen verschiedenen kreativitätsbildenden Kursen für unterschiedliche Altersgruppen gewählt werden.

Im Vordergrund all dieser Angebote steht die Entfaltung der Kreativität eines jeden Einzelnen. Fand dieses selbstbestimmte Malen und Gestalten in den Anfangsjahren eher außerschulisch statt, so findet es seit den letzten Jahren in Form von Projekten immer mehr Einzug in den pädagogischen Bereich, beispielsweise in Kindergärten und Schulen. Claudia Hutterer und Isabella Fackler (2020) haben den Begriff „Mal- und Gestaltungsatelier“ geprägt, das sie über die Kunstuniversität Linz anbieten. Kinder und Jugendliche sollen in ihrer kreativen Entwicklung adäquat, bewusst, intentional und professionell begleitet werden, so auch Albin Waid (2020). Das Mal- und Gestaltungsatelier an der „KinderJugendKreativUni“ der Kunstuniversität Linz hat sich zum Ziel gesetzt, die eigene Kreativität gemeinsam wiederzuentdecken, zu nähren und zu kultivieren.

Oft sind Kinder mit dem „freien Malen“, also dem Malen ohne genauere Vorgaben überfordert und wissen nicht, wie sie beginnen sollen. Ein Grund dafür könnte sein, dass der freie und spielerische Ausdruck eines Kindes oftmals durch die äußere Instanz, die belehrt und bewertet, verloren geht. Arno Stern bezeichnet dies als die „*Last des Beigebrachten*“ (Waid, 2020, S. 18). Ihm zufolge ist das kreative Moment im Kind selbst. Zudem verfügen Kinder über die Natur, bewusste Wahrnehmung und die Möglichkeit zum Ausdruck in zwei- und dreidimensionalen Formen, um ihre ohnehin angeborne Kunst entfalten zu können.

Im Mal- und Gestaltungsatelier, wie oben beschrieben, geht das Kind einer aus eigenem Antrieb motivierten Aktivität nach. Obwohl die anderen Kinder synchron und ebenfalls

am selben Ort ihr Potenzial entfalten, entwickelt jeder und jede etwas Eigenes. Dabei gestaltet jedes Kind an einem selbst gewählten Thema mit selbst gewählten Materialien und im eigenen Tempo. Es wird also individualisiert und differenziert, wie es auch im Bildungsbereich von Nöten ist. Kinder lernen, dass es Sinn macht, den eigenen Gefühlen, Bildern und Formen mit Hilfe unterschiedlichster Materialien Ausdruck zu verleihen.

Kreativität begleitet Kinder bereits von Geburt an und spielt eine entscheidende Rolle bei der Selbstwerdung und der Individuation. Es ist daher unmöglich, nicht kreativ zu sein. Von immenser Bedeutung scheint es aber, die Urform der Kreativität während der Entwicklung zu erhalten, zu fördern und weiterzuentwickeln. Was demnach hinderlich und erschwerend sein kann, sind Bewertung, Angst, Druck und Stress, welche sogar zum völligen Verlust der eigenen kreativen Quelle führen können.

Zur entwicklungspsychologischen Entstehung von Kreativität lässt sich vereinfacht sagen, dass in den frühen Entwicklungsphasen eine an eigenen Interessen orientierte Aussortierung neuronaler Bahnen und Netzwerke stattfindet, was zur Folge hat, dass neuronale Netze, die wiederholt genutzt werden, erhalten bleiben und dadurch auch effizienter werden. Wenn Kinder daher im Mal- und Gestaltungsatelier arbeiten, so schlägt sich dieser anhaltende und tiefgehende Lernprozess in einer nachhaltigen funktionell-strukturellen neurobiologischen Veränderung nieder. Umso wichtiger scheint es daher, dass Kinder möglichst vielfältige Erfahrungen machen können, um eigene Potenziale zu entdecken und Fähigkeiten herauszubilden. Gerald Hüther erwähnt in diesem Zusammenhang eine sichere Bindung zu Bezugspersonen als Voraussetzung, Begeisterung an etwas und jemandem empfinden zu können. Um einem Kind kreative Handlungs-, Erfahrungs- und Gestaltungsräume zu eröffnen, muss eine sichere Bindung vorausgesetzt werden können, sodass das Potenzial des Kindes entfaltet werden kann. In diesen so genannten Mal- und Gestaltungsateliers können Kinder im Kontakt mit dem Material ihrem Eigenen Ausdruck verleihen.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht sind unsere ersten Erfahrungen vorsprachlich und vorbewusst. Durch Mal- und Gestaltungsprozesse wird das Kind zurück zum ureigenen schöpferischen Potenzial und zu seiner primären Kreativität geführt. Durch

eine solche kreative Erfahrung wird das Kind ganzheitlich, sensomotorisch, kognitiv und emotional aktiviert. Jedem Menschen wohnt eine primäre Kreativität inne, die jeder in seiner frühen Kindheit erfahren hat. In der Kindheit wurde mit Materialien experimentiert und die Welt um sich herum gestalterisch in Beziehung gesetzt, was meist als sehr lustvoll empfunden wird. In der Psychologie meint dies die intrinsische beziehungsweise primäre Motivation. Dadurch soll also dem Kind durch selbstbestimmtes Gestalten die Möglichkeit gegeben werden, sich an die primäre Kreativität zu erinnern und in Kontakt mit dem eigenen Ausdruck zu kommen, ohne dabei eine Bewertung von außen zu erfahren. Das eigene kreative Potenzial gilt es dabei kontinuierlich zu entdecken und zu entfalten. Dieses prozessorientierte Malen ist somit eine Form des Kinderspiels, wo das kreative Kind aktiv erproben kann. Durch die Auswahlmöglichkeit der Farben, Themen, Aktivitäten und der eigenen Freude und Evaluierung des Prozesses hat das Kind die Möglichkeit, eigene Potenziale und Stärken kennenzulernen.

Positive und mit Begeisterung ausgeführte Erlebnisse führen im Gehirn zu neuen Netzwerken der Kreativität und aktivieren das kreative Kind ganzheitlich. Selbstbestimmtes Malen und Gestalten hat also zum Ziel, durch selbst gewählte Materialien und im Kontakt mit anderen kreativen Kindern das schöpferische Potenzial, verbunden mit nachhaltigem Erleben von Selbstwirksamkeit beim Malen, zu entfalten (Waid, 2020).

## 8.2 Die Rolle der Pädagogen im Atelier

Um oben beschriebenes selbstbestimmtes Malen zu ermöglichen, braucht es eine kreativitätsfreundliche und kreativitätsförderliche Lernumgebung.

Dazu muss die sogenannte Angstfreiheit vorhanden sein, was im Mal- und Gestaltungsatelier bedeutet, dass eine Konfrontation mit Ängsten spielerisch möglich sein sollte. Für die Pädagogen bedeutet dies, dass Ängste der Kinder da sein dürfen, empathisch angenommen werden und sie teilweise auch damit konfrontiert werden.

Weiters scheint es wichtig, das Kind zu ermutigen, dort gestalterisch zu beginnen, wo es sich kompetent fühlt, damit es die eigene Kreativität spielerisch entwickeln kann. Die Stärkenorientierung sollte also im Fokus liegen. Das Kind lernt in erster Linie durch Erfahrungen, die es sammelt. Somit ist selbstorganisiertes und erfahrungsbasiertes Lernen unumgänglich. Ebenso muss eine liebevolle Klarheit im Umgang mit Kindern gegeben sein. Diese meint einerseits das Einhalten von Regeln im Atelier ebenso wie den Umgang miteinander wie beispielsweise empathisches Zuhören. Weiters ist es wichtig, ergebnisoffen in den Gestaltungsprozess einzutauchen, sodass das Ergebnis nicht ein von außen gestecktes Ziel ist, sondern intrinsisch motivierte Zielbindungen, die den Prozess des Gestaltens in den Vordergrund stellen.

### 8.3 Die Wichtigkeit solcher Ateliers

In jedem pädagogischen Prozess muss der Entwicklungsstand des Kindes berücksichtigt werden. Bei der oben beschriebenen selbstbestimmten Atelierarbeit hat das Kind die Möglichkeit, mit Formen und Farben den eigenen Ausdruck zu finden, Lebenserfahrungen spielerisch zu verarbeiten sowie innere Bilder zu manifestieren und sichtbar zu machen. Das Fördern der eigenen Kreativität könnte somit in weiterer Folge zur Entwicklung einer individualisierten Gemeinschaft beitragen, weshalb eine Aufnahme von Mal- und Gestaltungsateliers in Schulen ermöglicht werden sollte. Im Atelier hat das Kind im Beisein anderer die Möglichkeit, den eigenen Interessen nachzugehen und sein kreatives Potenzial zu entfalten, weshalb es geübt ist, andere Meinungen zu akzeptieren und friedvolle Ko-Existenzen zu erfahren. Ein kreatives Kind ist geübt darin, an der Bearbeitung eines Themas dranzubleiben, auch wenn es mühsam sein kann, aus Fehlern zu lernen, prozess- und ergebnisorientiert zu gestalten und sich die Zeit einzuteilen (Hüther, 2015).

Kreativität wird in der selbstbestimmten Atelierarbeit – entgegen dem Kreativitätsbegriff der konventionellen Kunst – als eine jedem und jeder innewohnenden Kompetenz beschrieben. Bei kreativen Prozessen kommt es neurowissenschaftlich betrachtet neben neuronalen Netzwerken auch zu einer

emotionalen und somit zur sozialen Beeinflussung der Entwicklung durch die ganzheitliche Aktivierung des kreativen Kindes (Waid, 2020).

#### 8.4 Exkurs: Resilienz und Salutogenese

Wichtiges Ziel solcher Mal- und Gestaltungsateliers sollte im weiteren Sinne sein, die Resilienz der Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu stärken sowie die Salutogenese aufrechtzuerhalten.

Resilienz bedeutet kurz gesagt, mit belastenden Lebensumständen und Stress entsprechend umzugehen. Die Resilienzforschung beschäftigt sich mit der Frage, warum manche Menschen an psychischen Belastungen nicht zerbrechen, sondern durch diese an psychischer Gesundheit und Stärke gewinnen.

Im Zuge dessen sei auch der Medizinsoziologe Aaron Antonovsky zu nennen, der sich intensiv mit der Salutogenese, also mit der Entstehung und Erhaltung von Gesundheit, beschäftigte. In diesem Zusammenhang beschreibt er sehr ausführlich das so genannte Kohärenzgefühl, welches sich durch die drei Eckpfeiler Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit auszeichnet. Das bedeutet, dass Menschen ein stärkeres Kohärenzgefühl aufweisen, wenn Handlungen im Laufe des Lebens vorhersehbar und erklärbar sind und, dass Anforderungen als Herausforderungen sowie die Sinnhaftigkeit dieser Anstrengung und des Engagements angenommen werden können. Laut Antonovsky geht ein starkes Kohärenzgefühl mit psychischer Gesundheit einher. Wie ausgeprägt das Kohärenzgefühl bei jedem einzelnen ist, ist wiederum von individuellen, kulturellen und sozialen Faktoren abhängig. Dieses Kohärenzgefühl hängt in weiterer Folge mit der Selbstwirksamkeitserwartung zusammen, welche die Wirksamkeit eigener Handlungen in den Mittelpunkt stellt. Psychologen zufolge weisen resiliente Menschen eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung auf (Derra, 2020).

Im Fokus der künstlerischen Arbeit sollte in erster Linie die Ressourcenstärkung mit Hilfe künstlerischen Schaffens sein. Dabei ebnet das kreative Schaffen selbst den Weg zur Aktivierung von Selbstheilungskräften. Gerade auch in Phasen der Unsicherheit und

Orientierungslosigkeit können durch künstlerisches Tun Handlungsoptionen und Sicherheit gewonnen werden, was wiederum die Selbstwirksamkeit beziehungsweise die Resilienz stärkt. Dabei kommt kreatives Schaffen auch ganz ohne Worte aus und wirkt so in besonderer Weise – auch kulturunabhängig – Ressourcen stärkend. Die bildnerische Sprache im künstlerischen Ausdruck hat einen erweiterten Ausdruck als dies beispielsweise bei verbalen Therapieformen der Fall ist, da sie etwas zum Vorschein bringen kann, das nicht einmal gedacht werden kann. Durch Bilder können Grenzen, die nicht in Worte zu fassen sind, überwunden werden (Hinrichs, 2019).

## 8.5 Die Wiederentdeckung der eigenen Kreativität

Erwähnenswert scheint noch, dass Resilienz keine Fertigkeit darstellt, die man ein Leben lang besitzt, wenn sie erworben wurde. So ist es durchaus möglich, dass Menschen zu einem Zeitpunkt resilienter sind als zu einem späteren Zeitpunkt und umgekehrt (Derra, 2020).

Um der Gesellschaft resilient begegnen zu können, bedarf es aber auch gewisser Schutzfaktoren. Darunter fallen einerseits personale Schutzfaktoren wie eine durchschnittliche Intelligenz, eine gewisse Robustheit, Ausgeglichenheit, eine gute Selbstwahrnehmung, Selbstregulation, Selbstwirksamkeit, eine soziale Kompetenz und Problemlösefähigkeit sowie die bereits erwähnte Selbstwirksamkeitserwartung. Andererseits ist eine emotional positive Bindung und stabile Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson von immenser Wichtigkeit. Dritter Schutzfaktor ist die Unterstützung der Gesellschaft sowie des weiteren sozialen Umfelds. Entscheidend für die Entwicklung von Resilienz ist Forschern zufolge ein Zusammenspiel von Erbfaktoren und Umwelteinflüssen.

Auch Bildung und Bildungseinrichtungen können die Entwicklung von Resilienz beeinflussen. So sind ein wertschätzendes Klima, klare Regeln, ein hoher, angemessener Leistungsstandard, positive Verstärkung der Anstrengungsbereitschaft der Kinder, positive soziale Kontakte sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern und sozialen

Einrichtungen dienlich. Um Resilienz aufbauen zu können, braucht es eine sichere Bindung und soziale Beziehungen sowie authentische Erfahrungen, in welchen Kindern eine explorative Herangehensweise ermöglicht wird. Um also eine Resilienz fördernde Pädagogik zu erzielen, braucht es eine Orientierung an den Stärken und Ressourcen sowie eine aktive Teilhabe der Kinder (Derra, 2020).

## 9 Forschungsmethode und Untersuchungsdesign

Der folgende Abschnitt der Arbeit befasst sich mit der angewandten Methode mittels Tests sowie deren Auswertung. Zuerst wurden dazu eine Forschungsfrage und eine Hypothese aufgestellt. Im weiteren Verlauf wird auf das Studiendesign, auf den Ablauf der Studie und auf das verwendete Messinstrument näher eingegangen, um zuletzt zur Analyse der gewonnenen Daten überzugehen.

### 9.1 Fragestellung und Hypothese

#### Forschungsfrage

In der vorliegenden Arbeit soll auf die Entdeckung und Förderung der individuellen Kreativität bei Schülerinnen und Schülern eingegangen werden. Dabei setzt sich die Arbeit aus zwei wesentlichen Bereichen zusammen: einerseits aus der Erfassung von kreativen Potenzialen, die mittels eines bestimmten Kreativitätstests überprüft werden sollen, und andererseits aber auch aus der Förderung von Kreativität, die mittels ausgearbeiteten Fördereinheiten am Ende der Arbeit ihren Platz findet. Die Forschungsfrage bezieht sich daher vorwiegend auf ersteren Bereich, nämlich der Erfassung von kreativen Potenzialen. Es lässt sich folgende Forschungsfrage ableiten:

Lässt sich Kreativität mittels „Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch“ (TSD-Z) messen?

Im Zuge der Testauswertung stellte sich auch die Frage, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die Kreativität gibt, also ob Mädchen oder Burschen kreativer sind. Demnach lässt sich folgende zweite Forschungsfrage ableiten:

Sind in der Sekundarstufe I Mädchen kreativer als Burschen?

## Arbeitshypothesen

Angesichts vorhandener Studien wird postuliert, dass sich Kreativität bis zu einem bestimmten Faktor messen lässt. Außerdem belegen etliche Studien auch, dass Kreativität gefördert und trainiert werden kann. Demzufolge lauten die Arbeitshypothesen wie folgt:

Kreativität lässt sich mittels „Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch“ (TSD-Z) messen.

Mädchen sind in der Sekundarstufe I kreativer als Burschen.

Kreativität kann mittels bestimmter kunstpädagogischer und kunsttherapeutischer Methoden gefördert und trainiert werden.

Die Forschungsfrage und die Arbeitshypothesen zielen darauf ab, einen Zusammenhang zwischen kunstpädagogischen sowie kunsttherapeutischen Förderkonzepten und einer Steigerung der Kreativität herzustellen.

Mit vorliegender empirischer Studie wird in erster Linie das Ziel verfolgt, zu bestätigen, dass Kreativität messbar ist, um darauffolgend Konzepte zur Förderung der individuellen Kreativität herzustellen und Beobachtungen in der pädagogischen und kunsttherapeutischen Praxis abzuleiten.

Nach erfolgter Darstellung des aktuellen Wissensstands um die Messbarkeit und die Förderung von Kreativität wird der empirische Teil folgen. Dazu werden die empirische Vorgehensweise, die angewandte Methode und das Untersuchungsdesign dargestellt. Des Weiteren werden die Datenerhebung und die Auswertung dieser dargelegt und zusammengefasst, um im weiteren Verlauf der Arbeit die Ergebnisse zu interpretieren.

## 9.2 Studiendesign

Da sich aufgrund pädagogischer Gegebenheiten das quantitative Verfahren gut eignet, wurde die vorgestellte Hypothese mittels quantitativer Forschungsmethode überprüft, trotzdem haben bei dieser Forschung auch qualitative Aspekte ihren Stellenwert.

Zur Messung von Kreativität wurde der „Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch (TSD-Z)“ von Urban und Jellen angewandt. Dieser versteht sich als Screening-Instrument zur groben Einschätzung des kreativen Potenzials einer Person. Dieser Test zeigt einerseits besonders hohe schöpferische Fähigkeiten, andererseits aber auch unterdurchschnittlich entwickelte kreative Fähigkeiten, die förderbedürftig sind.

Der TSD-Z ist so gestaltet, dass er sowohl inhaltlich-qualitative Gesichtspunkte berücksichtigt, aber auch eine einfache Durchführung und Auswertung, der ökonomischen Einsatz und eine breite Anwendbarkeit ermöglicht. Durch den Einsatz der zeichnerischen Modalität wird außerdem eine große Kulturfairness gewährleistet – im Gegensatz zu verbalen Kreativitätstests.

Der TSD-Z, welcher bereits seit 1995 in dieser Form zum Einsatz kommt, beruht auf Normen auf Basis von über 2000 getesteten Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen vier und 16 Jahren. Diese wurden nach Alters- und Klassenstufen eingeteilt beziehungsweise für etliche Teilpopulationen auch zusätzlich nach Schularten beziehungsweise für Erwachsene.

Die erste Studie zum Vorgängermodell des TSD-Z wurde bereits 1986 von Urban und Jellen mit vier Schulgruppen unterschiedlicher Leistungsniveaus durchgeführt.

Um individuelle Testergebnisse mit jenen einer repräsentativen Vergleichsgruppe herstellen zu können, fanden von 1988 bis 1993 schließlich die Normierungsuntersuchungen des TSD-Z statt. Dabei ließen sich hohe Effekte in Bezug auf die Variable Alter feststellen, wonach die Probanden durchschnittlich mit steigendem Alter ein besseres Testergebnis aufwiesen. So ergab die Varianzanalyse bei

den Vier- bis 16-Jährigen einen höchstsignifikanten Wert von  $F=25.11$  ( $p<.001$ ). Die verbesserte Testleistung gleicht dabei einem stufenförmigen Verlauf, wobei ab einem Alter von elf Jahren keine signifikanten Veränderungen mehr auftreten.

Das Testblatt des TSD-Z beinhaltet einige figurale Fragmente, die zum Weiterzeichnen in freier Form anregen sollen. Das Ergebnis wird dann anhand von 14 vorgegebenen Kriterien bewertet. So versucht der TSD-Z, neben quantitativen auch qualitative Leistungen zu berücksichtigen. Ein Gesamtwert, der eine grobe Einschätzung des kreativen Potenzials liefert, wird mit Hilfe des Kriterienkatalogs ermittelt. Werden Vergleichswerte benötigt, können diese Normtabellen entnommen werden, die die Ergebnisse unterschiedlicher Populationen, wie etwa nach Alter, Schuljahrgang oder Schulform, aufweisen.

Der TSD-Z liegt in den zwei Formen A und B vor und ist als Einzel- oder Gruppentest für Personen zwischen fünf und 95 Jahren einsetzbar.

Bei den anfänglichen Testuntersuchungen wurde festgestellt, dass Probanden trotz gleicher Aufgabenstellung recht unterschiedlich reagierten. So zeichneten einige sofort drauf los, während sich andere nur langsam zeichnend an eine Lösung herantasteten. Um individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten besser gerecht zu werden, macht es Sinn, den Probanden daher ein zweites vergleichbares Testblatt vorzulegen. Diese Testform B behielt das ursprüngliche Design, war aber um 180 Grad gedreht (Urban & Jellen, 2015).

## 9.3 Testtheoretische Befunde

### 9.3.1 Objektivität

Eine hundertprozentige Auswertungsobjektivität ist beim TSD-Z nicht gegeben, da es bei wechselnden Testleitern beim Auswerten marginal zu unterschiedlichen Einschätzungen des zu beurteilenden kreativen Produkts kommen kann. Diese

minimalen Abweichungen spielen jedoch in der Gesamtauswertung des Tests keine bedeutende Rolle.

### 9.3.2 Zuverlässigkeit

Im Rahmen einiger Untersuchungen wurde auch die Frage der Reliabilität des Testverfahrens überprüft. Dabei ergaben sich für die Auswertungsreliabilität sehr hohe Korrelationen zwischen den Bewertungen für jede Gruppe. Die Übereinstimmung der Auswertung liegt bei unterschiedlichen Studien bei  $r = .89$  und die Retest-Reliabilität, also die Messwiederholung bei jeweils gleicher Person, liegt zwischen  $r = .38$  und  $r = .87$ . Auch bei den beiden Testformen A und B liegt die Korrelation lediglich zwischen  $r = .63$  und  $r = .75$ .

### 9.3.3 Testgültigkeit

Es besteht beim TSD-Z eine gute diskriminante Validität in Hinblick auf Intelligenztests, das bedeutet, es herrschen positiv niedrige, signifikante Koeffizienten bei intelligenzhomogenen Stichproben sowie Null-Korrelationen bei intelligenzhomogenen Gruppen vor. Diese Validitätsannahme wird auch von etlichen weiteren sehr unterschiedlichen Studien gestützt (Urban & Jellen, 2015).

## 9.4 Stichprobenbeschreibung

Die Durchführung der Studie fand im Schuljahr 2022/23 an der Musik-Mittelschule Gosau in Oberösterreich statt. Der Test wurde in allen sieben Schulklassen, also in einer ersten Klasse, in zwei zweiten, zwei dritten und zwei vierten Klassen dieser Schule durchgeführt, wobei ungefähr die Hälfte der Schülerinnen und Schüler einen musikalischen Schwerpunkt aufweisen. Während die Schülerinnen und Schüler mit musikalischem Schwerpunkt größtenteils aus den Einzugsgebieten von Bad Ischl über Bad Goisern bis nach Hallstatt und Obertraun kommen, sind jene Schülerinnen und Schüler ohne Schwerpunktsetzung zu einem Großteil in dem Ort des Schulstandortes

beheimatet. Geschlechtsspezifisch lässt sich festhalten, dass 56 der untersuchten Zeichnungen von weiblichen Teilnehmerinnen und 51 der untersuchten Zeichnungen von männlichen Teilnehmern stammen.

## 9.5 Umsetzbarkeit

Vor Durchführung des Tests wurde das Einverständnis der Schulleitung und der zuständigen Bildungsregion sowie die Zustimmung der Eltern der Schülerinnen und Schüler und dieser selbst eingeholt.

Anschließend fand die Durchführung in einem Zeitfenster von ungefähr sechs Wochen von Mitte Jänner bis Ende Februar 2023 statt. Da die Durchführung eines Testblatts in etwa 15 Minuten dauert, ließ sich der Test inklusive der Hinführung, Erklärung und Beschreibung in einer Unterrichtsstunde von 50 Minuten ökonomisch gut umsetzen.

## 9.6 Testinstrument

Im Folgenden wird nun der für die Studie verwendete „Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch (TSD-Z)“ näher beschrieben, indem als Erstes die Aufgabenstellung sowie die Kriterien erklärt werden und in einem weiteren Schritt die Durchführung, um zuletzt auf die Auswertung der gewonnenen Daten näher eingehen zu können.

### 9.6.1 Anwendungsbereiche

- Der TSD-Z kann im pädagogischen Setting bereits ab der 1. Klasse eingesetzt werden, um einen ersten Überblick über die kreativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu bekommen. Lehrerinnen und Lehrer können dadurch ihre Beobachtungen und Rückschlüsse objektivieren beziehungsweise ergänzen. So können auch Fördermaßnahmen für besonders begabte, aber auch für schwächere Schülerinnen und Schüler die Folge sein.

- Lehrerinnen und Lehrer können mit Hilfe der Testergebnisse Vergleiche der kreativen Potenziale mit anderen Klassen- oder Altersstufen herstellen, um den Unterricht bei Bedarf zu adaptieren.
- Auch im Bereich des kreativen Denkens und Handelns eignet sich der TSD-Z als Vor- und Nachtest, um Übungseffekte und Lernfortschritte zu ermitteln.
- Im Bereich der pädagogischen und psychologischen Beratung kann der TSD-Z zusätzlich zur Abklärung von Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden.
- Auch im sonderpädagogischen Bereich – beispielsweise für lern- oder sprachbehinderte Schülerinnen und Schüler sowie für verhaltensauffällige Kinder kann der TSD-Z zur Aufdeckung nicht erkannter oder anerkannter Potenziale dienlich sein.
- Im klinisch-therapeutischen Bereich kann der TSD-Z in Einzelfällen auch bei der diagnostischen Aufklärung hilfreich sein.
- Außerdem kann der TSD-Z als einfach handhabbares Screening-Instrument zur Erkennung besonders kreativ Begabter Anwendung finden.
- Weiters lässt sich der TSD-Z als zusätzliches Hilfsmittel in der Berufsausbildung und Berufsberatung einsetzen.
- Auch als Entscheidungsfindung in beruflichen Bereichen, wo kreative Fähigkeiten gefordert sind, kann der TSD-Z hilfreich sein.
- Für Forschungsarbeiten kann der TSD-Z als valides, reliables und objektives Testinstrument herangezogen werden (Urban & Jellen, 2015).

#### 9.6.2 Diagnostischer Ansatz und Konzept

Urban und Jellen wollten mit Hilfe des TSD-Z sowohl quantitative Teilaspekte divergenten Denkens als auch qualitative, inhaltliche, gestalterische und elaborative Aspekte miteinbeziehen. Der schöpferische Prozess geht dabei von einem bestimmten Problem aus und endet in einem kreativen Produkt, wobei das Gestalterische von Kreativität eine wesentliche Rolle spielt.

Die Autoren des TSD-Z wollten ein Screening zur Erkennung und Auswahl schöpferisch besonders begabter Schülerinnen und Schüler entwickeln. Aber auch Schülerinnen und Schüler mit zu niedrig entwickelter Kreativität sollten so herausgefiltert werden.

Bereits vor Fertigstellung des TSD-Z gab es im deutschsprachigen Raum zwei andere in ihrem Anwendungsbereich stark eingeschränkte, Kreativitätstests, die in ihrer Durchführung und Auswertung allerdings recht umfangreich sind. Zum einen ist dies der „Test zum divergenten Denken“ (TDK 4-6; Mainberger; 1977), der allerdings nur für drei Schuljahrgänge standardisiert ist. Dieser Test setzt sich aus unkommentierten und einer Sammlung unterschiedlichster Kreativitätsaufgaben aus amerikanischen Vorläuferverfahren zusammen wie beispielsweise Guilford, Torrance oder Wallach & Kogan. Zum anderen ist dies der „Verbale Kreativitätstest“ (VKT; Schoppe; 1975), der allerdings erst ab einem Alter von 15 Jahren einsetzbar ist, da er sich ausschließlich auf verbales Material mit hohen Ansprüchen bezieht. Beide genannten Tests berücksichtigen jedoch lediglich den Produktivitätsaspekt, genauer gesagt die Quantität stark verbal festgelegter Einfälle. Da es sich bei diesen beiden Tests um so genannte Speed-Tests handelt, sind sie in der Art der Durchführung Intelligenztests sehr nahe.

Urban und Jellen versuchten daher bei der Entwicklung des eigenen Testverfahrens eine möglichst einfache und ökonomische Durchführung zu erreichen. Der Test sollte möglichst breit einsetzbar, aber auch einfach in der Anwendung, Durchführung und Auswertung sein. Wichtig war ihnen außerdem auch, dass der Test in einem breiten Altersbereich einsetzbar und möglichst kulturfair ist. Er sollte nicht nur den Produktivitätsaspekt und Faktoren des divergenten Denkens erfassen, sondern ein möglichst umfassendes Konzept von Kreativität aufzeigen. Weiters sollten zufriedenstellende Kennwerte in Bezug auf Objektivität, Reliabilität und Validität vorhanden sein.

Urban und Jellen hielten die Stimuli in Form der figuralen Fragmente bewusst minimal, unvollständig und unregelmäßig angeordnet, um ein möglichst hohes Maß an Flexibilität gewährleisten zu können. Dabei sollten die figuralen Fragmente möglichst wenig

Einfluss auf die Testteilnehmerin beziehungsweise den Testteilnehmer ausüben. Daher wurden auch keine figuralen Konzepte, Symbole oder Ähnliches als Stimuli verwendet, da diese bereits Sinnträger wären. Das Aufgabendesign ist also so gewählt, dass ein Höchstmaß an freier Interpretation und Gestaltung gegeben ist. Andererseits sollten die figuralen Vorgaben aber auch so gehalten sein, dass sie bei weniger kreativen Probandinnen und Probanden stereotype Figuren provozieren.

Wichtig sind den Autoren bei der Gestaltung der figuralen Fragmente außerdem noch folgende Gesichtspunkte: eine unterschiedliche Gestaltung der einzelnen figuralen Fragmente, geometrische und nicht-geometrische Fragmente, runde und gerade Linien, einfache und zusammengesetzte Linien, unterbrochene und durchgehende Linien, Lokalisation innerhalb und außerhalb des gegebenen Rahmens und eine unregelmäßige Verteilung. Besonders wichtig war den beiden Autoren auch der quadratische Rahmen, da diese Begrenzung Auskunft über die Komponente des „Risiko-Eingehens“ gibt.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bekommen dann von der Testleiterin beziehungsweise dem Testleiter die Instruktion, die Zeichnung frei, also ohne Vorgaben, zu vervollständigen.

Anhand von 14 vorgegebenen Auswertungskategorien, auf die in weiterer Folge näher eingegangen wird, wird die zeichnerische Produktion im Anschluss bewertet. Dabei kommt am Ende ein Wert für kreative Fähigkeiten der Teilnehmerin beziehungsweise des Teilnehmers heraus. Das Ergebnis zeigt auch den Willen, sich flexibel mit einer Aufgabe auseinanderzusetzen sowie eine schöpferische Einstellung und die Offenheit für ungewöhnliche, originelle Deutungen und Lösungswege.

Konkret fließen in das Ergebnis folgende Kategorien mit ein:

- Aufmerksamkeit und Interesse vorhandener Informationen
- offene Wahrnehmung für Daten und Kontexte
- Aufgreifen, Verarbeiten, Umgestalten und Ausgestalten gegebener Mittel
- Möglichkeit zur Erweiterung durch neue Elemente, deren Umdeutung oder thematische Einbindung in die Gesamtgestaltung
- Überschreiten von Grenzen durch den quadratischen Rahmen

- Eingehen zeichnerischer oder denkerischer Risiken
- Flexibilität im Austausch von figuralen, symbolischen und räumlichen Dimensionen
- Bereitschaft, sich zugleich einzulassen und zu distanzieren durch emotionale Thematik, Humor, Ironie, Abstraktion oder expressiven Ausdruck
- Unabhängigkeit von Stereotypen
- Flüssigkeit von Einfällen sowie deren Umsetzung in der Zeichnung

Der Zeitfaktor spielt bei diesem Test keine wesentliche Rolle, er soll nur dann in die Bewertung eingehen, wenn die Zeichnung ein bestimmtes schöpferisches Niveau erreicht hat. Dieser Test ist so konzipiert, dass kein Wert für sich alleine stehen kann, sondern nur die Gesamtheit der Bewertung einen interpretierbaren Schätzwert für die kreativen Potenziale einer Person abgibt. Dieser Punktwert kann dann mit Hilfe von Normtabellen mit den Ergebnissen anderer Personengruppen verglichen werden (Urban & Jellen, 2015).

### 9.7 Durchführung des TSD-Z

Der „Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch (TSD-Z)“ sollte in einer angenehmen und ruhigen Atmosphäre stattfinden, wobei Ablenkungen vermieden werden sollten. Die Gruppe sollte bei nur einer Testleiterin beziehungsweise einem Testleiter nicht zu groß sein, außerdem sollte ausreichend Platz zum Zeichnen für jede einzelne Teilnehmerin beziehungsweise jeden einzelnen Teilnehmer vorhanden sein.

Bei der Instruktion erklärt die Testleiterin beziehungsweise der Testleiter den exakten Ablauf der Testverfahrens, wobei sich diese beziehungsweise dieser genau an die vorgegebenen Formulierungen des Manuals (TSD-Z) hält. Auch die Messintention wird den Schülerinnen und Schülern bekannt gegeben. Nun wird den Schülerinnen und Schülern – laut Formulierung – mitgeteilt, dass die begonnene Zeichnung von einem Zeichner beendet wurde, bevor dieser wusste, was daraus werden würde. Weiters wird gesagt, dass die Schülerin beziehungsweise der Schüler nun diese Zeichnung fertig zeichnen sollte. Dabei kann gezeichnet werden, was die Schülerin beziehungsweise der

Schüler möchte, es gibt kein Falsch, alles ist richtig. Das Ganze wird noch einmal ausführlich wiederholt und überprüft, ob alles verstanden wurde.

Nachdem eventuell auftretende Fragen geklärt wurden, notiert die Testleiterin beziehungsweise der Testleiter die Anfangszeit. Wichtig ist, dass auf keine inhaltlichen Fragen eingegangen wird. Treten inhaltliche Fragen auf, sollte noch einmal betont werden, dass die Zeichnerin beziehungsweise der Zeichner alles zeichnen kann, was sie beziehungsweise er will und dass es kein Richtig und kein Falsch gibt.

Laut Anleitung sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen passenden Titel beziehungsweise eine passende Überschrift auf das Testblatt schreiben. Außerdem soll die Testleiterin beziehungsweise der Testleiter jede Teilnehmerin beziehungsweise jeden Teilnehmer bei Abgabe des Testblatts um ein kurzes Gespräch bitten, wo sie beziehungsweise er kurz sagt, was gezeichnet wurde. Da dies im Rahmen dieser Arbeit bei Durchführung in unterschiedlichen Schulklassen aufgrund zu leichter Ablenkbarkeit nicht effizient gewesen wäre, wurden die Schülerinnen und Schüler von der durchführenden Lehrperson gebeten, auf die jeweilige Rückseite des Testblatts Stichwörter zu dem von ihnen Gezeichneten zu notieren.

Nach spätestens 15 Minuten beendeten alle das Zeichnen auf dem Testblatt, um noch Anmerkungen auf der Rückseite zum Gezeichneten zu notieren (Urban & Jellen, 2015).

## 9.8 Vorbemerkungen zur Testauswertung

Die Bewertung findet anhand 14 genau festgelegter Kategorien, auf die in weiterer Folge näher eingegangen wird, statt. Von Seiten der Testentwickler wurde versucht, die Vielzahl und Verschiedenheit der zeichnerischen Lösungsmöglichkeiten zu berücksichtigen. Trotzdem darf nicht übersehen werden, dass es sich bei diesem Testverfahren um die Einschätzung schöpferischer Leistungen handelt, weshalb eine geringe Divergenz also vorhersehbar ist. Obwohl die einzelnen Kategorien sehr klar und genau beschrieben sind, ist es doch möglich, dass es durch die Bewerterin beziehungsweise den Bewerter zu ein bis zwei Punkten in einer Kategorie Unsicherheit gibt, wobei jedoch kleine Abweichungen, da ein Gesamtwert aller Kategorien ermittelt

wird, nicht ausschlaggebend sind. Weiters darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich beim TSD-Z um ein Screening-Verfahren handelt, das der Grobeinschätzung kreativer Fähigkeiten dient.

Die erhaltenen Ergebnisse, welche anhand von Normtabellen zur Grobklassifikation dienen, sollten nicht als fixe, unveränderliche Größen betrachtet werden, denn die zeichnerischen Gestaltungen sind situativen, motivationalen und emotional-affektiven Einflüssen unterworfen (Urban & Jellen, 2015).

### 9.9 Zur Testauswertung

Der TSD-Z dient der Grobeinschätzung von Teilkompetenzen schöpferischen Handelns. Das Punkteergebnis, das bei der Testauswertung, welche sich aus 14 unterschiedlichen Kategorien zusammensetzt, herauskommt, darf nicht als fixes Maß betrachtet werden, da bei den Einschätzungen immer ein geringer Spielraum für subjektive Interpretationen übrig bleibt. Da der Test versucht, einmalige, originelle und schöpferische Ideen zu messen, kann es sein, dass bei verschiedenen Auswerterinnen und Auswertern die Einschätzungswerte minimal differieren. Untersuchungen von Urban und Jellen haben allerdings gezeigt, dass durch geübtes Auswerten die Übereinstimmung bei der Auswertung so groß ist, dass sie auch unter Anlegen strenger, traditioneller Maßstäbe für Reliabilität als zufriedenstellend bis sehr zufriedenstellend gelten kann.

Die auf dem Testblatt enthaltenen Fragmente sind ein Halbkreis, ein Punkt, eine große Ecke, eine Schlangenlinie, eine strichlierte Linie und ein kleines, liegendes „U“ außerhalb des Rahmens. Der vorgegebene quadratische Rahmen, welcher die fünf ersten genannten Fragmente einschließt, spielt in Bezug auf die Auswertung bei zwei Kategorien eine wesentliche Rolle.

In dem Manual des „TSD-Z“ von Urban und Jellen (2015) werden die bereits erwähnten Kategorien sehr ausführlich und detailreich beschrieben und sind für die Auswertung der durchgeführten Tests genauestens zu lesen und zu überprüfen. Aufgrund der Überschaubarkeit wird in dieser Arbeit allerdings nur eine kurze und präzise Zusammenfassung der einzelnen Kriterien wiedergegeben. Diese lauten wie folgt:

1. Weiterführung:

Weiterführung meint, dass die einzelnen Fragmente zeichnerisch fortgeführt werden.

2. Ergänzungen:

Mit Ergänzungen ist gemeint, dass die weitergeführten Fragmente durch zusätzliche Striche, Punkte, Muster oder Ähnliches weiter ergänzt werden.

3. Neue Elemente:

Damit sind Elemente gemeint, die komplett neu, also zusätzlich, hinzugefügt werden und nicht unter die beiden ersten Kategorien fallen.

4. Verbindung, zeichnerisch:

Damit ist jede grafische Verbindung zwischen den Elementen und auch den neuen Figuren gemeint.

5. Verbindungen, thematisch:

Damit sind verschiedene Elemente oder Figuren gemeint, die thematisch miteinander in Beziehung stehen, und zwar unabhängig davon, ob sie durch eine gezeichnete Linie miteinander verbunden sind. Wesentlich ist dabei, dass die verschiedenen Elemente in ein kompositorisches Ganzes einbezogen sind. Damit thematische Beziehungen erkannt werden, kann die Benennung oder Kurzbeschreibung der Zeichnung durch die Zeichnerin oder den Zeichner äußerst hilfreich sein.

6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig:

Mit der figurabhängigen Begrenzungsüberschreitung ist eine Weiterführung, eine Verwendung und / oder Ergänzung des kleinen, liegenden „U“ außerhalb des Quadrats gemeint.

7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig:

Damit sind Figuren oder Elemente, die unabhängig des kleinen, liegenden „U“ außerhalb des Rahmens gezeichnet wurden, gemeint. Es muss allerdings eindeutig erkennbar sein, dass diese nicht aufgrund motorischer Ungeschicklichkeit entstanden sind.

#### 8. Perspektive:

Wenn der Versuch einer dreidimensionalen Darstellung einzelner Elemente erkennbar ist, werden Punkte vergeben. Liegt eine perspektive Gesamtkomposition vor, werden noch mehr Punkte vergeben.

#### 9. Humor beziehungsweise Affektivität / Emotionalität / Expressive Kraft:

Sobald bei der Betrachterin beziehungsweise beim Betrachter eine Reaktion von Humor, Spaß, Lächeln oder Schmunzeln ausgelöst wird, werden Punkte in dieser Kategorie vergeben. Aber auch für emotionales Engagement für ein Thema oder affektive Betroffenheit eines Inhalts oder eine besonders expressive Kraft, die in der Zeichnung zum Ausdruck kommt, werden Punkte vergeben.

#### 10. Unkonventionalität A:

Damit ist jede unkonventionelle Manipulation des Materials wie beispielsweise die seitenverdrehte Verwendung des Testblatts oder einzelner Elemente gemeint.

#### 11. Unkonventionalität B:

Darunter fallen surrealistische oder abstrakte Elemente beziehungsweise die Verwendung eines abstrakten, surrealistischen, fiktionalen oder symbolischen Themas.

#### 12. Unkonventionalität C:

Hiermit ist die Kombination von Figuren mit Zeichen oder Symbolen wie beispielsweise die Verwendung von Wörtern, Ziffern, Abkürzungen oder Sprechblasen gemeint.

#### 13. Unkonventionalität D:

Damit ist der unkonventionelle Gebrauch, also die nicht stereotypische Verwendung, der vorgegebenen sechs Fragmente gemeint.

#### 14. Zeitfaktor:

Für die benötigte Zeit werden nur dann Punkte vergeben, wenn die Zeichnung bei den ersten dreizehn Kategorien mit insgesamt mindestens 25 Punkten bewertet wird und innerhalb einer bestimmten Zeitgrenze fertiggestellt wird.

## Gesamtpunkte

Sind alle Kategorien untersucht, bewertet und aufsummiert worden, kommt ein Gesamtwert heraus. Die höchstmöglich erreichbare Punktezahl für den Test beträgt 72 Punkte. Wie bereits erwähnt, stellt der Wert einen Schätzwert für das schöpferische Potenzial eines Individuums dar.

## Vergleichende Auswertung

Der errechnete Gesamtpunktwert kann anschließend – je nach Zweck der Untersuchung – anhand der beiliegenden Normtabellen in einen Normwert umgewandelt werden, nachdem er in der jeweils entsprechenden Tabelle der Grobklassifikation ermittelt wurde (Urban & Jellen, 2015).

## 9.10 Einordnung der Testergebnisse

Da der TSD-Z als Screening-Instrument gedacht ist, kommt es nicht auf den einen exakten Punktwert an, sondern auf eine grobe Einschätzung, die bei diesem Testverfahren ohnehin sehr genaue Ergebnisse liefert.

Um eine grobe Einordnung der Ergebnisse zu ermöglichen, wird nach Auswertung der Tests folgendes, nach sieben Leistungsgruppen unterteiltes, Klassifikations-Schema nach Urban und Jellen verwendet (Urban & Jellen, 2015):

A = Weit unterdurchschnittlich:	untere 10 %, Prozenträge 0 – 10, entspricht T-Werten $\leq 37$
B = Unterdurchschnittlich:	Prozenrang 11 – 25, entspricht T-Werten 37 – 43
C = Durchschnittlich:	mittlere 50 %, Prozenrang 26 – 75, entspricht T-Werten 44 – 56
D = Überdurchschnittlich:	Prozenrang 76 – 90, entspricht T-Werten 57 – 63
E = Weit überdurchschnittlich:	Prozenrang 91 – 97,5, entspricht T-Werten 64 – 70
F = Extrem überdurchschnittlich:	obere 2,5 %, entspricht T-Werten $>70 (>X+2s)$
G = „Phänomenal“:	oberhalb der Obergrenzen der Norm- beziehungsweise Vergleichsstichproben (Urban & Jellen, 2015, S. 41)

### 9.11 Statistische Auswertung der Daten

Der TSD-Z wird – wie in der ausführlichen Anleitung des Manuals beschrieben – ausgewertet. Dazu wird jeder Test so positioniert, dass der Abschnitt mit den 14 bereits erwähnten Auswertungskategorien gleichzeitig mit der Zeichnung sichtbar ist, sodass die zu ermittelnden Bewertungen direkt in das entsprechende Kästchen eingetragen werden können.

Die 14 Bewertungskategorien sind dabei folgende:

- |   |       |
|---|-------|
| 1. Weiterführung  | (Wf)  |
| 2. Ergänzungen  | (Eg)  |
| 3. Neue Elemente  | (Ne)  |
| 4. Verbindungen, zeichnerisch                           | (Vz)  |
| 5. Verbindungen, thematisch                             | (Vth) |
| 6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig             | (Bfa) |
| 7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig           | (Bfu) |
| 8. Perspektive  | (Pe)  |
| 9. Humor / Affektivität / Emotionalität / Expressivität | (Hu)  |
| 10. Unkonventionalität, A                               | (Uka) |
| 11. Unkonventionalität, B                               | (Ukb) |
| 12. Unkonventionalität, C                               | (Ukc) |
| 13. Unkonventionalität, D                               | (Ukd) |
| 14. Zeitfaktor  | (Zf)  |

Da die zu bewertende Punktevergabe in den 14 Kategorien ein wenig Übung erfordert, wurde nach ausführlichem Lesen der Beschreibungen der einzelnen Kategorien das umfangreiche Beispielmateriale, welches ebenfalls im Manual enthalten ist, genauestens unter die Lupe genommen, um ein grundsätzliches Verständnis der Bewertungsmethodik zu entwickeln.

Da es sich bei diesem Test um ein Verfahren zur Einschätzung schöpferischer Leistungen handelt, ist eine gewisse Divergenz geradezu wesentlich. Die geübte Bewerterin

beziehungsweise der geübte Bewerter muss in solchen Fällen selbst im Sinne der Kategorienbeschreibung entscheiden. Da es sich aber höchstens um ein bis zwei Punkte in einer Kategorie handelt, in welcher subjektive Interpretationen möglich sind, fallen kleinere Abweichungen nicht ins Gewicht. Da dieser Test versucht, einmalige, originelle und neue Schöpfungen einzuschätzen, kann es je nach Auswerterin beziehungsweise Auswerter zu minimal differierenden Einschätzungswerten kommen. Die Untersuchungen zeigten jedoch, dass die traditionellen Maßstäbe für Reliabilität als zufriedenstellend bis sehr zufriedenstellend gelten können. Einerseits zählt am Ende ohnehin nur der Gesamtwert aller Kategorien und andererseits dient der TSD-Z in erster Linie als Screening-Verfahren und hier der Grobeinschätzung kreativer Fähigkeiten.

Bei dieser Untersuchung wurde die Grobklassifikation nach Altersstufen, welche in sechs Gruppen eingeteilt ist, erforscht. Zu beachten gilt noch, dass die erhaltenen Ergebnisse nicht als fixe, unveränderliche Größen betrachtet werden sollen, da die zeichnerischen Produktionen situativen, motivationalen und emotional-affektiven Einflüssen unterworfen sind (Urban & Jellen, 2015).

## 9.12 Ergebnisse

Nach Auswertung der einzelnen Testbögen mittels Auswertungsanweisungen wurde der TSD-Z-Gesamtwert errechnet. Anschließend wurden zur Grobklassifikation der Altersstufen der so genannte t-Wert, der Prozentrang sowie abschließend die Gruppe – wie oben bereits näher beschrieben – ermittelt. Die daraus resultierenden Ergebnisse werden nun im weiteren Verlauf der Arbeit näher präsentiert und erläutert.

Um einen Überblick über die vorliegenden Daten zu erhalten und diese in weiterer Folge zu ordnen und zusammenzufassen, wurde für diese deskriptive Statistik das Computerprogramm „JASP“ verwendet, welches sich zur Datenanalyse und zur Durchführung statistischer Tests eignet.

Um zu überprüfen, ob die aufgestellte Hypothese bezüglich geschlechtsspezifischer Unterschiede in Bezug auf die Kreativität abgelehnt werden kann, wurde der t-Wert ermittelt. Dies wird anhand der folgenden Tabellen verdeutlicht. Als abhängige Variable wurde der Prozentrang angegeben. Die Unterteilung erfolgte geschlechtsspezifisch in „männlich“ und „weiblich“.

### T-Test für unabhängige Stichproben

	t	df	p	Cohens d	Std.-Fehler Cohens d
Prozentrang	-1.619	105	0.109	-0.313	0.196

*Hinweis.* Students T-Test.

*Tabelle 1: T-Test für unabhängige Stichproben. (JASP Team, 2023)*

Während mit dem „t“-Wert die Größe der Differenz relativ zur Streuung in den Stichprobendaten gemessen wurde, gibt „df“ die Anzahl der Freiheitsgrade an, also wie viele Werte in der Statistik frei variieren dürfen. Der Wert „p“ beschreibt die Wahrscheinlichkeit, dass ein beobachteter Unterschied zwischen Gruppen zufällig auftritt. Der „Cohen’s d“-Wert bestimmt die Effektstärke, wenn die Mittelwerte zweier Gruppen verglichen werden.

Bereits am t-Wert (-0,1619) und am p-Wert (0.109) wird ersichtlich, dass das Ergebnis nicht signifikant ist.

### Group Descriptives

	Gruppe	N	Mittelwert	SD	Standardfehler	Variationskoeffizient
Prozentrang	männlich	51	39.471	29.160	4.083	0.739
	weiblich	56	48.161	26.375	3.525	0.548

*Tabelle 2: Group Descriptives - Unterteilung in männlich und weiblich. (JASP Team, 2023)*

Alle Schülerinnen, die beim „Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch“ teilgenommen haben, schneiden besser ab ( $M = 48.16$ ,  $SD = 26.38$ ,  $n = 56$ ) als die Schüler ( $M = 39.47$ ,  $SD = 29.16$ ,  $n = 51$ ), welche ebenfalls beim „TSD-Z“ teilgenommen haben,  $t(107) = -1.619$ ,  $p = .109$ . Die Effektstärke nach Cohen (1988, S. 284ff.) liegt bei  $d = -.3$  und entspricht damit einem schwachen Effekt.

Um eine Übersicht über die Verteilung von männlichen und weiblichen Schülerinnen und Schülern zu erhalten, wird nachfolgend eine Häufigkeitstabelle angeführt.

### Deskriptive Statistik

	Geschlecht
Gültig	107
Fehlend	0
Mittelwert	1.523
Standardabweichung	0.502
Minimum	1.000
Maximum	2.000

Tabelle 3: Deskriptive Statistik - Häufigkeitstabelle. (JASP Team, 2023)

## Häufigkeitstabellen

### Häufigkeiten für Geschlecht

Geschlecht	Häufigkeit	Prozent	Prozent gültig	Prozent kumulativ
männlich	51	47.664	47.664	47.664
weiblich	56	52.336	52.336	100.000
Fehlend	0	0.000		
Gesamt	107	100.000		

Tabelle 4: Häufigkeiten in Bezug auf das Geschlecht. (JASP Team, 2023)

Bereits auf den ersten Blick ist ersichtlich, dass mit einer Verteilung von rund 48 Prozent männlichen Teilnehmern und rund 52 Prozent weiblichen Teilnehmerinnen die Beteiligung ziemlich ausgeglichen ist. Folgendes Kreisdiagramm soll das noch deutlicher aufzeigen.

### Kreisdiagramme

#### Geschlecht

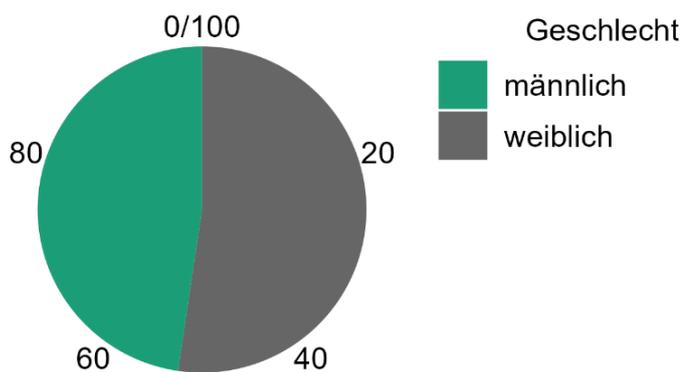


Abbildung 7: Kreisdiagramm - geschlechtsspezifische Teilnahme. (JASP Team, 2023)

Um die Ergebnisse des TSD-Z nun aber noch übersichtlicher darzustellen, möchte ich in einem weiteren Schritt die Ergebnisse – unterteilt nach den sieben Leistungsgruppen, die Urban und Jellen in Form des Klassifikations-Schemas gliederten – aufzeigen.

Um eine allgemeine Übersicht über die Häufigkeit beziehungsweise die Verteilung der Ergebnisse zu erhalten, wurde als Variable nun noch die Gruppe (Gruppe A bis Gruppe G) angegeben. Die genaue Bedeutung der einzelnen Gruppen wurde bereits weiter oben in dieser Arbeit genau erläutert.

#### **Deskriptive Statistik**

	<b>Gruppe</b>
Gültig	107
Fehlend	0
Mittelwert	2.804
Standardabweichung	1.103
Minimum	1.000
Maximum	7.000

*Tabelle 5: Deskriptive Statistik mit Standardabweichung. (JASP Team, 2023)*

Bereits anhand dieser Tabelle ist erkennbar, dass im Mittel – mit einer Abweichung von 1,103 – die Gruppe „C“ erreicht wurde. Der Großteil der Ergebnisse fällt in den Bereich zwischen Gruppe „B“ und Gruppe „C“.

Um dies noch zu verdeutlichen, werden die einzelnen Prozente in folgender Häufigkeitstabelle detaillierter angeführt.

## Häufigkeitstabellen

### Häufigkeiten für Gruppe

<b>Gruppe</b>	<b>Häufigkeit</b>	<b>Prozent</b>	<b>Prozent gültig</b>	<b>Prozent kumulativ</b>
Gruppe A	15	14.019	14.019	14.019
Gruppe B	18	16.822	16.822	30.841
Gruppe C	57	53.271	53.271	84.112
Gruppe D	10	9.346	9.346	93.458
Gruppe E	5	4.673	4.673	98.131
Gruppe F	1	0.935	0.935	99.065
Gruppe G	1	0.935	0.935	100.000
Fehlend	0	0.000		
Gesamt	107	100.000		

*Tabelle 6: Häufigkeiten in Bezug auf die Gruppe. (JASP Team, 2023)*

Dass die Gruppe C mit einem Prozentwert von rund 53 Prozent am zahlreichsten vertreten ist, lässt sich noch eindeutiger am folgenden Verteilungsdiagramm festhalten.

### Verteilungsdiagramme

#### Gruppe

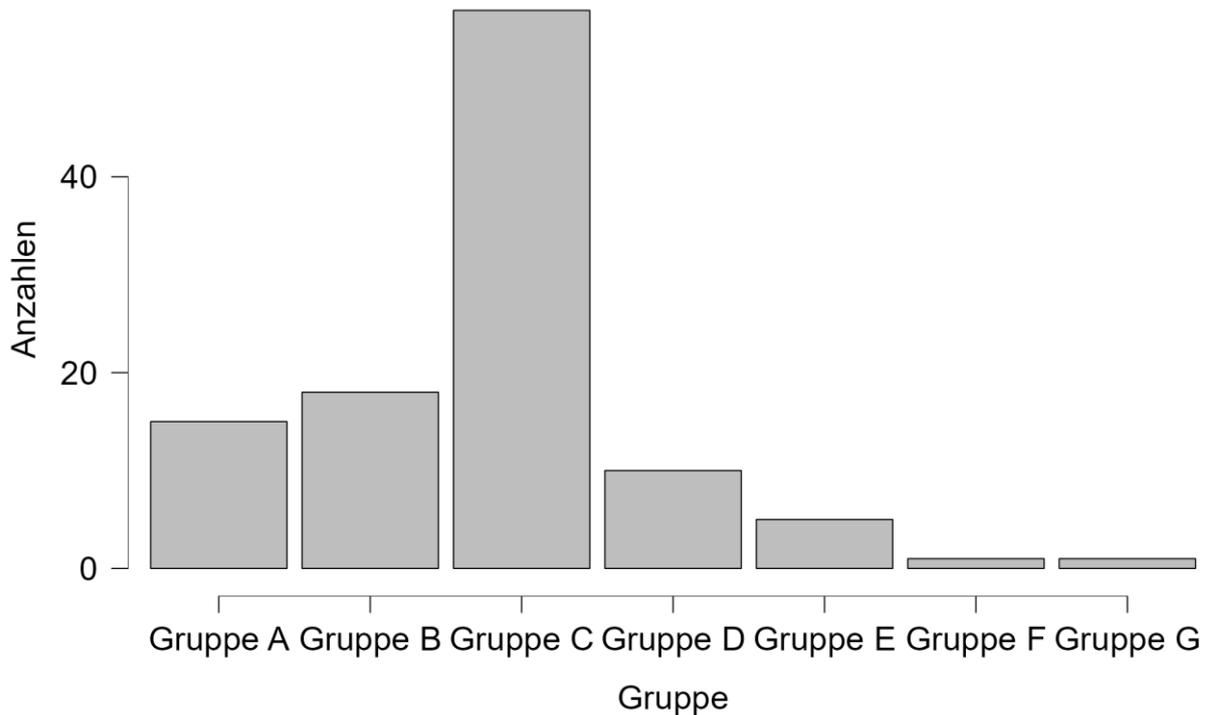


Abbildung 8: Säulendiagramm - Häufigkeit. (JASP Team, 2023)

Bereits auf den ersten Blick ist gut erkennbar, dass das Kreativitätspotenzial bei den getesteten Schülerinnen und Schülern sehr weit auseinanderklafft und breit gefächert ist. So ist der höchste Prozentwert mit rund 53 Prozent in der Gruppe C vertreten, die beiden niedrigsten Werte mit jeweils nur rund einem Prozent sind in der Gruppe F und in der Gruppe G vertreten.

Bei diesem Säulendiagramm lässt sich die grobe Verteilung der sieben Leistungsniveaus nach dem Klassifikations-Schema nach Urban und Jellen sehr deutlich ablesen. So fallen rund 14 Prozent in den Bereich „A“, welcher als weit unterdurchschnittlich beschrieben wird, während rund 17 Prozent einen unterdurchschnittlichen Prozentrang aufweisen,

welcher im Diagramm mit dem Buchstaben „B“ gekennzeichnet ist. Der größte Bereich, nämlich mehr als die Hälfte der untersuchten Zeichnungen, genauer gesagt, rund 53 Prozent der Zeichnungen, fallen in den Bereich „C“, welche somit durchschnittliche Kreativitätsmerkmale aufweisen. Im überdurchschnittlichen Bereich „D“ befinden sich rund neun Prozent der Schülerinnen und Schüler, wohingegen rund fünf Prozent der Schülerinnen und Schüler weit überdurchschnittlich, also dem Bereich „E“ zuzuordnen, sind. Ein Prozent beziehungsweise ein Schüler fällt in den Bereich „F“, wonach dieser extrem überdurchschnittlich ist, und ein Prozent beziehungsweise ein Schüler fällt in den Bereich „G“, was mit der Bewertung phänomenal gleichzusetzen ist.

Geordnet nach der am häufigsten auftretenden Gruppe lässt sich das Ganze nun auch noch in einem Pareto-Diagramm darstellen, welches links die Anzahlen, also die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler aufzeigt, unten die jeweilige Gruppenzuordnung und rechts die erreichten Prozentwerte. Die Linienführung veranschaulicht dabei die Aufsummierung der Prozentwerte.

## Pareto-Diagramme

### Gruppe

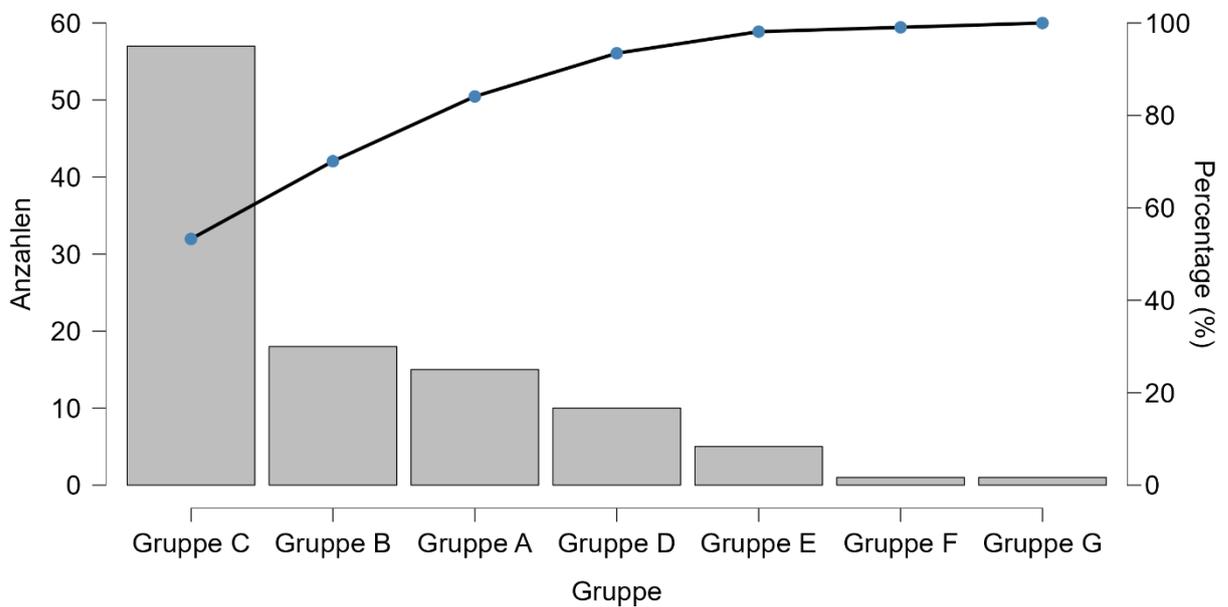


Abbildung 9: Pareto-Diagramm mit Prozentwerten. (JASP Team, 2023)

Zusammenfassend wird nun noch einmal als Variable der Prozentrang – aufgeteilt nach dem Geschlecht – angeführt.

Untergliedert in Quartile lassen sich somit folgende Daten festhalten:

### Deskriptive Statistik

	Prozentrang	
	männlich	weiblich
Gültig	51	56
Fehlend	0	0
Median	33.000	44.500
Mittelwert	39.471	48.161
Standardabweichung	29.160	26.375
Minimum	3.000	1.000
Maximum	100.000	93.000
25. Perzentil	14.000	31.750
50. Perzentil	33.000	44.500
75. Perzentil	58.000	71.000

*Tabelle 7: Deskriptive Statistik – untergliedert in Quartile. (JASP Team, 2023)*

Aufbauend auf eine Häufigkeitstabelle, in welcher die Häufigkeiten nach dem Prozentrang geordnet wurden, lassen sich daraus folgende Verteilungsdiagramme ableiten:

### Prozentrang

#### männlich

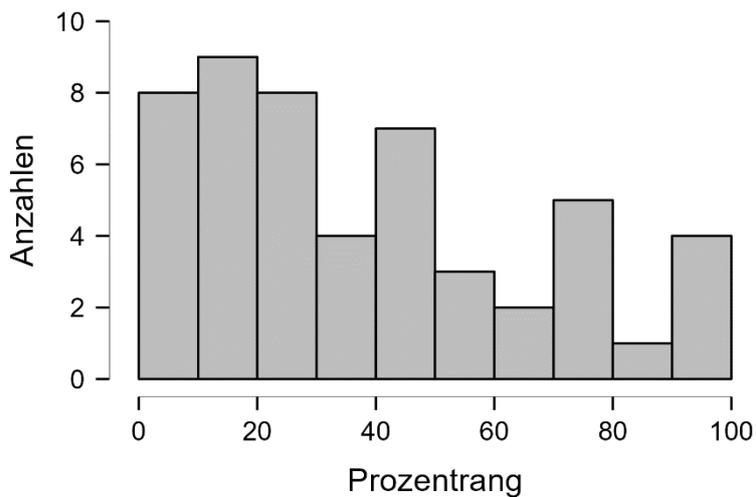


Abbildung 10: Säulendiagramm nach Prozentrang - Teilnehmer. (JASP Team, 2023)

#### weiblich

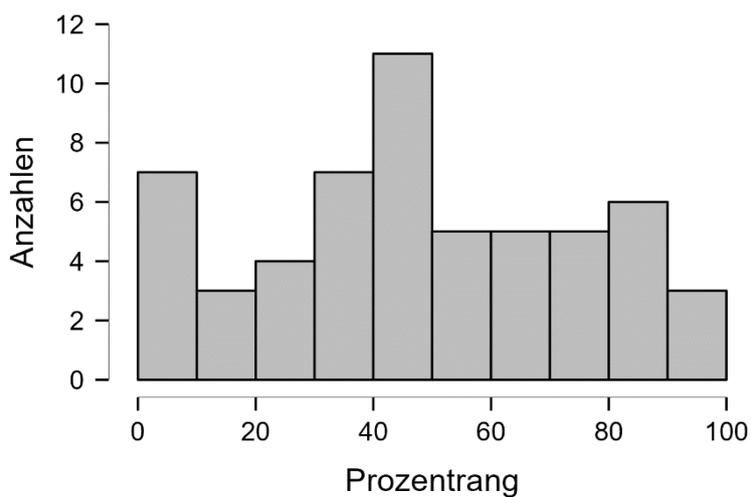


Abbildung 11: Säulendiagramm nach Prozentrang - Teilnehmerinnen. (JASP Team, 2023)

Basierend auf diesen beiden Säulendiagrammen, die die Verteilung der erreichten Prozenträge nach weiblichen und männlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern zeigen, können zusätzlich folgende Boxplots erstellt werden:

### Boxplots

#### Prozenrang

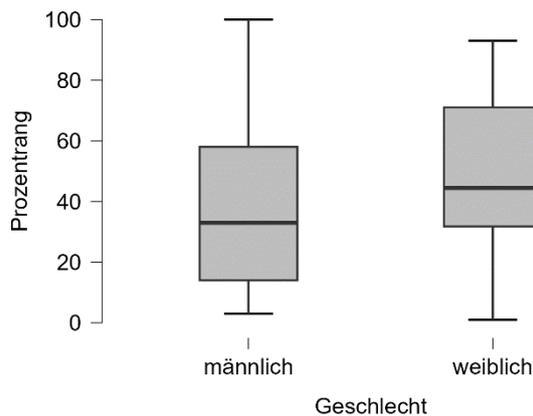


Abbildung 12: Boxplots - Vergleich Teilnehmer und Teilnehmerinnen. (JASP Team, 2023)

Aus diesen Boxplots wird ersichtlich, dass die männlichen Teilnehmer deutliche Ausreißer nach oben aufweisen, wohingegen diese im Mittel schlechter abschneiden als die weiblichen Teilnehmerinnen. Anders ausgedrückt, sind Mädchen im Mittel kreativer, aber Burschen – erkennbar an den Whisker – zeigen vereinzelt außergewöhnliche Spitzenwerte.

### 9.13 Zusammenfassung

In der vorliegenden Untersuchung wurden die Ergebnisse des „Tests zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch“ ausgewertet, um den TSD-Z-Gesamtwert zu berechnen. Darauf aufbauend wurden der t-Wert, der Prozentrang und abschließend die Gruppenklassifizierung ermittelt, die im Verlauf der Arbeit detailliert präsentiert und erklärt wurden.

Für eine umfassende Datenauswertung und Zusammenfassung wurde das Programm „JASP“ zur deskriptiven Statistik eingesetzt, das für die Datenanalyse und statistische Tests geeignet ist.

Zur Überprüfung der Hypothese geschlechtsspezifischer Unterschiede in der Kreativität wurde der t-Wert ermittelt und in Tabellen veranschaulicht. Der Prozentrang diente als abhängige Variable und wurde geschlechtsspezifisch in „männlich“ und „weiblich“ unterteilt. Die Messgrößen wie der t-Wert, df (Freiheitsgrade), p-Wert und Cohen's d (Effektstärke) wurden zur Analyse herangezogen. Die Ergebnisse zeigen einen nicht signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern, wobei die Effektgröße als schwach einzustufen ist.

Eine eingehende Analyse der Ergebnisse offenbarte, dass Schülerinnen beim „Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch“ im Vergleich zu Schülern bessere Leistungen erzielten. Dies wurde durch verschiedene statistische Werte wie Mittelwerte, Standardabweichungen und Stichprobengrößen (n) dargestellt.

Detaillierte Häufigkeitstabellen und Verteilungsdiagramme verdeutlichen, dass das Kreativitätspotenzial unter den Schülerinnen und Schülern stark variiert. Dabei zeigt sich, dass die Gruppe „C“ am häufigsten vertreten ist, während die Leistungsniveaus nach dem Klassifikations-Modell von Urban und Jellen variabel sind, von weit unterdurchschnittlich bis phänomenal.

Die visuelle Darstellung durch Pareto-Diagramme und Boxplots veranschaulicht die Verteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach Gruppen und Geschlecht sowie Ausreißerwerte innerhalb der Daten.

Insgesamt verdeutlichen die Analysen, dass geschlechtsspezifische Unterschiede in der Kreativität statistisch nicht signifikant sind, wobei Schülerinnen im Mittel besser abschnitten, während männliche Teilnehmer vereinzelt Ausreißer nach oben zeigten.

Nach Durchführung des „Tests zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch“ lässt sich festhalten, dass dieser Test im pädagogischen Setting sehr gut einsetzbar ist und brauchbare Ergebnisse zur Grobeinschätzung von Kreativität einzelner Teilnehmerinnen und Teilnehmer liefert.

#### 9.14 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung bietet Einblicke in die Komplexität der Kreativitätsmessung und deren Anwendung im Bildungskontext. Die Auswertung der Testergebnisse auf Grundlage der Messung des „Tests zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch“ verdeutlicht, dass geschlechtsspezifische Unterschiede in der Kreativität zwar statistisch betrachtet wurden, jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern festgestellt werden konnten. Diese Ergebnisse werfen Licht auf die Vielschichtigkeit von Kreativität und die Herausforderungen bei der Messung und Interpretation solcher Konstrukte.

Die Verwendung verschiedener statistischer Analysen und Darstellungsmethoden ermöglicht eine detaillierte Untersuchung der Kreativitätsmerkmale bei Schülerinnen und Schülern. Die Identifizierung von Gruppen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus nach etablierten Klassifikationsschemata zeigt die Bandbreite und Vielfalt des kreativen Potenzials bei den untersuchten Personen.

Trotz der umfangreichen Analyse und Darstellung der Ergebnisse bleibt die Frage nach der Operationalisierung und Erfassung von Kreativität bestehen. Zukünftige Forschung könnte sich auf die Entwicklung und Validierung neuer Messinstrumente konzentrieren,

die die verschiedenen Dimensionen der Kreativität, einschließlich bildlicher, sprachlicher oder anderer kreativer Ausdrucksformen, umfassender erfassen.

Des Weiteren ist es von Interesse, die Einflussfaktoren auf die Kreativität genauer zu untersuchen. So könnten Umweltbedingungen, pädagogische Ansätze und individuelle Faktoren wie Motivation oder Selbstkonzept einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung und Entfaltung von Kreativität haben. Ein vertieftes Verständnis dieser Faktoren könnte dazu beitragen, gezielte Interventionen und Lehrmethoden zu entwickeln, die die Kreativität bei Schülerinnen und Schülern optimal fördern.

Der Blick auf kreativitätsfördernde Ansätze in der Bildung ist von besonderer Relevanz, um Lehrpläne und Unterrichtsgestaltung so zu konzipieren, dass sie Raum für kreatives Denken und Ausdruck bieten. Die Integration von kreativen Prozessen und Methoden in den Bildungsbereich könnte dazu beitragen, die Fähigkeiten und Potenziale der Lernenden besser zu erschließen und sie auf ihre Zukunft vorzubereiten.

Insgesamt eröffnet die vorliegende Untersuchung Möglichkeiten für eine weiterführende Forschung und die Entwicklung innovativer Ansätze zur Förderung und Messung von Kreativität im Bildungskontext, die über die vorliegenden Ergebnisse hinausgehen und einen breiteren Einfluss auf pädagogische Praktiken haben könnten.

Die Untersuchung bestätigte die Hypothese, dass Kreativität mittels des "Tests zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch" (TSD-Z) gemessen werden kann.

Die Ergebnisse zeigen, dass im Durchschnitt Mädchen kreativer sind. Jedoch zeigten einzelne Jungen außergewöhnliche Spitzenwerte. Statistisch gesehen konnte jedoch keine Signifikanz festgestellt werden, was darauf hindeutet, dass Geschlecht allein nicht entscheidend für die Kreativität ist.

Die Durchführung des Tests war ökonomisch und praktisch umsetzbar. Die Auswertung erforderte zwar beträchtlichen Zeitaufwand, jedoch ergaben sich dabei äußerst interessante Ergebnisse. Insbesondere überraschte die Vielfalt an kreativen Fähigkeiten bei einzelnen Schülerinnen und Schülern, die so nicht zu erwarten waren.

Diese Erkenntnisse betonen die Notwendigkeit von gezielten Förderkonzepten zur Kreativitätsentwicklung. Individuelle Talente und unerwartete kreative Potenziale, die in der Forschung zutage traten, verdeutlichen die Bedeutung eines differenzierten Ansatzes zur Förderung kreativer Fähigkeiten bei Schülerinnen und Schülern. Die Implementierung solcher Konzepte könnte nicht nur die individuelle Entwicklung unterstützen, sondern auch das schulische Umfeld bereichern und auf lange Sicht einen positiven Einfluss auf die Gesellschaft haben.

Deshalb werden im Folgenden aufbauend auf die vorliegenden Ergebnisse Förderkonzepte präsentiert, die darauf abzielen, die individuelle Kreativität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu fördern und zu vertiefen.

## 10 Konkrete Förderkonzepte zur Kreativitätsförderung

### 10.1 Notwendigkeit der Kreativitätsförderung

Wie wichtig die Förderung der Kreativität bei jedem Einzelnen ist, wurde bereits weiter oben ausführlich erläutert.

In diesem Kapitel werden nun Anregungen zur Kreativitätsförderung sowie Konzepte zur Förderung der Kreativität anhand kunstpädagogischer und kunsttherapeutischer Methoden angeführt, wobei bewusst auf eine strikte Trennung zwischen schulischen und außerschulischen Angeboten verzichtet wird, da diese je nach Standort und Möglichkeiten abgewandelt und variabel eingesetzt werden können. Außerdem wird bei diesen Anregungen, da es sich in erster Linie um die Entfaltung des Schöpferischen und die Förderung von Kreativität im Sinne von Ideenfindung und Lösungsorientierung handelt, nicht zwischen kunstpädagogischen und kunsttherapeutischen Methoden unterschieden, da die Übergänge sehr oft fließend sind und sich nicht strikt in eine Schublade stecken lassen.

Die Autorin wählte die Förderkonzepte subjektiv aus, damit sich die Übungen gleichermaßen sowohl mit Einzelpersonen als auch mit größeren Gruppen, wie beispielsweise Schulklassen, leicht umsetzen lassen. Zeitlich betrachtet sind sie sowohl in einer Praxis als auch in öffentlichen Institutionen ökonomisch gut einsetzbar. Weiters wird bewusst auf eine Einteilung in Altersgruppen verzichtet, sodass die Methoden so gewählt sind, dass sie sowohl für Schulkinder als auch für Jugendliche und Erwachsene anwendbar sind (Ameln-Haffke, 2015; Dinkelmann, 2008; Kraus, 2012).

## 10.2 Kreativitätsförderung im Kunstunterricht

Die Möglichkeiten der Kreativitätsförderung basieren auf den Erkenntnissen und Verfahren der Kreativitätsforschung.

Generell ist bei der Planung von Mal- und Gestaltungsprozessen eine Sammlung unterschiedlicher Fach- und Unterrichtsmethoden sehr hilfreich. Speziell im Kunstunterricht scheint es wichtig, den Schülerinnen und Schülern neue Wege aufzuzeigen, wie sie eigene Bildideen entwickeln, aber auch bereits vorhandene Ideen weiterentwickeln können. Hilfreich könnten gewisse Denkanstöße sein, die die Kinder und Jugendlichen methodisch unterstützen, um Schwierigkeiten zu überwinden.

Ein wichtiges Ziel einer solchen „Methodensammlung“ sollte es sein, die Bereitschaft zu fördern, die übliche und gewöhnliche Lösung durch eine außergewöhnliche und innovative Lösung zu ersetzen. Dabei sollen Schülerinnen und Schüler den Mut entwickeln, im Gestalterischen eigenwillige Wege zu gehen. Obwohl die Schülerinnen und Schüler natürlich sehr unterschiedliche Förderbedürfnisse haben, sollten die Verfahren so gestaltet sein, dass die gestalterische Kompetenz gefördert wird, das heißt, dass die Förderung hauptsächlich auf die Produktion von Bildern bezogen ist. Darunter fallen sowohl der Umgang mit Materialien, Fragen der geistigen Grundhaltung, wie intuitions- oder verstandgeleitete Produktion als auch die Persönlichkeit des Gestalters.

Bei allen vorgestellten Verfahren wird eine gewisse Methodenkompetenz im Sinne des Kennens sowie reflektierender Anwendung künstlerisch-kreativer Arbeitsmethoden vorausgesetzt (Ameln-Haffke, 2015; Dinkelmann, 2008).

### 10.3 Kreativitätsmerkmale und kreative Prozesse

Wie bereits weiter oben erwähnt, unterscheiden Kreativitätsforscher verschiedene Formen von Kreativität. Allgemein kann festgehalten werden, dass Kreativität beziehungsweise der englische Begriff "creativity" die Fähigkeit bezeichnet, wegweisende Änderungen und Neuerungen hervorzubringen. Kreativität wird in diesem Zusammenhang oft auch als Problemlöseverfahren bezeichnet. Kreative Persönlichkeiten bevorzugen divergentes Denken, also das Denken in unterschiedliche Richtungen, wo nach Alternativen und neuen Lösungen gesucht wird. Kreativitätsforscher sind sich einig, dass Kreativität generell trainierbar und erlernbar ist, was bedeutet, dass Kreativitätsförderung in schulischem und außerschulischem Kontext gelingen kann (Urban, 2004).

Künstlerische Kreativität vollzieht sich in erster Linie im Handeln und im Denken. Die bereits erwähnte Problemlösung bezieht sich in erster Linie auf die Aufgabenstellung. Demzufolge sollte die Aufgabe so gestaltet sein, dass sie eine eigenständige Interpretation verlangt. Wesentlicher Bestandteil des künstlerisch-kreativen Schaffens ist der individuelle künstlerische Ausdruck, weshalb die künstlerische Kreativität stärker auf das Selbst bezogen ist, als dies beispielsweise bei anderen Formen der Kreativität der Fall ist (Dinkelmann, 2008; Seitz und Seitz, 2012).

#### 10.3.1 Kreativitätsmerkmale

Bevor nun näher auf einzelne Förderkonzepte eingegangen wird, werden im Folgenden noch ein paar wichtige Kreativitätsmerkmale nach Guilford dargestellt. Ihm zufolge stellt

die Flüssigkeit, also die Fähigkeit, viele gespeicherte Informationen leicht abzurufen, ein wichtiges Merkmal dar. Auch die Flexibilität, d. h., von einem Bereich in einen anderen zu wechseln sowie die Reorganisation, sie meint, Vorhandenes auseinander zu nehmen und experimentierend oder zielgerichtet neu zusammensetzen, seien nennenswerte Merkmale von Kreativität. Neben einer gewissen Problemsensibilität, also der Fähigkeit, den Bedarf von Veränderung und Lücken zu erkennen, betont er auch die Originalität, die meint, neuartige Ideen hervorzubringen, als wesentliche Merkmale von Kreativität (Guilford, 1950).

Eine wichtige Vorüberlegung scheint noch die methodische Steuerung. Damit ist gemeint, ob die Verfahren offen, halboffen oder eher lenkend sein sollen. Diese werden im weiteren Verlauf kurz erläutert:

Offene Verfahren: Als offene Verfahren werden jene bezeichnet, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern viele Freiheiten bieten, wie beispielsweise beim Brainstorming, wo zunächst alles gesammelt wird, was einem zum vorgegebenen Thema einfällt.

Halboffene beziehungsweise halblenkende Verfahren: Hier wird zwischen Frage- und Denkrichtungen einerseits und mal-, zeichen- und bautechnischen Anregungen andererseits unterschieden. Frage- und Denkrichtungen dienen der gestaltungspraktischen Ideenfindung und geben einen formalen Tipp, in welche Richtung gedacht werden sollte. Den Weg müssen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer jedoch selbst beschreiten. Bei mal-, zeichen- und bautechnischen Anregungen wird eine grobe Richtungsweisung gegeben, beispielsweise in Form eines Tipps, es noch einmal auf andere Art und Weise zu versuchen.

Lenkende Verfahren: Diese Verfahren sind eine Art Wegbeschreibung. Sie geben recht exakte Schrittfolgen vor, um beispielsweise zum gewünschten Ziel zu gelangen.

Je nachdem, mit welchen Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Kreativitätsförderung durchgeführt wird, muss entschieden werden, welches Verfahren am geeignetsten scheint (Dinkelmann, 2008).

Unterschiedliche Verfahren zur Kreativitätsförderung werden nun im weiteren Verlauf skizziert, sind allerdings nur Anregungen und keine vollständigen bis ins kleinste Detail beschriebenen Stundenentwürfe. Bewusst wird auf eine strikte Unterscheidung zwischen oben genannter Verfahren verzichtet, da alle Anregungen nach eigenem Ermessen – je nach Gruppe – abgeändert und erweitert werden können und sollen. Weiters wird auf Einstiegs- und Abschlussphasen verzichtet, da diese ebenso auf die jeweilige Zielgruppe angepasst werden müssen. Der Fokus dieser Verfahren liegt in der zeichnerischen, malerischen und gestalterischen Umsetzung von Aufgabenstellungen, die die Kreativität fördern sollen.

#### 10.4 Konzepte zur Förderung der Kreativität anhand kunstpädagogischer und kunsttherapeutischer Methoden mit Augenmerk auf emotionsbasierte Ausdrucks- und Kreativitätsförderung

In besonderem Maße soll auf die emotionsbasierte Ausdrucks- und Kreativitätsförderung eingegangen werden. Bei den angeführten Methoden gilt es allerdings immer zu beachten, auf welcher Basis die Gestaltungen vorgenommen werden. So wird beispielsweise bei einem psychiatrisch-psychotherapeutischen Ansatz weniger Material benötigt als bei einem künstlerisch-kunstpädagogischen / kunsttherapeutischen Ansatz oder bei einem anthroposophisch-kunsttherapeutischen Ansatz. In jedem Fall sollte aber trotzdem ein breites Spektrum an Materialangebot vorhanden sein. Speziell für Kinder und Jugendliche sollten die Aufgabenstellungen so gewählt sein, dass sie diese erfolgreich lösen können, sodass es weder zu einer Über- noch zu einer Unterforderung kommt.

Da es bei der Kreativitätsförderung immer wieder zu Überschneidungen zwischen kunsttherapeutischen und kunstpädagogischen Ansätzen kommt und die Übergänge sehr häufig ineinanderfließen und eine strikte Trennung weder möglich noch sinnvoll ist,

wird auch bei den angeführten Methoden nicht zwischen therapeutischen und pädagogischen Interventionen unterschieden.

Ameln-Haffke unterteilt die Methoden zur emotionsbasierten Ausdrucks- und Kreativitätsförderung noch in „Bilder: Flächiges Gestalten“, in „Dreidimensionales: Räumliches Gestalten“, in „Szenisches Spiel“ und in „Weiterführende künstlerisch-kreative Ansätze“ (Ameln-Haffke, 2015).

#### 10.4.1 Bilder: Flächiges Gestalten

Das flächige Gestalten gliedert die Autorin wiederum in die Bereiche „Zeichnen“, „Malen“, „Collage“, „Drucken“, „Frottage“ und „Aleatorische Verfahren“.

Beim „Zeichnen“ kommen Stifte wie beispielsweise Bleistifte, Farbstifte, Faserstifte, Kreide, Tusche- und Tintenstifte, Kohle oder Rötel durch lineare Spuren zum Einsatz. Durchs Zeichnen entstehen eine deutliche Konturierung, eine Abgrenzung und eine Formgebung (Ameln-Haffke, 2015; Koschatzky, 2003).

Beim „Malen“ befinden sich in erster Linie Farben und Flächen auf dem Bilduntergrund. Dabei kann der Untergrund beispielsweise ein Papier oder eine Leinwand sein. Gemalt wird in der Regel mit Pinseln, Spachteln oder mit den Fingern. Bei den Farben gilt es zu unterscheiden zwischen trockenen Farben wie Öl- oder Pastellkreiden und feuchten Farben, Aquarellfarben, Gouachefarben, Temperafarben, Acryl- und Ölfarben. Während trockene Farben eher Strukturierungstendenzen wie beispielsweise das Gewinnen von Kontrolle fördern, fördern flüssige Farben mehr Gestaltungs- und Experimentierfreude, also eher das Aufgeben von Kontrolle. Nicht zu vergessen sind die emotionalen Aussagequalitäten, die die Farben selbst in ihrer Kombination besitzen und die durch die Kontraste entstehen, wie zum Beispiel die Farbe-an-sich-Kontraste, die Komplementär-Kontraste, die Hell-Dunkel-Kontraste sowie die Quantitäts- und Qualitätskontraste.

Bei der „Collage“ werden Materialien wie Texte, Bilder, Zeichnungen aus Papier oder Ähnlichem zusammengestellt, nachdem diese gerissen oder geschnitten und anschließend aufgeklebt wurden. Diese Methode eignet sich sehr gut als Einstiegsmethode speziell für Teilnehmerinnen oder Teilnehmer, für die das direkte Zeichnen und Malen oft ein Problem darstellt beziehungsweise dies eine zu große Überwindung wäre.

Beim „Drucken“ wird – speziell in der Kunsttherapie – häufig mit Druckstöcken gearbeitet, die mit Farbe versehen mit einer Druckwalze die Farbe aus den mit Nadeln eingebrachten Rillen auf feuchtes Papier oder durch Abdruck von den durch Schneiden erhobenen gelassenen Flächen auf trockenes Papier gebracht werden. Demnach unterscheidet man zwischen Hoch- und Tiefdruck, wobei das Druckergebnis seitenverkehrt erscheint. Im Vordergrund steht dabei immer eine zielgerichtete Gestaltung, da Drucktechniken eine sehr zeitintensive Angelegenheit sind. Häufige Druckverfahren sind dabei die Monotypie, der Styrenedruck, der Linoldruck sowie der Holzschnitt. Ein Vorteil von Druckverfahren ist sicherlich die serielle Gestaltungsweise.

Bei der „Frottage“ werden unterschiedliche Materialien mit Reliefcharakter mit Hilfe von Stiften oder Wachskreiden zum Abpausen benutzt. Dabei können die vorgefundenen Formen wie etwa Holzbretter, Blätter, Metallgitter oder Ähnliches künstlerisch neu angeordnet und durch Gemaltes oder Gezeichnetes ergänzt werden. Diese Technik eignet sich gut für fantasievolle Themen, da sie die Imaginations- und Fantasiefähigkeit anregt.

Als „Aleatorische Verfahren“ bezeichnet man jene Verfahren, die durch „zufällig“ entstandene künstlerische Gestaltungen weiterentwickelt werden. Der Sinngebung kommt hier große Bedeutung zu. Darunter versteht man beispielsweise die absichtslose Linienzeichnung oder „Scribble“, bei der ein Kritzel weiterbearbeitet und mit Sinn gefüllt wird, das Verblasen von Tusche oder Farbe, das Tropfen von Farbe oder die „Klecksografie“, ähnlich dem Rorschachtest. Aber auch die Décalcomanie, der Materialdruck, die Décollage sowie das Formenaufnehmen und das Fotografieren von Strukturen, die mit Sinn befüllt werden sollen, gehören zu diesen Techniken.

Aleatorische Techniken sind ebenfalls ein sehr niederschwelliger Einstieg, um die Kreativität und den künstlerischen Ausdruck zu fördern sowie die Vorstellungsfähigkeit zu verbessern (Ameln-Haffke, 2015; Obermeier, 2019).

Im weiteren Verlauf werden nun einige Methoden aus dem Bereich „Flächiges Gestalten“ aufgegriffen und kurz dargestellt. Alle folgenden Entwürfe eignen sich, was die Zielgruppe betrifft, sowohl für Kinder als auch für Erwachsene und können im Einzelsetting oder in einer Gruppe zielgerichtet durchgeführt werden.

Alle angeführten Konzepte haben die Förderung des Ausdrucks und der Kreativität zum Ziel.

<b>Titel</b>	Mein Name
<b>Thema</b>	Selbstbild; Identität
<b>Inhalt</b>	Vorstellen der eigenen Person: Das bin ich. / Das sind meine Hobbys. / Das wäre ich gerne.
<b>Art der Gestaltung</b>	Zeichnen
<b>Aufgabenstellung</b>	Zeichne deinen Vornamen und gestalte ihn einfarbig oder farbig aus.
<b>Zeit</b>	etwa 15 bis 20 Minuten, bei Ausgestaltungen mit Charakterisierung ungefähr 45 Minuten
<b>Varianten</b>	Zeichne deinen Vor- und Nachnamen so, dass der Vorname deine Person, der Nachname die Eigenschaften deiner Familie charakterisiert. Zeichne deinen Vornamen und lass in der Gestaltung erkennen, welche deine Hobbys sind. Zeichne deinen Spitznamen, so wie dich andere sehen. Zeichne einen Fantasienamen. Zeichne den Namen deiner Mutter / deines Vaters.

Tabelle 8: Förderkonzept: Mein Name. (Ameln-Haffke, 2015. S. 84)

<b>Titel</b>	Schurke / Held
<b>Thema</b>	Selbstbild; Identität
<b>Inhalt</b>	Bewusstmachen von Licht- und Schattenaspekten von Vorbildern
<b>Art der Gestaltung</b>	Zeichnen
<b>Aufgabenstellung</b>	Zeichne einen gefährlichen Schurken und einen Helden, der ihn besiegt!
<b>Zeit</b>	etwa 45 Minuten
<b>Varianten</b>	Zeichne aus einem Märchen die Figuren, die das Böse und das Gute symbolisieren.

Tabelle 9: Förderkonzept: Schurke / Held. (Ameln-Haffke, 2015. S. 86)

<b>Titel</b>	Triptychon: Weg zur Zukunft
<b>Thema</b>	Persönliche Entwicklung
<b>Inhalt</b>	Darstellung von Zukunftsperspektiven, Veränderungsperspektiven positiver Art
<b>Art der Gestaltung</b>	Zeichnen
<b>Aufgabenstellung</b>	Zeichne links ein Bild von deiner Vergangenheit, deiner Gegenwart und rechts eines von deiner vorgestellten Zukunft. In der Mitte zeichne die Dinge, die du zu ihrer Entwicklung brauchst.
<b>Zeit</b>	etwa 45 Minuten
<b>Varianten</b>	Woher komme ich, wo bin ich jetzt, wohin gehe ich? Wegkreuzungen: Wie sehen die Alternativen aus, für die ich mich entscheiden kann? Wichtige Menschen: Gestern – Heute – Morgen

Tabelle 10: Förderkonzept: Triptychon: Weg zur Zukunft. (Ameln-Haffke, 2015. S. 92)

<b>Titel</b>	Körper-Bild
<b>Thema</b>	Selbstbild; Körper
<b>Inhalt</b>	Körperwahrnehmung und eigenes Körperempfinden
<b>Art der Gestaltung</b>	Malen
<b>Aufgabenstellung</b>	Male deinen Körper, so wie du ihn wahrnimmst / so wie du ihn magst.
<b>Zeit</b>	etwa 45 Minuten
<b>Varianten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schmerzkörper</li> <li>- Farbkörper</li> <li>- Identifikationsfigur: mein Vorbild</li> <li>- Ich als Märchenfigur</li> <li>- Ich als Fantasiefigur</li> <li>- äußerer Form eine Seele geben</li> </ul>

Tabelle 11: Förderkonzept: Körper-Bild. (Ameln-Haffke, 2015. S. 94)

<b>Titel</b>	Meine Lieblingsfarben
<b>Thema</b>	kreative Weltaneignung
<b>Inhalt</b>	Ausprobieren und kreativer Umgang mit „schönen Farben“
<b>Art der Gestaltung</b>	Malen
<b>Aufgabenstellung</b>	Suche dir deine Lieblingsfarben und male ein nicht gegenständliches Bild. Manchmal verlaufen die Farben ineinander.
<b>Zeit</b>	etwa 45 Minuten
<b>Varianten</b>	<p>Lass deine Lieblingsfarben einen Dialog miteinander führen.  Gestalte ein „Musterbild“ mit deinen Lieblingsfarben.  Male ein Mandala mit deinen Lieblingsfarben.</p>

Tabelle 12: Förderkonzept: Meine Lieblingsfarben. (Ameln-Haffke, 2015. S. 106)

<b>Titel</b>	Fantasie-Landschaft
<b>Thema</b>	kreative Weltaneignung
<b>Inhalt</b>	Ausdruck finden für die Kreativität und die Fantasie
<b>Art der Gestaltung</b>	Malen
<b>Aufgabenstellung</b>	Male eine Fantasielandschaft.
<b>Zeit</b>	etwa 45 Minuten
<b>Varianten</b>	<p>Es kann auch eine Fantasiereise entwickelt werden, bei der ein Motiv eines Gemäldes eine Reise macht. Ein Ausschnitt des Gemäldes wird dann aufgeklebt, die jeweils dazugehörige Landschaft gemalt.</p> <p>Anstelle des Malens bietet sich auch die Technik der Frottage an, die das „Fantasievolle“ noch unterstützen hilft. Es können auch Mischtechniken vorgenommen werden.</p> <p>Gestalte den unendlichen Weltraum.</p> <p>Gestalte eine geheimnisvolle Unterwasserwelt.</p> <p>Gestalte eine unterirdische Höhlenwelt.</p> <p>Gestalte ein fremdes Wesen aus einer anderen Welt.</p> <p>Gestalte eine Märchenfigur.</p> <p>Gestalte eine Szene aus einem Märchen / einer Sage / einer Geschichte.</p>

Tabelle 13: Förderkonzept: Fantasie-Landschaft. (Ameln-Haffke, 2015. S. 107)

<b>Titel</b>	Verwandlungsbild
<b>Thema</b>	Selbstbild; Identität
<b>Inhalt</b>	Wahrnehmung der eigenen Identität, Sichtbarmachen der Identität einfachen Zugang zum Gestalten finden
<b>Art der Gestaltung</b>	Collage
<b>Aufgabenstellung</b>	Gestalte ein Verwandlungsbild: Verändere ein vorgefundenes Kunstbild derart, dass es etwas mit dir zu tun hat.
<b>Zeit</b>	etwa 45 Minuten

Tabelle 14: Förderkonzept: Verwandlungsbild. (Ameln-Haffke, 2015. S. 111)

<b>Titel</b>	Collage meiner Stärken
<b>Thema</b>	Selbstbild; Ressourcen
<b>Inhalt</b>	Wahrnehmung eigener Stärken; Sichtbarmachen der eigenen Stärken; Ressourcenorientierung;
<b>Art der Gestaltung</b>	Collage
<b>Aufgabenstellung</b>	Erstelle eine Collage deiner Stärken.
<b>Zeit</b>	etwa 45 Minuten
<b>Varianten</b>	Collage der Stärken künstlerisch aufwerten durch Zeichnen, Malen, Frottage

*Tabelle 15: Förderkonzept: Collage meiner Stärken. (Ameln-Haffke, 2015. S. 113)*

#### 10.4.2 Dreidimensionales: Räumliches Gestalten

Beim dreidimensionalen Gestalten lässt sich unterscheiden zwischen „Formen / Modellieren“ und „Bauen“.

Beim „Formen / Modellieren“ werden weiche Materialien wie beispielsweise Ton, Plastilin, Gips und Pappmaché durch Zufügen oder Wegnehmen verändert. Harte Materialien wie zum Beispiel Holz oder Stein eignen sich gut zum Herstellen von Skulpturen.

Werden Objekte und dreidimensionale Figuren aus Papier, Karton, Abfallmaterialien oder Sammelmaterialien erstellt, so fällt dies in den Bereich des „Bauens“.

Es wird davon ausgegangen, dass weiches Material durch die einfache Formbarkeit weniger Widerstand als hartes Material bietet, wohingegen hartes Material eine lange und intensive Auseinandersetzung fordert. Einige der folgenden Aufgabenstellungen, die für das zweidimensionale Gestalten angeführt werden, können ebenso dreidimensional dargestellt werden.

Im weiteren Verlauf werden nun einige Methoden aus dem Bereich „Räumliches Gestalten“ aufgegriffen und kurz dargestellt. Alle folgenden Entwürfe eignen sich, was die Zielgruppe betrifft, sowohl für Kinder als auch für Erwachsene und können ebenfalls im Einzelsetting oder in einer Gruppe zielgerichtet durchgeführt werden.

Alle angeführten Konzepte haben auch in diesem Bereich die Förderung des Ausdrucks und der Kreativität zum Ziel. Folgendes Material wird für die Methoden beim dreidimensionalen Gestalten benötigt: Abdeckfolien, Holzplatten als Unterlagen, Bearbeitungswerkzeug für Ton, weicher Ton, Aufbewahrungskiste mit Deckel für den Ton, damit dieser nicht austrocknet, Wassergefäß, falls der Ton angefeuchtet werden muss.

<b>Titel</b>	Meine Familie
<b>Thema</b>	Biografie; Familie
<b>Inhalt</b>	Ausdruck und Form für Familienmitglieder und Beziehungen finden
<b>Art der Gestaltung</b>	Formen / Modellieren
<b>Aufgabenstellung</b>	Gestalte eine Familienskulptur mit allen Familienmitgliedern.
<b>Zeit</b>	etwa 60 Minuten für die Ausarbeitung

Tabelle 16: Förderkonzept: Meine Familie. (Ameln-Haffke, 2015. S. 123)

<b>Titel</b>	Maske
<b>Thema</b>	Selbstbild; Identität
<b>Inhalt</b>	Ausdruck und Form für Gefühle finden
<b>Art der Gestaltung</b>	Formen / Modellieren
<b>Aufgabenstellung</b>	Gestalte eine Maske, die auf der einen Seite dein inneres, auf der anderen Seite dein öffentliches Gesicht zeigt.
<b>Zeit</b>	etwa 60 bis 90 Minuten für die Ausarbeitung

Tabelle 17: Förderkonzept: Maske. (Ameln-Haffke, 2015. S. 127)

<b>Titel</b>	Reise
<b>Thema</b>	Selbstbild; Träume
<b>Inhalt</b>	Selbsterfahrung
<b>Art der Gestaltung</b>	Formen / Modellieren
<b>Aufgabenstellung</b>	Stell dir vor, du machst eine Reise und stößt dort auf einen Gegenstand. Gestalte diesen Gegenstand.
<b>Zeit</b>	etwa 45 Minuten für die Ausarbeitung

Tabelle 18: Förderkonzept: Reise. (Ameln-Haffke, 2015. S. 128)

<b>Titel</b>	Märchenszene
<b>Thema</b>	Kreative Weltaneignung
<b>Inhalt</b>	Ausdruck und Form für Gefühle finden
<b>Art der Gestaltung</b>	Formen / Modellieren
<b>Aufgabenstellung</b>	Gestalte eine Märchenszene, die dich emotional anspricht.
<b>Zeit</b>	etwa 60 bis 90 Minuten für die Ausarbeitung
<b>Varianten</b>	Gestalte den Frosch aus dem Märchen „Der Froschkönig“. Gestalte den bösen Wolf aus dem Märchen „Rotkäppchen“.

*Tabelle 19: Förderkonzept: Märchenszene. (Ameln-Haffke, 2015. S. 132)*

<b>Titel</b>	Herzenswünsche
<b>Thema</b>	Selbstbild; Körper
<b>Inhalt</b>	Ressourcenfindung
<b>Art der Gestaltung</b>	Bauen
<b>Aufgabenstellung</b>	Gestalte dein Herz so, dass deine Wünsche sichtbar werden.
<b>Material</b>	Maschendraht, Pappe, Stoffe, Bänder, Kordeln, Füllvlies, Watte, Drähte, Wolle, Pfeifenputzer, Papier, Schere, Kleber, Malmaterial
<b>Zeit</b>	etwa 60 bis 90 Minuten für die Ausarbeitung
<b>Quelle</b>	Ameln-Haffke, 2015, S. 133

*Tabelle 20: Förderkonzept: Herzenswünsche. (Ameln-Haffke, 2015. S. 133)*

### 10.4.3 Szenisches Spiel und weiterführende künstlerisch-kreative Ansätze

Neben dem zwei- und dreidimensionalen Gestalten dienen auch noch das szenische Spiel sowie weiterführende künstlerisch-kreative Ansätze der Ausdrucks- und Kreativitätsförderung, die in dieser Arbeit allerdings nur kurz beschrieben werden, ohne dabei auf einzelne Methoden näher einzugehen.

So fallen in das „Szenische Spiel“ Methoden wie das „Figurenspiel“ und das „Puppentheater“, welche in Form von Rollenspielen Übergangssituationen für die Wirklichkeit darstellen. Auch beim „Menschentheaterspiel“ stehen das reale Erleben von Rollen und die Ausgestaltung innerhalb der Szene im Mittelpunkt.

Nicht minder zu beachten sind die weiterführenden künstlerisch-kreativen Ansätze wie beispielsweise das „Therapeutische Schreiben“ beziehungsweise die „Poesietherapie“. Dabei können sowohl das Ordnen sowie das Strukturieren von Emotionalem als auch der Ausdruck im Verbalisieren gefördert werden. Auch die „Arbeit mit Fotos / Videos“ sowie die „Arbeit mit Musik“, wie dies beispielsweise beim „Malen mit Musik“ oder beim „Musikmalen“ zum Ausdruck kommt, eignen sich als sinnvolle Mittel zur Förderung von Kreativität. Des Weiteren stellen die „Arbeit mit Bewegung / Tanz“, die „Arbeit am Ton“, die „Arbeit mit Sand“, die „Arbeit mit Wolle und Stoffen“ sowie die „Arbeit draußen“ wie beispielsweise die so genannte Landart künstlerisch-kreative Ansätze und Methoden zur Kreativitätsförderung dar (Ameln-Haffke, 2015).

## Literaturverzeichnis

Ameln-Haffke, H. (2015). *Emotionsbasierte Kunsttherapie – Methoden zur Förderung emotionaler Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.

Baer, U. (2018). *Gefühlssterne, Angstfresser, Verwandlungsbilder .... Kunst- und gestaltungstherapeutische Methoden und Modelle*. Berlin: Semnos.

Berner, N. (2013). Kreativität. Merkmale erkennen und fördern. In: C. Kirchner (Hrsg.), *Kunst – Didaktik für die Grundschule* (S. 145-154). Berlin: Cornelsen.

Brög, H., et al. (2006). Korallenstock. *Kunsttherapie und Kunstpädagogik im Dialog* (S. 354). München: kopaed.

Buchheim, A. (2018). Bindung, Exploration und Kreativität. In F. Spreti, P. Martius & F. Steger (Hrsg.), *KunstTherapie. Wirkung – Handwerk – Praxis* (S. 19-26). Stuttgart: Schattauer.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023). *Lehrplan der Mittelschule*. Verfügbar unter:  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (04-05-2023)

Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analytics for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Corvacho del Toro, I. (2007). *Der Prozess des künstlerischen Schaffens in der Malerei. Interview mit Künstlerinnen und Künstlern*. Forum Psychologie 7, München: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Csíkszentmihályi, M. (1997). *Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Csíkszentmihályi, M. (2007). *Kreativität: Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Derra, C. (2020). Das Geheimnis der kleinen Palme. In C. Hutterer & I. Fackler (Hrsg.), *Die (Wieder-) Entdeckung der eigenen Kreativität – Der selbstbestimmte zwei- und dreidimensionale Ausdruck in der pädagogischen Praxis* (S. 34-43). München: kopaed.
- Dinkelmann, K. (2008). *Kreativitätsförderung im Kunstunterricht*. München: Herbert Utz.
- Edith Kramer Gesellschaft. (2016). *Edith Kramer. Pionierin der Kunsttherapie*. Wien: Styria Premium.
- Freitag, E. (2018). *Lexikon der Kreativität. Grundlagen – Methoden – Begriffe*. Renningen: Expert.
- Fritsche, J. (2016). *Der Schöpferische Prozess in Kunst, Kunsttherapie und Kunstpädagogik. Das Künstlerische als Katalysator in der Persönlichkeitsbildung*. München: Herbert Utz.
- Fuchs, T. (2018). Kunst, und das „Als-ob“. Anthropologische Anmerkungen. In F. Spreiti, P. Martius & F. Steger (Hrsg.), *KunstTherapie. Wirkung – Handwerk – Praxis* (S. 1-5). Stuttgart: Schattauer.
- Görnitz, T. & Görnitz B. (2018). Kunst und Kosmos. In F. Spreiti, P. Martius & F. Steger (Hrsg.), *KunstTherapie. Wirkung – Handwerk – Praxis* (S. 7-12). Stuttgart: Schattauer.
- Guilford, J. P. (1950). Kreativität. In G. Ulmann (Hrsg.), *Kreativitätsforschung* (S. 25-43). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Haager, J. S. & Baudson, T. G. (2019). *Kreativität in der Schule – finden, fördern, leben*. Wiesbaden: Springer.
- Hartwich, P. (2018). Psychotische Künstler und kreative Therapien für Psychosekranken. In F. Spreiti, P. Martius & F. Steger (Hrsg.), *KunstTherapie. Wirkung – Handwerk – Praxis* (S. 201-214). Stuttgart: Schattauer.
- Heimes, S. (2010). *Künstlerische Therapien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hinrichs, U. (2019). *Kunst als Sprache der Intuition. Der holografische Ansatz in der Kunsttherapie und kunstanalogen Transformationsprozessen*. Basel, Zürich, Roßdorf: Synergia.

Hüther, G. (2015): *Etwas mehr Hirn, bitte. Eine Einladung zur Wiederentdeckung der Freude am eigenen Denken und der Lust am gemeinsamen Gestalten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hutterer, C. (2020). Einleitung. In C. Hutterer & I. Fackler (Hrsg.), *Die (Wieder-) Entdeckung der eigenen Kreativität – Der selbstbestimmte zwei- und dreidimensionale Ausdruck in der pädagogischen Praxis* (S. 8-13). München: kopaed.

Hutterer, C. (2023). *Kunstuniversität Linz. KinderJugendKreativUni. Kreativitätsbildung für Kinder und Jugendliche durch zwei- und dreidimensionales Gestalten*. Verfügbar unter: <https://kunstuni-linz.at/KinderJugendKreativUni.6962.0.html>. Abrufdatum: 20. Jänner 2023.

*Integrative Lernwerkstatt Brigittenau*. (2023). Verfügbar unter: <https://lernwerkstatt.or.at/home.html>. Abrufdatum: 9. Jänner 2023.

Kirchner, C. & Kirschenmann, J. (2015). *Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Kirchner, K. & Peez, G. (2009). *Praxis Pädagogik: Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern*. Braunschweig: Westermann.

Koschatzky, W. (2003). *Die Kunst der Zeichnung. Technik, Geschichte, Meisterwerke*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Kramer, E. (2018). *Kunst als Therapie mit Kindern*. München: Ernst Reinhardt.

Kraus, W. (2012). *Die Heilkraft des Malens. Einführung in die Kunsttherapie*. München: C. H. Beck.

*Lernwerkstatt im Wasserschloss. Selbstbestimmtes Tun in vorbereiteter Umgebung mit freiem Spiel und Bewegung.* (2023). Verfügbar unter: <https://www.lernwerkstatt.at/>.  
Abrufdatum: 9. Jänner 2023.

*Lernwerkstatt Sowiedu.* (2023). Verfügbar unter:  
<https://www.sowiedu.at/lernwerkstatt/>. Abrufdatum: 9. Jänner 2023.

Menzen, K.H. (2016). *Grundlagen der Kunsttherapie*. München: Ernst Reinhardt.

Obermeier, P. (2019). *Kunsttherapie für die Praxis. Methodik – Anleitungen – Fallbeispiele*. München: Urban & Fischer in Elsevier.

Peez, G. (2005). *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Prinzhorn, H. (1922). *Bildnerie der Geisteskranken. Ein Beitrag zur Psychologie und Psychopathologie der Gestaltung*. Berlin-Heidelberg: Springer.

Richter, H.-G. (2005). *Pädagogische Kunsttherapie. Grundlegung, Didaktik, Anregungen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Schottenloher, G. (2008). *Kunst- und Gestaltungstherapie. Eine praktische Einführung*. München: Kösel.

Schuster, M. (2007). *Wodurch Bilder wirken. Psychologie der Kunst*. Köln: Dumont.

Seitz M. & Seitz R. (2012). *Schulen der Phantasie. Lernen braucht Kreativität*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Speck-Hamdan, A. (2006). Lernwerkstatt Schule. In I. Bielenberg (Hrsg.) *Bildungsziel Kreativität* (S. 29-35). München: kopaed.

Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.

Steger, F. (2018). Kunst, Bilder und Therapie: Überlegungen zum Gegenstand der Kunsttherapie. In F. Sprei, P. Martius & F. Steger (Hrsg.), *KunstTherapie. Wirkung – Handwerk – Praxis* (S. 171-178). Stuttgart: Schattauer.

Titze, D. (2018). Farbe, Linie, Fläche, Raum und Zeit. Bildnerische Qualitäten in der Kunsttherapie. In F. Spreiti, P. Martius & F. Steger (Hrsg.), *KunstTherapie. Wirkung – Handwerk – Praxis* (S. 349-359). Stuttgart: Schattauer.

Urban, K. K. & Jellen, H. G. (2015). *TSD-Z – Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch. Manual*. Frankfurt am Main: Pearson.

Urban, K. K. (2004). *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*. Münster: Lit.

Waid, A. (2020). Gestalte dein Gehirn! Pädagogisch-psychologische Aspekte kreativer Bildungsprozesse. In C. Hutterer & I. Fackler (Hrsg.), *Die (Wieder-) Entdeckung der eigenen Kreativität – Der selbstbestimmte zwei- und dreidimensionale Ausdruck in der pädagogischen Praxis* (S. 16-31). München: kopaed.

Wawerla, G. (2010). Fördern durch Malen. Gestaltungstherapie in der Schule? In K.-H. Menzen, P. Rech & M. Wendlandt-Baumeister (Hrsg.), *Kunst & Therapie. Zeitschrift für bildnerische Therapien* (S. 34-43). Köln: Claus Richter.

Winnicott, W. D. (2008). Kreativität und ihre Wurzeln. In H. Kraft (Hrsg.), *Psychoanalyse, Kunst und Kreativität. Die Entwicklung der analytischen Kunstpsychologie seit Freud* (S. 65-74). Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

Winnicott, W. D. (2018). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Fritsche, J. (2016). Der Schöpferische Prozess in Kunst, Kunsttherapie und Kunstpädagogik. Das Künstlerische als Katalysator in der Persönlichkeitsbildung. München: Herbert Utz.....	18
Abbildung 2: Berner, N. (2013). Kreativität. Merkmale erkennen und fördern. In: C. Kirchner (Hrsg.), Kunst – Didaktik für die Grundschule (S. 145-154). Berlin: Cornelsen. ....	44
Abbildung 3: Urban, K. K. (2004). Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft. Münster: Lit. ....	49
Abbildung 4: JASP Team. (2023). JASP (Version 0.18.1) [Computer Software]. Verfügbar unter <a href="http://www.jasp-stats.org">http://www.jasp-stats.org</a> .....	85
Abbildung 5: JASP Team. (2023). JASP (Version 0.18.1) [Computer Software]. Verfügbar unter <a href="http://www.jasp-stats.org">http://www.jasp-stats.org</a> .....	88
Abbildung 6: JASP Team. (2023). JASP (Version 0.18.1) [Computer Software]. Verfügbar unter <a href="http://www.jasp-stats.org">http://www.jasp-stats.org</a> .....	90
Abbildung 7: JASP Team. (2023). JASP (Version 0.18.1) [Computer Software]. Verfügbar unter <a href="http://www.jasp-stats.org">http://www.jasp-stats.org</a> .....	92
Abbildung 8: JASP Team. (2023). JASP (Version 0.18.1) [Computer Software]. Verfügbar unter <a href="http://www.jasp-stats.org">http://www.jasp-stats.org</a> .....	92
Abbildung 9: JASP Team. (2023). JASP (Version 0.18.1) [Computer Software]. Verfügbar unter <a href="http://www.jasp-stats.org">http://www.jasp-stats.org</a> .....	93

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: JASP Team. (2023). JASP (Version 0.18.1) [Computer Software]. Verfügbar unter <a href="http://www.jasp-stats.org">http://www.jasp-stats.org</a> .....	83
Tabelle 2: JASP Team. (2023). JASP (Version 0.18.1) [Computer Software]. Verfügbar unter <a href="http://www.jasp-stats.org">http://www.jasp-stats.org</a> .....	83
Tabelle 3: JASP Team. (2023). JASP (Version 0.18.1) [Computer Software]. Verfügbar unter <a href="http://www.jasp-stats.org">http://www.jasp-stats.org</a> .....	84
Tabelle 4: JASP Team. (2023). JASP (Version 0.18.1) [Computer Software]. Verfügbar unter <a href="http://www.jasp-stats.org">http://www.jasp-stats.org</a> .....	85
Tabelle 5: JASP Team. (2023). JASP (Version 0.18.1) [Computer Software]. Verfügbar unter <a href="http://www.jasp-stats.org">http://www.jasp-stats.org</a> .....	86
Tabelle 6: JASP Team. (2023). JASP (Version 0.18.1) [Computer Software]. Verfügbar unter <a href="http://www.jasp-stats.org">http://www.jasp-stats.org</a> .....	87
Tabelle 7: JASP Team. (2023). JASP (Version 0.18.1) [Computer Software]. Verfügbar unter <a href="http://www.jasp-stats.org">http://www.jasp-stats.org</a> .....	91
Tabelle 8: Ameln-Haffke, H. (2015). Emotionsbasierte Kunsttherapie – Methoden zur Förderung emotionaler Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe. (Eigene Darstellung) .....	104
Tabelle 9: Ameln-Haffke, H. (2015). Emotionsbasierte Kunsttherapie – Methoden zur Förderung emotionaler Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe. (Eigene Darstellung) .....	105
Tabelle 10: Ameln-Haffke, H. (2015). Emotionsbasierte Kunsttherapie – Methoden zur Förderung emotionaler Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe. (Eigene Darstellung) .....	105
Tabelle 11: Ameln-Haffke, H. (2015). Emotionsbasierte Kunsttherapie – Methoden zur Förderung emotionaler Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe. (Eigene Darstellung) .....	106
Tabelle 12: Ameln-Haffke, H. (2015). Emotionsbasierte Kunsttherapie – Methoden zur Förderung emotionaler Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe. (Eigene Darstellung) .....	106
Tabelle 13: Ameln-Haffke, H. (2015). Emotionsbasierte Kunsttherapie – Methoden zur Förderung emotionaler Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe. (Eigene Darstellung) .....	107
Tabelle 14: Ameln-Haffke, H. (2015). Emotionsbasierte Kunsttherapie – Methoden zur Förderung emotionaler Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe. (Eigene Darstellung) .....	107

Tabelle 15: Ameln-Haffke, H. (2015). Emotionsbasierte Kunsttherapie – Methoden zur Förderung emotionaler Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe. (Eigene Darstellung) ..... 108

Tabelle 16: Ameln-Haffke, H. (2015). Emotionsbasierte Kunsttherapie – Methoden zur Förderung emotionaler Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe. (Eigene Darstellung) ..... 109

Tabelle 17: Ameln-Haffke, H. (2015). Emotionsbasierte Kunsttherapie – Methoden zur Förderung emotionaler Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe. (Eigene Darstellung) ..... 109

Tabelle 18: Ameln-Haffke, H. (2015). Emotionsbasierte Kunsttherapie – Methoden zur Förderung emotionaler Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe. (Eigene Darstellung) ..... 109

Tabelle 19: Ameln-Haffke, H. (2015). Emotionsbasierte Kunsttherapie – Methoden zur Förderung emotionaler Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe. (Eigene Darstellung) ..... 110

Tabelle 20: Ameln-Haffke, H. (2015). Emotionsbasierte Kunsttherapie – Methoden zur Förderung emotionaler Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe. (Eigene Darstellung) ..... 110

## Eidesstattliche Erklärung

Ich, Marlene Kain, erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel

**Die Entdeckung und Förderung der individuellen Kreativität** – Die Erfassung von kreativen Potenzialen bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I am Beispiel des „Tests zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch (TSD – Z)“

selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

21. Dezember 2023, Linz



Datum, Ort

Unterschrift