

Gerhard Grabbe

Kreativität  
als Grundlage  
des  
Kunstunterrichtes

Prüfungsarbeit  
für das Didaktikum  
im Fache  
Bildende Kunst und Visuelle Kommunikation  
und ihre Didaktik

Pädagogische Hochschule Niedersachsen  
Abteilung Oldenburg  
Im April 1972

## Inhaltsverzeichnis

- A. Zur Geschichte der Problematik des Schöpferischen
  - I. Anlass für die Themenwahl
    - 1. Rückblick auf die eigene Schulzeit
    - 2. Gedanken über die Motiviertheit zur Kunst
  - II. „Das Schöpferische“ in pädagogischer Literatur
    - 1. Literatur-Überblick
    - 2. Fortschreitende Berücksichtigung des Schöpferischen in der Erziehung
  
- B. Zum Wesen des Schöpferischen
  - I: Bedingtheiten im seelischen Bereich
    - 1. Schellings philosophische Auffassung vom Schöpferischen
    - 2. Grundlegendes aus der Psychologie
    - 3. Spezielle Untersuchungsergebnisse
  - II. Zur Definition des Begriffes „Kreativität“
    - 1. Programme, Empfehlungen, Regeln
    - 2. Ansätze zur Begriffsbestimmung
    - 3. Zusammenfassung der Meinungen über Kreativität nach ihren inhaltlich gemeinten Prinzipien
  
- C. Vergleich der fünf Arten moderner Unterrichtskonzeptionen mit den gemeinsamen Kreativitäts-Prinzipien
  - I. Die fünf Arten moderner Unterrichtskonzeptionen
    - 1. Der impressionistische Kunstunterricht
    - 2. Der expressionistische Kunstunterricht
    - 3. Der Kunstunterricht auf pädagogischer und psychologischer Basis
    - 4. Der schöpferische Kunstunterricht
    - 5. Die Visuelle Kommunikation

## II. Gemeinsames und Gegensätzliches zwischen den Unterrichts-Konzeptionen und den Kreativitäts-Prinzipien

1. nach dem Inhalte
2. nach der allgemein-erzieherischen Absicht
3. nach der kunstunterrichtlichen Wirksamkeit

## III. Untersuchung und Vergleich der Hintergründe

1. Die Begründungen der fünf Unterrichts-Konzeptionen
2. Die Begründungen der unterschiedlichen Kreativitäts-Prinzipien
3. Unvereinbarkeit und Parallelität zwischen Prinzipien und Konzeptionen vor dem Hintergrunde gesellschaftlichen und geistigen Interesses

## D. Kreativität als Grundlage des Kunstunterrichtes

### I. Kreativität und Kultur

1. Das notwendige wechselwirkende Zusammentreten von Kunst und Kultur
2. Die Heranbildung zur Kulturfähigkeit durch Kreativität
3. Kreativer Kunstunterricht als Kulturfortschritt

### II. Zusammenfassung

## Verzeichnis der benutzten Literatur

## A. Zur Geschichte der Problematik des Schöpferischen

### I. Anlass für diese Themenwahl

#### 1. Rückblick auf die eigene Schulzeit

Bei einem Rückblick auf die eigene Vergangenheit setzt man voraus, dass die jetzige Blickweise sich von der damaligen stark unterscheidet. Man wird aber auch feststellen, dass zwischen der aktuellen Begegnung mit Kunst und der zurückliegenden kindlichen Handhabung im Unterricht gleichgeartete Erlebnisse möglich sind.

Aus dem Zeichnen in der Grundschule entwickelte sich in den ersten vier Gymnasialjahren (1950-1954) kein vertiefendes Arbeiten. Man blieb sich selbst und der oftmals abfälligen nachbarlichen Kritik überlassen. Sommers malten, winters bastelten wir. Die Zensur hing von der technischen Fertigkeit oder – vielleicht? – von einem glücklich verarbeiteten Motiv ab.

Weitere vier Jahre in der Realschule brachten ein vielseitiges Themenangebot im Kunstunterricht, freiere Benutzung der Mittel, Besprechung einzelner Schülerarbeiten, Kennenlernen einiger Meisterwerke, und im Ganzen ein ziemlich ausgeglichenes Arbeitsklima in der Klasse.

Ein zweiter Gymnasialbesuch (1959-1961) ermöglichte durch die Geisteshaltung des Kunsterziehers<sup>1</sup> dauerhafte Eindrücke in Malerei, Plastik und Architektur. Durch das „pädagogische Unvermögen“ des Lehrers (Verweigerung des Zensuredrucks oder der Denunziation „Aufsässiger“ beim Klassenlehrer oder Kollegium) gelangten die Oberstufen-Klassen, indem sie die „Schwächen“ für sich ausnutzten, nicht mehr zu eigenem Schaffen; dafür hatte die Analyse von Kunstwerken – in Diaserien zusammengestellt oder, was Bauwerke oder Museen betraf, in Exkursionen aufgesucht, - inmitten des gebräuchlichen Missverständnisses von Kunst wegweisende und zugleich befreiende Funktion.

Anfang des Jahres 1970 konnte ich, auf diese Eindrücke zurückgreifend, den Entschluss reifen lassen, das geplante Studium der Pädagogik neben Musik und

---

<sup>1</sup> Rudi Gräfe, Bielefeld, freischaffender Künstler, der sich als Kunsterzieher am Aufbau-Gymnasium Kükenshove (Bethel) zunächst mühsam über Wasser hielt, aber trotzdem hochwertige Einsichten in die Welt der Bildenden Kunst ermöglichte. Erst mit dem Eintritt Lienhart v. Monkiewitschs als Klassenkamerad und Freund änderte sich die destruktive Haltung einiger Störenfriede. Dieser junge Mensch nahm sich nach der ersten Unterrichtsstunde den Haupträdelsführer – übrigens kein Heimschüler wie wir – zur Brust und wies ihm die Alternative der Umgangsformen unter Mitschülern auf. Ab da konnte Gräfe intensiv unterrichten und begleitete uns auf einer mehrtägigen Fahrt als Experte für Kirchenarchitektur. Im Wallraaf-Richartz-Museum waren alle Ausstellungsräume wie leergefegt, als sich herumsprach, jemand könne die Maler im 1. Stock so großartig den jungen Leuten erklären. Es war Gräfe, der uns die zeitgenössische Kunst greifbar vor Augen führte – und alle Besucher hörten gespannt zu.

Deutscher Sprache mit dem für mich fundamentalen Wirken der bildenden Kunst zum Zwecke zukünftiger, dauerhafter Lebenstätigkeit auszurüsten.

Von dieser persönlichen zur allgemeinen Blickrichtung auf Kunst kommt man leicht durch folgende zwei Fragen:

Welche Bildungstheorien mögen hinter den verschiedenen Arten von Kunstunterricht gestanden haben, - und wie überhaupt gelangt das Lebensinteresse zu einem kontemplativen oder praktischen Kunstwollen?

Während die erste Frage so bedeutungsvoll ist, dass sie in einer gesonderten Fragestellung untersucht zu werden verdient, wenden wir uns jetzt einer Beantwortung der zweiten Frage zu.

## 2. Gedanken über die Motiviertheit zur Kunst

Will man die Frage beantworten, warum sich Menschen der Kunst zuwenden, muss man sich neben dem Kultur-Problem mit jenem anderen der seelischen Bedürfnisse auseinandersetzen.

Es gibt Darstellungen schöpferischer Geistesakte, die glauben machen könnten, Kunst entwerfe sich, unmittelbaren Inspirationen zufolge, in heroischer Einsamkeit des Genies mitten unter naiven, ahnungslos-fröhlichen Erdenkindern.

Hingegen darf man vermuten, dass zu Beginn jeder Kultur das archaische Bedürfnis zu schmücken gestanden hat, nicht dekorativ, sondern zu kultischen Zwecken (Baumeister S. 101 und S. 84). „Es ist fraglich, ob die Wirkung der Verkündigung durch das Wort oder durch das Bild die stärkere war“ (Baumeister S. 101). – Der Weg, handwerkliche Fähigkeiten im Rahmen kollektiver Bejahung zweckhaft anzuwenden, bis zum freien Beruf bedeutet: Vom Diener des Glaubens bis zum Auftrage der eigenen Mitte vorzudringen, „eine unbestechliche Membrane des Weltgewissens“ zu werden (Baumeister S. 107), von der Kunst im kultisch-religiösen Bereich zur Freiheit der Selbstverantwortung berufen zu werden (Baumeister S. 99-114). Der Wandel vom „unehrlichen“ Gewerbe zum „ehrlichen“ Beruf beeinflusste auch die Familie Bach, die aus der schlichten Musizierfreude des Müllers Bach zu höchstem musikalischen Schaffen aufstrebte (Gurlitt 1959).

Im Bezug auf die psychische Beschaffenheit des Kindes für bildende Kunst haben grundlegende Forschungen den Bildungsauftrag der Kunsterziehung entscheidend verändert. Inzwischen ist man auch den Problemlöse-Bemühungen im nichtkünstlerischen Bereich erfolgreich nachgegangen. Unter dem Begriff „Kreativität“ werden schöpferische Denkprozesse immer eindringlicher für die Stär-

kung der Individualität und gegen anhaltend unschöpferische Betätigung gefordert.

Obgleich schöpferisches Tun als Privileg der „Musischen Bildung“ gegolten haben mag, findet sich die obige Forderung erstaunlicher Weise auch hier noch begründet. Immerhin stellt die Motiviertheit des Kindes zur Kunst – sein bildnerisches Denken ist vor-gebildet – (Pfennig S. 123) mit der Kenntnis der Entwicklungsphasen bildnerischen Vermögens die entscheidende Grundlage für den gegenwärtigen Kunstunterricht dar (Ozinga S. 22).

## II. „Das Schöpferische“ in pädagogischer Literatur

### 1. Literatur-Überblick

Nach der Skizze erklärlicher Wege zur Kunst bleibt zu fragen, welche Ansätze es in der Erziehungsliteratur gibt, die sich für schöpferisches Arbeiten im Unterricht ausgesprochen haben, insbesondere im Kunstunterricht.

Auf die bedeutenden Denker in Antike, Mittelalter und Renaissance fordern Locke, Rousseau, Pestalozzi sowie dessen Mitarbeiter J. Schmidt an Stelle des Kopierens neue Unterrichtsmethoden. Schmidt setzt sich sehr für Technik-Übungen ein. – Nach den Reformpädagogen ändert sich dieses Naturzeichnen, weil inzwischen Ergebnisse und Beschlüsse internationaler Kunsterzieher-Kongresse vorgelegt werden können.

Flehsig knüpft in seinem Aufsatz an die Literatur der zwanziger Jahre an. Ulmanns Buch über Kreativität enthält eine umfangreiche Aufstellung der von ihr referierten Arbeiten. Ein flüchtiger Überblick durch Ulmann enthält u.a. zwei Titel, die in der gleichen Zeitschrift (S. 50) rezensiert werden. Auf Seite 51 findet sich dann eine Literatur-Auswahl zum Thema „Kreativität“ (Kunst + Unterricht, Heft 7/1970, ab S. 46).

Um das Ausmaß der Problematik und den Nutzen eingehender Untersuchungen ins rechte Licht zu rücken, sei auf V. Lowenfelds 8 Kriterien des Schöpferischen und der Bedeutung des Kreativen für die gesamte Erziehung hingewiesen (Pfennig S. 120-122). Man sollte wissen, was es heißt, schöpferisches Verhalten zu fordern, und die Hindernisse kennen, die zur Stunde noch wegzuräumen sind.

### 2. Fortschreitende Berücksichtigung des Schöpferischen in der Erziehung

Der Weg von der Antike zur Gegenwart führt aus der Kopiermethode über das Zeichnen nach der Natur sowie über reformpädagogische Ansätze zum schöpferischen Kunstunterricht (vgl. Ozinga S. 1-11). Bereits Fröbel hatte seinem Lehrer Pestalozzi widersprochen, der sich der Richtigkeit verpflichtet fühlte,

indem er Kunst als Darstellung des Inneren des Menschen interpretierte (Ozinga S. 3).

Auf Rousseau zurückgreifend, brachten die Reformen verstärkte Initiativen in die Problematik des Erziehens zum Schöpferischen. 1897 gründeten Lichtwerk und Götze den Hamburger Lehrerverein zur Pflege der künstlerischen Bildung. Um 1890 war bereits eine Kunst für das Volk propagiert worden, wobei man sich gegen Entartungs-Erscheinungen des Maschinenzeitalters und den Niedergang kunstgewerblicher und künstlerischer Fähigkeiten wandte (vgl. Vogelhuber S. 333-334). Ozinga knüpft an den Hamburger Lehrerverein an und stellt eine Reihe bedeutender Theoretiker und Erzieher auf, die von Cizek als dem geistigen Vater des freien schöpferischen Zeichnens, von der Reformpädagogik bis zu den Vertretern moderner pädagogischer Richtungen reicht (Ozinga S. 10-24). Unter den wichtigsten Namen finden wir Rudolf Steiner und W. Pfeleiderer, Tomlinson und Richardson, die International Society for Education through Art, welche die UNESCO berät, V. Lowenfeld, H. Road, H. Charnay, W. Grötzinger, G. Britsch, die Waldorf-Pädagogik, M. Montessori, J. Piaget, in Deutschland neben Reformern wie Karssen, Petersen und Lietz die Bauhaus-Schüler bzw. – Nachfolger, sowie die Gruppen der Materialanalytiker und der autonomen Bildgestaltung, die – so Ozinga – von Pfennigs Grundlagenforschung geleitet werde. Ihr entgegen betrachtet die Autorin als Ziel eine schöpferische Belebung des Kindes, die seine Einzigartigkeit hervorruft. Das Ergebnis zielt über den Unterricht hinaus: „... durch den Unterricht den gewaltigen Drang eines jeden Kindes zu fördern, sich an dem Leben seiner Umwelt zu beteiligen. Dieser Drang sollte durch geeignete Maßnahmen noch gesteigert werden, damit der natürliche Wachstumsprozess, Erfahrungs- und Lernvorgänge sich gegenseitig günstig beeinflussen können“ (Ozinga S 24).

In welcher Weise moderne unterrichtliche Forderungen gleichem Inhalt, gleicher Verwendungsabsicht verpflichtbar sind, hängt davon ab, ob deren Theorien zeiteingebunden oder ideell-übergeordnet gedacht sind. Es gibt nun einmal Auffassungen mit enger oder breiter Funktionalität. Das heißt hier, dass unter Erziehen im schöpferischen Sinne wohl nicht immer das gleiche verstanden werden kann.

Deshalb wollen wir einer zusammenfassenden Betrachtung des „Schöpferischen“ zunächst einige psychologische Tatsachen vorwegnehmen.

## B. Zum Wesen des Schöpferischen

### I. Bedingtheiten im seelischen Bereich

#### 1. Schellings philosophische Auffassung von dem Schöpferischen

In seinem Aufsatz „Kreativität und Ideologie“ behauptet Matussek, die Kreativitätsforschung bemühe sich weniger um eine Wesensanalyse als um das Aufdecken fördernder oder hemmender Momente des Schöpferischen. Weiterhin wertet er philosophische Deduktionen als nicht realitätswirksam und erklärt, Philosophie sei nicht in der Lage, empirische Konstellationen zu durchschauen (Matussek S. 145). – Dem ist mancherlei zu entgegnen; hier scheint es nützlich, eine entsprechende philosophische Textstelle zu betrachten.

Schelling sieht als Grund einer ästhetischen Produktion einen Widerstreit von Tätigkeiten. Es ist dies einmal die Grundtendenz des Bewusstseins, wie sie in der Selbstreflexion des Handelns funktioniert, dann die Grundtendenz des Unbewussten, wie sie als produktive Anschauung der gesamten objektiven Erkenntnis zu Grunde liegt. Es sind die gleichen Tendenzen, die im Gegensatz von Freiheit und Notwendigkeit erscheinen.

Ein Widerstreit zwischen beiden besagt, dass dieser selbst zu seiner Überwindung nötig ist und in Form einer ästhetischen Produktion stattfindet – als Schaffensdrang! <sup>2</sup> Schelling beruft sich auf die Aussage aller Künstler, durch Produktion einen unwiderstehlichen Wirkungstrieb befriedigen zu wollen. Dieser Trieb nun, erklärt Schelling, sei Ausdruck eines Widerstreites. Und von hier aus gestalte sich die freie Tätigkeit als unwillkürlich. Demnach müsse auch der künstlerische Trieb aus einem derartig hervorgerufenen Gefühl eines inneren Widerspruchs hervorgehen. Dieser Widerspruch jedoch setze alle Kräfte des Menschen, als Abwehr eines Angriffs, der auf die „Wurzel des Daseyns“ gerichtet sei (Jähmig S 53-57).

Wir stellen jetzt Schellings philosophischer Erkenntnis grundlegende und spezielle Fakten aus der Psychologie gegenüber.

#### 2. Grundlegendes aus der Psychologie

Gisela Ulmann gibt für die Struktur kreativ, überhaupt psychologischer Prozesse vier Aspekte an: Umwelt, Persönlichkeit, Prozess und Produkt. Während Ul-

---

<sup>2</sup> Ähnlich argumentieren die meisten Stimmbildner, wenn sie ihre Hauptaktivität auf das Ausatmen legen, weil sie glauben, aus dem Mangel an Luft entstehe der Drang, möglichst viel davon durch Einatmung nachtanken zu müssen. Der Belcanto widerlegt diese Theorie, weil sein Arbeitsergebnis die Folge willkürlich auf sich genommenen Arbeitens ist, zu dem man keine Bedürfnisse als provozierende Motivation aus dem Regal holen muss.



mann diese Aspekte gesondert untersucht, betrachtet Mooney das gegenseitige Aufeinanderwirken von Mensch und Welt, das zu einer selektiven Ordnung der Welt durch den Menschen führt, als die wesentliche Bedingung für die Existenz des Menschen (Ulmann S. 20). Wir unterbrechen Ulmanns Ausführungen und wenden uns dieser Tendenz der Weltbewältigung zu.

Der lebensnotwendige Dialog zwischen Mensch und Welt basiert auf dem Funktionskreis des Erlebens. Durch ein Bedürfnis des Weltinnewerdens, das einem jeweiligen Bauplan des Lebewesens entspricht, werden gewisse Ausschnitte der Welt „in die Wachheit des Bemerkens“ gehoben. Alles andere bleibt abgeblendet; es gehört nicht mehr zum Umwelt. Auf dieses erste Bedürfnis folgt aktiver Bezug auf das Wahrgenommene durch dranghafte Regungen. Durch das Angemutetsein, das nun entsteht, wird das Bemerkte an die Lebensmitte zurückgemeldet, wodurch das eigentlich wirkende Handeln ausgelöst wird. Dieses Weltinnewerden, bedingt durch das Gesetz der Kommunikation, dient der Weltorientierung. Es setzt sich zusammen aus Leistungen der Wahrnehmung, des Gedächtnisses – als Erinnerung hervorgeholt oder zu Phantasiegebilden erweitert – und durch Denkkakte vervollständigt, welche die vielen Wahrnehmungs- und Erinnerungsinhalte begrifflich ordnen und Zusammenhängen zwischen Dingen und Geschehnissen schaffen. Es ist eben keine automatenhafte Spiegelung der Welt an sich, sondern bereits eine Auslese aus der Reizfülle (Lersch S. 28-32)

Über die Phantasie schreibt Kesselring, sie sei die schöpferische Fähigkeit der Seele, aus dem vorhandenen Vorstellungsmaterial neue anschauliche Vorstellungsbilder zu schaffen, d.h., Vorstellungen zu neuen Einheiten zu verbinden: abstrahierend, determinierend, kombinierend (Kesselring S. 71//72).

Um zur Klärung der Welt-Wirklichkeit vordringen zu können, genügen reproduktive und apperzeptive Leistungen nicht: „... ein geistig schaffendes, produktives Verhalten“ muss hinzutreten, „um neue seelisch-geistige Gebilde hervortreten zu lassen, welche Ordnung und Übersicht in Wahrnehmungs- und Vorstellungsleben ermöglichen und der Auffindung von Regelmäßigkeit und Gesetzmäßigkeit im Weltgeschehen dienen“ (Kesselring S. 75).

Der Schaffensdrang ist die Triebfeder der Teilhabe. Seine Thematik liegt darin, in die Welt des Nicht-Ichs durch eigenes Tun etwas hineinzustellen, was deren Wertbestand erhöht. „Im Schaffensdrang ist das Dasein also eindeutig bezogen auf etwas Außer- bzw. Überirdisches.“ – „Der Mensch will mitschaffen am Ganzen eines objektiven Wertgefühls, für dessen Bestand er sich mitverantwortlich fühlt“ (Lersch S. 190-191).

Während der Tätigkeitsdrang lediglich beabsichtigt, durch sein Tun einer Lebensfunktion inne zu werden, löst sich der Schaffensdrang aus seiner alleini-

gen Bedeutung für das Individuum und sucht sich in einem überirdischen Sinnwert zu verselbständigen. – Indem das Leistungsstreben, für das Talent und Fleiß ausreichen, sich darin erfüllt, dass es sich durch seine Ergebnisse immer mehr übergeordneten Zusammenhängen einfügen lässt, hat der Schaffensdrang eine ganzheitliche Konzeption aus sich selbst zu verwirklichen. Je intensiver dies geschieht, desto mehr entwickelt er sich zum Gestaltungsdrang des schöpferischen Genies (Lersch S. 191).

Zum Problem konvergenter und divergenter Strebungen heißt es: „Sobald ... divergierende Strebungen in einem und demselben Menschen wirksam sind, rufen sie einen inneren Widerstreit, einen seelischen Konflikt hervor.“ – „Sich solchen kräftelähmenden Konflikten aussetzen zu müssen, das ist der Preis, den der Mensch dafür bezahlt, dass er nach verschiedenen Zielen und Idealen in unermüdlichem Eifer zu streben vermag. So kommt es, dass gerade am reichsten begabte Naturen ganz besonders der Gefahr ausgesetzt sind, von Konflikten gequält und sozusagen gestraft zu werden“ (Lersch S. 208/209).

„In der Schaffensfreude löst sich das Bewusstsein von der eigenen Person und versenkt sich in andere und in anderen .... Ist es für das, was wir mit dem freilich unzulänglichen Begriff des Kunsttriebes umschreiben, eigentümlich, dass in der sinnlichen Wahrnehmung, in dem, was wir Anschauung nennen, gleichsam die Fenster ins Absolute gesucht werden, so geht das metaphysische Bedürfnis darauf aus, sich das Absolute im Denken zu erschließen“ (Lersch S. 277).<sup>3</sup>

### 3. Spezielle Untersuchungsmethoden

Flehsig sagt: „Die Entdeckung, dass die Entwicklung der Kreativität durchaus auch als Therapeutikum gegen mancherlei Gebrechen wirksam ist, datiert zwar nicht erst aus neuerer Zeit. Durch die Tiefenpsychologie erfuhr die Einsicht in den therapeutischen Effekt kreativer Betätigung jedoch eine gewisse Popularisierung“ (Flehsig S. 134).<sup>4</sup>

Inzwischen ist man auch in der Denkpsychologie vorangekommen. Die Analyse R. Bergius´ zur „Begabung“ enthält neben einem speziellen einen allgemeinen Teil, in dem der Autor feststellt: Mechanisches Lernen ist dann nützlich, wenn es als spezifisches Wissen (Namen, Zahlen etc.) gelernt werden soll. Um aber

---

<sup>3</sup> Dem Leser fällt auf, dass Erscheinungsformen, wie sie hier beschrieben werden, Interpretationen sind, und ich stelle ihnen meine Auffassung gegenüber, die ich 15 Jahre meiner Lehrtätigkeit praktizieren durfte, dass nämlich laut Matthäus 18, Vers 10, ein Wesen, dessen Kern in unauflöslichem Kontakt zu seinem Urheber steht, eine Botschaft in sich tragen muss, die es weiterzugeben unablässig bestrebt ist: Motor ist die Liebe zu den Mitschöpfungskernen. Schaffensdrang heißt, Mitteilungsformen ständig neu zu entwickeln, damit der Kontakt stets neu belebt ist. Konvergenz heißt Übereinstimmung, Divergenz meint den Plural aller Übereinstimmungen.

<sup>4</sup> Inzwischen haben halbgebildete Erziehungspflichtige durch ihre permanenten Aufträge („Dazu malen wir jetzt ein Bild“) bei Kindern eine Abneigung gegen das Beschäftigtwerden mit Farben und Strichmustern ausgelöst. Eine weitere Attacke gegen Kinder ist das untermalende Gedudel der Therapiequaktöpfe, weil Kinder diesen Abfall unweigerlich in ihre Bildaussage mit aufnehmen!

die intellektuelle Leistungsfähigkeit steigern zu können, ist der Erwerb von zusammenhängendem Wissen und das eigentliche Mitüben für das Problemlösen viel wichtiger. Stoff-Wiederholungen sind dann variabel. Wichtig dafür ist das Erkennen struktureller Züge, das Organisieren. Für solche Prozesse braucht man Übungsperioden, „in denen nicht Antworten gelernt, sondern Antworten gefunden werden...Wenn die Mitübung für die Bewältigung später auftretender Probleme angestrebt wird, müssen strukturelle Einsichten ermöglicht werden. Wie das geschieht, ist aber nicht allein vom Stoff, sondern vorwiegend von psychologischen Gesetzmäßigkeiten abhängig...“ (Bergius S. 247).<sup>5</sup>

In der Zusammenfassung des speziellen Teils finden wir Hinweise für die Verbesserung der Fähigkeit, selbständig und produktiv zu denken, Empfehlungen und Folgerungen. Danach wissen wir schon jetzt, dass **die intellektuelle Leistungsfähigkeit** des einzelnen veränderlich ist, und dass sich die sogenannte **Begabungsreserve**<sup>6</sup> nur sehr ungenau bestimmen lässt. „Es ist vielmehr möglich, dass pädagogische Institutionen die intellektuelle Leistungsfähigkeit einer grösseren Anzahl von jungen Menschen steigern“ (Bergius S. 266 – s. auch S. 264/265).<sup>7</sup>

Gisela Ulmanns Buch „Kreativität“ kann hier für die Darlegung spezieller Untersuchungsergebnisse leider nur grob skizziert werden:

Das Werk spaltet sich in einen allgemeinen Überblick über Theorien und Probleme sowie über einen zweiten über Anwendungsgebiete der U.S.-amerikanischen Kreativitätsforschung. Den ersten Teil untergliedert Ulmann in einen denkpsychologischen und einen persönlichkeits-theoretischen Ansatz sowie nach Umweltaspekten.

Der denkpsychologische Prozess verläuft als vierphasig kreatives Problemlösen: Das Individuum ist motiviert, ein Problem zu entdecken (= **Vorbereitungsphase**), weil (nach Patrick) ein Problem das Gleichgewicht des Individuums stört und dieses nun von sich aus zu einer Lösung drängt, um das Gleichgewicht wieder herzustellen. Dazu braucht man in der **Inkubationsphase** (2) Geduld beim Abwarten neuer Einfälle; man sollte sich bemühen zu vergessen. Man wird berücksichtigen müssen, dass ein gerichteter Denkprozess auf Grund entstandener Spannungen ausgelöst wird, sobald das Prinzip erkannt ist. Produktives Denken besteht aus einer Konflikt-, einer Material- und einer Zielanalyse (s. auch R. Bergius). Aus Assoziationen werden Lösungsmöglichkeiten hervorgebracht, die dann sinnvoll kombiniert werden müssen. – Zur **Bewertung (3. Phase)** einer Idee trägt zunächst und entscheidend

<sup>5</sup> „Psychologische Gesetzmäßigkeiten“ umschreiben die Hilflosigkeit, das ganzheitliche Lernen der Kinder nicht zu übersehen – dass es die Auffassungen von Lernen zerhäckselt, glaubt bis heute niemand.

<sup>6</sup> In meinen Messungen des Begabungsprofils unterscheide ich deshalb zwischen „messbarem“ und absoluten IQ  
<sup>7</sup> Schöpferisches Arbeiten ist, wie das Lernen, eben keine bloße intellektuelle Leistung, sondern das ganzheitliche Erlebnis des Zusammenwirkens aller Kräfte der Psyche mit dem Kosmischen Wissen.

die Fähigkeit bei, das Produkt in eine greifbare Form, d.h., in den allgemeinverständlichen Erstentwurf bringen zu können. Uneinigkeit entsteht in der **Verifikation**, wenn es zu klären gilt, welche (gültigen) Kriterien für das Beurteilen einer Idee nach ihrem Nutzen erbracht werden können. Immerhin löst ein kreatives Produkt mehr Probleme als beabsichtigt, und es führt zu neuen, bisher unerkannten Problemen und neuen Entdeckungen, die zwar nicht alle eindeutig zum jeweils akuten Zeitpunkt verwertet werden können, deren Nutzen jedoch zu einer Zeit, wenn adäquate Mittel der Überprüfung vorhanden sind, einen hohen Wert erreichen kann (Ulmann S. 20-33)

Der persönlichkeits-theoretische Ansatz versucht zu klären, welche Menschen kreativ sein können, welche Eigenschaften sie verbindet, welche sie scheidet.

Freud spricht von einem Lebens- und einem Todestrieb, die Konstruktions- bzw. Destruktionswillen veranlassen sollen. Ableitungen der Freud'schen Theorie trachten nach erweiterten Motivationsgründen. Maslov charakterisiert Kreativität schließlich als Aktivität des Individuums gegenüber der Welt, wobei es zum aktiven Umgestalten der Welt zum Zwecke der Identifikation bei jenen Menschen kommt, die in der realen, natürlichen Welt leben statt in einer verbalisierten, begriffsabstrakten, stereotypen Gedankenwelt. Golann (1962) versteht Selbstaktualisierung als vollen Gebrauch des perzeptiven, kognitiven und expressiven Potentials in der Interaktion mit der Umwelt – je stärker im Individuum ausgeprägt, desto kreativer. – Genie und Irrsinn legen weit auseinander: Zwar sind Kreative oft kindlich in ihrem Verhalten, doch bezieht sich das auf das Spielerische einer kreativen Äußerung. Der entscheidende Unterschied zwischen Kreativen und Kranken liegt darin, dass durch die Konfrontation mit einem Problem ein Verhalten ausgelöst wird, das auf Beseitigung des Konfliktes drängt. Während dieser Konflikt beim Kranken bestehen bleibt, also der Neurotiker ihn nicht lösen kann, strukturiert der kreative Mensch ihn um und kommt so zur gewünschten Entspannung. Der Kranke kann seine Gedanken nicht an der Realität prüfen, wie Bellak 1958 festgestellt hat, während der Kreative adäquate Ausdrucksmittel zu finden vermag, bei denen von persönlichen Momenten abstrahiert wird, wie Stein 1963 herausstellt. Hulbeck sagt 1953, nur destruktive Kreativität sei krankhaft. MacKinnon schließlich erklärt, sowohl „der neurotische als auch der kreative Mensch erleben eine konfliktreiche Kindheit und Jugendzeit, in der es zu hohen Zielsetzungen kommt.“ Wenn es nicht gelingt, diese Ziele zu realisieren, entsteht der neurotische Mensch, der unter Selbstkritizismus und Schuldgefühlen leidet, gelingt es aber, solche Ziele zu verwirklichen, begünstigt das den Menschen mit kreativen Fähigkeiten. Ob eine erfolgreiche Psychotherapie Kreativität vermindert, hängt ganz davon ab, wie weit sie Kreativität berücksichtigt. Wohin ein neurotischer Mensch zu entwickeln ist, wenn er kreativ werden bzw. bleiben soll, und wie der eigentlich gesunde Kreative aussieht, führt Ulmann unter dem Begriff der Persönlichkeitsmerkmale aus.

Kreative sollen ihrer Umwelt gegenüber in den Wahrnehmungen „offen“ sein. Kreative bemerken darin Veränderungen schneller, betrachten sie unter verschiedenen Blickrichtungen, strukturieren sie um. Kreative müssen fähig sein, Konflikte durchzustehen – man weiß, dass schöpferische Menschen eine Vorliebe für komplexe und mehrdeutige Stimuli haben, weil Irregularität neue Ordnungen ermöglicht. Kreative sollen ausdauernd an einem Problem arbeiten können, müssen unabhängig, nicht konform auf ihre Umwelt reagieren. Tatsächlich sind Kreative autonom, sozial introvertiert und genügen sich selbst, besitzen erhöhtes Verantwortungsbewusstsein und weniger ausgeprägte soziale und religiöse Werthaltungen. Dieses vielfach missverstandene Verhalten nützt der Kreativität in hohem Maße.<sup>8</sup>

Im divergenten Denken stehen Flüssigkeit, Flexibilität und Elaboration der Denktätigkeit an höchster Stelle. Konvergentes Denken ordnet die verschiedenartigen Gegebenheiten und transformiert diese dann. Dabei ist eine fortlaufende Bewertung innerhalb des gesamten Problemlöse-Prozesses – anders als im „brainstorming“ (vgl. S. 140-143) unbedingt erforderlich. Schon die Ausgangssituation, wenn sie richtig bewertet wurde, entscheidet darüber, ob das Problem maximal erkannt und wirksam angepackt worden ist (Ulmann S. 33-54).

In der Analyse der Umwelteinwirkungen gibt es zwei Blickrichtungen:

Der Einfluss, den die Umwelt auf den schöpferischen Prozess nimmt, ist nicht einmalig – etwa zu Beginn – sondern fortwährend urteilend mit einzubeziehen, während die Reaktion auf das kreative Produkt sich verhält wie eine Membrane, die nur für bestimmte Ereignisse empfindsam ist. „Unbrauchbare“ Produkte werden verworfen. Wenn die Reaktion – wegen nicht vorhandener adäquater Hilfsmittel – langandauernd und intensiv sein soll, muss das Produkt viele, immer neue Aspekte aufweisen können (Ulmann S 54-58).-

---

<sup>8</sup> Diese Beschreibung passt auf 12 % der schöpferisch Begabten und auf Kinder, gleich, ob sie schöpferisch oder normativ begabt sind: Solange man ihnen ihre Tugenden lässt, sind sie einander gleichwertig in Gedanken, Handlungen und Wertvorstellungen. Normative mit philosophisch-ethisch-religiöser Begabung ähneln den schöpferisch Begabten im Höchstmaße. (vgl. „Merkmale schöpferisch Begabter“ auf dieser Website). Soziale und religiöse Werthaltungen sind bei Kindern und schöpferisch Hochbegabten Standard im Sinne der Humanitätsgesinnung. Fanatismus oder Standpunkt-Behauptung ist ihnen fremd. Man vergesse nicht, dass die Theorien über Kreative zumeist von Normativen erfunden wurden. Am ehesten erscheint Gisela Ulmanns Zusammenstellung (s.o.) gelungen.

## II. Zur Definition des Begriffs „Kreativität“

### 1. Programme, Empfehlungen, Regeln

Weil nicht nur v o r einer exakten Kreativitätsforschung, sondern ebenso m i t ihr Vorschläge für die Integration des Schöpferischen in den Unterricht vorliegen, wollen wir feststellen, was als schöpferisch verstanden und wie es gehandhabt sein soll.

Pestalozzi fordert zusammen mit der Herzens- und der Kopfbildung die Vervollkommnung der Handtätigkeit. Die Berufe, auf die die physische oder Kunstbildung gerichtet ist, sind göttliche Einrichtungen, der unterschiedlichen Arbeit entsprechend gestaltet, auf dem Naturmechanismus des Körpers aufbauend. Sie gilt es, durch Qualifikation und rechtzeitige Vorbereitung zu veredeln (Vogelhuber S. 191-192).

Kerschensteiner entwickelt für die öffentlichen Schulen folgendes Programm:

1. Die Aufgabe der Berufsbildung oder doch deren Vorbereitung
2. Die Aufgabe der Versittlichung der Berufsbildung
3. Die Aufgabe der Versittlichung des Gemeinwesens, innerhalb dessen der Beruf auszuüben ist (Kerschensteiner S. 19-22).

Das Bildungsprogramm der Kunstbewegung „Die Kunst dem Volke“ um 1890 sah viererlei vor: Schaffen durch Gefühls- und Phantasieerregung,  
Genießen von Kunstwerken  
Nachschaffen als Neugestaltung durch Nachgestaltung  
Urteilen über die Prinzipien des Anschauens, Versenkens und Begreifens (Vogelhuber S. 334).

Gaudig forderte das Prinzip der freien geistigen Tätigkeit für alles, in allem und für jeden, weil es die größte Bedeutung für die zukünftige Gestaltung des Schullebens habe (Gaudig S. 33-35).

Heinrich Scharrelmann plädiert für die Befreiung und Steigerung der Erlebnisfähigkeit durch Zeichnen und Malen; durch das gleiche erzieherische Mittel will er die innere Anschauungskraft fördern und stärken im Sinne einer kindlichen Weltklärung. Scharrelmanns Forderungen sind auf Grund feiner Beobachtungs- und Einfühlungsfähigkeit gewachsen (Scharrelmann S. 7-18).

Die Ergebnisse der Reichsschulkonferenz von 1920 wollen die künstlerische Gestaltungskraft und die Empfänglichkeit für Kunst durch verschiedene Maßnahmen fördern. Lehrplanmäßig soll Kunstunterricht ab dem 3. Schuljahr erteilt werden. Der Schulgemeinde wird die Begegnung mit Kunstwerken in Arbeitsge-

meinschaften nahe gelegt; Kunstfachvertreter sollen den Lehrern der wissenschaftlichen Fächer gegenüber als gleichrangig erachtet werden (Vogelhuber S. 393/394).

Viktor Lowenfeld erarbeitete 8 Kriterien zum Wesen des Schöpferischen, die eine Begriffsumschließung besonderer Vollständigkeit enthalten (Pfennig S. 120/121). Sie erscheinen daher unter B II, 2.

Flehsig will ein angemessenes Gruppenklima, geeignete Anlässe und Gegenstände, verfügbare Fertigkeiten und Arbeitsmittel, punktuelle Stimulation und institutionelle Hilfen (Flehsig S 138-140). Insgesamt fordert Flehsig Offenheit, Variabilität und Urteilsfähigkeit (S. 136). Didaktisch sind Unterrichtsinhalte und –ziele mit offener Charakteristik und – methodisch – für den Schüler größtmöglicher Freiheit für das Problemlösen zu verlangen (S. 133).

In R. Bergius' Gutachten finden sich u.a. Vorschläge von Johnson zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen:

*Gute Schallisolierung des Arbeitsraumes, praktische Anordnung der Arbeitsmittel. Zur Planung sind bestimmte Tageszeiten für das Bearbeiten besonders schwieriger Probleme zu beachten – stets in jeweils 45 Minuten arbeiten, zwischen produktiver und kritischer Tätigkeit wechseln! Zum Lernen ist wichtig: Bestimmte Tatsachen einprägen; auch Begriffe und Prinzipien sind günstig, ebenso Erfahrung mit häufig vorkommenden Fehlern und erfolgreichen Lösungen anderer Denker. Denkverläufe werden richtig gelenkt, wenn man sofort Wesentliches vom Unwesentlichen unterscheidet, Zwischenziele setzt und selbst gesetzte Regeln strikt einhält (Bergius S. 256).<sup>9</sup>*

Ratschläge nach E.P. Torrance sind auf die Förderung der Kreativität in der Schule gerichtet:

*Schöpferische Einfälle sind zu loben, die Aufnahmebereitschaft ist zu erweitern und zu verfeinern, Ideen sollen überprüft und verändert werden dürfen – mit einer erforderlichen grundsätzlichen Toleranz neuen Einfällen gegenüber. Vor festen Verhaltensmustern soll man sich hüten, eine schöpferische Atmosphäre in der Klasse herstellen, das Kind lehren, seine Einfälle selbst schätzen zu lernen, soziale Sanktionen zu umgehen, trotz unnachahmlicher Meisterwerke den Mut zu eigenem Tun nicht zu verlieren und die Einfälle ganz auszuarbeiten. Dazu*

---

<sup>9</sup> Thomas Mann, so berichtet man, habe sich jeden Nachmittag pünktlich um 16:00 Uhr an den Schreibtisch gesetzt, um als Künstler schaffen zu können. Weil ich Kinder so unglaublich selbständig erlebt habe, warne ich vor diesen normativen Erbsenzähler-Ritualen! Man sollte ohne jede Einschränkung seinen Eingebungen folgen, und da Schöpferische zu ihrem Kosmischen Wissen den Kontakt erhalten haben, sollten sie sich einzig von dem leiten lassen. Hilft das?–: Jedes Planen, jedes Manipulieren, jedes Technisieren könnte sich noch steigern lassen, wenn man sich mit esoterischem Flair umgibt, bestimmte Gerüche in bestimmter Reihenfolge einatmet, sich von bestimmtem Licht und bestimmten Farben inspirieren lässt. Die Erfahrung lacht solches Gebaren aus: Wer etwas zu sagen hat, notiert es sich, wo er gerade Platz und Zeit findet, und sei es im Kohlenkeller beim Aufräumen!

*benötigt das Kind eine konstruktiv-kritische Haltung und das nötige Wissen, der Lehrer soll unternehmungslustig und kreativ sein (Kunst + Unterricht, Heft 7/1970, S. 48/49).<sup>10</sup>*

## 2. Ansätze zur Begriffsbestimmung

Mit den Erkenntnissen, die zur Identifizierung kreativer Prozesse, Produkte und Persönlichkeiten beitragen, (s. Ulmann S. 61-67), zeigt sich ein inhaltlicher Unterschied zwischen dem „Schöpferischen“ und der „Kreativität“.

Matussek setzt noch als einzig gemeinsames Moment der Kreativitätsforschung das Neue, zu dem das Denken vorstoßen soll (Matussek S. 145). Flechsig schlägt mit dem Terminus „Kreativität“ einen Terminus einer Metasprache vor, mit dem durch Erziehung beeinflussbare, beobachtbare und beschreibbare Verhaltensäußerungen gemeint sind. Außerdem hängt dieser Terminus noch mit verschiedenen Dimensionen zusammen, die mit beachtet werden müssen (Flechsig S. 131-133). – Ulmann gibt – als Zusammenfassung der in den wissenschaftlichen Arbeiten zuvor aufgetauchten Definitionen – wieder:

***„Kreativität ist 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 und neuer Kombinationen aus bekannten Informationen involvieren sowie die Übertragung bekannter Beziehungen auf neue Situationen und die Bildung neuer Korrelate. Eine kreative Tätigkeit muss absichtlich und zielgerichtet sein, nicht nutzlos und phantastisch – obwohl das Produkt nicht unmittelbar praktisch anwendbar, nicht perfekt oder gänzlich vollendet sein muss. Es kann eine künstlerische, literarische oder wissenschaftliche Form annehmen oder durchführungstechnischer oder methodologischer Art sein (Ulmann S. 68).<sup>11</sup>***

Dieser messbare Definitionsinhalt erfährt unzweifelhaft eine Einengung. Hans Aebli gibt zu bedenken, dass das schöpferische Verhalten nicht nur Ergebnisse zeitige, „welche mit den Maßstäben des Intellekts zu messen sind. Sehr wichtig sind auch die schöpferischen Leistungen auf dem Gebiete des Ästhetischen. Der Bildungsbegriff unserer Welt enthält offensichtlich intellektuelle und ästhetische

<sup>10</sup> Dieses Verhalten muss von zu Hause schon geübt sein, um sich gegen das Gros normativer Lehrer verteidigen zu können, das sich genau entgegengesetzt verhält und alles unternimmt, damit schöpferisches Denken nicht das Unterrichtsprogramm stört!

<sup>11</sup> Kreativität wird meist schon in ihrer Entstehung durch normative Wertentscheidung behindert und das trotzdem zu Stande kommende Resultat dem Kriterium der Nutzbarkeit unterworfen. Darunter leiden die Kinder ständig. Wer entscheidet, ob Phantasie phantastisch oder Genialität wissenschaftlichen Nutzen aufweisen?



Elemente“ (Begabung und Lernen, S. 154-155).<sup>12</sup> Es muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass mit der Bezeichnung „Kreativität“ jene nicht messbaren Faktoren außer Betracht fallen, die zur Einzigartigkeit der individuellen Aussage beitragen!

Für Ozinga bedeutet das Schöpferische einen Teil von Gottes ewig-gesetzmäßigem Wirken in und hinter der Wirklichkeit – eine Tätigkeit des ganzen menschlichen Wesens, angefacht durch seine Entdeckerfreude; seinem Verwirklichungswillen entsprechend finden sich Vorstellungsreichtum, Selbsterprobetrieb, Harmoniesehnsucht. „Durch schöpferische Betätigung ändert sich etwas im Geist und in der Seele des Kindes, das späterhin nie wieder verlorengelassen (Ozinga S. 17).<sup>13</sup>

Dieser pauschalen Begriffsfülle stellen wir 8 Kriterien des Schöpferischen zur Seite, die Lowenfeld als der Forscher mit der gründlichsten Analyse und strukturtheoretischen Darstellung kreativer Entwicklung beim Malen (s. Ulmann S. 125) parallel zu Guilford ermittelt hat:

Sensitivität (geistig – perzeptuell – sozial)

Aufnahmebereitschaft

Beweglichkeit

Originalität

Umgestaltungsfähigkeit

Analyse und Abstraktion

Synthese

Ästhetische Organisation (Pfennig, S. 120/121 als Zusammenfassung; Lowenfeld: Vom Wesen schöpferischen Gestaltens, Frankfurt/Main, Europäisches Verlagsanstalt 1960)

#### 4. Zusammenfassung der Meinungen über Kreativität nach ihren inhaltlich gemeinsamen Prinzipien

Aus den Definitionsansätzen gehen zwei Gruppen hervor: Matussek, Flechsig und Ulmann (s. S. 13) wollen den unbelasteten Begriff „Kreativität“ (s. Flechsig S. 130), Ozinga und Lowenfeld benutzen ebenso den Ausdruck des „Schöpferischen“, mit dem sowohl Nicht-Messbares als auch das Messbare berücksichtigt bleiben.<sup>14</sup>

<sup>12</sup> Ästhetik unterliegt als Definition ebenfalls der intellektuellen Anstrengung durch Philosophie (s.a. „Begriffe – aphoristische Seitenblicke“ dieser Website)

<sup>13</sup> Ozinga meint es gut, nur fehlt die Definition von „Seele“, und was sich in einem Kinde abspielt, wenn es beispielsweise Musik erlebt und in eine Bildaussage projiziert, konnte man damals (1972) noch nicht wissen.

<sup>14</sup> Selbst wenn das Nicht-Messbare aus dem Rahmen der Wissenschaftlichkeit fallen müsste (?), bleibt der Unterscheid zwischen bloßer Kreativität und Schöpferium bestehen: Auf Grund ihrer Ethik unterscheidet sich Kreativität als Prozess und Ergebnis vom Schöpferischen durch Absicht und Zielsetzung. Kreativ kann man auch im Destruktiven sein, indem man erfindet, um anderen zu schaden, oder doch auch, wenn einen die negativen Folgen seiner Erfindung nicht interessieren. Schöpferisch ist man nur, wenn man der Humanitätsgesinnung zuarbeitet und Dinge erfindet und schafft, die das Leben schützen, erhalten und fördern, also verbessern – und das nennt Schweitzer Kultur.

Entgegen einem ersten Eindruck unüberwindbarer Meinungsgegensätze zeigen sich bei naher Betrachtung folgende Übereinstimmungen:

Zwischen beiden Gruppen herrscht Unstimmigkeit wegen der einseitig vorangestellten Kritik an vermeintlich tendenziösen (ideologischen) Begriffen. Interessant ist, dass man nicht darum herum kommt, für die Diskussion die zuvor eliminierten Begriffe wieder verwenden zu müssen, was wiederum – entgegen den Befürchtungen der ersten Gruppe - das Ergebnis der verschiedenen Untersuchungen keineswegs beeinträchtigt hat. Im Gegenteil: In ihrer Gesamtheit lassen sie sich mit den 8 Lowenfeld-Konstanten mühelos identifizieren. – Insofern scheint es wohl zweckmäßig, neben „Kreativität“ um der Kürze und Klarheit willen das Wesen des Schöpferischen mit Lowenfelds Kriterien erklärt sein zu lassen. –

## C. Vergleich der fünf Arten moderner Unterrichtskonzeptionen mit den gemeinsamen Kreativitäts-Prinzipien

### I. Die fünf Arten moderner Unterrichtskonzeptionen

#### 1.. Der impressionistische Kunstunterricht

Eine flüchtige Unterteilung didaktischer bzw. methodischer Ansätze in traditionellem, gegenwärtigem und progressivem Kunstunterricht erweist sich als ungenau, weil in der Praxis alle drei Formen vertreten sind. Wir übernehmen deshalb von der Niederländerin Claxca Ozinga eine Unterteilung in vier verschiedene Arten in der Kunsterziehung (Ozinga S. 11-14).

Ozinga charakterisiert den impressionistischen Kunstunterricht als eine Methode, die auf der Wahrnehmung und der Übung im richtigen Wiedergeben des Wahrgenommenen fußt. Genau lässt sich der Beginn dieser Auffassung nicht festlegen, liegt jedoch ziemlich weit zurück.

#### 2. Der expressionistische Kunstunterricht

Hier soll das Kind graphisch oder malend – als freie oder Phantasiezeichnung – alles wiedergeben und dem Ausdruck verleihen dürfen, womit es sich innerlich beschäftigt. Dr. R. Steiner und W. Pfleiderer (1930) gelten als Hauptvertreter des expressionistischen Kunstunterrichtes.

### 3. Der Kunstunterricht auf pädagogischer und psychologischer Basis

Die Anhänger dieser Konzeption bemühen sich, den Entwicklungsphasen des bildnerischen Vermögens beim Kinde Rechnung zu tragen. Tomlinson setzte sich 1937 auf dem internationalen Kongress in Paris stark dafür ein. Man wusste, dass Kinder im Bilderischen mehrere Phasen in ihrer Entwicklung durchlaufen und vorwiegend expressiv arbeiten, besonders wenn ihr Interesse entfacht worden ist. Tomlinson verwies darauf, Kinder nicht nach den Methoden Erwachsener arbeiten zu lassen. In den ersten Jahren äußern Kinder ganz offen, was sie gern zeichnen, später, wenn sie entgegen der Kritik zu zeichnen wagen.

### 4. Der schöpferische Kunstunterricht

Mit den Beschlüssen des Kongresses (Paris 1937) war der Wert der Ausdrucksfreiheit sehr hervorgehoben. Der schöpferische Kunstunterricht begründet sich auf der Erkenntnis, dass dem Kinde eine Herausforderung zum Schaffen geboten werden müsse, so dass es zur schöpferischen Tätigkeit gelangen und dadurch seine Einzigartigkeit zu Tage treten könne. Dies sei die Wende vom Zeichnen- zum Kunstunterricht, erklärt Ozinga. Kunst stehe ebenbürtig neben Wissenschaft und Religion in dem Bestreben, Welt und Leben gleichnishaft zu erfassen und zu spiegeln. „Eine moderne Unterrichtsmethode muss die Entwicklungsphasen und die sich daraus ergebenden Interessenperioden in der Entwicklung des Kindes berücksichtigen“ (S. 22).

In ihrem Bestreben, den geeignetsten Weg dorthin zu schlichten, empfindet Ozinga die deutsche Kunsterziehung als unverbindlich: die Anhänger der Britsch-Theorie, die Bauhaus-Nachfolger, die Materialanalytiker (Röttgers) und Pfennigs mit der gründlichsten Philosophie (S. 25).

Die Autorin betrachtet die Kunsterziehung des 20. Jahrhunderts als dreiphasig entwickelt: Zunächst ging vielerlei Erkenntnis vom Gefühl aus, dann vom Experiment – man publizierte das Resultat – und schließlich sei man dabei, vielerlei Theorien zu durchdenken, zu durchkämpfen. Von diesem Prozess erhofft Ozinga Klärung zu Gunsten eines schöpferischen Kunstunterrichtes, der das Bestreben wahr machen kann: „Der verbindlich handelnde Lehrer hat das Niedere mit dem Höheren, das Kindlich-Anfängliche mit dem Entwickelten, das Begrenzte mit dem Weiten zu verbinden“ (S. 29).

### 5. Die Visuelle Kommunikation

Unter „Visueller Kommunikation“ ist hier nicht allgemein das über das Sinnesorgan zu Stande kommende Kommunizieren gemeint, das notwendig in jede Kunstdidaktik gehört, sondern ein in jüngster Zeit herausgestelltes Polit-Programm. Dieser Ausdruck besagt, dass das Programm in diesem Falle einer

Motivation entspringt, die auf allen Sektoren öffentlicher Einflussnahme aktiviert worden ist. Sie macht sich lediglich die jeweilig verfügbaren Darstellungsmittel (Kunst, Musik, Theater) kritizistisch zu Nutze und sucht ein möglichst breites Wirkungsfeld.

Vermutlich stellt sich diese Kunsterzieher-Gruppe um Prof. K. Ehmer zusammen. In den Beiträgen zur Kritik der Bewusstseins-Industrie betrachtet sie zunächst Aspekte der Gegenwarts-Kunst, dann untersucht man die Ideologie und die Problematik einer Inhaltsdeutung bildender Kunst. Im Detail gibt man Beispiele kritisch-analytischer Verfahrensweisen. In sieben Arbeitsthesen offeriert Heino R. Möller schließlich die Konzeption eines neuen Unterrichtsfaches (S. 363-366). Sie präsentiert sich in radikaler Ablehnung der bisherigen Unterrichtskonzeptionen und versteht sich in der Form eines Faches visueller Kommunikation als Kreuzzug gegen den „visuellen Analphabetismus“ (S. 364) mit den Mitteln der Information, der Interpretation und der zu erarbeitenden und zu vermittelnden Methoden zum selbständigen Arbeiten. (S. 364). Für die Kunsterzieher-Ausbildung konstatiert Möller: „Mit der bisherigen Ausbildung der Kunsterzieher kann ein sinnvoller Unterricht nicht länger (wenn bis jetzt überhaupt) gewährleistet werden“ (S. 366). –<sup>15</sup>

## II. Gemeinsames und Gegensätzliches zwischen den Unterrichtskonzeptionen und den Kreativitäts-Prinzipien

### 1. Nach dem Inhalte

Die Fragwürdigkeit einer Forderung nach exakter zeichnerischer Wiedergabe hat Scharrelmann bereits im Jahre 1913 erkannt: Kinder verlieren die Freude am Zeichnen, wenn man ihr Ausdrucksmittel eigener Erlebnisse durch Zwang zu äußerer Aufmachung und Zeichentechnik unterdrückt. „Trotz der Hamburger Reformen des Zeichenunterrichtes wird auch heute noch einfach gedrillt. Es wird Technik gelehrt, nach welcher das Kind noch kein Bedürfnis hat, es werden Aufgaben gestellt, die dem Kinde noch völlig fern liegen .... Ob man eine Klasse zwingt, stundenlang nur gerade Linien zu zeichnen, oder ob man ihnen Apfelsinen und Zitronen zum Abzeichnen hinlegt, das ist vom Standpunkte der Kinder aus ziemlich gleich langweilig.... Sachliches Interesse hat das Kind eben noch nicht. Mit dem Auge des Malers vermag es noch nicht an die Dinge dieser Welt heranzutreten“ (Scharrelmann S. 11-12). Noch vor Tomlinson hat Scharrelmann davor gewarnt, Kindern die Erwachsenen-Maßstäbe für das Zeichnen

---

<sup>15</sup> Aus meiner heutigen Nachbetrachtung heraus ähnelt Möllers beruflicher Höhenflug dem seines Kollegen im Fache Auditive Kommunikation, vor dem ich auch geflüchtet bin. Dieser ein „verkrachter Bratschist“ (so der Ruf, der ihm vorauselte), der sich die Musik an Hand ihrer Parameter zu erklären versuchte, dort jener Künstler, dessen Argumentation das Resultat eines Versagens als geschickter Anstreicher zu sein scheint.

aufzudrängen, weil das Kind ganz andere Rücksichten befolge (Scharrelmann S. 13).

Derartiges Üben, Wahrnehmungen richtig wiederzugeben, sind in Anleitungen für Erwachsene völlig angebracht. Allerdings berücksichtigt man dort Analyse, Sensibilität und allenfalls noch die ästhetische Organisation, nicht jedoch die Möglichkeit gesamt kreativen Schaffens.

Offenbar durch die Tätigkeit des sich Freimalens haftet dem expressionistischen Kunstunterricht nur geringer Lernerfolg an. Scharrelmann grenzt sich von dieser Art Unterricht dadurch ab, dass er letzten Endes die Verfeinerung der Anschauungskraft steuern will. Belächeln oder abfälliges Beurteilen kindlicher Arbeiten betrachtet er als sicheres Mittel, die Schaffensfreude zu zerstören.<sup>16</sup> Nach einer Schilderung soll die Darstellung nicht ausstreichen, sondern noch verstärkt wiedergeben dürfen, was die Schilderung unterstrichen hatte. Die kindliche Phantasie wird befreit – aber sie bleibt gerichtet (Scharrelmann S. 107/108).

Wenngleich der Kunstunterricht auf pädagogischer und psychologischer Basis sich zusehends sicherer in kunsterzieherischen Fragen manifestiert, steht wahrscheinlich auch hier noch die Einsicht offen, inwieweit Forschungsergebnisse im Schöpferischen als Aufgabenpassagen von Nutzen sein werden. Anscheinend wird Erziehen zur Kreativität überhaupt als Resultat einer fruchtbaren Methodik erhofft.

Schöpferischer Kunstunterricht will nicht nur Arbeitsprinzipien der Künstlerschaft in den Unterricht einbringen, sondern die Kunst als pädagogisches Entfaltungsmittel einsetzen (Ozinga S. 14). Dazu muss der Lehrer Entwicklungsphasen und Bildwachstum genau kennen, er darf den Schüler weder über- noch unterfordern, um das nächste Stadium vorzubereiten und geschickt einzuleiten. Den Weg hierzu muss – im Sinne einer selbstschöpferischen Kunstpädagogik – jedem Lehrenden ohne einengendes Rahmenwerk, ohne Rezepte oder Bedingungen selbst überlassen bleiben. Inhaltlich beabsichtigt Ozingas schöpferischer Kunstunterricht größtmögliche Entfaltung des Kindes zur Kreativität. Gleichzeitig aber treten didaktische Probleme auf, die den schöpferischen Kunstunterricht letztlich in zwei Gruppen spalten: die der Methodiker und die der Didaktiker.

Die visuelle Kommunikation spricht – als politisch überartikulierte Konzeption – durch Möllers 7 Thesen allen bisherigen Auffassungen der Kunsterzieher die Lebensberechtigung ab. Wir wissen aber, dass Erziehen zur Kritik das Gegenteil bewirkt als Erziehen zur Kreativität. Es unterscheidet sich grundlegend von einer Kritik, die beispielsweise kreative Denkprozesse fördern sollen (vgl.

---

<sup>16</sup> Bei Erwachsenen geht es nicht um Hilfestellung oder Korrektur, sondern um die Demonstration ihrer hierarchisch zementierten Überlegenheit durch Macht. Wer zerstören kann, darf über Ruinen herrschen.

Ulmann S 133). Visuelle Kommunikation läuft Gefahr, Denkmuster zu errichten und Kreativität in die Isolation zu treiben.

## 2. Nach der allgemein-erzieherischen Absicht

Befragen wir die fünf Unterrichtsarten auf ihre allgemein-erzieherische Absicht hin, muss folgendes bedacht werden:

Fachspezifische pädagogische Absichten müssen nicht auch zugleich allgemein-erzieherisch sein wollen. Fast immer jedoch werden sie das, weil Impulse aus einem Einzelgebiet nur dann von der Gesamtheit akzeptiert werden, wenn sie sich möglichst als allgemeinverbindlich erweisen. Absichts- und Erfolgsqualitäten sind vielfach nicht aufeinander abzustimmen.

Der impressionistische Kunstunterricht steht und fällt mit der Unterrichtsform; er wird solange möglich sein, als eine typologisierte Vorstellungswelt im Kinde für ds spätere Leben gebrauchsfertig gemacht werden soll. Malbücher sind meines Erachtens keinem anderen Zwecke zuzuordnen.<sup>17</sup>

Als mit dem Freiwerden expressionistischer Bedürfnisse überraschende psychologische Entdeckungen gemacht werden konnten, bezweifelte man den Bildungseffekt einer wirklichkeitsgetreuen Wiedergabe der Wahrnehmung. Der Wunsch, psychischen Druck vom Kinde zu nehmen, stieß auf jene Schulsituation, wie sie am Schicksal eines Hanno Buddenbrook nicht schärfer skizziert werden konnte. Die Absicht, das Kind bei der Befreiung seines Inneren grundsätzlich unbehelligt zu lassen, mag die Reformpädagogen zu übertriebener Vorsicht bewogen haben, um wegen der „Kulturgefährlichkeit“ die Entfaltung der schöpferischen Kräfte des Kindes ins Ghetto der „musischen Bildung“ abzuschieben (s. Flechsig S. 135). R. Steiner hat ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Kunsterziehung für die Kultur von größter Bedeutung sei (Ozinga S. 12).

Je mehr dann brauchbare Einsichten aus pädagogischer und psychologischer Forschung zu gewinnen waren, desto eindeutiger hat sich auch das Engagement einsichtiger Kunsterzieher für einen Lehrplan herangebildet, der zunächst fachspezifische, aber zunehmend allgemeinere Erziehungsforderungen auffing. Aber trotz des Pariser Kongresses 1937 blieben die Möglichkeiten hinter der Absicht zurück.

Dass ein solches Missverständnis im gesamten Bildungsgebiet noch heute besteht, stimmt angesichts der Kreativitätsforschung und deren Ergebnisse be-

---

<sup>17</sup> Auf dieser Ebene bewegt sich auch der inflationäre Markt der Kinderbuchzeichnungen; reale Kinder in ihrem Umfelle findet man selbst in Schulbüchern immer weniger, die stilisierten Gebrauchsmuster Kind und Umwelt suggerieren eine Welt, die den Kindern verschwommen, realitätsfremd und ideologisierend vermittelt wird.

denklich. Der Grund ist, dass aus den Erfolgen der Forschung erst noch konkrete Unterrichtsweisungen entwickelt werden müssen (Kunst + Unterricht, Heft 7/1970, S. 46; R. Bergius, s. S. 365). – Inzwischen zieht Lowenfeld die Konsequenz: Er erklärt, dass die beste Vorbereitung auf kreatives Verhalten eine konstant schöpferische Tätigkeit sei, die vordringlich Aufgabe des Kunstunterrichtes bleibe, weil dort Fähigkeiten entwickelt würden, die auch auf anderen Fachgebieten zu kreativem Verhalten führen könnten. Das Kind lerne im Kunstunterricht, seine Sinne grundsätzlich zu gebrauchen (Ulmann S. 152). – Dennoch herrscht in den meisten Schulen nicht nur eine sachunangemessene Kunstauffassung, sondern diese wird auch noch von den Fachlehrern im Kunstunterricht vertreten!

Mit der Visuellen Kommunikation manifestiert sich eine Fachrichtung in umgekehrter Weise. Die Kritik der Bewusstseinsbildung dringt in den Kern der Kunsterziehungs-Problematik ein, um ihn für neue, allgemeine Ideen und Intentionen zu sprengen. Möller begründet das in der Weise, dass Kunst letztlich geringer Teilbestand allgemein-optischer Bereiche sei usf. (Ehmer S. 363). Der Erfolg ist, dass die Diskussion in Fachkreisen größtenteils Hilflosigkeit auszulösen scheint, so dass sich jetzt der absichtsvolle Bezug der Streitschriften immer wirkungsvoller auf die bestausgerüsteten Konzeptionen konzentrieren kann. Inzwischen wird man wohl statt von einer breiten Offensive von einer Art Stellungskrieg sprechen müssen (vgl. Kunst + Unterricht, Heft 15/1972, S. 1).

Im ganzen bietet eine Untersuchung allgemein-erzieherischer Absichten strittige oder gar besorgniserregende Hemmnisse für die Durchführung der Konzeptionen selbst. Fragen wir uns daher, welche von ihnen die kunstunterrichtlich höchste Wirksamkeit bietet, und welches die Gründe sein können, die zu den einzelnen Konzeptionen geführt haben.

### 3. Nach der kunstunterrichtlichen Wirksamkeit

#### a) Drei untrennbare Voraussetzungen für Kunst

Eine fruchtbare Auseinandersetzung mit Kunst erfordert, aus gegebenen bildnerisch-visuellen Tatsachen die angewandten Gestaltungsmittel herausanalysieren zu können (vgl. Pfennig S. 21 f.), selbst ein „conchetto“ entwerfen und darlegen zu können (vgl. Ronge S. 17; Ulmann S. 30), sowie über technische Fertigkeiten (also auch Wissen) zu verfügen, sobald die Idee selbst zu Ende gebracht werden soll (vgl. Ulmann S. 47). Alle Kriterien des künstlerischen Schaffens stehen in unaufhörlicher Wechselwirkung.

#### b) Voraussetzungen zum Erziehen zur Kreativität

Lowenfeld setzt für das Erziehen zur Kreativität den beständigen Umgang mit schöpferischen Prozessen voraus. Es bleibt dringend zu prüfen, welchen Beitrag

außer dem Kunstunterricht alle übrigen Fächer, vorrangig die „musischen“, zu leisten vermögen. Der Weg dorthin misst drei Schritte:

1. Eine Analyse der bisherigen Kreativitäts-Forschung (diese hat Ulmann inzwischen erbracht)
2. Ideen und Vorschläge für die Übertragbarkeit der Forschungsergebnisse auf die pädagogische Praxis müssen abgewartet werden
2. Die vorhandenen Erkenntnisse müssen ihren didaktisch-methodischen Niederschlag in einer erfolgreichen Konzeption finden

Dieses Vorhaben kann nicht die Initiative weniger Erzieher bleiben, sondern muss einem existenziellen Grundbedürfnis zu entnehmen sein.<sup>18</sup>

### c) Kunst im Unterricht durch Kreativität

Verantwortliches Erziehen darf nicht darauf hoffen, Fehlschläge auf Mißstände in der Gesellschaft und deren Institutionen abschieben zu können. Der Lehrer muss finden, welche Möglichkeiten in seinem Unterrichtsplanen stecken. Deshalb muss er bildungstheoretisch Voraussetzungen und Folgen für jede seiner Klassen nicht nur ständig erkennen, sondern derartige Konsequenzen vor ihren Interessenshintergründen als Interaktion von Individuum und Mitwelt ziehen können.

Hierfür empfiehlt es sich, den Schüler in seinen Kreativitätsmerkmalen, seiner Art, Probleme zu lösen, seinem Verhalten fördernden und hemmenden Umwelteinflüssen gegenüber, seinem Verhältnis zu fremden oder eigenen schöpferischen Produkten an allgemeinen Eigenheiten kreativer Persönlichkeiten zu messen.<sup>19</sup> Ebenso muss die individuelle mit der alterstypischen, zu erwartenden Entwicklungsphase bildnerischen Vermögens verglichen werden. Und dementsprechend müssen dem Erzieher solche Einfälle geraten, die, mit Rücksicht auf die jeweilig anzutreffende Klassensituation, bildungsfördernd-schöpferisch in Aufgaben gefasst und zur Lösung angeboten werden. Dies erfordert nicht allein eine vorzügliche Methodik, sondern ebenso eine ausgeklügelte, bewegliche, also kreativ wirkende Didaktik, welche die bildnerischen Gestaltungsmittel und –prinzipien mit jenen alterstypischen Entwicklungsphasen und –bedingungen

---

<sup>18</sup> Der Grund, warum selbst Fachlehrer für den Kunstunterricht sich sträuben, auf die Psyche des Kindes angemessen zu reagieren, ist kein fachbezogener, sondern ein gesellschaftlicher. Im hierarchischen System haben Kinder in ihrer Bedeutsamkeit die unterste Sprosse erst dann zu betreten, wenn sie intellektuell regulierbar gemacht werden können. Unter „Begriffe ...“ dieser Website habe ich heute, am 1. März 2013, zum Begriff Prophetie hinzugefügt: „Prophetie ... heißt in die Aussageform der Schöpfung gehoben zu sein, wie es sonst nur die Kinder sind.

Kunstunterricht kann also nur dort unterrichten, wo Bedarf besteht: in der Aneignung der künstlerischen Gestaltungsmittel! Die Hauptaufgabe jedoch bleibt, der schöpferischen Gestaltungsweite und –tiefe des Kindes in Demut den Vortritt zu lassen, denn sie übermitteln die Botschaft, die in ihnen einzigartig angelegt worden ist.

<sup>19</sup> Nicht ohne die Eltern, die ihren Kindern die Begabungen diktieren, die ihnen lukrativ für später erscheinen!



des Schülers zu Grundaufgaben des schöpferischen Kunstunterrichtes verbindet. Ein anderer Weg erscheint mir zur Zeit nicht gangbar. – <sup>20</sup>

### III. Untersuchung und Vergleich der Hintergründe

#### 1. Die Begründungen der fünf Unterrichtskonzeptionen

Die Absicht, Wahrgenommenes exakt wiedergeben zu lassen, könnte vermutlich dem Handwerklichen entstammen. Steigendes technisches Können gestattet, sich an schwierigeren Aufgaben des Berufslebens zu versuchen. Nur wer sein Werkzeug kennt, vermag es sinnvoll einzusetzen.

Völlige Ausdrucksfreiheit der kindlichen Psyche im menschlich-allgemeinen Interesse zeugt von der Achtung vor der Unantastbarkeit des menschlichen Inneren, und ein Kunstunterricht, der gestattet, aus sich selbst zu schöpfen, muss auch für die Kultur von größter Bedeutung sein (vgl. Ozinga S 12).

Wegbereiter des schöpferischen Kunstunterrichtes war jener Unterricht, der aus pädagogischen und psychologischen Forschungen erste methodische Schlüsse gezogen hatte.

Schöpferischer Kunstunterricht basiert auf den Ergebnissen internationaler Kongresse und auf den bedeutendsten Publikationen der Kreativitätsforschung. Das Ziel des Kunstunterrichtes hat hier letztlich die Förderung des gesamten Menschen zu sein (vgl. Ozinga S. 24). Schöpferischer Kunstunterricht versteht sich somit als wirksamer Teilbereich der Gesamterziehung. <sup>21</sup>

Die Vertreter der Visuellen Kommunikation begründen ihre kritische Begegnung mit allem Sichtbaren damit, dass man einer optischen politischen Manipulation entgegenwirken müsse.

#### 2. Die Begründungen der unterschiedlichen Kreativitäts-Prinzipien

Matussek hält eine notwendige Befreiung der „Kreativität“ aus der ideologischen Begriffsverstrickung ebenso für wirksam (Matussek S 148) wie Flechsig (Flechsig S. 130) und Ulmann (Ulmann S. 13). Allerdings gestaltet sich Ulmanns Definitionswiedergabe als objektives Ganzes, da es sich aus Teildefinitionen vorausgegangener wissenschaftlicher Arbeiten zusammenfindet (Ulmann S. 68). Ozinga untermauert ihr Verständnis vom Schöpferischen mit 12 Bemerkungen

<sup>20</sup> Bei mir endete dieser Freiraum mit dem Auftauchen einer Elternratsvorsitzenden, die mir 45 Minuten lang ihren Gesinnungs-Abfallkübel über dem Kopfe ausleerte und dann triumphierend das Weite suchte.

<sup>21</sup> Und just diese Erkenntnis wird von den „Realisten“, den normativen Standpunkt-Verteidigern, mit deren Sollensforderungen ummauert.

kungen zur Kreativität (Ozinga S. 14-16). – Schließlich haben Lowenfelds 8 Kriterien zum Schöpferischen in Ozingas Methodik und Pfennigs Didaktik wohl ihren fruchtbarsten Niederschlag gefunden.

### 3. Unvereinbarkeit und Parallelität zwischen Prinzipien und Konzeptionen vor dem Hintergrunde gesellschaftlichen und geistigen Interesses

Hans Giffhorn behauptet, das Kunstwerk als Kommunikationsmedium manipulierte emotional; es diene der Wahrheit nicht. Er beruft sich auf A. Moles, Kunst als Sprache ohne Bedeutung ansehen zu müssen. Wenn u. a. Pfennig Sensitivität oder Sensibilität auszubilden wünsche, so stütze sich dies auf die Vorstellung vom „Sehen lernen“ und unbedachte Äußerungen einiger amerikanischer Kreativitätsforscher. Kreativität und Sensibilität, im bildnerischen Bereiche, könnten allenfalls Werbegrafikern und Kunstmalern nützen (Kunst + Unterricht, Heft 10/1970, S. 43). – Möller spricht offen aus, was Giffhorn gemeint hat (Ehmer S. 364 f.)<sup>22</sup>

Angesichts derartiger Argumentationsweisen verbietet sich ein Vergleich der Hintergründe auf kunsterzieherischer Diskussionsebene. Statt dessen betrachte man ein etwaig Gemeinsames oder unüberwindlich Gegensätzliches der genannten Prinzipien und Konzeptionen vor dem Hintergrunde geistigen und gesellschaftlichen Interesses an Hand folgender Fragen:

1. Handelt es sich um wissenschaftliche Begründungen?
2. In welcher Form treten sie auf?
3. Wem sollen sie nützen?
4. Sind absolute Maßstäbe mit ihnen verbunden?
5. Sind sie gesellschaftsrelevant?
6. Welche gesellschaftspolitischen Beschlüsse lassen sich vorweg ziehen? (vgl. hierzu Kesselring S. 186).

Grundsätzlich bieten sich – wie der gesamten Pädagogik – dem Kunsterzieher zwei Möglichkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse zu nutzen: Er kann zunächst eigene Forschung betreiben, dann aber die Nachbarwissenschaften zu Rate ziehen. Während die Kunsterziehung früher eigene Beobachtungen mit Resultaten beispielsweise der Psychologie verglich, forscht eine Didaktik des schöpferischen Kunstunterrichtes im eigenen Bereich.

---

<sup>22</sup> Es handelt sich bei diesen Publikationen um selbst inszenierte Demaskeraden, ohne dass die Autoren dies wüssten: Kunst bei den Normativen, insbesondere den Erbsenzählern, dient lediglich als Dekorationsmittel bei der Selbstinszenierung ihres Egos, ist ihnen also Unterhaltung und wird auch so entwertet auf den Müll geworfen, wenn man sich ausreichend bedienen konnte.

Die Vertreter der Visuellen Kommunikation berufen sich auf soziologische Analysen und auf die Ermittlung jener Ideologegruppen, die ihrer Meinung nach die Erziehungsziele – auch für den Kunstunterricht – veranlassen.

Zur Forschung einer jeweiligen Ausdrucksweise trägt entschieden das Bewusstsein bei, die richtige Lösung des Problems anbieten zu können. Daraus leitet sich bei dem Adressaten vermutlich auch das instinktive Gefühl her, inwieweit es sich um mehr oder minder gründlich konzipierte Theorien handeln könnte. – Saubere Problemlösungen (Ulmans Analyse) stoßen sich von polemischen Verhärtungen (Giffhorn) in Richtung auf fortschrittliche Schlussfolgerungen ab.

Überdies schaden Postulate – etwa der traditionellen Kunsterzieher – dem eigenen Interesse, weil Erfolgsmöglichkeiten mit Gesinnungen koordiniert erscheinen wie etwa bei den Reformpädagogen. Sie sind in den Rahmen einer individuellen Problematik gespannt. So wird die Sachlichkeit von totalwertig entworfenen Theorien auf eine Zerreißprobe gestellt. Flehsig verfährt richtig, wenn er die „verbalen Beschwörungen“ der Reformpädagogen ablehnt, deren theoretischen Ansatz jedoch übernimmt (Flehsig S. 129, S. 135). Ozingas Forderung nach freier Methodik auf gleicher theoretischer Basis wehrt jene totalwertigen Bedingungen für die Unterrichtspraxis ab (Ozinga S 17), die den Seminaristen früher streng vorgeschrieben waren. Lowenfelds 8 Konstanten geben nur das Wesen des Schöpferischen wieder; sie enthalten weder Rezepte noch Regeln, welche dem Erziehen zur Kreativität die Spur schneiden sollen. Es muss langsam klar werden, dass nur der kreative Lehrer nutzbringende Ideen zur Förderung kreativen Verhaltens und schöpferischer Weltbewältigung entwickeln wird.<sup>23</sup>

Giffhorn und Möller rechtfertigt nicht ihr totaler Anspruch, die zur Zeit einzig brauchbare Unterrichtskonzeption (- ohne schöpferisches Leben, wie es scheint - ) parallel zu anderen modernen, kritischen Bildungstheorien vorlegen zu müssen.

Gesellschaftsrelevante Ideen streben keinen Konformismus mit den herrschenden Tatsachen an, sondern sind die Heilmittel geistiger Krisen. Destruktive Lehren, die keine Lösung, sondern Chaos stiften, bewirken gefährliche Gleichgewichtsstörungen der kollektiven Meinung (vgl. hierzu O. O. y Gasset, Der Aufstand der Massen, Rowohlt 1956, „Wer herrscht in der Welt?“).

---

<sup>23</sup> Die ethische Ausgangssituation für das Lehren steht dabei an oberster Stelle; demnach ist es der schöpferische Lehrer, der dem Wesen des Kindes gerecht werden kann.

Eine Spannung zwischen Unterrichtskonzeption und Kreativitäts-Prinzipien löst sich am ehesten, wenn Erziehen zur Kreativität und Weltanschauung einander nicht mehr zu widersprechen vermögen.<sup>24</sup>

Vorab lässt sich aus dem Grade des Zusammenschlusses von Kreativitäts-Prinzipien und Unterrichtskonzeptionen folgendes entnehmen: Je enger der fachgebundene Erziehungsauftrag formuliert bleibt, desto intensiver lässt sich nach theoretischen und praktischen Ansätzen suchen. Je expansiver er sich jedoch gestalten möchte, desto zahlreicher sind auch die nicht-fachlichen Berührungspunkte, so dass sich am Ende jede ursprüngliche – hier also kreativitätstheoretische – Erziehungsauffassung verwässernd auflöst. Das Bestreben, dem Menschen zu physischer und psychischer Eigenständigkeit zu verhelfen, indem er zu kreativem Denken und schöpferischer Lebensgestaltung veranlasst wird, kann nur von den vielen Einsichten aus und nur innerhalb ihres Denk- und Arbeitsbereiches in völliger Selbstverantwortung zum Siege führen.

Jede – letztlich immer politische – Entscheidung muss bereits Überlegungen in den kleinen Schritten enthalten, um die Konsequenzen zu kennen, wohin das insgesamt führen kann. Jede Initiative, jedes Ziel, das über den eigenen Lebensbereich hinausführt, muss sich neuen Einfällen, neuen Konzepten gegenüber offen halten. Kein Mensch darf handeln, ohne die Folgen seines Tuns bis an die Grenzen seines Verstandes im voraus durchmessen zu wollen. Er muss sich seiner ethischen Pflicht beugen. –

---

<sup>24</sup> Geht man davon aus, dass Kinder ausnahmslos schöpferisch motiviert sind, sofern man es nicht unterdrückt hält, muss Kreativität lediglich gestützt und ermutigt werden. Die Weltanschauung der Kinder steht zu der der Machthaber und –bediener um so heftiger im Widerspruch, je mehr das Gewissen der Kinder sich zu äußern vermag.

## D. Kreativität als Grundlage des Kunstunterrichtes

### I. Kreativität und Kultur

#### 1. Das notwendige wechselwirkende Zusammentreten von Kunst und Kultur

Im Rahmen der Geschichte gestaltet sich Kultur als Verfall oder Fortschritt, je nachdem, welche Leitideen zwischenmenschliche Verhaltensnormen bestimmen. Kunst ist deshalb nicht im Spannungsfeld von Divergenz und Konvergenz epochal gekennzeichneten Fortschritts an sich zu untersuchen, sondern Fortschritt – u.a. in der Kunst – unterliegt weltanschaulichen Strömungen. Durch sie gestaltet sich der Grad der Intensität, mit dem die Produkte des Unbekannten in der Kunst der Gesellschaft übermittelt werden können. Unnützlich wäre es deshalb, allein über den Erfolg umstrukturierender Einflüsse der Künstler zu verhandeln, solange nicht der wechselseitige Einfluss zwischen Kunst und Gesellschaft innerhalb der Kultur richtig eingeschätzt wird.

Für die Frage, was Kultur ist, genügt die Antwort des Soziologen D. Barley nicht. Dieser versteht unter Kultur „die Summe der vorgezeichneten Wege des Denkens und Handelns von Menschen, die durch gemeinsame Tradition und Probleme verbunden sind, zuzüglich der Gegenstände und der Techniken, durch die sie ihren Ausdruck finden“ (Barley S. 64). „Kultur ist allumfassend, wird erlernt, ist ihrer Natur nach geistig und überorganisch. Sie wird sozial und geographisch eingegrenzt“ (Barley S. 65/66). – Uns darf hier jedoch nicht die Erscheinung, sondern der Inhalt der Kultur interessieren.

Albert Schweitzer versteht unter Kultur materiellen Fortschritt (Bewältigung und Dienstbarmachung der Natur) und geistigen Fortschritt (das Wirken des Geistes auf den Geist) (Schweitzer S. 21). Das bedeutet: Entwicklung der Menschen zu höherer Organisation und höherer Gesittung (Schweitzer S. 23). Kulturfähig sind solche Menschen, die frei von der Welt und ihrem Geiste denken können mit dem Ziel, sich selbst innerlich zu vervollkommen, das Sein über das Nichts zu stellen und lebensbejahend auf die Welt zu wirken. Optimistische Weltanschauung und Ethik bringen Kultur hervor. Als einzig verlässlicher Wertmesser zur Fixierung der Ziele gilt die Selbstbestimmung auf das Letzte: „Nur in dem Maße, als sich die Ziele, die sich das Wirken setzt, aus dem Sinne seines und anderen Lebens rechtfertigen lassen, ist mein Wollen und Tun sinnvoll und wertvoll“ (Schweitzer S. 60). Als Anfang alles wertvollen geistigen Lebens steht der unerschrockene Glaube an die Wahrheit und das offene Bekenntnis zu ihr“ (Schweitzer S. 61).

Kunst, ob im divergenten Suchen oder der konvergenten Lösung, braucht in Richtung auf die Mitwelt Mut zur Entscheidung. Je wertvoller das Produkt, je mehrdeutiger das Resultat die – teilweise befremdlichen – Zwischenlösungen durchschimmern lässt, desto krisenreicher die Auseinandersetzung der Mitwelt mit ihm – eben weil dem Produkt viele, „immer neue Aspekte“ eigen sind (Ulmann S. 58). Krisenreich ist jede wahre künstlerische Aussage, weil zwar nicht ein Draht zu höherer Wahrheit bewusst gespannt werden kann (vgl. Kunst + Unterricht Heft 10 S. 43), jedoch Kunst mit der Philosophie gemein hat, dass sie als „Anführerin und Wächterin der allgemeinen Vernunft“ (Schweitzer S. 7) angesehen werden darf.

## 2. Die Heranbildung zur Kulturfähigkeit durch Kreativität

Von Albert Camus stammt der Ausspruch: „In meinem geheimsten Herzen empfinde ich Demut einzig angesichts des Lebens der Ärmsten oder der großen Abenteuer des Geistes. Zwischen beiden Polen macht sich heute eine Gesellschaft breit, die zum Lachen reizt“ (Camus S. 35). Albert Schweitzer entwickelt den Kerngedanken wie folgt:

Die Kulturfähigkeit des heutigen Menschen ist herabgesetzt durch die Verhältnisse, in die er hineingestellt ist, die ihn verkleinern und psychisch schädigen. Es hätte ein bescheidener und bleibender Wohlstand immer weiteren Kreisen zuteil werden müssen, und der Mensch, der in der Resignation Ruhe gesucht habe, hätte zu sich selbst finden sollen. Dem Wirklichkeitsoptimismus, Kulturfortschritt ereigne sich durch die Tatsache als solche, sei niemals zu trauen. Statt dessen müssten sich die Kulturideale mit der vorliegenden Wirklichkeit auseinandersetzen. Die freie Wissenschaft müsse wieder zu einer denkenden werden, indem sie in Richtung einer Kulturweltanschauung eine Zusammenschau der einzelnen Erkenntnisse anstrebe. Eine entgeistigte und entsittlichte Gesellschaft kann die Probleme, die sich ihr stellen, nicht mehr verstehen und lösen. Darum muss im Einzelnen das Ethische, die geistige und sittliche Wertigkeit, gefördert werden. Auch müssen sich sämtliche Verhältnisse, die mit den Kollektivitäten verbündet sind, ändern. Schließlich muss eine Kulturweltanschauung geschaffen werden: „Für die Gesamtheit wie für den Einzelnen ist das Leben ohne Weltanschauung eine pathologische Störung des höheren Orientierungssinnes“ (Schweitzer S. 52).

Wie lassen sich Albert Schweitzers Ausführungen zum Wiederaufbau der Kultur – hier vergrößert skizziert – mit den Kreativitäts-Konstanten Viktor Lowenfelds zusammenführen?

Der Weg zu normalem Kulturbewusstsein führt über die Fähigkeit, Wesentliches von Unwesentlichem der Kultur zu unterscheiden (Schweitzer S. 22).

Kritisches Betrachten naher und ferner Ereignisse setzt voraus, dass man sich bereit hält, alle kulturhemmenden oder –fördernden Symptome aus der Realität aufzunehmen (Schweitzer S. 26-28).

Diese Bereitschaft fordert, sich in neuen Situationen – beispielsweise in anderen Kulturbereichen – zurechtfinden zu können.

Wer zu neuen, bisher unbekanntem Möglichkeiten der Lebensverbesserung vorstoßen will, muss die Fähigkeit entwickelt haben, aus dem Widerstreit der Kulturströmungen seine Einzigartigkeit im Sinne einer Kulturweltanschauung herausführen zu können.

Er muss die von den Tatsachen ausgehenden kulturhemmenden Gesinnungen und Leidenschaften zu wahrer Sachlichkeit umgestalten und innerhalb ethischer Vernunftideale als zweckmäßig anwenden können.

Analyse- und Abstraktionsfähigkeit meinen, in den Tatsachen die Struktur der Einzelheiten zu erkennen und die wesentlichen Fakten miteinander in Beziehung zu setzen. Schweitzer wirft der modernen Wissenschaft vor, sie bestehe darauf, es nur mit Einzelfeststellungen zu tun zu haben, eine Zusammenschau und Geltendmachung dieser Konsequenzen für die Kulturweltanschauung sei nicht ihre Sache (Schweitzer S. 44). – Umgekehrt ist es genau so gefährlich, auf Einzelergebnisse in der Unterrichtsforschung des Faches Bildende Kunst in Zukunft gänzlich zu verzichten. Die Oberflächen-Betrachtung als eine generelle didaktische Problemschau, im Sinne einer politischen „Relevanz“, muss zur Folge haben, dass spezielle Fachprobleme in höchst unwissenschaftlicher Weise vermengt werden.

Die Vereinigung mehrerer Denkresultate zu einem neuen Ganzen vollzieht sich divergent, indem ständig neue Einsichten in Sachverhalte angehäuft werden und dann, als konvergente Fassung, nach Schweitzer im Zusammenwirken optimistischer Weltanschauung und Ethik erst eigentlich Kultur ermöglichen.

Das ästhetische Ordnen ermittelter Erkenntnisse muss nicht allein der Wissenschaft – darunter der Philosophie – obliegen wollen, sondern erst durch den Transfer in künstlerische Gestaltungsformen qualifizieren sich Absicht und Wesen sozialer Lösungen und Programme für eine Kulturweltanschauung. Hier darf die Meisterschaft gelten, in der Identität von Form und Inhalt den Kern jeweiliger Problematik herauszukristallisieren und Ideen von Gültigkeit (Ulmann S 58 als vergld. Hinweis) zu höchster Leuchtkraft zu bringen. – Innerhalb der Philosophie besteht die Aufgabe der Popularphilosophie darin, dass die philosophisch aufgegriffenen und verarbeiteten Gedanken in für den Laien verständlicher Form an die Allgemeinheit zurückgehen (Schweitzer S. 7; s. auch Kröners Philosophisches Wörterbuch 1969 S. 483).

Kreativität im kulturphilosophischen Zusammenhang kann verdeutlichen, dass schöpferisches Handeln entscheidend zum Erreichen des Kulturzieles beiträgt, jeder menschlichen Tat die Absicht zu größtmöglicher Humanität zu Grunde zu legen.

### 3. Kreativer Kunstunterricht als Kulturfortschritt

Es ist offensichtlich: die Alternative „Visuelle Kommunikation“ oder konventioneller Kunstunterricht“ hat sich in „Visuelle Kommunikation oder Kulturfortschritt“ umdeuten lassen.

Kulturträger zu sein, Kultur zu begreifen und für sie zu wirken, bedeutet, Vernunftideale erfassen und gestalten zu können sowie diese Ideale auf das Allgemeine gehen zu lassen (s. Schweitzer S. 9.). An Hand des vorliegenden Vergleichs der Unterrichtskonzeptionen mit den Kreativitäts-Prinzipien wird nun klar, dass Denktätigkeit zu innerlich unabhängig getroffenen Lösungsmöglichkeiten den maßgeblichen Rahmen für das Erziehen zur Kreativität bilden, dass also die einseitige pädagogische Ausprägung – entweder zielungerichtete Ausdrucksmöglichkeit (ohne Leistungsfortschritt) oder nur kritisches Denkverhalten – nicht gemeint sein kann.

So bleibt festzustellen, dass einer Didaktik, die das Erziehen zur Kreativität zusammen mit einer Erziehung zur Bereitschaft für wertvolle Kulturgesinnung im Auge hat, nicht das Lebensrecht abgesprochen werden kann. Gleichzeitig mit ihrer allgemeinsten humanitären Zielsetzung ist sie im Stande, kunstschöpferisch in das Unbekannte vorzustoßen.

## II. Zusammenfassung

Das Rätsel um Herkunft und Sinn des Schöpferischen ist allen Zeiten aufgegeben, in denen der Mensch seine Einzigartigkeit erlebt hat. Gegenüber der Fülle hierauf bezogener Gedanken erweist sich die herangezogene Literatur zum Thema „Kreativität als Grundlage des Kunstunterrichtes“ als lediglich exemplarisch.

Inzwischen ist durch die Künstler das Kunstschaffen selbst in Frage gestellt worden (Camus S. 21). Deshalb ist es an der Zeit, auch die Kulissen der kunstpädagogischen Forderungen abzuräumen, um endlich deren gesamte Dimensionen ausleuchten zu können. Daraus folgt nicht, bestehende Zustände neuen Ideen einzuverleiben, bedeutet auch nicht Destruktion des Bestehenden, sondern verlangt zunächst, alle Gegebenheiten auf ihren Ansatz und dessen Folgen hin zu befragen. Dieses Wagnisses bin ich mir wohl bewusst.



Als Kulturträger müssen wir fragen: Was bedeutet die Gesellschaft, in der ich lebe, und was bedeute ich selber in der Welt? Was wollen, was erhoffen wir in ihr? – Welche Antworten geben hierauf die vielen Individuen – und in welcher Weise entscheidet das über den Geist, in dem wir und unsere Welt leben (Schweitzer S. 49)?

Die Notwendigkeit solcher Fragen lässt sich am besten vor dem Grundübel der Menschen selbst erkennen: dem Überfordertsein als Lebensangst. Von ihr kann sich nur befreien, wem es gelingt, die Konflikte, in die wir gestellt sind, klar zu erkennen, wem durch Fertigkeit und Wissen genügend Mittel zur Lösung verfügbar stehen, wem ein dauerhafter Entwurf auf das Leben gelingen kann, wer das Ziel seiner Mühen kennt, noch ehe er in Richtung auf sie über die augenblicklichen Akte der Weltbewältigung hinausgewachsen ist.

Die ethische Grundlage einer Kreativitätserziehung im Kunstunterricht steht jeglichem Üben schöpferischen Problemlösens offen durch den Dreischritt Analyse, Konzeptfähigkeit, verfügbare Mittel. Gegen die Resignation des Nicht-mehr-wissen-Wollens steht der gesunde Wissensdurst (Bildungshunger); entgegen dem Hang zur Katastrophe (Gewalt) muss eine humanitäre Lebensauffassung die Individuen durchdringen. – Nur eine Kulturweltanschauung kann uneingeschränkt die Freiheit in Richtung auf schöpferische Selbstverwirklichung wollen – nur ein beständiges schöpferisches Denken und Handeln will Kultur. Wer also kann dem schöpferischen Kunstunterricht eine bahnbrechende Funktion in der Erziehung der Menschen für Gegenwart und Zukunft absprechen?

\* \* \* \* \*

## *Verzeichnis der benutzten Literatur*

- Barley, Delbert: Grundzüge und Probleme der Soziologie ,  
Verlag Luchterhand 1968
- Baumeister, Willi: Das Unbekannte in der Kunst,  
DuMont Dokumente 1960
- Bergius, Rudolf: Analyse der „Begabung“: Die Bedingungen des intellektuellen  
Verhaltens, in: H. Roth, Begabung und Lernen, Klett-Verlag 1971
- Camus, Albert: Der Künstler und seine Zeit, in: A. Camus, Kleine Prosa,  
Rowohlt Taschenbuch 1961
- Ehmer, Hermann K.: Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewusst-  
seins-Industrie, DuMont Aktuell 1971
- Flehsig, Karl-Heinz: Erziehen zur Kreativität, in: Flitner-Scheuerl, Einführung  
in pädagogisches Sehen und Denken, Piper-Verlag 1967
- Gaudig, Hugo: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, F.-Hirt-Verlag  
Breslau 1922
- Gurlitt, Willibald: Johann Sebastian Bach. Der Meister und sein Werk,  
Bärenreiter-Verlag 1959
- Jähning, Dieter: Schelling. Die Wahrheitsfunktion der Kunst, Verlag Neske 1969
- Kerschensteiner, Georg: Begriff der Arbeitsschule, Teubner-Verlag 1922
- Kesselrin, Michael: Allgemeine Psychologie, Klinkhardt 1967
- Kunst + Unterricht, Zeitschrift für alle Bereiche der ästhetischen Erziehung,  
Friedrich-Verlag, Hefte Nr. 7 und 10
- Lersch, Philipp: Aufbau der Person, Johann Ambrosius Barth 1970
- Matussek, Paul: Kreativität und Ideologie, in: Schöpfung und Freiheit in einer  
humanen Gesellschaft. Gespräche der Paulus-Gesellschaft Marienbader  
Protokolle, Europa-Verlag 1969
- Möller, Heino R.: Kunstunterricht und Visuelle Kommunikation 7  
Arbeitsthesen zur Konzeption eines neuen Unterrichtsfaches, in: Hermann  
K. Ehmer, Visuelle Kommunikation, DuMont Aktuell 1971
- Ozinga, Clasca: Die schöpferische Belebung des Kindes durch Bildende Kunst,  
Biel-Verlag 1971
- Pfennig, Reinhard: Gegenwart der Bildenden Kunst. Erziehen zum bildnerischen  
Denken, Isensee 1967
- Ronge, Hans: Kunstlehre früher und heute, Henn-Verlag 1965
- Scharrelmann, Heinrich: Malen und Zeichnen, Janssen 1913, Westermann 1921
- Schmidt, Heinrich: Philosophisches Wörterbuch, Kröner-Verlag 1969
- Schweitzer, Albert: Verfall und Wiederaufbau der Kultur, in: Albert Schweitzer,  
Kultur und Ethik, Beck-Verlag 1960
- Ulmann, Gisela: Kreativität, Beltz-Verlag 1968
- Vogelhuber, Oskar: Geschichte der neueren Pädagogik, Ehrenwirth-Verlag

### **Zum Anhang meiner Fußnoten 2013:**

Musik und Gesellschaft, Heft 6, Juni 1983, Henschel-Verlag Berlin, darin:  
Ingeborg Stein: Musikerlebnis als Bildaussage<sup>1</sup>

## Nachtrag zur kopierten und erweiterten Niederschrift

Der Wissensstand des Studierenden muss sich notgedrungen und willkommener Maßen durch die Berufspraxis erheblich verbreitern. Demnach wären die angefügten Fußnoten für den interessierten Leser wertvolle Zusätze.

Hinzu tritt der Umstand, dass der Bereich „theoretischer Erörterungen und mutmaßender Hypothesen“ zum Problemfeld „Kreativität im Kunstunterricht“ durch das Zusammentreffen mit einer Dozentin der ehemaligen DDR im Heinrich-Schütz-Haus in Bad Köstritz den entscheidenden Durchbruch erfahren durfte. Mit den vier verbliebenen Mädchen meines Kinder- und Jugendchores, mit einer Tanzerzieherin und mir als „Erwachsenen-Zugabe“ führte sie eines ihrer unzähligen Experimente zum Thema „Musikerlebnis als Bildaussage“ durch. Die Wahl der Mittel war völlig frei; das Werk (in diesem Falle ein Chorwerk von Palstrina) wurde in den ersten 20 Minuten unablässig wiederholt, danach auf Wunsch des Arbeitenden, der um weitere Wiederholung bat. Am Ende stand eine Besprechung der fertigen Werke – und eher wurde nicht aufgehört! - , so dass jedes Kind (die Mädchen waren 14 Jahre jung) sich frei äußern konnte und dies auch tat.

Weil mir klar geworden war, dass schöpferisches Arbeiten in diesem Falle die ideale Ausgangslage erfahren konnte, nutzte ich diese Praxis der Bildaussage die verbleibenden 9 Jahre meiner Dienstzeit an der OS Papenburg. Ich wiederhole: Was die Kinder mir auf diesem Wege mitzuteilen hatten, veranlasste mich, vom „Erziehen“ zur Kreativität abzusehen – sie wussten über sich mehr als ich! - und den Kindern auf ihren verschiedenen Aussagewegen zuzuhören und sie mit wachsender Bewunderung zu begleiten.

Es hat mir den abgrundtiefen Hass einiger „federführenden“ Papenburger auf Lebenszeit zugezogen.

Demnach sind die Fußnoten erst in dieser Schärfe und Kompromisslosigkeit möglich geworden, seit ich auf solche Erfahrungshintergründe zurückgreifen kann.

Ich darf festhalten, dass diese wieder aufgelegte Arbeit zunächst ein Dank an meinen Mentor und Förderer, dem Akademischen Rat Johann Denker, sodann eine Hommage an die Kinder bedeutet, gleich, wann sie gelebt haben oder noch in diese Welt treten werden!

Und auch dieses Werk wäre ohne die sorgfältige Korrektur meines Freundes aus Kindheitstagen, Joachim Hessenius, nicht möglich gewesen. Auch ihm sei an dieser Stelle mein inniger Dank ausgesprochen.

Ihrhove, den 03.03.2013

---

<sup>1</sup> Ich erlaube mir an dieser Stelle, mit Blick auf den TV-Film „Der kalte Himmel“, einen Hinweis zu den Erfolgen Frau Dr. Ingeborg Steins:

Autismus bzw. Kinder mit dem Asperger-Syndrom wird/werden in der Regel von normativen Erwachsenen getestet, beurteilt und therapiert. Kreativität wie bei Felix Moosbacher wird noch als Randerscheinung gewertet, und erst der durchschlagende Test, Musik in Zahlen von dem Jungen notieren zu lassen, ermöglicht von dem hinzugezogenen Kollegen die Feststellung der Genialität.

Kreativität und Genialität sind Zwillinge, sofern man darunter schöpferische Prozesse und Lösungen versteht. Autismus dürfte als Rückzug in eigene Refugien ein neues Kommunikationsmittel verlangen. Und dies entsteht eben wieder unter genialen Menschen, denen erlaubt ist, zwischen Zeiten und Räumen sich frei zu bewegen, oder unter universalen, die sich mühelos zwischen Materie und Geist orientieren. Ein geniales Kind, das die Kasperle-Figuresprache einer krähenden Grundschullehrerin nicht mehr in sich aufzunehmen bereit ist, gehört also nicht in die „Hilfsschule“ oder ist ein Fall für die Inklusion aus dem sozialintegrativen Bilderbuch-Prinzip heraus, sondern gehört in den beständigen schöpferischen Dialog mit Ebenbürtigen.

Die bildnerische Darstellung des musikalisch Gehörten durch Kinder enthält erstaunliche Fertigkeiten im Sinne der Pfennigschen Gestaltungsprinzipien, deren Didaktik man sonst nur auf mühsamen methodischen Wegen in Lernerfolge umsetzen kann. Sie liegen der kindlichen Psyche zu Grunde und können sich jetzt frei äußern. Ebenso lässt sich mit den individuell geeigneten Kommunikationsmitteln der Autismus in Sprache übersetzen und zur Brücke zwischen Hochbegabten werden.

Wehe dem Erwachsenen, der dies nicht zu leisten vermag: Er hat ein Kind als sein Opfer zu beklagen!