

Kai Dinkelmann

Kreativitätsförderung im Kunstunterricht



Herbert Utz Verlag · München

Lehrmaterial

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen bleiben – auch bei nur auszugsweiser Verwendung – vorbehalten.

Copyright © Herbert Utz Verlag GmbH · 2008

ISBN 978-3-8316-0754-9

Printed in Germany

Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · www.utz.de

Inhalt

Einleitung	7
1. Problemaufriss und Konkretisierung der Förderabsichten	9
1.1. Kreativitätsmerkmale und kreative Prozesse im Kunstunterricht.....	13
1.2. „Kreative Methoden“ und „Kreativitätstechniken“ im Kunstunterricht..	23
2. Kreativitätsförderung im Kunstunterricht. Zwei Karteien	29
2.1. Die Einsatzbereiche der zwei Karteien.....	29
2.2. Die Konzeption der Lehrerkartei und ihr Einsatz bei der Unterrichtsvorbereitung.....	30
2.3. Die Konzeption der Schülerkartei und ihr Einsatz im Unterricht.....	35
2.4. Zwei Unterrichtskonzepte zu den Fragen: „Wie kann die Kartei bei der Entwicklung eigener Ideen helfen?“, „Was ist Kreativität?“.....	40
3. Ausblick. Zur Weiterentwicklung der Karteien	45
4. Literatur	47
5. Anhang	49
5.1. Lehrerkartei	
5.2. Schülerkartei	

Einleitung

„Haben Sie noch eine Idee für mich?“ „Mir fällt nichts mehr ein.“ „Ich bin fertig, was soll ich jetzt machen?“ – Das sind relativ typische Äußerungen von Schüler/innen im Kunstunterricht.

Dieses Buch richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die solche und ähnliche Probleme kennen und nach Mitteln suchen, die Fähigkeit ihrer Schüler/innen zur selbstständigen Ideenfindung zu fördern. Ich stelle zwei flexibel einsetzbare Karteikartensysteme vor, die ich ausgehend von meiner eigenen Unterrichtspraxis entwickelt und erprobt habe. Sie sind selbstverständlich in verschiedenster Weise einsetzbar und können und sollen den eigenen Bedürfnissen angepasst und gegebenenfalls abgewandelt werden.

Die im Anhang liegenden Karteien bestehen aus verschiedenen Verfahren, Fachmethoden, Unterrichtsmethoden, Impulsen u. Ä., die dem Lehrer bei der Unterrichtsvorbereitung und den Schüler/innen im Unterricht helfen. Sie dienen der Förderung der gestalterischen Kompetenz und bieten Hilfen zur Entwicklung eigener Ideen.

Die vorliegende Arbeit schildert in drei Kapiteln Problemstellung, wissenschaftliche Fundierung und Einsatzmöglichkeiten der Kreativitätskarteien. Wer schnelle Anregungen für den eigenen Unterricht sucht, kann sich direkt den Karteikarten zuwenden, wer einen etwas genaueren Einblick in die Systematik der Verfahren bekommen will, liest Kapitel eins bis drei.

Das erste Kapitel beschreibt typische Situationen im Kunstunterricht, die Anlass waren, die Kreativitätskarteien zu entwickeln.

Zusammengestellt und erdacht wurden die Karteien basierend auf Erkenntnissen und Verfahren der Kreativitätsforschung. Kapitel 2 stellt dar, welche dieser Erkenntnisse und Verfahren der Kreativitätsforschung bei der Erstellung der Karteien beachtet wurden. Dabei wird das Vorhaben ebenfalls in die kunstdidaktische Diskussion eingeordnet. Kapitel 2.1 entwirft zunächst zentrale Überlegungen, wie Karteien zur Kreativitätsförderung sinnvoll zu sortieren und organisieren wären. Kapitel 2.2 diskutiert dann anschließend, mit welchen „kreativen Methoden“ und „Kreativitätstechniken“ die Karteien zu füllen sind. Es befragt die unterschiedlichen Fachmethoden, Unterrichtsmethoden, Hilfsfragen und Impulse auf ihre Brauchbarkeit und klärt, worauf im Unterrichtseinsatz zu achten ist.

Die unterschiedlichen Methoden, Fragen und Impulse, die so genannten „kreativen Methoden“ und „Kreativitätstechniken“ werden aus Gründen der sprachlichen Einfachheit im Weiteren unter dem allgemeinen Begriff „Verfahren“

zusammengefasst. Wo dies von Bedeutung ist, werden die einzelnen Verfahren differenziert benannt.

Kapitel 3 stellt dann die auf die in Kapitel 1 artikulierten Bedürfnisse eingehenden und aus den in Kapitel 2 dargestellten Erkenntnissen entwickelten zwei Karteien vor. Es wird gezeigt, wie sie organisiert sind und welche Möglichkeiten sich demgemäß bei der Unterrichtsvorbereitung und im Unterricht ergeben. Dabei werden verschiedene Konzeptskizzen für den Unterrichtseinsatz gegeben. Kapitel 4 zieht Bilanz und skizziert abschließend knapp Perspektiven der Weiterentwicklung und Verbesserung der beiden Karteien.

Ausgangspunkt des vorliegenden Konzeptes ist die Unterstufe; das Konzept ist jedoch so angelegt, dass es auch auf andere Stufen übertragbar ist. Die Namensangaben aller Schüler/innen wurden aus Gründen des Datenschutzes geändert.

1. Problemaufriss und Konkretisierung der Förderabsichten

Die im weiteren beschriebenen Fälle aus meiner eigenen Unterrichtspraxis repräsentieren häufiger auftretende Schwierigkeiten. Selbstverständlich betreffen sie nicht alle Schüler/innen und sind auch nicht in jeder Unterrichtsstunde von Bedeutung. Ich habe mir die problematischen Situationen und Schüleräußerungen – wenn möglich – noch im Unterricht notiert, um Wahrnehmungsverzerrungen zu vermeiden. Dennoch kann freilich nicht von Fallanalysen im engeren wissenschaftlichen Sinn die Rede sein. Die im folgenden geschilderten Fälle können nicht auf der Mikroebene untersucht werden, sondern zeigen von mir als typisch wahrgenommene Problemfelder. Insofern verallgemeinert die Arbeit bestimmte Einzelfälle und lässt sich auf Diagnosen ein, die im strengen wissenschaftlichen Sinn nicht sicher und präzise sind. Die Notizen spiegeln folglich meine Problemwahrnehmung als Unterrichtender wider. Sie sind ungeachtet dessen m. E. eindeutig genug, um aus ihnen Ansätze zur Schülerförderung zu entwickeln, die – so hoffe ich – nicht nur mir und meinen Schüler/innen helfen, sondern auch von generellem Nutzen für Sie und andere Kunstlehrer sein mögen.

Es werden im Weiteren zunächst immer knapp die Situationen aus meinem Unterricht beschrieben, dann folgen Überlegungen, wo und wie eine gezielte Schülerförderung ansetzen könnte und welche Erwartungen an die beiden Karten sich daraus ergeben.

1) „Haben Sie noch eine Idee für mich?“

In Klasse 7 fingen die Schüler/innen nach Einführung der Aufgabenstellung zunächst recht zügig an, zu arbeiten („Zeichne eine Landschaft. Setze dabei die von uns besprochenen Mittel – Überschneidung, Repoussoirfigur, Abnehmende Genauigkeit, Abnehmende Größe – so ein, dass eine Tiefenwirkung entsteht“). Es entstanden unterschiedliche Mond-, Unterwasser- und Gebirgslandschaften. Nach etwa 10 bis 30 Minuten kamen dann nacheinander Anna und Martina sowie Ludger und Dominik zu mir: „Uns fällt jetzt nichts mehr ein, was könnte ich denn jetzt noch dazu zeichnen“, „Haben sie noch eine Idee für mich?“.

Da die Schüler/innen schon so frühzeitig kamen, nahm ich an, es handle sich um Bequemlichkeit. So verlangte ich von ihnen, sich selbst noch einmal Gedanken zu machen. Sie könnten sich dabei auch gegenseitig helfen. Darauf reagierten sie unterschiedlich. Anna und Martina gelang es, sich gegenseitig auf Ideen zu

bringen. Dominik blockierte: „Mir fällt aber nichts mehr ein!“¹ Ludger setzte sich noch einmal alleine hin und überlegte, er kam aber auf keine Idee.

Die geschilderte Situation empfand ich als kompliziert: Es wäre einerseits falsch, den Schüler/innen die Ideenfindung abzunehmen, indem man ihnen z. B. einen konkreten Tipp bzw. Hinweis gibt. Andererseits kann man sie nicht ganz allein lassen, sondern müsste ihnen zumindest Denkanstöße geben oder sie methodisch unterstützen, damit sie die Schwierigkeiten überwinden können. Das heißt, die Schüler/innen sollten Wege kennen lernen und einüben, wie man Bildideen (weiter)entwickeln kann. Dies könnte mit der gesamten Gruppe z. B. zu Beginn einer Unterrichtsreihe anhand der vorliegenden Aufgabenstellung geschehen. Bei der Unterrichtsplanung wäre dazu eine Sammlung unterschiedlicher Fach- und Unterrichtsmethoden sehr hilfreich.

Sinnvoll wäre es auch, wenn der Lehrer den Schüler/innen genau zu dem Zeitpunkt, an dem Probleme auftauchen, Wege aufzeigen könnte, wie sie neue Bildideen entwickeln oder vorhandene Ideen weiterentwickeln können. Dazu wäre eine Kartei mit schülergerecht erklärten Arbeitsmethoden hilfreich, in denen Schüler, wie Ludger oder Dominik selbstständig nach geeigneten Verfahren suchen könnten. Wichtig wäre, dass es sich dabei um verallgemeinerbare Methoden oder Impulse handelt, die nicht auf alle, aber auf viele unterschiedliche Aufgaben anwendbar sind.

2) „Ist das schon gut so?“ „Ich bin fertig, was soll ich jetzt machen?“

Markus aus der 5. Klasse kommt häufig schon nach der ersten halben Stunde zu mir und meint: „Ich bin fertig, was soll ich jetzt machen?“. In der Regel kann er dann jedoch selbst benennen, was er an seinem Bild noch verbessern kann.

Es gibt aber auch Schüler/innen, die tatsächlich deutlich früher als andere Schüler/innen ihr erstes Bild abgeschlossen haben. Bei Nane, Jan und Dennis (fünfte Klasse) war dies z. B. der Fall. Ich gab ihnen den Auftrag, ein weiteres Bild – eine Variation – zur Aufgabe zu malen.

Jan und Dennis antworteten: „Noch ein Bild? – Können wir nicht was anderes machen?“ Nane meinte: „Also eigentlich bin ich aber doch schon fertig. Was machen wir denn als Nächstes?“

In den benannten Fällen zeigt sich m. E., dass einige Schüler/innen relativ schnell das Interesse an einer Aufgabe verlieren – Markus sogar schon während des Malprozesses. Eine Variation zur Aufgabe halten sie nicht für sinnvoll. Um beschriebene Fälle zu vermeiden, könnte man nach der Aufgabenstellung zuerst

¹ Derlei Selbstblockaden treten im Kunstunterricht häufig auf, vgl. dazu: Schmitt, Kreativität, in: Kunst und Unterricht, H. 261, 2002, S. 11.

Ideen sammeln und verschiedene Varianten skizzieren lassen. So können die Schüler/innen später auf ihre ersten Entwürfe zurückgreifen und eine zweite Idee umsetzen.

Die Schüler/innen sollten Interesse an Variationen und Ideenvielfalt entwickeln. Man könnte für die Schüler/innen zu diesem Zweck Zusatzaufgaben und Anregungen bereithalten, die ausgehend von einem ersten bereits gemalten Bild Anregungen geben, wie durch gezielte Veränderungen weitere Varianten entwickelt werden könnten. Dann könnten sie sehen, dass man durch die Variation bestimmter Elemente zu interessanten und neuartigen Lösungen kommen kann. Im Fall von Markus wäre es überdies hilfreich, wenn in der Schülerkartei Hilfen zur Selbsteinschätzung zu finden wären.

3) Keine ausgefallenen Ideen

Zum Thema Fantasiestadt bauten die Schüler/innen der 5. Klasse recht unterschiedliche Häuser. Im Gegensatz zum ersten Fallbeispiel beklagten sich die Schüler/innen zu keiner Zeit darüber, dass sie keine Ideen mehr hätten. Sie waren mit ihrer Arbeit zufrieden.

Jedoch hätte die Formen- und Ideenvielfalt m. E. größer ausfallen können. Mit einer Ausnahme, waren sich alle Häuser sehr ähnlich. Sie waren quaderförmig und entstammten der unmittelbaren Lebenswelt der Schüler/innen (ein Kaufhaus, ein Rathaus, viele verschiedene Eigenheime mit Terrassen und Gärten). „Aus dem Rahmen“ fiel kein Haus, obwohl in den Bedingungen der Aufgabenstellung „Originalität“ gefordert war. Die Schüler/innen konnten den Begriff erklären, sie übersetzten ihn mit „etwas Ausgefallenes“, „etwas, was sonst keiner hat“.

Meiner Wahrnehmung nach fehlte es dennoch, an wirklich ausgefallenen, mutigen Ideen. Die gestalterische Formen-Fantasie der Schüler/innen reichte z. B. nicht, um auch runde oder dreieckige Formen für den Hausbau zu entdecken. Da sie im Umfeld der Schüler/innen nicht vorkamen war dies freilich auch nicht zu erwarten.

Ziel der Karteien sollte demnach sein, Methoden zusammenzustellen, die die Bereitschaft fördern, die „normale und gewöhnliche“ Lösung durch eine ungewöhnliche, innovative Lösung zu ersetzen bzw. im Unterricht Gelegenheiten dazu zu schaffen. Die Schüler/innen sollen Mut entwickeln, eigenwillige Wege zu gehen, die von ihrer Lebenswelt ausgehen, sie aber auch zu ungewöhnlichen Formen und Ideen führen sollen.

Aus den angestellten Überlegungen leiten sich folgende Förderabsichten und Erwartungen an die zwei Karteien ab:

Ein Vergleich zwischen Fall 1 und 3 macht bereits deutlich, dass es bei unterschiedlichen Schüler/innen sehr verschiedene Förderbedürfnisse gibt. Während es in Fall 1 vorrangig darum ging, den Schüler/innen bei der Ideenfindung zu helfen, hatten die Schüler/innen in Fall 3 bereits viele Ideen, diese hätten lediglich *in den Augen des Lehrers* „origineller“ ausfallen können.

D. h. ein Karteikartensystem müsste so organisiert sein, dass der Lehrer für diese beiden Falltypen gezielt Unterrichts- oder Fachmethoden herausgreifen kann, so wie er im Fall 2 gezielt nach einer an den Arbeiten der Schüler/innen ansetzenden Zusatzaufgabe als Variationsaufgabe suchen wird.

Ziel der beiden Karteien soll dabei sein, die gestalterische Kompetenz der Schüler/innen zu fördern. Das bedeutet, die Förderung bleibt im Wesentlichen auf die Produktion von Bildern bezogen.² Dabei kann sich das Interesse auf den Umgang mit Materialien, auf Fragen der geistigen Grundhaltung (Intuitions- oder verstandeleitete Produktion) und auf die Persönlichkeit des Herstellers richten.³

Die Förderung der gestalterischen Kompetenz muss dabei einerseits bei der Förderung der gestalterischen Methodenkompetenz ansetzen, darf dabei aber auch Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz nicht übersehen:

Methodenkompetenz bedeutet, dass die Schüler/innen im Sinne des NRW-Lehrplans künstlerisch-kreative Arbeitsmethoden kennen und reflektiert anwenden lernen.⁴ Die vorliegende Arbeit fasst den Begriff Arbeitsmethoden weit und versteht darunter allgemeine Verfahren (Fachmethoden, Impulse, Denk- und Fragerichtungen, u. Ä.), mit denen die Schüler/innen,

- 1) ausgehend von einer Aufgabe selbstständig mehrere Ideen sammeln können,
- 2) nach Erstellung einer Arbeit Verfahren und Anstöße für weitere Variationen bekommen und
- 3) gezielt ungewöhnliche – originelle – Bildideen entwickeln können.

Diese Wegweisungen sind dabei nicht mit Formeln zu vergleichen, deren Anwendung eingeübt wird und dann unmittelbar zum Erfolg führt. Die Schüler/innen müssen lernen, die verschiedenen Fachmethoden, Impulse, Denk- und Fragerichtungen selbstständig und mit Blick auf die konkrete Aufgabe hin auszuwählen und ggf. zu modifizieren. Gestalterische Methodenkompetenz lässt

² Ministerium für Schule..., Richtlinien und Lehrpläne, Sek.I, Kunst, S. 36, Handlungsfeld A.

³ Ebd., S. 38-40, Lernaspekte 1,2 und 3.

⁴ Ebd., S. 57.

sich nicht in wenigen Unterrichtsstunden erreichen, sondern muss über mehrere Monate und Jahre hinweg entwickelt werden.

Auf dem Weg dahin sollen in einzelnen Stunden jeweils einzelne Verfahren von den Schüler/innen auf ihre Nützlichkeit überprüft werden.

Aspekte der Selbstkompetenz spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Denn die Schüler/innen müssen zunächst überhaupt die Bereitschaft entwickeln, ungewöhnliche, originelle Bildideen als ein mögliches Ziel ihres persönlichen gestalterischen Schaffens anzunehmen.

Welche Erkenntnisse und Verfahren aus der Kreativitätsforschung können im Kunstunterricht helfen, die hier skizzierten Ziele zu erreichen?

1.1. Kreativitätsmerkmale und kreative Prozesse im Kunstunterricht

Kreativität, künstlerische Kreativität und Kunstunterricht

Ein Blick in die vorliegenden Publikationen aus dem Bereich der Kreativitätsforschung fördert unterschiedlichste Untersuchungen über die biologischen Aspekte der Kreativität, die pädagogische Kreativitätsförderung, biografische Kreativitätsforschung usw. zu Tage. Es gibt Überlegungen und Untersuchungen aus denkpsychologischer, pädagogischer, künstlerischer und soziologischer Sicht.⁵ Kreativitätsforscher unterscheiden verschiedene Formen von Kreativität.

Holm-Hadulla spricht von „multipler Kreativität“ und unterscheidet die vier Domänen Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kunst.⁶ Victor Scheitlin beschreibt „technische, künstlerische, organisatorische, geistige, wissenschaftliche, soziologische, ethische und religiöse Zielbereiche“ von Kreativität.⁷

Kreativitätsforschung ist ein weites Feld. Hartmut von Hentigs Skepsis ist angebracht. Was kann man angesichts eines so häufig gebrauchten, schillernden, aber zugleich so weit gefassten Begriffs von der Kreativitätsforschung erwarten?⁸

Eine Eingrenzung der Suche ist vonnöten. Was sind mit Blick auf die kunstpädagogische Praxis am Gymnasium die wichtigsten Merkmale und Definitionsparameter von Kreativität?

Der aus dem Amerikanischen „creativity“ ins Deutsche übersetzte Begriff Kreativität bezeichnet im allgemeinen die Fähigkeit, „wertvolle Änderungen

⁵ Vgl. dazu: Eid/ Langer/ Ruprecht, Grundlagen des Kunstunterrichts, S. 161. In jüngerer Zeit beschäftigen sich auch und gerade Wirtschaftswissenschaftler mit Kreativitätsförderung.

⁶ Holm-Hadulla, Kreativität, S. 59.

⁷ Scheitlin, Kreativität, S. 23.

⁸ Hentig, Kreativität, 2000.

und Neuerungen hervorzubringen“.⁹ Dabei wird Kreativität üblicherweise als ein „*Problemlöseverfahren*“ bezeichnet – d. h. es herrscht innerhalb der Kreativitätsforschung weitgehend Einigkeit darüber, dass sich Kreativität nicht nur durch die bloße Hervorbringung von etwas Neuem oder Originellen auszeichnet sondern auch dadurch, dass das Neue stets einen „sinnvollen und erkennbaren Bezug zur Lösung technischer, menschlicher oder sozialpolitischer Probleme aufweist“.¹⁰ Die Entwicklung des Neuen kann dabei sowohl im menschlichen *Handeln* wie auch im *Denken* stattfinden.¹¹

Dabei bevorzugen, so die meisten Kreativitätsforscher, kreative Persönlichkeiten divergentes Denken. Im Gegensatz zu konvergentem Denken geht divergentes Denken in unterschiedliche Richtungen, sucht nach Alternativen und nach mehreren Lösungen.¹²

Weitgehende Einigkeit besteht in der Kreativitätsforschung auch darüber, dass bestimmte Aspekte, die mit der Fähigkeit kreative Leistungen zu vollbringen eng zusammenhängen, sowohl einen ererbten wie auch einen erlernten Anteil haben – so z. B. die Frustrationstoleranz.¹³ Andere Faktoren, wie Motivation, Neugier und Ehrgeiz, hängen hingegen weitgehend von Umweltfaktoren ab.¹⁴ Unstrittig ist, dass kreative Ausnahmetalente zwar stark von ihren ererbten Anlagen profitieren, Kreativität generell jedoch trainierbar und erlernbar ist – Kreativitätsförderung im Unterricht kann also gelingen.¹⁵

Künstlerische Kreativität, deren Förderungsmöglichkeiten im schulischen Rahmen hier auszuloten sind, zeichnet sich durch einige Besonderheiten aus:

⁹ Sowa, Achtsamkeit auf die Achtsamkeit, in: Kunst und Unterricht, H. 261/ 2002, S. 50.

Die systematische Erforschung der Kreativität ist ein Kind des Kalten Krieges. Sie begann in Amerika als Reaktion auf den Sputnik-Schock der fünfziger Jahre. (Eid/ Langer Ruprecht, Grundlagen des Kunstunterrichts, S. 161; Kunst und Unterricht, H. 261, 2002, S. 6.)

¹⁰ Sowa, Achtsamkeit auf die Achtsamkeit, in: Kunst und Unterricht, H. 261, 2002, S. 50; o. A., Artikel: Kreativität, in: Brockhaus – Die Enzyklopädie in 24 Bänden, Bd. 12, Mannheim-Leipzig 1997, S. 476; vgl. auch: Scheitlin, Kreativität, S. 23; Knieß, Kreatives Arbeiten, S. 1; Bovet/ Huwendiek, Leitfaden Schulpraxis, S. 263. Eid/ Langer/ Ruprecht (Hg.), Grundlagen des Kunstunterrichts, S. 161-163.

¹¹ O. A., Artikel: Kreativität, in: Brockhaus – Die Enzyklopädie in 24 Bänden, Bd. 12, Mannheim-Leipzig 1997, S. 476.

¹² Bovet/ Huwendiek, Leitfaden Schulpraxis, S. 264.

¹³ Holm-Hadulla, Kreativität, S. 33.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Holm-Hadulla, Kreativität, S. 33; Bovet/ Huwendiek, Leitfaden Schulpraxis, S. 264; Guilford, Kreativität, in: Ulmann, Kreativitätsforschung, S. 29 f.; Knieß, Kreatives Arbeiten, S. 25; Eid/ Langer/ Ruprecht, Grundlagen des Kunstunterrichts, S. 169. Etwas skeptischer ist: Scheitlin, Kreativität, S. 55.

2. Kreativitätsförderung im Kunstunterricht. Zwei Karteien

2.1. Die Einsatzbereiche der zwei Karteien

Beide Karteien – sie befinden sich im Anhang – gehen von denselben Verfahren aus. D.h. in beiden Karteien sind dieselben Verfahren abgelegt und in derselben Reihenfolge durchnummeriert. Sie unterscheiden sich jedoch in der Form ihrer Darstellung und in ihren durch die Markierungsleiste organisierten Zugriffsmöglichkeiten.

Die erste Kartei soll dem Lehrer bei der Unterrichtsplanung und beim Unterrichten unterstützen. Sie bevorzugt insofern eine durch den Lehrer angeleitete Kreativitätsförderung. Die zweite Kartei richtet sich in erster Linie an die Schüler/innen und soll sie bei der selbstständigen Erprobung verschiedener kreativer Verfahren unterstützen.

Die Schülerkartei gibt konkrete Kurzanleitungen und Anregungen für z. B. die Durchführung eines „Brainwritings“. Sie liefert überdies aus den einzelnen Verfahren abgeleitete Zusatzaufgaben. Insofern hilft die Schülerkartei auch dem Lehrer bei der Formulierung von Arbeitsaufträgen und der Vermittlung von gestaltungspraktischen Denkrichtungen und Methoden zur Ideenentwicklung.

Die Reihenfolge der einzelnen Karten ist ohne Bedeutung, da die Orientierung in den Karteien über eine Markierungsleiste organisiert ist. Die Kartei kann also ohne Probleme erweitert werden. Dadurch dass die Nummerierung in Schüler- und Lehrerkartei übereinstimmt, fällt die Orientierung leicht: Wenn der Lehrer sich bei der Unterrichtsvorbereitung für ein Verfahren entschieden hat, findet er unter derselben Nummer in der Schülerkartei eine schülergerechte Kurzanleitung oder eine Aufgabenstellung.

Es gibt zwei Ausnahmen. Die „Klischeeliste“ und die „Systematische Ablenkung“ sind keine gestaltungspraktischen Fachmethoden, Impulse oder Fragerichtungen, sondern Unterrichtsmethoden. Sie machen in der Schülerkartei daher keinen Sinn. Karte 16 (Klischeeliste) ist in ein von der Unterrichtsmethode inspiriertes schülergerechtes Verfahren übersetzt worden, dass denselben Kreativitätsmerkmalen entspricht und heißt nun „Die Liste“. Karte 17 („Systematische Ablenkung“) ist in der Schülerkartei eine leere Karte – man kann sie auch einfach herausnehmen.

2.2. Die Konzeption der Lehrerkartei und ihr Einsatz bei der Unterrichtsvorbereitung

Die Markierungsleiste der Lehrerkartei:

Die auf den Karteikarten oben angesiedelte Leiste – sie wird im weiteren Markierungsleiste genannt – besteht aus mehreren Markierungsfeldern. Sie organisiert den Zugriff auf die Karten gemäß den in Kapitel 2 formulierten Überlegungen.

Die Möglichkeiten, die sich mit Blick auf die Kreativitätsförderung daraus ergeben, werden im folgenden dargelegt. Ungeachtet dessen muss der Lehrer natürlich in allen Fällen zuerst entscheiden, ob das gewählte Verfahren zum Thema bzw. zur Aufgabe und ihrer Zielrichtung passt.

1. Von „Kooperativ“ bis Eigensinnigkeit

Kooperativ	Einzel-Arbeit	Offen, ungelenkt	halboffen, halb gelenkt	gelenkt, umgelenkt	Flüssigkeit	Flexibilität	Reorganisation	Eigensinnigkeit	Selbsteinschätzung
Sozialform		Steuerung			Kreativitätsmerkmale				

Eigensinnigkeit und Kooperationsfähigkeit können gezielt gefördert werden. (Sozial- und Selbstkompetenz). Nimmt der Lehrer z. B. wahr, dass in einer Lerngruppe kaum Bereitschaft vorhanden ist, gemeinsam Ideen zu entwickeln, wird er sich bei der Unterrichtsvorbereitung nach Möglichkeit für ein Verfahren entscheiden, das in kooperativen Sozialformen durchgeführt werden kann. Stellt er umgekehrt fest, dass die Schüler/innen kaum Mut haben, eigensinnige Ideen zu entwickeln, sich eher an den Bildmotiven und Ideen anderer Schüler/innen orientieren, kann er ein Verfahren wählen, das Eigensinnigkeit fördert. Häufig gibt es auch – wie in Kapitel 1 erläutert – in einer Lerngruppe unterschiedliche Förderbedürfnisse. Die vorliegende Kartei bietet diesbezüglich durch die in der Markierungsleiste ausgewiesenen Kreativitätsmerkmale die Möglichkeit, bei der Unterrichtsvorbereitung gezielt zu suchen, sodass z. B. in unterschiedlichen Stunden im Wechsel unterschiedliche Vorgehensweisen und Sozialformen eingeführt werden – von kooperativen Sozialformen, Einzelarbeit bis hin zu Verfahren, die Eigensinnigkeit fördern. Um dabei die Selbst- und Sozialkompetenz zu fördern ist es besonders wichtig, dass sich die Schüler/innen dazu äußern, an welcher Sozialform und an welchem Verfahren sie persönlich besonders große Freude haben, wie sie ihre Fähigkeiten zur Kooperation und selbstständigem Arbeiten einschätzen und in welche Richtung sie sich noch verbessern möchten bzw. sollten. Beispiel: In der 5. Klasse, sind Verbindungen von Einzel- und Gruppenarbeiten besonders geeignet, um den einzelnen

Schüler/innen Gelegenheit zu geben, sich kennen zu lernen und die eigenen Ideen in einer Gruppe darzustellen. Ich habe dazu aus der Kartei ein Verfahren ausgewählt, das als „kooperativ“ und zugleich als „Einzelarbeit“ ausgewiesen ist. Die Methode des „Brainwriting“ (Karte 2) verbindet Einzel- und Gruppenarbeit. Im „Brainwriting“ haben die Schüler/innen zunächst in Einzelarbeit alles gesammelt, was ihnen zu einer bestimmten Farbe einfiel. Danach stellte jeder in seiner Farbgruppe seine/ ihre Ergebnisse vor. Der Vorteil der vorangegangenen Einzelarbeit und der Pflicht, in der Gruppe kurz die Ergebnisse vorzutragen liegt darin, dass auch zurückhaltende Schüler/innen etwas beitragen konnten. Ben z. B., ein eher schüchterner Junge, konnte dabei durch seine sehr vielen Ideen in seiner Gruppe Anerkennung finden. Im Anschluss an das „Brainwriting“ wurde dann noch einmal im Plenum gesammelt. Was hat die Gruppe „Rot“, was hat Gruppe „Gelb“ usw. gefunden. Bei einem abschließenden Gespräch über die Methode konnten einige Schüler/innen formulieren, dass man in der Gruppe am Ende mehr Ideen entwickelt hat als alleine.

2. Die Steuerung

Kooperativ	Einzelarbeit	Offen, ungelenkt	halboffen, halbgelenkt	gelenkt, umgelenkt	Flüssigkeit	Flexibilität	Reorganisation	Eigen-sinnigkeit	Selbst-einschätzung
Sozialform		Steuerung			Kreativitätsmerkmale				

Die in Kapitel 2.2 erklärte Einteilung der Verfahren nach dem Grad ihrer methodischen Steuerung hat mit Blick auf die Unterrichtsplanung verschiedene Vorteile:

- a) Der Lehrer kann in einer ihm bekannten Lerngruppe bewusst entscheiden oder in einer ihm nicht bekannten Lerngruppe ausprobieren, wie viel Steuerung die Lerngruppe benötigt.
- b) Ein mögliches Entscheidungskriterium wäre auch die Motivation der Schüler/innen. Evtl. gibt es einzelne Schüler/innen oder Lerngruppen, die z. B. großes Engagement beim Brainstorming gezeigt haben. Dann kann der Lehrer in der nächsten Sitzung ein ähnlich offenes Verfahren auswählen (z. B. das Brainwriting). Die in der Kartei als offen bezeichneten Suchverfahren und Impulse sprechen eher Schüler/innen an, die sich gerne von ihrer Intuition leiten lassen. Wer lieber systematisch vorgeht, bevorzugt Verfahren, die eine stärkere methodische Lenkung haben.
- c) Die Markierung des Steuerungsgrads zeigt eine Entwicklungsperspektive auf. Mittel- oder langfristig wäre es wünschenswert, wenn der Lehrer immer mehr auf lenkende Verfahren verzichten könnte und zunehmend mit halboffenen oder

offenen Impulse, Suchverfahren und Denkrichtungen auskommen könnte. Sie verlangen größere Selbstständigkeit, gehen stärker vom einzelnen Schüler bzw. der einzelnen Schülerin aus und verzichten auf eine stark systematisch geprägte Vorgehensweise, die zu oft angewendet zur schematischen Routine wird.

d) Als Faustregel kann gelten, dass sich die offenen Verfahren eher nur zum Einstieg eignen, wohingegen sich die lenkenden oder umlenkenden Verfahren sowohl für Einstiege aber auch für Neuorientierungen und „Befreiungsschläge“ während der Erarbeitungsphase eignen.

3. Kreativitätsmerkmale

Kooperativ	Einzelarbeit	Offen, ungelenkt	halboffen, halb gelenkt	gelenkt, umgelenkt	Flüssigkeit	Flexibilität	Reorganisation	Eigensinnigkeit	Selbsteinschätzung
Sozialform		Steuerung			Kreativitätsmerkmale				

Die Markierungsleiste weist die fünf Kreativitätsmerkmale aus, die in Kapitel 2 im Hinblick auf den Kunstunterricht als besonders aussagekräftig erkannt wurden. Für die Unterrichtsplanung ergeben sich folgende Möglichkeiten:

a) Bei der Unterrichtsplanung besteht für den Lehrer die Möglichkeit, darauf zu achten, nacheinander verschiedene Merkmale kreativer Leistungsfähigkeiten zu fördern, um dadurch letztlich alle Aspekte mehr oder weniger angesprochen zu haben.

b) Durch die Ausweisung der Kreativitätsmerkmale wird auch die ganz gezielte Förderung einzelner Fähigkeiten möglich. Wenn zum Beispiel ersichtlich ist, dass die Schüler/innen zwar recht viele Ideen haben, diese jedoch alle recht ähnlich und „angepasst“ sind, könnte der Lehrer gezielt nach Verfahren suchen, die die „Eigensinnigkeit“ fördern.

Beispiel: Es wurde in Kapitel 1 ein Fall geschildert, in dem die Schüler/innen zwar viele Ideen für den Bau einer Modellstadt hatten. Leider stammten sie jedoch alle aus demselben Bereich und die Schüler/innen fanden zu keiner variantenreichen Formgebung. Bei einer Wiederholung der Reihe war Ähnliches zu erwarten, daher suchte ich in der Lehrerkartei nach Verfahren, die zum flexiblen und eigensinnigen Denken anregen. Ich entschied mich für die Methode „Eigenschaften ändern“. Mit Hilfe dieses von mir knapp erläuterten Verfahrens sammelten die Schüler/innen in Kleingruppen zunächst Eigenschaften von einem „Typischen Haus“. In einem zweiten Schritt änderten sie die Eigenschaften so ab, dass sie Gestaltungsaspekte erhielten, die ein Gebäude zu einem „Ungewöhnlichen Haus“ machen. So entstanden dann z. B.

auch verschieden vieleckige Häuser oder die eigenwillige Idee, ein Haus mit Glaswänden und zugemauerten Fenstern zu bauen.

Eine spannende Diskussion schloss sich an: Wie weit kann man in der Veränderung und Verkehrung der Eigenschaften eines Hauses gehen, um am Ende zwar ein möglichst ungewöhnliches, aber dennoch ein bewohnbares Haus und ein als Haus erkennbares Haus zu gestalten? Die Schüler/innen formulierten dabei ihre eigenen, ganz persönlichen Grenzen.

Die Struktur der Karteikarte

Die Karteikarte gibt über die in der Markierungsleiste angeführten Punkte hinaus weitere für die Unterrichtsplanung hilfreiche Hinweise. Eine noch nicht ausgefüllte Karteikarte (ohne Markierungsleiste) sieht wie folgt aus. Sie weist die feststehenden Überschriften aus und gibt in Form von kursiv gestellten Hinweisen oder Hilfsfragen Tipps, die beim Ausfüllen der Karte helfen, an alle wichtigen Aspekte zu denken:

Nr.. Name des Verfahrens
<u>Beschreibung:</u> - <i>Ablauf des Verfahrens?</i> - <i>wichtige Details?</i>
<u>Kommentar:</u>
<u>Sozialform:</u>
<u>Suchbewegung:</u> <i>spielerisch, ohne Festlegung// handelnd, erkundend // gedanklich, assoziierend // zielorientiert, planend// intuitiv oder systematisch ?</i>
<u>Kreativitätsmerkmale:</u> <i>kurz auflisten und knapp erläutern z. B.: Flüssigkeit (schnelles Abrufen von Informationen wird trainiert)</i>
<u>Jahrgangsstufe:</u>
<u>U-Phase:</u>
<u>Kombinationen und Weiterführung:</u> <i>kann das Verfahren mit anderen Verfahren aus der Kartei kombiniert werden? Was könnte sinnvoller Weise nachfolgen, wo führt das hin?</i>
<u>Literatur:</u>

Die Karte informiert als erstes darüber, wie das Verfahren funktioniert und macht auf evtl. wichtige Details aufmerksam, sodass der Lehrer schnell entscheiden kann, ob es geeignet ist. Der Kommentar weist die für die Unterrichtsplanung interessanten Aspekte stichpunktartig aus. Er liefert weitere Informationen über zu beachtende Punkte bei der Sozialform, gibt Auskunft, welche bildgedanklichen Suchbewegungen das Verfahren am ehesten fördert, erläutert knapp, inwiefern die markierten Kreativitätsmerkmale zutreffen, erklärt den

Jahrgangsstufenbezug, die Unterrichtsphase, verweist auf mögliche Kombinationen mit anderen Verfahren aus der Kartei und gibt ggf. Literaturhinweise. Zwei Punkte sind hervorzuheben:

Die Überlegung, inwiefern bestimmte Verfahren mit anderen kombiniert und/oder weitergeführt werden können ist m. E. sehr lohnenswert, da sich dadurch die Einsatzmöglichkeit einzelner Verfahren deutlich vervielfältigt. So kann auch das sehr offene Suchverfahren „Brainstorming“ – eigentlich eher eine Einstiegsmethode – während der Erarbeitung noch Früchte tragen, wenn man es mit bestimmten Denk- und Fragerichtungen kombiniert (s. z. B. „Fragenliste von Osborne“, Karte 12), die die Schüler/innen in andere Richtungen denken lassen. Eine u. U. wünschenswerte Weiterführung des Auflistens bestimmter Eigenschaften (Karte 3) ist z. B. eine anschließende Veränderung oder Verdrehung der gelisteten Eigenschaften (Karte 13). So weisen beide Karten unter Punkt „Kombination und Weiterführung“ aufeinander hin.

Unter dem Punkt „Suchbewegung“ geht die Karteikarte auf die in den Richtlinien dargestellten Richtungen bildgedanklicher Suchbewegungen ein. Sie können Thema einer Besprechung mit Schüler/innen ab Klasse 7 oder 8 sein und so helfen, eine größere methodische (und sprachliche) Sensibilität zu entwickeln. Das könnte in Klasse 7 zum Beispiel wie folgt ablaufen: Die Schüler/innen kennen verschiedene malerische Zufallsverfahren, das Brainstorming, das Brainwriting und das Verfahren „Eigenschaften ändern“. Sie sollen nun die Begriffe: experimentieren, handeln, denken, assoziieren, systematisch und intuitiv zuordnen. Einige Begriffe, wie z. B. intuitiv oder assoziieren, kennen sie evtl. nicht. Sie sind schnell in einem Wörterbuch nachgeschlagen. Indem sie die Begriffe zuordnen können, wird den Schüler/innen Gelegenheit gegeben, Charakteristika bestimmter Verfahren zu erkennen. Evtl. können sie formulieren, welche Verfahren ihnen persönlich derzeit am ehesten liegen und in welchen Bereichen sie sich noch entwickeln können. So können die Schüler/innen über ihre Stärken und Schwächen ins Gespräch kommen.

5. Anhang

5.1. Lehrerkartei

Die Karteikarten sind an dem jeweils zutreffenden Markierungsfeld angekreuzt: (X)

Kooperativ	Einzelarbeit	Offen, ungelenkt	halbgeöffnet, halbgeöffnet	gelenkt, umgelenkt	Flüssigkeit	Flexibilität	Reorganisation	Eigen-sinnigkeit	Selbst-einschätzung
Sozialform					Kreativitätsmerkmale				
X		X						X	

1. Brainstorming

Beschreibung:

Nachdem das Thema/ die Aufgabenstellung/ das Problem eingeführt worden ist, dürfen die Schüler/innen alles formulieren, was ihnen dazu einfällt. **Wichtig ist es, den Schüler/innen deutlich zu machen, dass beim „Brainstorming“ zunächst keine Kritik erlaubt ist.** Es hat sich als sinnvoll erwiesen, das Brainstorming in Kleingruppen durchzuführen. Es kann aber auch im ganzen Klassenverband stattfinden. Die Ideen werden auf einem Blatt oder an der Tafel gesichert. Im zweiten Schritt kann über die Brauchbarkeit einzelner Ideen diskutiert werden. Die Ideen können aber auch unkommentiert stehen bleiben, wenn sich eine Einzelarbeit anschließt. Dann muss jeder Schüler/ jede Schülerin selbst über die Tragfähigkeit einzelner Ideen entscheiden.

Kommentar:

B. hat den Vorteil, dass es direkt bei den Gedanken der Schüler/innen anknüpft und insofern auf die **Motivation** der Schüler/innen eingeht.

Sozialform: B. kann zur Verbesserung des **Arbeitsklimas** und der **Kooperationsbereitschaft** der Schüler/innen beitragen. Dazu muss man mit den Schüler/innen über die Methode reflektieren („Warum darf es zu Beginn des Brainstormings keine Kritik geben?“) und den Gewinn der Gruppenarbeit gegenüber der Einzelarbeit ins Bewusstsein bringen.

Die Suchbewegung ist **gedanklich, assoziierend und intuitiv**

Kreativitätsfaktor: **Flüssigkeit** (schnelles Abrufen von Informationen wird trainiert)

Jahrgangsstufe: Kann in **jeder Jahrgangsstufe** durchgeführt werden.

U-Phase: Ist am ehesten zu Beginn einer Reihe – zum **Einstieg** – einzusetzen, kann aber in Kombination mit anderen Methoden auch während der **Erarbeitung** noch eingesetzt werden (s.u.).

Kombinationen und Weiterführung: B. kann zu allen Fragen der „**Fragenliste von A. Osborne**“ (**Karte 12**) durchgeführt werden und so auch während der Erarbeitung noch neue Impulse geben. Bei ehrgeizigen Lerngruppen schließt sich die „**Klischeeliste**“ (**Karte 16**) an.

Literatur: *Eid/ Langer/ Raprecht, Grundlagen des Kunstunterrichts, Paderborn 1994, S. 173; Holm-Hadulla, Kreativität, Göttingen 2005, S. 114.*

Kooperativ	Einzelarbeit	Offen, ungelenkt	halböffnen, halbgelenkt	gelenkt, umgelenkt	Flüssigkeit	Flexibilität	Reorganisation	Eigen-sinnigkeit	Selbst-einschätzung
Sozialform					Kreativitätsmerkmale				
X	X	X			X				

2. Brainwriting

Beschreibung

Die Schüler/innen arbeiten in Kleingruppen. Zu einem Thema notieren sie sich zuerst in Einzelarbeit möglichst viele Antworten/Ideen. Im zweiten Schritt vergleichen und diskutieren sie über ihre Ideen dann in einer Kleingruppe.

Eine stärker strukturierte Variante des Brainwriting ist die Methode 653: Sechs Schüler/innen schreiben in Einzelarbeit in 5 Minuten, 3 präzierte Ideen zu einem Thema/ Impuls auf. Im Anschluss diskutiert die Gruppe die Themen.

Kommentar:

B. hat den Vorteil, dass es direkt bei den Gedanken der Schüler/innen anknüpft und insofern auf die **Motivation** der Schüler/innen eingeht.

Sozialform: B. kombiniert Einzel- und Partner- oder Gruppenarbeit. B kann zur Verbesserung des **Arbeitsklimas** und der **Kooperationsbereitschaft** der Schüler/innen beitragen. Dazu muss man mit den Schüler/innen über die Methode nachdenken („War es schwierig, sich auf eine gemeinsame Idee zu einigen?“).

Die Suchbewegung: ist **gedanklich, assoziierend** und **intuitiv**.

Kreativitätsfaktor: **Flüssigkeit** (schnelles Abrufen von Informationen wird trainiert)

Jahrgangsstufe: B. kann **in jeder Jahrgangsstufe** durchgeführt werden.

U-Phasen: B. ist am ehesten zu Beginn einer Reihe – zum **Einstieg** – geeignet, kann aber in Kombination mit anderen Methoden auch während der **Erarbeitung** noch eingesetzt werden (s. u.).

Kombinationen und Weiterführung: B. kann zu allen Fragen der „**Fragenliste von A. Osborne**“ (**Karte 12**) durchgeführt werden und so auch während der Erarbeitung noch neue Impulse geben. Bei ehrgizeigen Lerngruppen schließt sich die „**Klischeliste**“ (**Karte 16**) an.

Literatur:

- *Knief, Michael, Kreatives Arbeiten, München 1995, S. 65 ff.*

Kooperativ	Einzel-Arbeit	Offen, ungelenkt	halboffen, halbgelenkt	gelenkt, umgelenkt	Flüssigkeit	Flexibilität	Reorganisation	Eigen-sinnigkeit	Selbst-einschätzung
X	X	X	Steuerung		X	X	Kreativitätsmerkmale		

3. Eigenschaften auflisten

Beschreibung:

„Möglichst viele Eigenschaften eines Produkts, eines Problems, einer Situation (Größe, Gestalt, Farbe, Material, Milieu, Charakter etc.) werden aufgezählt.“ (Eid/Langer/Ruprecht, S. 170.) Eigenschaften auflisten kann in Einzelarbeit oder in Kleingruppen durchgeführt werden. Um allen Schüler/innen genügend Zeit zu geben ist es empfehlenswert, die Schüler/innen zunächst alleine Eigenschaften auflisten zu lassen, um sie im Anschluss in Kleingruppen oder im Plenum zu sammeln.

Eignung und Leistung

Sozialform: Kann zur Verbesserung der **Kooperationsbereitschaft** der Schüler/innen beitragen. Dazu muss man mit den Schüler/innen über die Methode nachdenken und den Gewinn der Gruppenarbeit gegenüber der Einzelarbeit ins Bewusstsein bringen.

Die Suchbewegung ist **gedanklich, assoziierend** und durch die Fokussierung auf Eigenschaften im Gegensatz zum Brainstorming eher **systematisch** als intuitiv.

Kreativitätsfaktor: **Flüssigkeit:** „Die Fähigkeit, sich an Ideen, Worte, Assoziationen usw. geläufig zu erinnern, wird durch diese Methode gefördert.“ (Eid/Langer/Ruprecht) **Flexibilität** (mit Einschränkungen): Eigenschaften aus unterschiedlichen Bereichen werden abgefragt
 Jahrgangsstufe: kann in **jeder Jahrgangsstufe** durchgeführt werden.

U-Phasen: Am ehesten zum **Einstieg** geeignet: „Wenn man im Kunstunterricht vor der Bearbeitung eines Themas derartige Listen erstellt, werden die Ergebnisse wesentlich differenzierter und vielseitiger (z. B. Zusammenstellung von Farbbezeichnungen wie zitronengelb, sandgelb, schwefelgelb, eigelb, giftgelb, honiggelb usw.)“ (Eid/Langer/Ruprecht, S. 170.)

Kombinationen und Weiterführung: **Eigenschaften ändern und verdrehen (Karte 13)** lenkt die Suchbewegung noch einmal in eine ganz andere Richtung. Mit Hilfe der **Morphologischen Synthese (Karte 10)** können die gefundenen Eigenschaften in neue, interessante Kombinationen gebracht werden. In erheitzigen Lerngruppen schließt sich die **Klischeeliste. (Karte 16)** an.

Literatur: Eid/Langer/Ruprecht, *Grundlagen des Kunstunterrichts*, Paderborn 1994, S. 170.

Kooperativ	Einzelarbeit	Offen, ungelenkt	halböffnen, halbgelenkt	gelenkt, umgelenkt	Flüssigkeit	Flexibilität	Reorganisation	Eigen-sinnigkeit	Selbst-einschätzung
Sozialform		Steuerung			Kreativitätsmerkmale				
X		X			X	X	X	X	X

4. Ähnlichkeiten suchen

Beschreibung

Ausgehend von einem Gegenstand suchen die Schüler/innen in Einzelarbeit nach Ähnlichkeiten unterschiedlichster Art (Form/ Farbe/ Symbolik/ Struktur, Wort ...).

Kommentar:

Fordert von den Schüler/innen **Geduld**. Wenn die Lerngruppe die Übung annimmt, herrscht eine große **Konzentration**.

Sozialform: Lassen sich die Schüler/innen auf das Verfahren ein, so kommen sie zu sehr unterschiedlichen, z. T. auch recht persönlichen Assoziationsergebnissen. „Ähnlichkeiten suchen“ erfordert eine relativ hohe gedankliche Konzentration und ist insofern am Besten in Einzelarbeit durchzuführen.

Die Suchbewegung ist **gedanklich, assoziierend und intuitiv**.

Kreativitätsfaktoren: Viele verschiedene Form-, Farb-, und andere Assoziationen aus unterschiedlichsten Bereichen werden abgerufen (**Flüssigkeit** und **Flexibilität**).

Jahrgangsstufen: Eignet sich **vermutlich für alle Jahrgangsstufen**, bisher erprobt in Klasse 7.

U-Phase: Ähnlichkeiten suchen ist eine eigenständige Übung: **Einstieg und Erarbeitung**.

Kombinationen und Weiterführung:

Literatur: *Verfahren ist inspiriert von „Frageliste von A. Osborne“ (Karte 12)*