



***Die Bedeutung des
Schreibens und
kreativen Gestaltens
für die Entwicklung
des Menschen***

Interdisziplinäres Verbundforschungsprojekt,
gefördert durch die STAEDTLER Stiftung



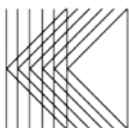
STAEDTLER
STIFTUNG



FRIEDRICH-ALEXANDER
UNIVERSITÄT
ERLANGEN-NÜRNBERG



TECHNISCHE HOCHSCHULE NÜRNBERG
GEORG SIMON OHM



KPZ

FAU Kunst und Bildung

Band 1

Herausgeberin der Reihe: Prof. Dr. Susanne Liebmann-Wurmer



***Die Bedeutung des
Schreibens und
kreativen Gestaltens
für die Entwicklung
des Menschen***

Interdisziplinäres Verbundforschungsprojekt,
gefördert durch die STAEDTLER Stiftung

Herausgegeben von Susanne Liebmann-Wurmer
als Projektkoordinatorin

Erlangen
FAU University Press
2014

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie.

Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Der vollständige Inhalt des Buchs ist als PDF über
OPUS FAU, das Online-Publikationssystem der
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
abrufbar:

<http://opus4.kobv.de/opus4-fau/home>

Das Werk, einschließlich seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Die Inhalte dürfen nur in den strengen Grenzen des Urheberrechts zum privaten und sonstigen eigenen Gebrauch und zu Forschungszwecken ausgedruckt oder gespeichert werden.

Gestaltung: Prof. Burkard Vetter

DTP: Loenneberga Design, www.loenneberga.de

Druck: Druckerei Schembs, Nürnberg

Lektorat: Vincenz Wirth, vincenzw@msn.com

ISBN: 978-3-944057-18-7

ISSN: 2199-2037

Verlag und Auslieferung:

FAU University Press,

Universitätsstr. 4, 91054 Erlangen

<http://www.university-press.fau.de/>

Ein Mensch, der sich mit einem Stift in der Hand kreativ betätigt, verbessert seine Lebensqualität. Davon bin ich zutiefst überzeugt.

Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich bei dem, was er in der Hand hält, um einen Bleistift, einen Pinsel, ein Stück Holz oder welchen Gegenstand auch immer handelt. Der Mensch teilt sich in dem, was er mit seiner verlängerten Hand darstellt, anderen mit. Er hält seine Gedanken, seine Gefühle, seine Phantasien auf Papier, im Sand, an einer Höhlenwand oder anderswo fest. Er nimmt Kontakt auf zu anderen oder auch zu sich selbst. Er kommuniziert. Häufig erinnert er sich an das geschriebene oder gemalte Ergebnis intensiver als an das Gedachte.

Der Wunsch, sich schriftlich oder bildlich anderen mitzuteilen, ist so alt wie der Mensch selbst und nach der Gestik und der Sprache die älteste Form der Kommunikation. Und zwar einer Kommunikation, die weit über den Augenblick hinaus reichen kann und die oft die Lebensspanne des Schaffenden um ein Vielfaches überdauert. Meist finde ich Zustimmung, wenn ich über diese meine Grundüberzeugung rede, dass sich die Lebensqualität erhöht, wenn man sich mit einem Stift in der Hand kreativ betätigt.

Aber wer hat dieses Thema wissenschaftlich erforscht und wo finde ich die wissenschaftliche Bestätigung dieser These?

Die 1997 gegründete STAEDTLER-Stiftung ist alleiniger Eigentümer der STAEDTLER-Noris GmbH, die Schreibgeräte herstellt und vertreibt. Daraus ergibt sich ein natürliches Interesse der Stiftung an allen Themen, die mit Schreiben, Malen und kreativem Gestalten zusammenhängen. Die STAEDTLER-Stiftung ist eine gemeinnützige Stiftung des öffentlichen Rechts. Sie fördert Wissenschaft und Forschung. Seit Gründung pflegt die Stiftung intensive Kontakte zur Friedrich Alexander Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) und zur Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm (TH-N). Über 200 Projekte der FAU bzw. der TH-N wurden bisher durch die STAEDTLER-Stiftung finanziell unterstützt. Die Idee, über das kreative Gestalten mit dem Stift in der Hand zu forschen, ist im Rahmen der intensiven Gespräche mit den Vertretern der beiden Hochschulen entstanden.

2010 wurde von den drei Partnern dann das breit angelegte Verbundforschungsprojekt gestartet. Erstmals wird die Bedeutung des kreativen Schreibens und Gestaltens im Zusammenhang für die Entwicklung des Menschen auf so breiter Basis untersucht. Frau Prof. Dr. Liebmann-Wurmer, Inhaberin des Lehrstuhls für Kunstpädagogik an der FAU, leitet das Forschungsprojekt fach- und universitätsübergreifend und koordiniert die einzelnen Teilprojekte. Über drei Jahre lang haben nun Wissenschaftler unterschiedlicher Fachdisziplinen beider Hochschulen das facettenreiche Thema erforscht. Als weiterer Kooperationspartner beteiligte sich das Kunst- und Kulturpädagogische Zentrum der Nürnberger Museen an dem Forschungsvorhaben.

Wissenschaftler aus den Fachbereichen Deutsch, Kunst, Soziologie, Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Neurologie und Design forschten über drei Jahre im Verbund. Der fach- und hochschulübergreifende Verbund ist bisher beispiellos, aber er ist beispielhaft für zukünftige Projekte. Im Rahmen dieses Kongresses werden nun die Ergebnisse der Öffentlichkeit vorgestellt. Ich bin gespannt auf die Diskussionen, die Antworten und die Ergebnisse. Allen Beteiligten und allen Gästen wünsche ich einen erfolgreichen Kongress.



Dieter Schoch,
Vorstandsvorsitzender der
STAEDTLER-Stiftung

A handwritten signature in black ink that reads "Dieter Schoch". The signature is written in a cursive, flowing style.

Dieter Schoch

Bildnerisches Gestalten und kreatives Schreiben in der Entwicklung des Menschen



Thomas A. H. Schöck, Kanzler der
Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg

Der Sonderforschungsbereich ist – als mit hohen Beträgen geförderte Kooperation von Spitzenwissenschaftlern zur Bearbeitung eines bestimmten Themas – das Flaggschiff der Deutschen Forschungsgemeinschaft in der nationalen Forschungsförderung.

Diese Idee der interdisziplinären Zusammenarbeit bei der Forschung an einem großen Thema hat die STAEDTLER-Stiftung in einer bisher beispiellosen Weise aufgegriffen und mit dem Sonderforschungsprojekt „**Bildnerisches Gestalten und kreatives Schreiben in der Entwicklung des Menschen**“ im Grenzbereich zwischen Kunst, Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften eine Möglichkeit gemeinsamen interdisziplinären Forschens geschaffen, wie es sie aus Mitteln einer Stiftung an unserer Universität bislang nicht gegeben hat. Und auch das Volumen von über 1 Mio. € ist für den Bereich der Geisteswissenschaften herausragend.

Auf der anderen Seite war es ein großer Glücksfall, dass mit Frau Professorin Dr. Susanne Liebmann-Wurmer eine gerade an die Friedrich-Alexander-Universität berufene Wissenschaftlerin gefunden werden konnte, die sich mit großem Elan und Engagement der Aufgabe widmete, dieses Großprojekt zu koordinieren.

Der Erfolg und dessen öffentliche Wahrnehmung geben denen Recht, die das Wagnis eingegangen sind, neue Wege in der privaten Forschungsförderung zu beschreiten. Dem entspricht auch perfekt, dass die Ergebnisse dieser jahrelangen Forschungsarbeit nun in einem respektablen Kongress an einem sehr traditionsreichen Ort der breiteren wissenschaftlichen Öffentlichkeit präsentiert werden können.

Der Universität bleibt es, der STAEDTLER-Stiftung und allen Mitwirkenden an diesem außerordentlich gelungenen Projekt für ihr Engagement, ohne das die Erfolge nicht möglich gewesen wären, ganz herzlich zu danken und den gewonnenen Erkenntnissen weite Verbreitung zu wünschen.

A handwritten signature in black ink, which appears to read 'Thomas A. H. Schöck'. The signature is written in a cursive style with a large, looping initial 'T'.

Thomas A. H. Schöck

Stark im Verbund, kreativ im Prozess

Forschung im 21. Jahrhundert lebt stark vom Aufbau von Netzwerken, Clustern, Allianzen, Bündnissen, Pakten oder Verbänden. Egal unter welchem Namen die Kooperation firmiert, was es immer dafür braucht, sind hochmotivierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – und vieles fällt leichter, wenn es auch hochengagierte Förderer gibt.

Deshalb gilt mein besonderer Dank der Nürnberger STAEDTLER Stiftung. Ohne ihre sehr großzügige Förderung wäre das Verbundforschungsprojekt „Bildnerisches Gestalten und kreatives Schreiben in der Entwicklung des Menschen“ mit Sicherheit nicht möglich gewesen.

Die STAEDTLER Stiftung ist nunmehr seit fast 20 Jahren Impulsgeber der Forschung in der Region. Sowohl an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg wie auch an der Technischen Hochschule Nürnberg ist die Stiftung ein nicht mehr wegzudenkender Partner, wenn es darum geht die Forschungsvorhaben unterschiedlichster Disziplinen zu realisieren. Das Verbundforschungsprojekt bringt nun Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beider Häuser zusammen.

Auch diesen Forscherinnen und Forschern – und ihren Studierenden – gilt mein Dank. Sie arbeiten bereits seit 2010 hochschulübergreifend und interdisziplinär, kollegial und kreativ zusammen. Im Mittelpunkt ihres Interesses stand dabei eine der spannendsten Fragen überhaupt: Was macht die menschliche Kreativität aus, wie schlägt sie sich in unserer Biographie nieder und wie kann sie gefördert werden?

Herausgekommen sind viele anwendungsnahe Forschungsergebnisse mit weitreichenden Konsequenzen für die Praxis. Auch wir als Hochschule haben in diesem Forschungsprojekt noch einmal viel darüber gelernt, welche Erfahrungen unsere Studierenden mitbringen, welche Bedürfnisse sie bei kreativen Prozessen haben und wie wir diese systematisch unterstützen können. Unser Ziel ist es, dies möglichst schnell in zeitgemäße Konzepte für eine kreative Bildungspraxis an der Technischen Hochschule umzusetzen.

Einmal mehr ist damit bewiesen, dass Forschung nicht zum Selbstzweck betrieben wird, sondern eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe erfüllt.

Davon können sich auch die vielen Gäste überzeugen, die im Mai 2014 am Abschluss-Kongress des Verbundforschungsprojekts im Germanischen Nationalmuseum in Nürnberg teilnehmen.



Prof. Dr. Michael Braun, Präsident
der Technischen Hochschule Nürnberg
Georg Simon Ohm

A handwritten signature in blue ink that reads "Dr. Braun". The signature is fluid and cursive, with a long horizontal stroke at the end.

Prof. Dr. Michael Braun

Was ist Kreativität? – Dem „Bildnerischen Gestalten und kreativen Schreiben“ zum Geleit



Prof. Dr. Rainer M. Holm-Hadulla,
Kreativitätsforscher und Buchautor

Kreativität ist in aller Munde. Ihre Wichtigkeit in Erziehung, Ausbildung und Beruf wird allgemein anerkannt. Darüberhinausgehend werden schöpferische Aktivitäten als gesundheitsfördernd angesehen. Angesichts dieser breiten Akzeptanz verwundert es, dass sehr unklare Vorstellungen herrschen, was Kreativität eigentlich ist, und wie man sie am besten fördert. In dieser Situation ist es höchst dankenswert, dass die Staedtler-Stiftung ermöglicht hat, unter der Leitung von Frau Prof. Susanne Liebmann-Wurmer Grundfragen der Kreativität zu bearbeiten und praktische Konsequenzen für ihre Förderung zu ziehen.

Kreativität wird ganz allgemein als die Erschaffung neuer und brauchbarer Formen definiert. Es ist wichtig, zwischen alltäglicher und außergewöhnlicher Kreativität zu differenzieren. Außergewöhnliche Kreativität unterscheidet sich von der alltäglichen zunächst darin, dass ihre Ergebnisse von anderen als außergewöhnlich anerkannt werden. Träume und Phantasien sind zum Beispiel alltägliche kreative Leistungen und für Gesundheit und Wohlbefinden von großer Bedeutung. Sie werden jedoch nur zur außergewöhnlichen Kreativität, wenn Sie besonders gestaltet und von anderen auch anerkannt werden.

Alltäglich kreativ ist jeder Mensch. Schon der Säugling nimmt Reize aus seiner Innen- und Außenwelt nicht passiv auf, sondern verarbeitet sie zu ganz eigenen emotionalen und intellektuellen Formen. Dabei ist es wichtig, dass er auch von Betreuungspersonen beachtet und begleitet wird. Es ist nicht übertrieben zu sagen, dass jeder Mensch seine eigene Welt komponiert. Diese Fähigkeit aktualisiert sich bei verschiedensten Tätigkeiten und bleibt bis in das hohe Alter erhalten. Sie kann durch Anregungen von außen bei jungen und alten Menschen beträchtlich gesteigert werden. Anerkennung und kompetentes Interesse seitens wohlwollender Begleiter kann ein großer Ansporn sein.

Neurobiologisch kann man Kreativität als „Neufomierung von Informationen“ definieren. Aus psychologischer und kulturwissenschaftlicher Sicht findet die Erschaffung des Neuen und Brauchbaren immer in einem Wechselspiel zwischen *create*, d. h. aktivem Gestalten, und *crescere*, scheinbar passivem Wachsen- und Geschehen-Lassen, statt. Dieses Wechselspiel, das ich in meinem Buch „Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung“ eingehend beschrieben habe, geschieht immer in einem spezifischen Kontext. Kreative Prozesse in verschiedenen Domänen, z. B. in Kunst, Wissenschaft, Wirtschaft und Politik unterscheiden sich erheblich voneinander.

Die psychologischen Grundbedingungen der Kreativität sind Begabung, Wissen/Können, Motivation, Persönlichkeitseigenschaften und fördernde Umgebungsbedingungen. Begabungen können wir nicht züchten, wir müssen sie erkennen und fördern. Der Erwerb von Wissen und Können bedarf geeigneter Rahmenbedingungen und individueller Bereitschaft. Der zentrale Motivationsfaktor ist das intrinsische Interesse, d.h. die Leidenschaft für die Sache selbst. Persönlichkeitseigenschaften wie Originalität stehen in einem Spannungsverhältnis mit Disziplin, Frustrationstoleranz und Durchhaltevermögen. Die wichtigste Umgebungsbedingung ist Anerkennung in ihren vielfältigen Erscheinungsformen. Wie das kleine Kind in seiner spielerischen Neugier von wohlwollender Begleitung abhängig ist, so wird auch die kreative Entwicklung der Erwachsenen von Anerkennung begünstigt.

Sowohl neurobiologisch als auch psychologisch lässt sich im kreativen Prozess ein beständiges Wechselspiel zwischen Konzentration und Distraction nachweisen. Wenn wir uns auf eine besondere Aufgabe konzentrieren, sind spezifische Hirnareale übererregt, aber der allgemeine Ruhemodus des Gehirns regelt herunter. Beim ungerichteten und durch Außenreize ungestörten Denken und Phantasieren nimmt die spezifische Erregung spezialisierter Hirnareale ab. Der Ruhemodus, in dem unterschiedliche Hirnareale miteinander verknüpft werden, wird jedoch aktiver. Daraus folgt, dass kreative Prozesse in einem Wechselspiel von konzentrierter Problemlösung und freiem Assoziieren stattfinden. Dies ist im Übrigen nicht immer lustvoll, sondern auch von neurobiologisch nachweisbaren Spannungszuständen begleitet. Spaß und Flow sind nur eine Seite der kreativen Medaille, Spannung und Unbehagen die andere. Wohlwollende persönliche Unterstützung hilft, kreative Spannungen zu ertragen. Die Anerkennung muss aber auch – von der Kita bis zu Hochschule und Arbeitswelt – sachlich begründet und kompetent sein. Spiel und Arbeitsrituale helfen, den kreativen Prozess zu stabilisieren. Die unterschiedlichen Phasen des schöpferischen Tuns – Vorbereitung, Inkubation, Illumination, Durchführung und Verifikation – erfordern jeweils andere Rituale. Diese finden sich in dem Buch „Kreativität – Konzept und Lebensstil“ ausführlich beschrieben.

Zur Kreativität gehört, dass man originelle Ideen auch umsetzt. Zur Realisierung kreativer Einfälle müssen wir uns konzentrieren und auf alternative Einfälle verzichten. Das ist oft leichter gesagt als getan. Oft ist die kreative Spannung so groß, dass man sie in Alkohol-, Drogen- und Medienmissbrauch erstickt. Es ist nicht immer leicht, das richtige Verhältnis von Konzentration und Distraction, strukturiertem Arbeiten und freiem Gestalten zu finden. Es bleibt eine lebenslange Aufgabe, die eigene Energie und Spannung produktiv zu nutzen.

Das Forschungsprojekt der Staedtler-Stiftung zeigt nun, wie kreative Prozesse in verschiedenen Bereichen praktisch gefördert werden können. Die Grundlagen der Kreativität wurden interdisziplinär erarbeitet und in einer außergewöhnlichen Synthese von Frau Liebmann-Wurmer zusammengeführt. Das Verbundforschungsprojekt „Die Bedeutung des Schreibens und kreativen Gestaltens für die Entwicklung des Menschen“ konzentriert sich auf lebensbegleitende Tätigkeiten. Es wird deren Bedeutung für die individuelle und soziale Entwicklung aufgezeigt. Man kann sehen, wie von der Kindheit bis ins hohe Alter die kreativen Betätigungen bildnerisches Gestalten und Schreiben Lebenselixiere sind. Dabei geht es nicht nur um Künstler, sondern um uns alle, die in ihrem Alltag durch eine kreative Einstellung mehr Achtsamkeit und Engagement entwickeln können.

Den gesamten Band kennzeichnet eine nachvollziehbare Verknüpfung theoretischer Reflexionen mit praktischen Anwendungen. Die Kunstpädagogin Goda Plaum zeigt, wie wichtig die visuelle Kommunikation und das bildnerische Denken sind. Von Engelhardt, Liebmann-Wurmer, Schubach und Sontheimer haben zusätzlich zum bildnerischen Gestalten das Schreiben untersucht. Sie zeigen, wie elementar diese Tätigkeiten für die menschliche Entwicklung und Identitätsbildung sind. Bildnerisches Gestalten und Schreiben sind hervorragende Möglichkeiten, die eigene Lebenswelt zu begreifen. Gerade in der modernen Medien-Gesellschaft sind bildnerisches Gestalten, Lesen und Schreiben hilfreich, um nicht

in der Flut unverstandener Informationen unterzugehen. Sie dienen auch der Bewältigung von Lebenskrisen und können selbst in hohem Alter die Teilnahme am kulturellen Leben sichern. Beeindruckend schildern die Teilnehmer und Teilnehmerinnen am Forschungsprojekt ihre persönlichen Entdeckungen.

Wovon hängt es ab, dass manche Menschen leichter Zugang zum kreativen Gestalten und Schreiben bekommen als andere? Dieser Frage nähern sich Kröner und Schüller mit einer Untersuchung der Wechselwirkung von schulischem Erwerb und außerschulischer Nutzung grundlegender Kulturtechniken. Es ergibt sich, dass man Kindern Gestaltungs- und Handlungsfreiheit gewähren sollte. Wenn Raum für künstlerisch-kreative Aktivitäten geschaffen wird, zum Beispiel durch definierte Zeitfenster und problemlosen Zugang zu den Materialien, können sich Kinder spontan entfalten. Wichtig ist es, besonders bei Kindern aus Familien mit geringem sozioökonomischem Status, um das Verständnis für einen erweiterten Kunstbegriff zu werben. Pommerin-Götze, Vetter, Behning zeigen, wie sich Schreiben und bildnerisches Gestalten ergänzen. Wir gewinnen interessante Einblicke, wie Ideen zustande kommen und in den Schreib- und Gestaltungsprozess umgesetzt werden. Die gegenseitige Inspiration von Literatur und bildender Kunst wird in Praxis umgesetzt.

Zuletzt zeigt uns die Zusammenarbeit der Psychologen und Neurologen Lang, Maihöfner, Bolwerk, Schindler, und Mack-Andrick wie die Persönlichkeitsbildung durch künstlerisches Gestalten begünstigt wird. Es lassen sich sowohl auf der neuronalen als auch psychosozialen Ebene positive Veränderungen in der Aufmerksamkeit, Sensibilität, Gedächtnisleistung und im Vorstellungsvermögen nachweisen. Nicht nur die Hirnfunktion wächst, auch die Funktionsweise wandelt sich durch künstlerische Stimulation. Die praktische Auseinandersetzung mit Kunst führt auch zu einer Verbesserung der praktischen Intelligenz.

Die beschriebenen Ergebnisse der interdisziplinären Forschung führen zu weitreichenden praktischen Konsequenzen. Nietzsche sagte einmal: „Man muss noch Chaos in sich haben, um einen tanzenden Stern zu gebären“. Es bedarf aber auch der Mittel, um dem Chaos eine brauchbare Form zu geben. Hier spielt das Schreiben und bildnerische Gestalten eine besondere Rolle. Ihre Erforschung regt zu schöpferischer Aktivität an. So haben die in diesem groß angelegten Projekt versammelten Experten und die Staedtler-Stiftung die Erkenntnis und Förderung der Kreativität beträchtlich weiterentwickelt.

Rainer M. Holm-Hadulla, Mai 2014

*Denn ob etwas ein Leben wird, das hängt
nicht von den großen Ideen ab, sondern davon,
ob man sich aus ihnen ein Handwerk schafft,
ein Tägliches, Etwas, was bei einem aushält bis ans Ende.*

Rainer Maria Rilke

Bildnerisches Gestalten und kreatives Schreiben in der Entwicklung des Menschen

Vor vier Jahren bekundete die Staedtler-Stiftung die Absicht, ein größeres wissenschaftliches Projekt fördern zu wollen, das die Bedeutung des Schreibens und kreativen Gestaltens für die Entwicklung des Menschen erforschen sollte. Der Wunsch nach einer möglichst großen Interdisziplinarität führte zu einem ersten Workshop, an dem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus vierzehn Disziplinen teilnahmen. In der Folge wurden fünf Teilprojekte ausgewählt, an denen insgesamt neun Projektverantwortliche und sechs Doktorandinnen und Doktoranden beteiligt sind:

- Malen und Schreiben in der Biographie –
Zur ästhetischen Gestaltung von Identität und Alterität,
- Kreatives Schreiben und ästhetisches Gestalten,
- Lesen, kreatives Schreiben und Malen als Freizeitbeschäftigung von Grundschulkindern,
- Denken und bildnerisches Gestalten,
- Persönlichkeitsbildung durch künstlerisches Gestalten:
Neuro-kognitive-psychoziale Wirkungen kunstpädagogischer Interventionen in Lebensübergängen.

Im Mai 2014 gipfelt dieses Sonderforschungsprojekt in einem Kongress im Germanischen Nationalmuseum in Nürnberg, zu dem sich mehr als sechzig Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit ihren eigenen Forschungsbeiträgen angemeldet haben. Das interdisziplinäre Thema trifft ganz offensichtlich auf ein breites aktuelles Interesse in der Wissenschaft wie auch in der Praxis.

Sieht man von der intensiven Vorbereitungsphase ab, so begann das von der Staedtler-Stiftung geförderte Verbundforschungsprojekt offiziell im Herbst 2010 und endete im Herbst 2013. Die in großem Umfang erhobenen Daten lassen auch noch weitere Analysen zu. Es fanden regelmäßig Workshops statt, in denen Zwischenergebnisse ausgetauscht, Zielsetzungen überprüft, interdisziplinäre und fachübergreifende Aspekte erörtert wurden. Im letzten Workshop im Juli 2013 am Ammersee wurden die Ergebnisse der Teilprojekte nach übergeordneten Aspekten gebündelt: und neu strukturiert, so dass sie nun in verschiedene Richtungen kommuniziert und vernetzt werden können: Bild und Text, Kreativität und Bildung, Biographie und Identität, Methoden und Instrumente.



Prof. Dr. Susanne Liebmann-Wurmer,
Leitung und Koordinatorin des Ver-
bundforschungsprojekts.
Wissenschaftliche Mitarbeit in der For-
schungsgruppe „Malen und Schreiben
in der Biographie“

Kreativität /
Bildung

Bild / Text

Bildnerisches
Gestalten
Kreatives
Schreiben

Biographie /
Identität

Methoden /
Instrumente

Diese neue Struktur verdeutlicht die Komplexität der Thematik wie auch die Größe des Vorhabens und lässt erahnen, dass der abschließende Kongress eigentlich ein neuer Anfang ist – doch was könnte ein Forschungsprojekt angesichts des erweiterten Horizonts Besseres ergeben als neue Perspektiven und weiterführende Fragen?

Zur Bedeutung des Schreibens und kreativen Gestaltens für die Entwicklung des Menschen

Der Wunsch, sich zu orientieren und die Zusammenhänge zu begreifen, in denen wir leben, liegt in der Natur des Menschen. Er lässt sich bereits bei Kindern beobachten wie in allen weiteren Lebensphasen. Angefangen bei der räumlichen und zeitlichen Orientierung im täglichen Leben, bis hin zu spekulativen Entwürfen über unser Eingebettetsein in größere Sinnzusammenhänge des Lebens, lassen sich von der frühen Geschichte bis heute viele Beispiele menschlichen Wissensdursts und Fragens finden. Auf der Suche nach Klarheit und neuer Erkenntnis spielen das experimentierende Handeln und das Denken eine große Rolle. Das Denken steuert das Handeln und das Handeln korrigiert das Denken – und vice versa. In diesem wechselseitigen Prozess wird oft ein Stift zur Hand und zur Hilfe genommen, um Gedachtes und Geschehenes festzuhalten und Mögliches zu entwerfen. Dabei stehen Bilder und Worte stellvertretend für vieles, das sich in Wirklichkeit nicht so leicht hin und her bewegen lässt. Piaget beschreibt einen ähnlichen Vorgang in der kognitiven Entwicklung von Kindern im Vorschulalter, die im „*Stadium der konkreten Operationen*“ zum Beispiel Holzklötzchen als symbolische Vertreter für Personen und Dinge einsetzen, um erlebte oder erfundene Situationen als mögliche Szenarien anschaulich denkend durchzuspielen.

Aufzeichnen und Aufschreiben

Der Vorgang des Aufzeichnens oder Aufschreibens kann mehrere Funktionen haben: Zum einen „entlastet“ er den Kopf, zum anderen hilft er bei der Entwicklung von Ideen und Gedanken. Er ermöglicht die Darstellung ganz unterschiedlicher Inhalte und damit deren externe Wahrnehmbarkeit für andere wie auch für einen selber. Allein die räumliche Distanz des Entäußerten, das „Herausstellen“ aus dem eigenen Kopf in einen anderen Kontext und eine andere Umgebung und die dazu nötige „Übersetzung“ lassen einen Inhalt oft leichter fassbar, klarer erkennbar und damit kommunizierbar werden.

Vielen von uns würde der Alltag schwer fallen ohne die Möglichkeit, etwas aufzuzeichnen oder aufzuschreiben, ohne Stift, der als verlängerte Hand Gedanken auf ein Blatt Papier als externes Trägermedium weiterleitet. Es ist naheliegend, dass über den Stift, den „stilus“, auch eine Form der Bewegung mit auf das Papier fließt: Ein persönlicher Stil, ein Habitus, der auch das Empfinden und das Denken einschließt. Rudolf zur Lippe benützt dafür den Begriff der „*authentischen Geste*“ (Lippe 1987, S. 437 ff.).

Schon kleine Kinder ziehen Spuren, oft mit den Fingern, zum Beispiel im Schnee oder auf einer beschlagenen Fensterscheibe. Archimedes zeichnete seine wissenschaftlichen Kreise angeblich mit einem Stock in den Sand und war dabei so vertieft, dass er die Lebensgefahr nicht bemerkte. Heute schreiben und zeichnen Milliarden von Menschen allen Alters überall auf der Welt auf unzählige Blätter Papier – und mittlerweile auch auf elektronische Trägermedien.

Was bewegt uns, wenn wir solche Zeichen erzeugen? Was bewegt uns, wenn



Jan Banning fotografierte Büros auf der ganzen Welt. In dieser Amtsstube in Liberia sind Bild und Skizze, Piktogramm und Schrift vereint.

wir die Aufzeichnungen anderer betrachten, mit den Augen nachfahren und entziffern? Viele dieser geschriebenen, gezeichneten oder gemalten Spuren überdauern ein einzelnes Leben und teilweise sogar Jahrhunderte. Oft werden sie sorgfältig aufbewahrt, privat, in Familien oder auch in Museen und Bibliotheken. Sie überliefern über kleine und auch große räumliche und zeitliche Entfernungen hinweg Wissen und geistiges Gut und gehören damit zum kulturellen Erbe einer Gesellschaft. Manche gehören zu den wertvollsten Gütern, die wir haben. Ein solcher Ort, an dem Bilder und Schriftstücke aus vielen Jahrhunderten aufbewahrt werden, ist das 1852 gegründete Germanische Nationalmuseum in Nürnberg, dessen Name, der für manche befremdlich klingt, mit dem ersten sprach- und kulturwissenschaftlich ausgerichteten Kongress der „Germanisten“ zusammenhängt (1846 in Frankfurt am Main). Zu den besonderen Exponaten in den Sammlungen dieses Museums – wo der Abschluss-Kongress des Verbundforschungsprojekts stattfindet – gehören unter anderem die über der Eingangshalle ausgestellten Messinstrumente und Himmelsgloben der frühen Neuzeit. Sie sind beeindruckende und wunderschöne Beispiele für den Orientierungswillen und die Neugier des Menschen. Es handelt sich um Karten, Pläne und Weltmodelle, die interdisziplinär zwischen Naturwissenschaft, Mathematik, Sprache und Kunst entstanden sind, die Erfahrenes darstellen und Mögliches aufzeigen. Sie belegen die Nützlichkeit der Kombinationen von Bild und Text, Maß und Zahl zur Orientierung in der Welt. Oft werden in Karten und Modellen Bilder und Zeichen in unterschiedlichen Funktionen verwendet: So stehen Grundrisse neben Aufrissen, realistische Ansichten neben Metaphern und Allegorien sowie schmückenden Ornamenten, Bezeichnungen und Namen neben Beschreibungen. Eines der berühmtesten Exponate ist der „Erdapfel“ des Martin Behaim, auf dem Amerika noch fehlt. Er ist die älteste erhaltene Darstellung der Welt in Kugelgestalt und wurde von Martin Behaim in Nürnberg noch vor der Reise des Kolumbus in Auftrag gegeben.

Das in diesem Band vorgestellte Verbundforschungsprojekt untersucht die kulturellen Phänomene der Bild- und Textgestaltung aus unterschiedlichen Fachperspektiven. Dabei stehen nicht das Bild und der Text an sich im Zentrum, sondern die Vorgänge des bildnerischen Gestaltens und des Schreibens, die für viele Menschen lebensbegleitende Tätigkeiten sind. Das Ziel des Projekts ist es, die Bedeutung dieser beiden Medien für die individuelle Entwicklung und Lebensgeschichte zu untersuchen, und zwar nicht an professionellen Künstlern und Schriftstellern, sondern an malenden und schreibenden Laien. Die einzelnen Studien widmen sich sowohl den theoretischen Grundlagen als auch der Praxis und deren Auswirkungen auf die gestaltenden oder schreibenden Personen. Fünf interdisziplinär zusammengesetzte Teams der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, der Technischen Hochschule Nürnberg und des Kunst- und Kulturpädagogischen Zentrums der Museen in Nürnberg bearbeiteten innerhalb des Forschungsverbunds Projekte aus bild- und sprachwissenschaftlicher, pädagogischer, soziologischer, psychologischer und neurologischer Perspektive: Warum, wozu, wann, aufgrund welcher Impulse und mit welchen Auswirkungen nützen Menschen die beiden Kulturtechniken des bildnerischen Gestaltens und des kreativen Schreibens? Dabei stellte die Interdisziplinarität des Projekts vor allem aufgrund der unterschiedlichen methodischen Zugänge eine große Herausforderung dar.

Bild und Text im Vergleich

Bild- und Schriftzeichen haben einen gemeinsamen Ursprung, von dem aus sie sich im Laufe der Geschichte in unterschiedliche Richtungen entwickelt und



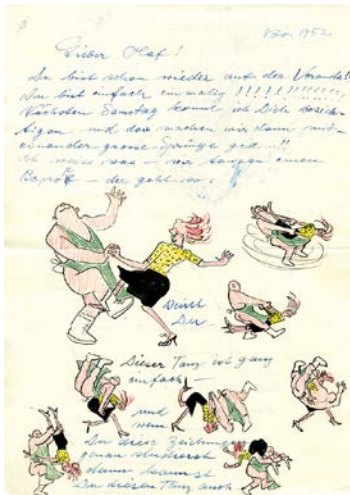
Der „Erdapfel“ des Martin Behaim im Germanischen Nationalmuseum in Nürnberg ist die älteste erhaltene Darstellung der Welt als Kugel (1491/92). Ein schönes Beispiel sinnvoller Verbindung der abstrahierenden kartographischen Zeichnung mit bildhaften Symbolen und Illustrationen sowie mit Text und Zahl.



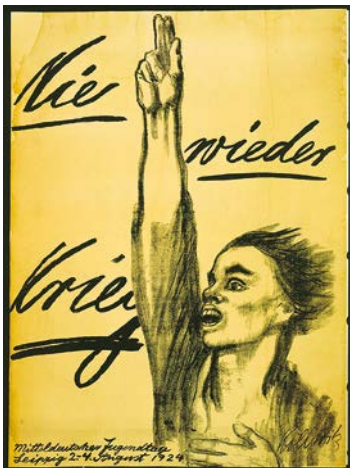
Der Kupferstich Albrecht Dürers überliefert uns ein eindrucksvolles Bildnis des Erasmus von Rotterdam (1526) und zeugt zugleich von der Verehrung des großen Nürnberger Künstlers für einen der berühmtesten humanistischen Gelehrten seiner Zeit, dem er in Antwerpen persönlich begegnete.



In vielen chinesischen Schriftzeichen lässt sich die Entwicklung vom Bild zum Schriftzeichen noch nachvollziehen.



In einem Brief an Olaf Gulbransson veranschaulicht die Münchener Karikaturistin Franziska Bilek die Bewegungen eines Paartanzes, die in ihrer Gleichzeitigkeit mit Worten nur schwer zu beschreiben wären (1952).



Die angestrebte Aussage des Plakates von Käthe Kollwitz wird erst durch die hinzugefügten Worte eindeutig (1924).

verzweigt haben. Schon vor Jahrtausenden haben Menschen Zeugnisse in Form von Zeichen und Bildern hinterlassen, die zum Teil bis heute erhalten sind. Nicht selten geben sie den nachkommenden Generationen Rätsel auf, denn so informationsreich Bilder und Schriften sein können, so hermetisch können sie ihre Botschaften auch verbergen. Zwischen beiden gibt es grundlegende Unterschiede, nicht nur beim Betrachten und Lesen der fertigen Produkte, sondern auch in den Produktionsprozessen. Der Gebrauch der verschiedenen Sprachen, vor allem der Schriftsprachen, muss dagegen auf jeder Ebene erlernt und geübt werden. Ihr Grundsystem beruht auf allgemeinverbindlichen, über Generationen hinweg gewachsenen und festgeschriebenen Regeln. In vielen Sprachen ist eine äußerst differenzierte Kommunikation möglich, wobei es vom jeweiligen Sprachsystem abhängt, was und wie aufgrund des Wortschatzes und der Grammatik kommuniziert werden kann. In der internationalen Kommunikation bildet die Vielzahl nebeneinander existierender Sprachen Barrieren, was die Verständigung oft erschwert. Im Gegensatz dazu entstehen Bilder sprachenunabhängig in allen Kulturen. Auf der ganzen Welt zeichnen und malen Kinder zunächst ähnliche Bilder, noch bevor sie das Schreiben erlernen. Im Vergleich zum Schreiben erscheint das bildnerische Gestalten viel weniger regelgebunden. Die vermeintliche Offensichtlichkeit von Bildern kann jedoch täuschen, denn oft entziehen sich diese gerade dadurch einer eindeutigen Interpretation. Das Mehrdeutige, Rätselhafte und die Offenheit für die Sichtweise des Rezipienten gehören zu ihrem Wesen. Ursula Brandstätter, Professorin für Musikpädagogik, die sich mit grundlegenden Fragen der Ästhetik und der Kunstwissenschaft auseinandersetzt, hebt hervor, dass das „Nicht-Verstehen [...] ein konstitutiver Bestandteil des Verstehens von Kunst“ sei (Brandstätter 2013, S. 69). Andererseits enthalten auch Bilder viele konventionelle Elemente und lassen sich mit Kenntnis der entsprechenden Kontexte trotz ihrer Mehrdeutigkeit ikonographisch auslegen. In Bildern lassen sich manche Inhalte fassen, die nur schwer oder gar nicht verbal formulierbar und begrifflich denkbar sind. Besonders deutlich wird das am Beispiel der Farben, deren sichtbare Präsenz durch Worte nicht ersetzbar ist. Texte rufen in der Vorstellung hervor, was Bilder zur Erscheinung bringen. Bilder haben daher eine Doppelfunktion: Sie haben eine unmittelbar wahrnehmbare Präsenz, können aber gleichzeitig auch für etwas anderes stehen, das sie repräsentieren und auf das sie verweisen. Sie können sowohl unter phänomenologischen als auch unter zeichentheoretischen Gesichtspunkten betrachtet werden (Brandstätter 2008, S. 74 ff.). Manche Inhalte wie zum Beispiel logische Gedankenfolgen und Negationen lassen sich in Bildern nur schwer vermitteln. Da Bilder und Texte sich gegenseitig ergänzen, entstehen oft Mischformen wie zum Beispiel bildhafte Zeichen, Icons, Symbole, Comics, Illustrationen in Texten oder Beschriftungen in Bildern. Ein schönes Beispiel, das keiner größeren Erklärung bedarf, ist ein im Germanischen Nationalmuseum aufbewahrter Brief an Olaf Gulbransson.

Auch ein Plakat von Käthe Kollwitz, das sie 1924 für den Mitteldeutschen Jugendtag der Sozialistischen Arbeiterbewegung entworfen hat, veranschaulicht eine der vielen möglichen Kombinationen von Bild und Text. Plakate sind ein klassisches Beispiel dafür, dass sich die beiden Medien in ihrer jeweils spezifischen Aussagequalität gegenseitig ergänzen, aber nicht ersetzen können. Das Kollwitz-Plakat hat den Titel „Die Überlebenden / Krieg dem Kriege“. Bild, Schrift und Text haben darin einen gleichermaßen bedeutsamen Anteil. Ohne die Schrift wäre nicht klar, worauf die Geste der Frau abzielt. Mit rein bildlichen Mitteln ließe sich auch die Negierung im Text nicht darstellen. Hinzu kommt der appellierende Ausruf, der beim Lesen innerlich hörbar wird. Der Schriftzug beziehungsweise das Schriftbild verleiht dem Plakat durch den darin erkennbaren Duktus einen emotionalen Nachdruck, den der Text allein nicht darzustellen vermag. Das Plakat

wäre ohne Text nicht so eindeutig und ohne Bild nicht so expressiv.

Der deutlichste Unterschied zwischen bildlichen und schriftlichen Aufzeichnungen ist die flächenräumliche Ausdehnung des Bildes gegenüber der linearen, sequentiellen Anordnung des Textes: Bildliche Kompositionen werden bei der Herstellung wie bei der Betrachtung „auf einen Blick“ simultan wahrgenommen, während Texte beim Schreiben wie auch beim Lesen ein lineares Vorgehen in strengem Nacheinander erfordern. Obwohl auch im Bild nicht alles auf den ersten Blick erfassbar ist und die Art und Weise des Bildaufbaus das Auge leitet, wirkt ein Bild doch ständig in seiner augenblicklichen Ganzheit. Innerhalb der Literatur kommt dem die Lyrik am nächsten. Bilder entstehen aufgrund von Simultanwirkungen. Die einzelnen Elemente stehen zueinander in unablässig wirksamer Beziehung. Wird auch nur eine Stelle im Bild verändert, so verändern sich alle anderen mit.

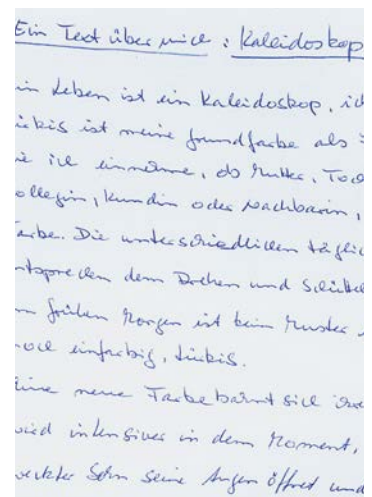
Beim Schreiben, wie auch beim Erzählen, ist es jedoch nicht so viel anders: Hier entwickelt sich allmählich ein sprachliches Gebilde, an dessen Spitze mit jedem Schriftzug neue, manchmal ganz unerwartete Verbindungen zum Vorangegangenen hergestellt werden. Der bisherige Sinn kann dadurch ständig modifiziert, in neue Zusammenhänge gestellt, manchmal überraschend gewendet und sogar ins genaue Gegenteil verkehrt werden. Rückblickend ist ein erzählend oder schreibend entwickeltes sprachliches Ganzes durchaus nicht mehr nur eindimensional linear, sondern eröffnet neue Perspektiven, Denk- und Vorstellungsräume sowie in letzter Konsequenz auch neue Handlungsräume. Ein großer Unterschied zum Bild ist jedoch, dass die sprachlich erzeugten Denk- und Imaginationsräume allein in der Vorstellung des Einzelnen hervorgerufen werden. Vor dem äußeren Auge des Lesers steht nur ein geschriebener Text. Sinn und Sinnlichkeit des Beschriebenen offenbaren sich ausschließlich dem Schriftkundigen. Voraussetzung zum Verstehen sind die Beherrschung der Sprache sowie die Fähigkeit, in Erinnerung zu behalten, was im gelesenen oder gehörten Text vorausgegangen ist. Auch andere Erinnerungen sowie Analogien tief gespeicherten Wissens, die beim Lesen assoziiert werden, sind zur Herstellung von Sinnzusammenhängen von Bedeutung. Da Assoziationen aus individuellen Erlebnissen, Erfahrungen und Wissensbeständen gespeist werden, kann ein und derselbe Text unterschiedliche Bilder hervorrufen. Diese Möglichkeit subjektiver Aneignung, Auslegung und „Ausmalung“ von Texten ist wahrscheinlich einer der Gründe dafür, warum viele Menschen ein Buch lieber selber lesen als sich dessen Verfilmung anzuschauen. Im Film werden die Bilder diktiert und schränken die eigene Vorstellung ein. Oft überlagern sie diese und verhindern damit eine individuelle Anbindung. Genauso kann es sich mit Illustrationen verhalten. Allerdings wird es kaum jemandem gelingen, ein Bild so zu beschreiben, dass der Zuhörer oder Leser es sich genauso vorstellt, wie jener es vor Augen hatte. Eine Beschreibung kann die Präsenz eines Bildes nicht ersetzen. Dagegen zeigen Bilder Ansichten, die sich zumindest teilweise allein durch die gegenwärtige visuelle Wahrnehmung erschließen – obwohl es auch in ihnen weitere Bedeutungsebenen gibt, die ohne kontextuelles Wissen nicht verständlich werden.

Ontogenese des bildnerischen Gestaltens und Schreibens Zur Entwicklung des bildnerischen Gestaltens

Bildnerisches Gestalten und Schreiben sind Kulturtechniken, die erlernt und geübt werden müssen. Grundvoraussetzung für beide ist die Ausbildung der nötigen motorischen Fertigkeiten. Die ersten grafischen „Vorzeichen“ – Jaqueline Baum und Ruth Kunz sprechen von „Scribblings und Notions“ – entstehen lange vor den ersten Buchstaben (vgl. Baum/Kunz 2007). Um das Erlernen und die



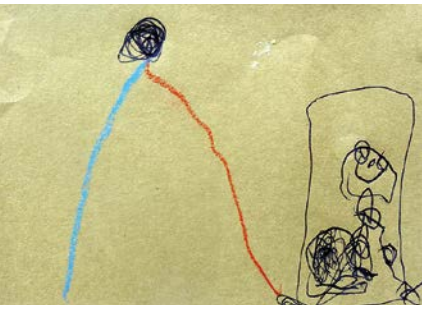
Die Farbstift- und Kohlezeichnung der zeitgenössischen Künstlerin Leiko Ikemura (* 1951), die sich im Neuen Museum Nürnberg befindet, hat den Titel „Madonna“ (1983).



In ihrem handschriftlichen Text beschreibt eine Frau ihr Leben als Kaleidoskop.



Schülerzeichnung aus der Zeit der Weimarer Republik in der Schulgeschichtlichen Sammlung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.



In ihrer zeichnerischen Entwicklung durchlaufen Kinder aus aller Welt ähnliche Stadien: Den originellsten ersten Zeichnungen folgen die formelhaften Darstellungen der Schemaphase. Das 7-jährige Mädchen vereint in ihrem Bild alterstypische Motive aus unterschiedlichen Perspektiven. Auch der nepalesische Junge zeichnet ähnliche Motive und Schemata.

Entwicklung des Zeichnens und Schreibens zu erklären, werden häufig Piagets Stadien der kognitiven Entwicklung zitiert (vgl. u. a. John-Winde/Roth-Bojadzhiev 1993, S. 39 ff.). Bei den ersten, mit Händen und Fingern gezeichneten Spuren steht noch die haptische Material- und Selbsterfahrung im Vordergrund. Im Stadium der *sensomotorischen Koordination* entdecken Kinder den Zusammenhang zwischen zeichnender Bewegung und sichtbarer Spur. Am Ende der *Kritzelpphase* bereitet das *sinnunterlegte Kritzeln* die Wende zum darstellenden Zeichnen vor. In dieser Phase wird die Zeichnung während des Entstehens kommentiert, also *mit Sinn unterlegt* (vgl. z.B. Richter 1994, S. 31 ff.). Die Sinnzuschreibungen hängen oft eng mit dem zeichnenden Nachfahren eines Bewegungsablaufs zusammen und können sich während des Tuns mehrmals ändern. Sobald die zeichnende Hand in Koordination mit dem Blick der Augen die Linienführung beherrscht und damit die Möglichkeit des absichtsvollen Zeichnens entdeckt wird, kann an die Stelle der spontanen Sinnggebung eine vorgefasste Darstellungsabsicht treten. Ein bestimmtes Darstellungsziel wird antizipiert, das nun den Zeichenprozess steuert. Weit vor der Schulzeit beginnen Kinder in der *Präskemaphase* ihre ersten bildhaften Sinnzeichen zu formen, in denen sie Erfahrungen, Erinnerungen, Gedanken und Fantasien zunächst aus der Bewegung heraus tastend und eher haptisch nachempfindend verarbeiten, entwickeln und darstellen. Manchmal werden mehrere Ansichten gleichzeitig gezeigt – ein Bildphänomen, das Picasso in seiner Bewunderung für die kindliche Weltauffassung und Bildsprache aufgegriffen hat – manchmal auch Innenansichten, die mit bloßem Auge nicht zu sehen wären und auf Erfahrungswissen zurückgreifen. Mit der Zeit wird der Umgang mit den Darstellungsformen wie auch mit den Werkzeugen routinierter. Äußere Einflüsse und Anregungen kommen hinzu. Die Bilder werden dadurch formal angepasst, und die verwendeten Schemata in ihrer inhaltlichen Aussage eindeutiger. In der nun folgenden *Schemaphase*, die Piagets *präoperativer Periode* weitgehend entspricht, ist ein wesentliches Ziel die größtmögliche Deutlichkeit im Sinne der Erkennbarkeit. In der räumlichen Anordnung werden Dinge und Menschen oft in ein und demselben Bild aus unterschiedlichen Perspektiven gezeigt, je nachdem wie sie am besten dargestellt werden können. Überschneidungen kommen eher selten vor. Auch die Farbgebung dient oft einer schematischen Kennzeichnung – z.B. Blau für Wasser. In diese Zeit fällt mit dem Beginn des Schreibenlernens die Aneignung einer weiteren Darstellungs- und Kommunikationstechnik. Sichtbares und Hörbares, Zeigen und Sagen sind in Kommunikationsprozessen oft eng verknüpft. Schon in früher Kindheit dient die „*Zeigegeste [dazu,] Gegenstände mit Worten zu verbinden: Zeigen und Benennen stehen in einem ursächlichen Zusammenhang, ein Ritual, welches das Individuum ein Leben lang begleitet und auch später in vielen kommunikativen Situationen zur Anwendung kommt.*“ (Glas 2013, S. 113). In dem Maße, in dem mehr oder weniger genormte, in der Gesellschaft eingeführte, allgemein bekannte Formen, Zeichen und Farben bestimmten Inhalten zugeordnet werden, werden die anfangs noch so ursprünglichen, tastend gezeichneten Bilder der Kinder allmählich immer schematischer und „richtiger“. Alexander Glas führt für die Schemata in der Kinder- und Jugendzeichnung den Begriff der Darstellungsformel ein (vgl. Glas 1999 und 2013, S. 12). Die inhaltliche Bedeutung wird dadurch leichter kommunizierbar, verständlicher für den Betrachter. Die Kommunikationsfunktion des Bildes wird bewusst als Alternative zum Schreiben eingesetzt – und vice versa. Durch die globale Verbreitung visueller Einflüsse tauchen bestimmte Schemata oder Darstellungsformeln wie auch Comicfiguren fast auf der ganzen Welt auf. Mit zunehmender Beherrschung der Schriftsprache formt sich auf der anderen Seite das spezifisch Bildhafte aus: Die Darstellung räumlicher Zusammenhänge und Verhältnisse, wie sie nur im Bild möglich sind, wie auch perspektivische und illusionistische Ansichten,

Binnendifferenzierungen sowie die ganz eigene Dimension der Farbgebung. In der Übergangsphase zur Jugend, der pseudonaturalistischen Phase, wächst der Wunsch, das Erscheinungsbild der Dinge möglichst naturgetreu wiederzugeben, was meistens nur mit genügender Übung gelingt. Da der Kunstunterricht knapp bemessen ist, steht hierfür im Vergleich zu anderen Schulfächern, wie zum Beispiel den Fremdsprachen oder der Mathematik wesentlich weniger Übungszeit zur Verfügung. In vielen Fällen ist Enttäuschung über die eigenen Leistungen die Folge. Neben dem Streben nach visueller und gestalterischer Kompetenz gewinnen aktuelle Bildsprachen der jeweiligen Jugendkulturen an Bedeutung, die auf eigenen Plattformen unter den gleichaltrigen Peers kultiviert und entwickelt werden. Sie grenzen sich meist deutlich von den formalen und inhaltlichen Vorstellungen der Eltern und Lehrer ab. Jugendliche suchen Grenzerfahrungen und Spielräume für eigene Erfahrungen und durchleben oft stark emotionale wie zugleich reflexive Phasen und auch Krisen, die sie nicht selten auf dem Weg des bildnerischen Gestaltens äußern, reflektieren und verarbeiten. Diese Zeit fällt zusammen mit dem Beginn von Piagets *Periode der formalen Operationen*, die auch Distanzierung von der eigenen Person ermöglicht. Auffällig ist die Vorliebe männlicher Jugendlicher für schwarz-weiße Kompositionen im Vergleich zu anderen Altersgruppen.

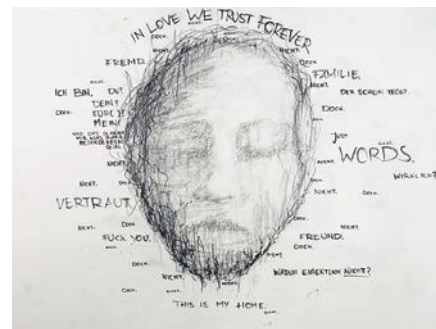
Nach Piaget beginnt mit dem Jugendalter die *Periode der formalen Operationen*, die bis ins Erwachsenenalter führt. In diesem Stadium der kognitiven Entwicklung sind Anschaulichkeit und konkrete Operationen nicht mehr unbedingt erforderlich. Abstraktion und deduktive Ableitung, Transformation und Transfer werden möglich. Nicht alle Menschen erreichen dieses Stadium. In der bildnerischen Entwicklung lässt sich in dieser Phase ein breites Spektrum individueller Verläufe beobachten, großenteils beeinflusst von unterschiedlichen Kunstrichtungen wie auch durch Ausbildung mit mehr oder weniger Tendenz zur Professionalität. Je nach kultureller Herkunft, Bildung und persönlichen Vorlieben reicht die Spanne der Interessen, Motive und Gestaltungsformen von traditionellen bis zu experimentellen, realistischen über surreale bis hin zu abstrakten Bildauffassungen. Helga John-Winde und Gertrud Roth-Bojadzhiev unterscheiden zwischen der schematischen und der nicht-schematischen Erwachsenenzeichnung. Sie stellen fest, dass Erwachsene Aufgaben nicht mehr schulmäßig befolgen, sondern sie selbständig umdeuten (vgl. John-Winde/Roth-Bojadzhiev 1993, S. 259). Häufig treten formelhafte Kürzel und Abstraktionen auf: „*Umgangsformen und sämtliche vermittelte und kulturabhängige Symbolsprachen sind als gelernte Versatzstücke einsetzbar. Weil die Strategie des Einsetzens von Informationsteilen und Kenntnisfragmenten zur Alltagsbewältigung völlig ausreicht, handeln Erwachsene in der Zeichnung ähnlich, häufig ohne zu bemerken, dass dabei ihre Zeichnung zerfällt.*“ (ebd. S. 268). Oft genügen Andeutungen oder einzelne Elemente, die aus einem größeren Motiv herausgelöst und fokussiert behandelt werden, um das Wesentliche zu bearbeiten und hervorzuheben. Auch abstrakte Bildlösungen nehmen zu.

Im Forschungsprojekt „Malen und Schreiben in der Biographie“ haben Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Senioren Bilder zu drei Themen gestaltet. Die Ergebnisse erlauben im Zusammenhang mit den Interviews zur biographischen Entwicklung sowie zu den Prozessen der Bildentstehung interessante Schlussfolgerungen und Hypothesen in Bezug auf die noch nicht ausreichend erforschte bildnerische Entwicklung im Erwachsenenalter, hier insbesondere von Laien.

Im Rahmen des Verbundforschungsprojekts befasste sich die Kunstpädagogin Goda Plaum im Rahmen ihrer Dissertation zum Thema „Denken und bildnerisches Gestalten“ mit einer philosophischen Analyse der spezifischen Denkprozesse, die



Jugendlicher Teilnehmer eines Mal-Workshops im Rahmen des Forschungsprojekts „Malen und Schreiben in der Biographie“.



Die Vorliebe für schwarz-weiße Kompositionen ist bei männlichen Jugendlichen besonders ausgeprägt. Auch Kombinationen von Bild und Wort tauchen in der Jugend vermehrt auf.



Ein erwachsener Teilnehmer namens Peter stellt sein „Selbst“ in einer Metapher dar: Petrus, der Fels. Er beschreibt sich selbst schwer und stark wie einen Stein. Manchmal fühlt er sich aber labil, als ein Mensch, der ab und zu auch auf wackligen Beinen steht, darum die Stelzen. Die Idee für das felsartige Objekt kam ihm beim Anblick einer weißen Marmorskulptur, die zum Teil unbehandelt blieb, zum Teil glatt poliert wurde. Die glatte Oberfläche gleicht für ihn der inneren Seite des Menschen, dem Charakter, der irgendwann zum Vorschein kommt.

FORSCHUNGSGRUPPE



Denken und bildnerisches Gestalten



PD DR. PETER BERNHARD

Institut für Philosophie, FAU Erlangen-Nürnberg

GODA PLAUM

Lehrstuhl für Kunstpädagogik, FAU Erlangen-Nürnberg

Institut für Kunsterziehung der Universität Regensburg

Bildnerisches Denken

Dieses Teilprojekt widmet sich der Frage, welche Art von Denken es dem Menschen ermöglicht, Bilder als Bilder zu betrachten und zu gestalten. Mit der Beantwortung dieser Frage lässt sich auch zeigen, wie diese beiden Fähigkeiten geschult werden können. Damit nimmt dieses Projekt sowohl die Theorie als auch die Praxis ins Visier, weshalb es zu gleichen Teilen am Institut für Philosophie und am Lehrstuhl für Kunstpädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg angesiedelt ist.

Das Modell des Bildnerischen Denkens

Hintergrund

Bei jedem Bild kann man grundsätzlich unterscheiden zwischen den materiellen Eigenschaften des Bildes und dem, was man in dem Bild erkennt. Die beiden Aspekte kommen im Englischen in der unterschiedlichen Bedeutung der Worte »picture« und »image« zum Ausdruck. Allen Bildtheorien zufolge ist der Image-Aspekt zentral für die Bilderfahrung. Sie beschreiben diesen Aspekt dabei überwiegend als Erkennen von Gegenständen im Bild. Zudem gehen viele Theorien davon aus, dass dieses Erkennen nur mit Hilfe der Verbalsprache möglich ist. Damit werden jedoch einerseits ungegenständliche Bilder ausgeklammert oder als Spezialfälle betrachtet, andererseits die abstrakten Aspekte von gegenständlichen Bildern nur unzureichend erfasst. Diejenigen Bildaspekte, die verbalsprachlich nicht beschreibbar sind, bleiben ebenfalls weitgehend unbeachtet. Diese Unzulänglichkeiten werden vermieden, wenn man den Image-Aspekt mit Hilfe des Bildnerischen Denkens erklärt. Dadurch wird außerdem die Bilderfahrung nicht nur als Betrachten von Bildern beschrieben, sondern auch als wesentliches Element in der Bildgestaltung.

Fragestellungen / Ziele

Die Ausgangsfrage des Teilprojektes lautet: Was heißt es, etwas als Bild zu betrachten und zu gestalten? Daran schließt unmittelbar die Frage an, welche Art von Denken bei beiden Tätigkeiten in Anspruch genommen wird. Mit der Klärung dieser Fragen wird zugleich deutlich, wie das Betrachten und Gestalten von Bildern lehr- und lernbar werden kann.

Forschungsdesign

Ein Gegenstand wird dadurch zu einem Bild, dass er von jemandem als Bild betrachtet wird. Bilder sind also keine Gegenstände, die sich anhand von empirischen Kriterien in der Welt auffinden lassen. Ebenso wenig sind das Betrachten und Gestalten von Bildern empirisch beschreibbare physikalische Vorgänge. Demzufolge kann die vorgestellte Untersuchung nicht empirisch vorgehen. Stattdessen wird durch eine philosophische Begriffsanalyse geklärt, was wir meinen, wenn wir etwas als Bild bezeichnen oder wenn wir davon sprechen, dass jemand ein Bild betrachtet oder gestaltet.

1	2
3	4

Vier Funktionen des Bildnerischen Denkens

Es lassen sich vier Funktionen benennen, die wesentlich für die Rezeption und Produktion von Bildern sind (vgl. Abbildung 3). Dabei entspricht jede Funktion einer bestimmten Denktätigkeit, durch die ein bestimmtes bildnerisches Problem bzw. eine bildnerische Aufgabe gelöst wird. Die vier Funktionen können in einem konkreten Betrachtungs- oder Gestaltungsprozess zwar nicht getrennt voneinander beobachtet werden, bauen aber in systematischer Hinsicht aufeinander auf. Die ersten drei Funktionen sind zusammen notwendig, damit in einem Rezeptions- oder Produktionsprozess überhaupt eine Bilderfahrung zustande kommt. Die vierte Funktion ist allein hinreichend für das Zustandekommen einer Bilderfahrung.

Alle vier Funktionen des Bildnerischen Denkens sind graduell, was bedeutet, dass manche Menschen die jeweilige Denktätigkeit besser beherrschen als andere. Bildnerisches Denken kann aber geschult und somit verbessert werden. Eine solche Schulung sollte Bestandteil jeden Kunstunterrichts sein.

1. Funktion: Wahrnehmen

Während das alltägliche Wahrnehmen vorrangig dem Erkennen und Klassifizieren von Gegenständen dient, ist das bildnerische Wahrnehmen ein differenzierendes Wahrnehmen der Einmaligkeit konkreter Farben und Formen. Je besser man das bildnerische Wahrnehmen beherrscht, desto mehr und desto feinere Unterschiede zwischen Farben und Formen nimmt man wahr. So lassen sich beispielsweise in den Kompositionen in Abbildung 1 feine Unterschiede zwischen den Grautönen ausmachen oder in der zweiten [evtl. anpassen, je nach Layout] Komposition die Unterschiede

zwischen den annähernd gleich großen Flächen.

2. Funktion: Zusammensetzen

Die zweite Funktion des Bildnerischen Denkens besteht im Erkennen der Unterschiede zwischen verschiedenen Farb- und Formkombinationen. Jede Kombination zeichnet sich durch einmalige Wechselwirkungen zwischen Farben und Formen aus. Auch die Grenze des Bildes stellt eine solche Form dar. Die Wechselwirkungen zwischen Farben und Formen im Bild stehen daher auch immer in Beziehung zur Bildgrenze und damit zum Bildganzen. Wer das bildnerische Zusammensetzen gut beherrscht, erkennt beispielsweise nicht nur die unterschiedlichen Wirkungen der Kompositionen in Abbildung 1, sondern weiß auch, durch welche Kombinationen von Farben und Formen sie hervorgerufen werden. Dadurch ist er in der Lage, eine bestimmte Wirkung durch die Zusammenstellung von Farben und Formen gezielt zu erzeugen.

3. Funktion: Verbinden

Die dritte Funktion des Bildnerischen Denkens besteht darin, ein Bild mit der Welt zu verbinden. Damit erkennt ein Betrachter beispielsweise einen Inhalt, einen Sinn oder einen bestimmten Ausdruck in der Kombination von Farben und Formen. Da »die Welt« keinen objektiven Gegenstand bezeichnet, ist die einzige Welt, zu der ein Betrachter eine Verbindung herstellen kann, seine eigene. Die Beziehung, die durch diese Verbindung entsteht, besteht also genau genommen zwischen dem Bild und der Welt des Betrachters. Das heißt aber nicht, dass Bildinterpretationen rein subjektiv sein müssen. In jeder Kulturgemeinschaft existiert nämlich eine gewisse Schnittmenge zwischen den Welten der einzelnen Betrachter, so dass alle einen Teil ihrer Welt gemeinsam haben – anders gesagt: Alle

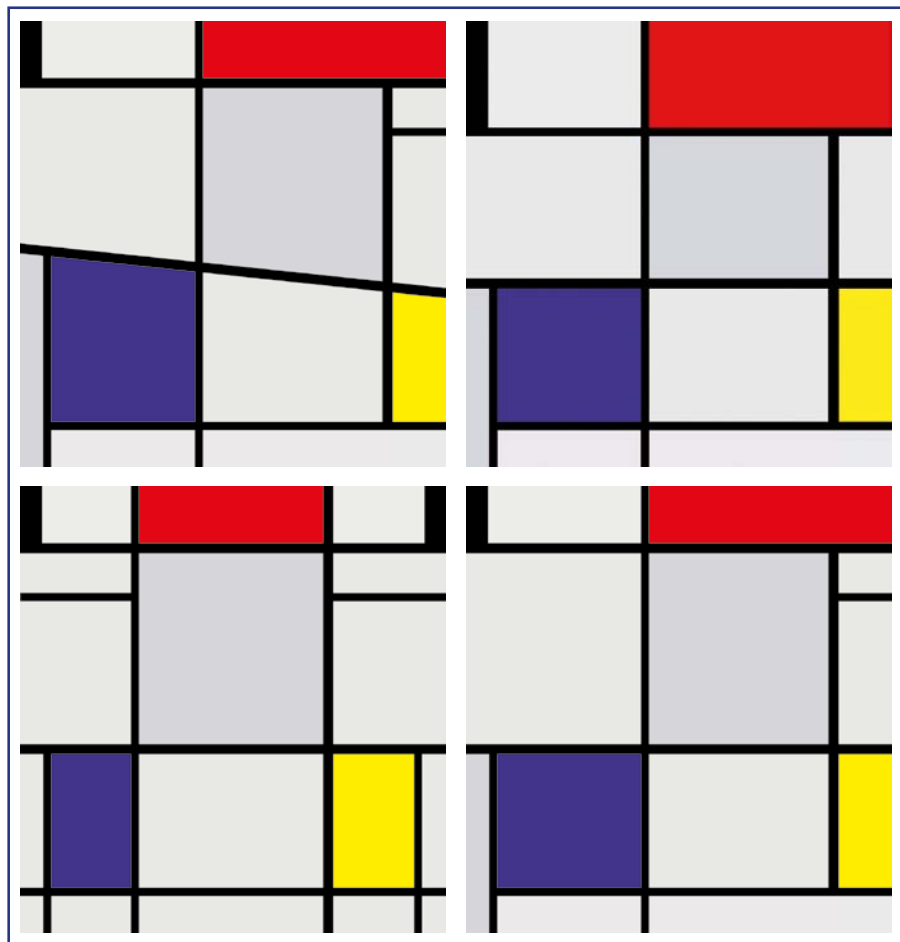


Abbildung 1

Mitglieder einer Kulturgemeinschaft leben zum Teil in derselben Welt. Über die Verbindungen eines Bildes zu diesem Teil der Welt können sie sich daher austauschen und eine Einigung darüber erzielen, welche Verbindungen sie herstellen wollen. Da sich die Welten der Betrachter aber niemals ganz decken, kann es immer auch vorkommen, dass ein Betrachter eine Verbindung herstellen möchte, mit der ein anderer Betrachter nicht einverstanden ist.

Bildnerisch ist das Verbinden dadurch, dass jede kleinste Veränderung der Farb- und Formkombination die Verbindung zwischen Bild und Welt verändern kann. Ein Betrachter beherrscht das Herstellen der Verbindungen dann gut, wenn er in den wahrgenommenen Differenzen von Farben und Formen mögliche Differenzen in der Interpretation erkennt. Beispielsweise kann man die vier Kompositionen in Abbildung 1 als Bilder betrachten. Komposition zwei und vier weisen dabei die größten Ähnlichkeiten auf. Dennoch ist ihre Verbindung zur Welt nicht dieselbe. Bei Komposition zwei fällt ins Auge, dass die vier mittleren Flächen fast gleich groß sind und fast dieselben Proportionen aufweisen. Das führt dazu, dass das Auge ständig zwischen diesen Flächen hin und her wandert, weil ein Eyecatcher fehlt. Die Komposition wirkt dadurch unentschieden und unklar. Entsprechend kann man sie als Ausdruck für Unentschiedenheit interpretieren. Im Gegensatz dazu ist in Komposition vier eine klare Entscheidung getroffen; die Flächen sind viel markanter in Größe und Proportion. Die blaue und die rote Fläche stellen die beiden auffälligsten Bildelemente dar. Die blaue Fläche wirkt dabei durch die annähernd quadratische Form kompakt und geschlossen, während die rote Fläche in die Länge gezogen bzw. ausgebreitet ist. Durch ihre klare, markante Farbgebung und ihre gleich starke Auffälligkeit entsteht zwischen den beiden Flächen eine spannungsreiche, aber ausgeglichene Wechselwirkung. Keine der beiden Flächen dominiert über die andere. Das Bild kann daher als Ausdruck für ein harmonisches Gleichgewicht zwischen nicht gleichartigen, aber gleichstarken Elementen verstanden werden.

4. Funktion: Erfinden

Die vierte Funktion des Bildnerischen Denkens hebt sich von den anderen drei Funktionen ab. Sie bezieht sich nicht mehr auf ein konkretes gegebenes Bild. Daher ist für sie die Unterscheidung zwischen Bildproduktion und -rezeption nicht relevant. Die Denkleistung des Erfindens besteht darin, die ersten drei Funktionen in der Vorstellung ausüben zu können. Wer das bildnerische Erfinden gut beherrscht, kann sich leicht verschiedene Farb- und Formkombinationen sowie verschiedene Bedeutungsnuancen vorstellen, die durch kleinste Farb- und Formverschiebungen entstehen. Diese Fähigkeit ermöglicht dem Menschen, in jeder Farb- und Formkombination ein Bild zu entdecken. So kann man beispielsweise jeden Fensterausblick als Bild betrachten. Die Tätigkeit des Erfindens kann aber auch völlig unabhängig von aktuellen sinnlichen Reizen ausgeübt werden. Jemand, der das Erfinden von Bildern gut beherrscht, kann sich nicht nur weitere Variationen zu den Kompositionen in Abbildung 1 ausdenken, sondern auch voraussagen, welche Wirkung seine ausgedachte Komposition haben wird, und wie sie demzufolge interpretiert werden wird.

Zwei Denkart

Klassische Theorien des Denkens halten das Denken für notwendig mit der Sprache verknüpft. Nach dieser Auffassung gibt es kein Denken ohne Sprache. Demzufolge gelten Begriffsbildungen bzw. da-

mit verbundene Abstraktionsleistungen als Voraussetzung für das Denken. Die hier beschriebenen Funktionen des Bildnerischen Denkens werden nach diesen Theorien somit nicht als Denkleistungen angesehen. Dagegen gehen moderne Theorien des Denkens davon aus, dass es mehrere, eventuell sogar gleichwertige Denkart gibt. Daran anknüpfend wird hier eine alternative Theorie des Denkens formuliert. Im Unterschied zu den klassischen Theorien betrachtet sie das Abstrahieren nicht als grundlegenden Denkleistung. Als solche wird stattdessen diejenige Leistung begriffen, die Voraussetzung für das Abstrahieren ist: „Das vergleichende Unterscheiden zwischen Gleichartigem und Verschiedenartigem“ ist der erste Schritt, den wir unternehmen müssen, um eine Ordnung der Welt herzustellen. Diese Leistung ist nicht nur Voraussetzung für das abstrahierende, sondern auch für das konkretisierende Denken. Das Abstrahieren ist damit nur eine von zwei Möglichkeiten, die Welt zu ordnen. Damit lassen sich zwei zueinander komplementäre Denkart begründen, die auf derselben Grundoperation aufbauen. Das Bildnerische Denken ist eine Form des konkretisierenden Denkens.

Abstrahierendes Denken

Das abstrahierende Denken zeichnet sich durch die Art aus, wie mit dem Ergebnis der vergleichenden Unterscheidung zwischen Gleichartigem und Verschiedenartigem weiter verfahren wird. In der Abstraktion wird die Konzentration auf das Gleichartige gelegt und von allem Verschiedenartigen abgesehen: Ein Gegenstand in der Welt wird dadurch charakterisiert, dass auf die Gemeinsamkeit hingewiesen wird, die dieser Gegenstand mit anderen Dingen in der Welt hat. Dies geschieht z. B. durch die Anwendung eines Prädikates. So kann der große Klecks auf Abbildung 2 (oben) dadurch charakterisiert werden, dass er als kreisförmig beschrieben wird. Dieses Merkmal teilt er mit allen anderen Klecksen auf der Abbildung. Diese Bestimmung setzt allerdings voraus, dass von den vielen Unebenheiten abgesehen wird, die jeder einzelne Klecksumriss aufweist.

Konkretisierendes Denken

Im konkretisierenden Denken wird mit dem Ergebnis der vergleichenden Unterscheidung zwischen Gleichartigem und Verschiedenartigem anders verfahren. Konkretisieren heißt, die Aufmerksamkeit auf das Verschiedenartige zu legen. Das bedeutet, dass der große Klecks auf Abbildung 2 (unten) durch seine Unterschiede zu den anderen Klecksen charakterisiert wird. Diese bestehen z. B. in den einzigartigen Unregelmäßigkeiten des Umrisses oder in der Unregelmäßigkeit des Grauwertes. Zur Bestimmung dieser einzigartigen Merkmale ist die Verbalsprache nicht gut geeignet, da es nur eine begrenzte Anzahl von Prädikaten gibt. Viel genauer kann eine solche Bestimmung vorgenommen werden, indem z. B. der Umriss des Kleckses mit seinen einzigartigen Unregelmäßigkeiten in einer Zeichnung festgehalten wird.

Bildnerisches Denken als konkretisierendes Denken

Das Herstellen einer solchen Zeichnung erfordert konkretisierendes Denken oder – präziser ausgedrückt – bildnerisches Denken. Die Umrisslinie dieses einen Kleckses muss im Unterschied zur Umrisslinie der anderen Kleckse wahrgenommen werden. Die einzelnen Auswölbungen müssen im richtigen Größen- und Lageverhältnis zusammengesetzt werden. Um eine solche Umrisszeichnung als Bild verstehen zu können, muss sie zudem mit der Welt verbunden werden. In diesem Fall heißt dies, dass die Verbindung zwischen dieser Zeichnung und diesem einen

Klecks hergestellt werden muss. Das schließt das Verständnis mit ein, dass jede kleinste Veränderung der Umrisslinie dazu führen kann, dass die Zeichnung sich nicht mehr auf diesen einen, sondern auf einen anderen Klecks bezieht.

Der Unterschied zwischen dem abstrahierenden und dem konkretisierenden bzw. bildnerischen Denken lässt sich ebenso am Beispiel der Bildinterpretation einer Kreuzigungszone verdeutlichen. Konzentriert sich eine solche Interpretation auf die Merkmale, die das Bild mit anderen gemeinsam hat, geht sie rein abstrahierend vor. Solche Merkmale sind z. B. das Motiv »Kreuzigung«, die Anordnung der Figuren »Jesus am Kreuz, Johannes und Maria neben dem Kreuz« oder die Farbgebung »rote Blutstropfen«. Ein Gemälde wird erst dann wirklich als Bild betrachtet, wenn diejenigen Bildaspekte in den Blick genommen werden, durch die sich diese eine Kreuzigungsdarstellung von allen anderen Darstellungen unterscheidet. Erst dann wird die Interpretation bildnerisch. Hierbei spielen beispielsweise alle Farbnuancen der Körperfarbe von Jesus, die Anordnung des Körpers am Kreuz, die Position des Kreuzes in Bezug zum Hintergrund oder die Blickrichtungen und Gesten der anderen Personen eine Rolle. Durch das Zusammenspiel dieser einzigartigen Merkmale kann das eine Gemälde die Kreuzigung als drastisch schmerzhaftes Ereignis darstellen; dadurch kann das unfassbare Ausmaß der Aufopferung des Gottessohnes für die Menschen als Glaubensinhalt prägnant vor Augen geführt werden. Eine andere Farb- und Formkombination kann hingegen einen quasi übermenschlichen Jesus zeigen, dem die Schmerzen der Kreuzigung nichts anhaben – durch diesen Ausdruck wird eher der Aspekt der Hoffnung betont, die durch die Menschwerdung Jesu nach christlichem Glauben den Menschen gegeben wird.

Auch ungegenständliche Kunstwerke fordern diese bildnerischen Denkfunktionen. Das abstrahierende Denken kann zwar ein Gemälde von Mondrian charakterisieren als rechtwinklige Anordnung von rechtwinkligen, einfarbigen Flächen und Linien in den Farben Rot, Gelb, Blau, Schwarz, Weiß und Grau. Diese Beschreibung trifft aber auf sehr viele Gemälde von Mondrian zu und wird der einzelnen, einzigartigen Komposition nicht gerecht. Für eine bildnerische Interpretation müssen beispielsweise nicht nur die einzelnen Farbnuancen der Grautöne und die genauen Größen und Proportionen der einzelnen Flächen wahrgenommen werden, entscheidend sind auch die einzigartige Zusammensetzung der einzelnen Farbflächen und die dadurch entstehenden Wechselwirkungen der Bildteile. Erst wenn man sich auf diese Merkmale konzentriert, kann man verstehen, wodurch sich jedes einzelne Bild von allen anderen unterscheidet.

Fazit

Durch diese Beispiele wird deutlich, dass eine kategoriale Unterscheidung zwischen gegenständlichen und ungegenständlichen Bildern ihre Verwandtschaft erkennt und daher nicht sinnvoll ist. Beide Bildarten setzen Bildnerisches Denken voraus, schon in ihrem Entstehungsprozess, aber auch, wenn sie betrachtet werden. Damit liefert das Modell des Bildnerischen Denkens eine Beschreibung des Image-Aspektes von Bildern, die gegenständlichen und ungegenständlichen Bildern sowie allen Zwischenformen gerecht wird. Zudem kennzeichnet dieser Ansatz den Vollzug des Bildnerischen Denkens als Konkretisieren. Damit wird auch eine Erklärung dafür gegeben, warum verbalsprachliche Beschreibungen oft nicht in der Lage sind, Phänomene des Bildes im Kern zu erfassen.

Zu den wissenschaftlichen Ergebnissen dieses Forschungsprojekts

Es ist das Bildnerische Denken, welches für unser Bildverständnis verantwortlich ist, sowohl in Bezug auf die Rezeption als auch in Bezug auf die Produktion von Bildern. Das Bildnerische Denken ist tatsächlich eine Denkleistung, wenngleich eine nichtsprachliche. Die Frage, was es heißt, etwas als Bild zu betrachten und zu gestalten, kann also klar beantwortet werden: Es heißt, bildnerisch zu denken.



Abbildung 2

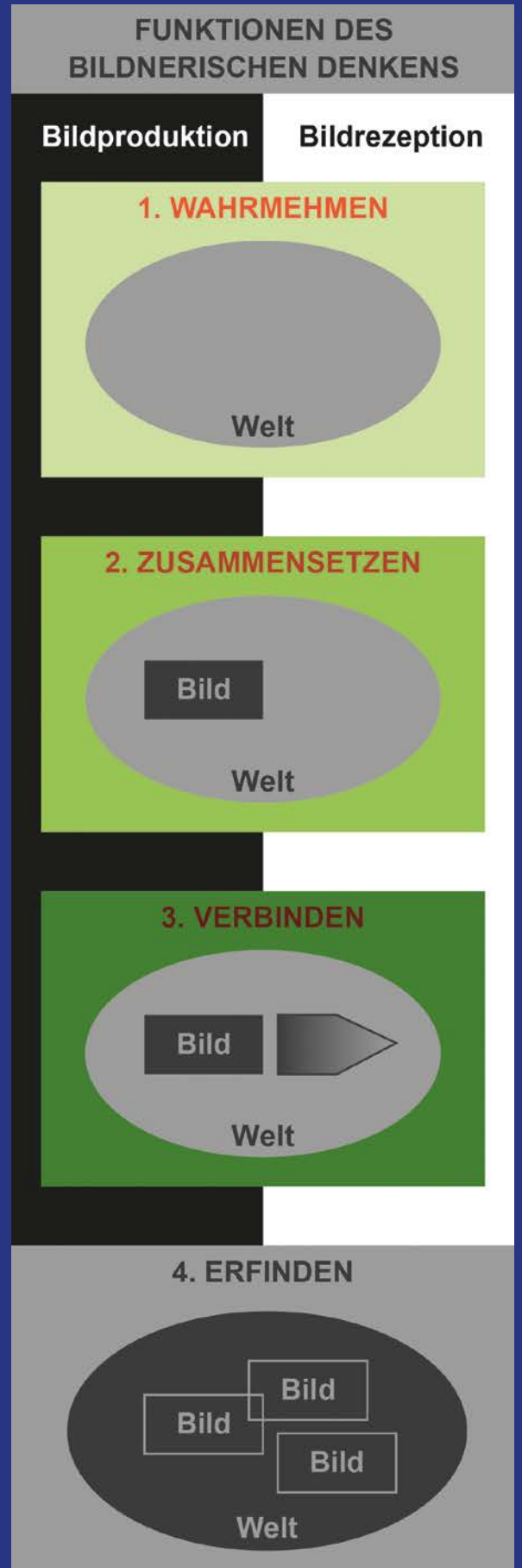


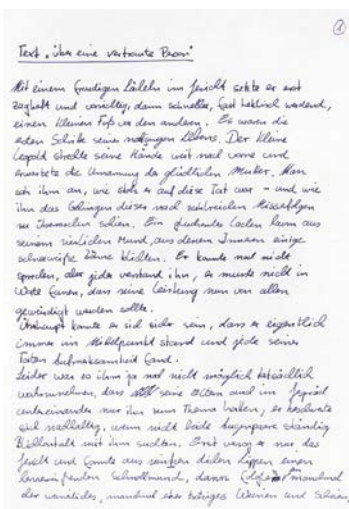
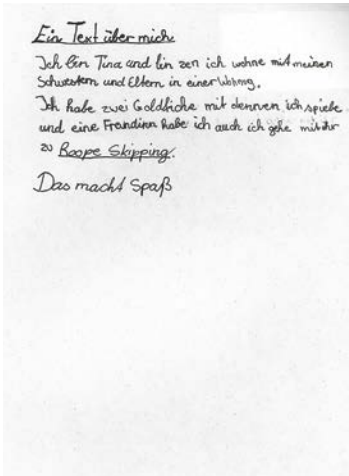
Abbildung 3

dem Betrachten und Gestalten von Bildern zugrunde liegen. Sie sieht den Hauptgrund für die mangelnde Anerkennung des Schulfaches Kunst darin, dass das sprachlich weniger gut fassbare *Bildnerische Denken* nicht als vollwertige kognitive Tätigkeit anerkannt wird, obwohl es nicht nur für die Lösung von bildnerischen Problemen, sondern auch in der visuellen Kommunikation entscheidend ist. Aus diesem Grund beschäftigte sie sich in ihrem Forschungsprojekt eingehend mit dem Kulturphänomen Bild und den Prozessen des Betrachtens und Gestaltens von Bildern. So entwickelte sie ein Modell, in dem das bildnerische Denken durch vier grundlegende Funktionen charakterisiert wird.

Entwicklung des Schreibens im Vergleich zum bildnerischen Gestalten

Das Erlernen des Schreibens setzt zu einem Zeitpunkt ein, an dem die Entwicklung des Zeichnens schon fortgeschritten ist. Hinsichtlich der motorischen Voraussetzungen wie auch der Kenntnis zeichnerischer wie zeichenhafter Darstellungsformen und -formeln ist damit eine Vorstufe erreicht, auf der das Schreiben aufbauen kann. Außerdem ist dem Schriftspracherwerb bereits die mündliche Sprachentwicklung vorausgegangen. Das Schreiben beinhaltet zwar das Sprechen, ist aber dennoch mehr als ein Verschriftlichen der mündlichen Sprache: „Das Kind soll von der sinnlichen Seite der Sprache abstrahieren und zu einer abstrakten Sprache übergehen, die nicht Wörter, sondern die Vorstellung von Wörtern benutzt“ (Wygotski 1972, S. 224). Mimik und Gestik des Sprechenden wie auch die Intonation fallen weg und müssen durch paralinguistische Mittel ersetzt werden. Beim Lesen spielt das innere Sprechen und Hören eine wichtige Rolle. Es ist nicht ungewöhnlich, beim Lesen eines Briefes die Stimme des Schreibers innerlich zu hören. Nicht nur bei persönlichen Briefen, sondern auch beim Lesen und Schreiben anderer Texte werden die Sätze oft innerlich mitgesprochen. Verglichen mit einem Dialog ist ein geschriebener Text meist strukturierter und kohärenter, da er geplant, reflektiert und überarbeitet werden kann, bevor er freigegeben wird: Wie Gabriele Pommerin-Götze betont, gehören „nicht nur Beharrlichkeit und Routine, sondern auch Disziplin und Reflexionsfähigkeit dazu, die quasi-natürliche Verortung unserer Gedanken im Kopf beim Vorgang des Schreibens in eine logische Struktur zu bringen und Klarheit in das zu erzählende oder berichtende Geschehen nach lokalen, temporalen, modalen oder kausalen Bezügen zu schaffen“ (2008, S. 229 f). Steffi Schieder-Niewierra verweist auf die Bedeutung der Grammatik: „Auf der grammatischen Ebene (morphologisch und syntaktisch) zeichnen sich schriftliche Texte durch eine komplexere, elaboriertere grammatische Struktur, durch längere, vollständigere Sätze mit eher hypotaktischer Struktur und durch verdichtete Information und höheren Abstraktionsgrad aus“ (Schieder-Niewierra 2011, S. 13). Das Verfassen von Texten kann ganz unterschiedliche Funktionen erfüllen. Nach Karl Bühler gibt es drei grundlegende Funktionen der Sprache: Die Ausdrucks-, die Darstellungs- und die Appellfunktion. Bei der Ausdrucksfunktion steht die Individualität des Schreibenden im Zentrum, bei der Darstellungsfunktion die Sache und bei der Appellfunktion der Leser (vgl. Bühler 1965). Andere Autoren ergänzen weitere Funktionen: Die kreative, die mnemonische, die reflexive, die Distanz- und die Verdinglichungsfunktion sowie die soziale Kontrollfunktion, die interaktionsstiftende und die ästhetische Funktion (vgl. Coulmas 1989). Entsprechende Funktionen gibt es auch beim bildnerischen Gestalten, wobei sich die Appellfunktion besser in der Sprache darstellen lässt als im Bild. Als „sprachliche Universalien“ zitiert Wolfgang Raible die Semantizität, die Alterität, die Kreativität, die Historizität, die Exteriorität und die Diskursivität (Raible 1999, S. 17 f.).

Entsprechend den Entwicklungsmodellen zum bildnerischen Gestalten gibt



In literarischen Texten lassen sich ähnliche Entwicklungsverläufe wie im bildnerischen Gestalten und eine ebenso große Vielfalt entdecken.

es auch Modelle, welche die Schreibleitung vom Schriftspracherwerb bis hin zu den komplexen Fertigkeiten, die zur Produktion von Texten nötig sind, erklären. Aus der Vielzahl der Schreibleitungsmodelle wird im Folgenden das Stufenmodell von Carl Bereiter zum Vergleich mit der bildnerischen Entwicklung herangezogen (Bereiter 1980). Es beschreibt fünf mögliche Stufen der Schreibleitung, auf denen abwechselnd der Prozess, das Produkt und die Kommunikation im Vordergrund stehen. In ihrer Reihenfolge wie auch in ihren Hauptkriterien weisen sie viele Entsprechungen zu den oben beschriebenen Entwicklungsphasen des bildnerischen Gestaltens auf. Allerdings ist eine altermäßige Zuordnung schwierig. Selbst eine einheitliche Entwicklungsabfolge ist nicht zwingend gegeben. Einige Autoren setzen jedoch die unterschiedlichen Entwicklungsniveaus mit Schulstufen in Verbindung (vgl. Fix 2006, S. 55 f.). Kognitive Voraussetzung zum Erlernen des Schreibens ist vor allem die Fähigkeit, Inhalte zu abstrahieren und zu behalten. Zu Beginn der Schreibleitung erleben Kinder, dass Sprache eine materielle und sichtbare Form annehmen kann. Zunächst spielt das Sprechen immer noch die größere Rolle. Wie beim Zeichnen werden auch beim Schreiben immer wieder neue Teilfertigkeiten erlernt und integriert, wenn die bisherigen genügend geübt worden sind, wodurch sich das Repertoire allmählich erweitert. Auf der ersten Stufe des assoziativen Schreibens ist die Hauptaufgabe, flüssiges Schreiben zu erlernen und zu üben. Der Prozess, das Tun, steht im Zentrum. Der Inhalt entwickelt sich spontan und assoziativ, je nachdem, was dem Schreiber gerade durch den Kopf geht. Ein potentieller Leser wird noch nicht berücksichtigt. Diese Stufe ließe sich mit der Phase des *sinnunterlegten Kritzelns* vergleichen, die dann in die *Präskemaphase* übergeht. Auch hier steht das Tun im Zentrum. Während des Zeichnens entwickeln die Kinder assoziativ ihre Bildideen.

Auf der zweiten Stufe des *performativen Schreibens* nimmt die Bedeutung des Produktes zu. Der Schreibende orientiert sich zunehmend an stilistischen Konventionen, Normen und Mustern. Hier ist eine Parallele zur *Schemaphase* in der bildnerischen Entwicklung erkennbar. Im performativen Handeln des Schreibens oder Gestaltens soll etwas Bestimmtes dargestellt und gezeigt werden. Das Produkt steht im Zentrum, das Vorgehen wird bereits vorher geplant. Deutlichkeit und Erkennbarkeit werden wichtig.

Auf der nun folgenden dritten Stufe des *kommunikativen Schreibens* kann sich der Schreibende bereits in den Leser hineinversetzen, das heißt, er ist fähig, seinen Standpunkt zu wechseln und seinen eigenen Text aus der Perspektive des Rezipienten zu reflektieren. Die Kommunikationsfunktion wird bewusst eingesetzt. In der Bildgestaltung findet eine ähnliche Entwicklung statt. Auch hier wird die Außenperspektive allmählich immer mehr berücksichtigt, eine Fähigkeit, die sich nach Piaget erst im Stadium der formalen Operationen ausbildet. In der *pseudonaturalistischen Phase*, die am Ende der Kindheit beginnt und bis ins beginnende Jugendalter reicht, sind wie beim Schreiben bereits komplexere kompositionelle Verknüpfungen bis hin zu räumlich-perspektivischen Darstellungen möglich. Die Gestaltenden orientieren sich zunehmend an der Wirkung in der Öffentlichkeit. Besonders bei Darstellungsformen, die sich an der Jugendkultur orientieren, spielen die vermutete Erwartung des Betrachters wie auch die Anerkennung von außen, besonders in der eigenen Altersgruppe, eine große Rolle.

Auf der vierten Stufe des *selbstreflektierten Schreibens* werden die eigenen Bewertungskriterien zum Maßstab. Diese Kriterien entwickeln sich aus der eigenen Bewertung fremder Texte und können zur Grundlage für einen eigenen Stil werden. Das Produkt steht im Vordergrund. Beim bildnerischen Gestalten tritt eine vergleichbare Entwicklung im Laufe der Jugend und des jungen Erwachsenenalters auf, nachdem die Zeit der extremen Anpassung an die Anforderungen



Die Verbindung von Schreiben und Zeichnen ist oftmals hilfreich – sei es zur Veranschaulichung des Geschriebenen oder als erwiesenermaßen konzentrationsfördernde „Kritzelei“ sowie als spielerische Quelle kreativer Ideen.

der Peergroup überwunden ist. Viele Erwachsene, die als Laien weiterhin künstlerisch tätig sind, befinden sich auf dieser Stufe, die ein breites Spektrum individueller stilistischer Ausprägungen aufweist (vgl. John-Winde/Roth-Bojadzhiev 1993).

Die fünfte und höchste Entwicklungsstufe nach Bereiter ist die Stufe des *epistemischen (auch heuristischen) Schreibens*. Das Schreiben wird zu einem Instrument des Erkennens. Der Prozess ist das Wesentliche, der Weg wird zum Ziel. Diese Stufe der Schreibentwicklung wird nicht von allen Menschen erreicht. Auch das bildnerische Gestalten beinhaltet eine epistemische oder heuristische Funktion. Das Erlebnis des eigenen Erkenntnisgewinns im bildnerischen Handeln und Denken gehört zu den befriedigendsten und glücklichsten Momenten künstlerisch tätiger Menschen. Erkenntnisse aus bildnerischen Prozessen sind oft verbal nicht vollkommen fassbar. Das Schreiben wie auch das bildnerische Gestalten, das eine non-verbale Form des Denkens einschließt, gewinnen auf dieser Entwicklungsstufe zunehmend Eigenwert an sich. Die Sprachwissenschaft differenziert daher zwischen der Schreibprozessforschung und der Schreibforschung. So betont auch Wolfgang Raible die Bedeutung des Sprechens und Schreibens als eines wesentlichen Elementes der kognitiven Entwicklung, da „alles, was wir denken, mehr oder minder simultan und ungeordnet ist [...] die Sprache uns jedoch zwingt, diese simultanen, größeren Komplexe in kleinere Einheiten zu zerlegen und, wie Perlen auf einer Schnur, auf den Faden der Rede aufzureihen.“ (Raible 1999, S. 32). Aufgrund der grammatikalischen und der lexikalischen Ordnung gelingt es dem Hörer oder Leser, aus der zeitlich-linearen Abfolge von Zeichen wieder eine höhere, komplexe Einheit zu rekonstruieren und deren Inhalt zu verstehen. Im Bild generiert dagegen das simultane Zusammenwirken der Kompositionselemente, einschließlich ihrer flächig-räumlichen oder perspektivischen Anordnung und der Farbgebung, die inhaltliche Aussage in der Zeitlosigkeit der Gleichzeitigkeit und des Augenblicks.

Das bildnerische Gestalten und das Schreiben als kreative Prozesse

In der Schreibprozessforschung wird die Schreibhandlung zunächst als kognitive und kommunikative Tätigkeit wie auch als Problemlösungsprozess untersucht. Damit kommt auch eine weitere, nämlich die kreative Funktion des Schreibens in den Blick. Das bekannteste Schreibprozessmodell publizierten Linda Flower und John Hayes 1981. Sie unterscheiden drei Denkprozesse: den kognitiv-konzeptionellen Prozess des *planning*, den sprachlichen Prozess des *translating* und den Überarbeitungsprozess des *reviewing*. In der Planungsphase geht es darum, die Aufgabe zu verstehen, thematische Inhalte zu finden sowie Struktur und Ziele festzulegen. In dem darauf folgenden Schreibprozess werden die Ideen in schriftsprachlicher Reihenfolge und Syntax formuliert. Die Phase des *reviewing* ermöglicht eine Bewertung und redaktionelle Überarbeitung des Textes, wobei die Schreibziele und die Motivation richtungweisend sind. Überarbeiten und Neuformulieren greifen oft ineinander. Je weiter ein Schreiber fortgeschritten ist, desto früher beginnt er, bereits parallel zum Schreiben zu überprüfen, zu korrigieren und eventuell neu zu entwerfen. Dieser Vorgang kann mehr oder weniger bewusst verlaufen. Mit zunehmender Routine werden die Bewertungskriterien verinnerlicht, so dass das Überarbeiten allmählich immer mehr zu einem impliziten Handeln wird. Obwohl Flower und Hayes die Interaktivität des Modells und die Notwendigkeit betonen, die unterschiedlichen Prozessphasen simultan zu bearbeiten, – einen Vorgang, dessen Dynamik sie mit dem Jonglieren vergleichen – wird ihrem Modell entgegengehalten, dass es zu kognitionspsychologisch und funktional orientiert sei (vgl. Flower/Hayes 1980, S. 31 f., Fix 2006, S. 36 ff.,



Die Verbindung von Zeigen und Sagen. Zeichnen und Schreiben fördert die Entwicklung von Kreativität.

S. 44). Otto Ludwig und Jürgen Baurmann, beide Vertreter der prozessorientierten Schreibdidaktik, ergänzen daher auch motivationale und motorische Aspekte vor allem in Hinsicht auf die Didaktik (vgl. z.B. Baurmann/Ludwig 1996). Martin Fix unterscheidet zwischen dem *kommunikativen Schreiben*, bei dem Texte für oder an andere geschrieben werden, und dem *personalen und heuristischen Schreiben*, bei dem es in erster Linie um das Schreiben für einen selbst geht. In diesem Zusammenhang nennt er auch das Konzept des *kreativen Schreibens*, in dem literarisch-ästhetisch orientierte Texte verfasst werden, die sowohl personal-selbstreflexiv als auch leserorientiert sein können (Fix 2006, S. 41). In den Schreibprozessmodellen sieht Fix die Gefahr einer Technisierung der Textproduktion sowie ein „*didaktisches Paradoxon* [...] *Die Prozessmodelle leiden unter dem Problem, dass eine Zerlegung des Schreibens die Sache zwar für Lernende durchschaubarer macht, aber zugleich der Vielfalt und Rekursivität des Prozesses nicht gerecht werden kann*“ (ebd. S. 56). Was Fix für die Schreibdidaktik befürchtet, trifft häufig auch für die kunstpädagogische Lehre zu.

Eine wichtige Funktion im Schreibprozess kommt dem sogenannten Monitor oder *inneren Schreibbegleiter* zu, der den Schreibprozess überwacht und begleitet. Oft wird er parallel zum Schreiben als inneres Sprechen auf der Meta-Ebene wahrgenommen. Er kann fördernd wie auch hemmend wirken. Das Nachdenken über das Schreiben mittels der Sprache – eine metakognitive Reflexion – wird durch den hohen Abstraktions- und Symbolisierungsgrad der Sprache möglich. In der damit gegebenen Selbstreferenzialität unterscheidet sich die Sprache von anderen Kommunikations- und Reflexionsmedien.

Große Bedeutung kommt auch der Schreibumgebung zu: Der Ort, die Zeit und die gesamte Situation können sich anregend oder hemmend auf den Schreibprozess auswirken. Dazu gehören die Arbeitsbedingungen, bis hin zu den Schreibwerkzeugen, wie auch Handlungsanreize in der Umgebung und Aufgabenstellungen. Schon Michel de Montaigne (1533-1592) hob die Verschiedenheit der Gewohnheiten hervor, die oft biographisch bedingt sind:

„Ich traf, vor kurzem erst, einen der gelehrtesten Männer Frankreichs, der nicht eben zu den minder betuchten gehört, dabei an, wie er in der Ecke eines Saales, die man ihm durch einen Wandteppich abgetrennt hatte, seinen Studien nachging, und um ihn herum schwirrten in lärmender Ungeniertheit seine Bedienteten. Er erklärte mir – und ungefähr das gleiche sagte von sich Seneca –, dass ihm solches Gepolter von Nutzen wäre, als ob er, diesem Lärm ausgesetzt, sich besser sammeln und zum Nachdenken in sich versenken könnte, dass also dieser Stimmenwirbel die Gedanken in seinem Inneren verdichtete. Als Student in Padua wäre er in seiner Studierstube so lange dem Rattern der Kutschen und dem Spektakel des Marktplatzes ausgesetzt gewesen, dass er sich nicht etwa widerstrebend, sondern geradezu absichtlich daran gewöhnte, zum Vorteil seiner Studien.“ (Montaigne 2009, S. 37). Montaigne fügte allerdings hinzu, dass er selber ganz anders sei und ihn bei konzentrierter Arbeit „*schon das geringste Fliegengesumme*“ umbringe.

Eine für den Schreiber – wie auch immer geartete – anregende und motivierende Situation, die mit positiven Assoziationen verbunden ist, wirkt sich meistens förderlich auf den kreativen Schreibprozess aus. Dementsprechend werden in manchen Konzepten des prozessorientierten Schreibens auch kreative und emotionale Aspekte berücksichtigt (Abraham/Kupfer-Schreiner/Maiwald 2005, S. 26). Um zu einem flüssigen Schreiben zu gelangen und Blockaden zu überwinden, ist es wichtig, dass dem Schreiben an sich mehr Bedeutung beigemessen wird als dem Produkt und dass keine Angst vor Fehlern besteht. Wichtig ist, dass eine Beziehung zum Thema vorhanden ist, der Inhalt wertgeschätzt wird und



Schüler beim kreativen Schreiben im Rahmen des Sommercamps 2007. In dem interdisziplinären Kooperationsprojekt an der Friedrich-Alexander-Universität wurden Methoden des kreativen Schreibens und des bildnerischen Gestaltens kombiniert.



Kreatives Schreiben und ästhetisches Gestalten

PROF. DR. GABRIELE POMMERIN-GÖTZE

PROF. BURKARD VETTER

JENS BEHNING

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm



Weitere Beteiligte

Prof. Dr. Jutta Wolfrum (Aristoteles Universität Thessaloniki)

Prof. Alexandra Kardinar (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg)

Frauke Lehn (Freie Illustratorin Stuttgart)

Stephanie Wunderlich (Freie Illustratorin Hamburg)

Ein interdisziplinäres Team von WissenschaftlerInnen des Faches Didaktik des Deutschen als Zweitsprache der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg sowie der Fakultät Design der Technischen Hochschule Georg Simon Ohm Nürnberg untersucht Prozesse und Produkte beim kreativen Schreiben und bildnerischen Gestalten im Rahmen themengebundener Hochschulprojekte (s. Interventionen).

Grundlegende Forschungsfragen betreffen die Entwicklungsmöglichkeit des kreativen Potentials der Studierenden beider Fakultäten, die Interdependenzen zwischen kreativem Schaffen und der Reflexion und Systematisierung empirisch gewonnener Erkenntnisse sowie die zu erwartenden Synergieeffekte zwischen Schreiben und ästhetischem Gestalten.

Ziel ist es, aus den gewonnenen Ergebnissen ein zeitgemäßes Konzept für die Vermittlung einer kreativitätsfördernden Bildungspraxis hinsichtlich der Text- und Bildproduktion an Hochschulen und Schulen zu etablieren.

Hintergrund

Innerhalb der Forschung und Praxis kreativen Schreibens und ästhetischen Gestaltens hielt sich über Jahrhunderte die Vorstellung vom „angeborenen Genie“, das sich aufgrund seines Talents keinerlei Anstrengungen zu unterwerfen hat, um etwa eindrucksvolle Texte und Bilder hervorzubringen.

Reflexionsleistungen oder gar handwerkliches Können wurden dabei allerdings nicht genügend in den Blick genommen. Heute geht man davon aus, dass in jedem Menschen ein kreatives Potential schlummert - wenn auch in unterschiedlichem Maße -, das zur Entfaltung drängt.

Eine moderne Kreativitätsforschung spricht eher von kreativen Leistungen, zu denen alle Menschen fähig sind, sofern ihre kreativen Fähigkeiten überhaupt erst (an-)erkannt sind und sie genügend Raum zur Entfaltung erhalten.

Fragestellungen / Ziele

Ein grundlegendes Ziel dieser Forschungsgruppe ist es, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie der kreative Prozess beim Schreiben und ästhetischen Gestalten verläuft, welche Bedingungen ihm fördern und welche ihn behindern. Folgende Fragestellungen spielen dabei eine zentrale Rolle:

- Inwieweit können gestalterische und schriftsprachliche Fähigkeiten hinsichtlich der Kreativität durch gezielte Förderung systematisch vermittelt werden und so zur Verbesserung des kreativen Potentials beitragen?
- Inwieweit tragen Reflexion und Selbstevaluation zur Verbesserung kreativer Leistungen bei?
- Welche möglichen Synergieeffekte lassen sich bei der Kombination beider Disziplinen beobachten?
- Welche Erfahrungen und Bedürfnisse hinsichtlich des Schreibens und Gestaltens bringen Studierende heute zum Hochschulstudium mit? Und in welcher Form müssen vorhandene Defizite behoben werden?

Ziel ist, aus gewonnenen Erkenntnissen zeitgemäße Konzepte für eine kreative Bildungspraxis an Schulen und Universitäten zu etablieren.

Forschungsdesign

In einem Mixed-Methods Design wurden quantitative und qualitative Verfahren aufeinander abgestimmt, um die Forschungsinstrumentarien den wissenschaftlichen Fragestellungen und Zielen anzupassen.

Durch schriftliche Befragungen wurden Erfahrungen und Bedürfnisse Studierender beider Fakultäten zum Schreiben und ästhetischen Gestalten ermittelt. In zwei Interventionen haben die Studierenden in Zusammenarbeit mit Expertinnen (Schreibforschung / Grafikdesign) ein breites Spektrum an Schreibverfahren, Gestaltungstechniken und Reflexionsformen kennengelernt und erprobt. Zu speziellen Rahmenthemen wurden „Besondere Portraits“ entwickelt, Reflexionen in „Portfolios“ dokumentiert. Neben strukturellen und kreativitätsorientierten Textanalysen wurden leitfragengestützte Interviews durchgeführt.

Portraits von renommierten SchriftstellerInnen und GrafikdesignerInnen geben vertiefende Einblicke in deren kreativen Schaffensprozess.

Vom Mythos des angeborenen Genies

oder: Kann man Kreativsein lernen?

Diese Frage spaltet seit Jahrhunderten nicht nur die Wissenschaften, sondern auch eine breite Öffentlichkeit; in Hinblick auf Bildungsentscheidungen gewinnt sie zunehmend an Bedeutung. Auch heutzutage ist diese Frage nicht mit einem simplen Entweder – oder zugunsten der Annahme des angeborenen Genies oder der Erlernbarkeit von Kreativität bei durchschnittlich begabten Menschen zu beantworten.

Selbstverständlich gab und gibt es zu allen Zeiten und in allen Teilen der Welt geniale Menschen, die aus sich heraus Außergewöhnliches schaffen. Beim Schreiben und bildnerischen Gestalten stellt sich die Frage, ob Ideen nur so vom Himmel fallen und die künstlerischen Gestaltungsprozesse von selbst fließen, bis das epochale Werk entsteht, ohne dass Reflexionen und handwerkliches Können eine Rolle gespielt hätten?

Das Verhältnis zwischen angeborener Begabung und unterstützender Sozialisation lässt sich auch nach neueren Erkenntnissen der Kreativitätsforschung nicht in exakten Prozentzahlen angeben; es ist äußerst komplex und individuell. Soviel aber ist sicher: Selbstverständlich gibt es angeborene Begabungen. Allerdings sind diese darauf angewiesen, entdeckt und – über einen langen Zeitraum hinweg – gefördert zu werden. Kreativität ist eine dynamische Größe und zeigt sich in Prozessen eines lebenslangen Lernens in der gesamten Menschheitsgeschichte – Gehen- und Sprechenlernen sind die augenfälligsten Beispiele. Die Grundannahme unseres Forschungsprojekts ist, dass jeder Mensch über ein kreatives Potential verfügt, das individuell ausgeprägt und einzigartig ist.

Damit dieses Potential nicht verkümmert, muss es zum einen entdeckt und zum anderen gefördert werden – ein Leben lang und in allen Bildungsinstanzen.

Erkenntnisinteresse – was wollen wir durch unsere Forschung herausfinden?

Im Fokus unseres Forschungsprojekts steht das Kennenlernen des individuellen kreativen Potentials junger Studierender im Bereich des Schreibens und ästhetischen Gestaltens. Durch eine schriftliche Befragung von Studierenden beider Fakultäten wird beispielsweise ermittelt, welche Schreib- und Gestaltungserfahrungen die jungen Leute in der Schule gemacht haben bzw. vermissen, mit welchen Schreib- und Gestaltungsbedürfnissen sie ihr Studium als zukünftige (Sprach-) Lehrkräfte und DesignerInnen bzw. IllustratorInnen aufnehmen und wie sie diese Fähigkeiten in Zukunft sowohl aus beruflicher wie persönlicher Motivation weiter entwickeln wollen.

Im Rahmen der Interventionsmaßnahmen hatten die Studierenden die Möglichkeit, eine Vielfalt kreativer Schreib- und Gestaltungstechniken kennenzulernen und selbst zu erproben. In Tandems erstellten je ein/e Studierende/r der Fächer DiDAZ und des Moduls Illustration im Anschluss an das Sommersemester ein sogenanntes »Besonderes Portrait« zu einer Person ihrer Wahl: Im ersten Projektjahr war das Rahmenthema »Ankommen/An-

gekommen Sein«; im zweiten Durchgang wurde als Rahmenthema »(Sich) Erinnern« gewählt.

Die »Besonderen Portraits« lassen sich als Kristallisationspunkte der eigenständigen kreativen Leistungen der Studierenden verstehen: Hier werden vorwiegend kreative Schreib- und Gestaltungsverfahren ausgewählt und kombiniert, z.B. Schreiben nach literarischen oder visuellen Vorlagen, assoziatives und situatives Schreiben, verfremdetes oder biografisches Schreiben, Versetzungen, Foto- und Scribbletechniken bis hin zu digitalem Illustrieren.

Weiterhin steht das Wechselspiel von kreativem Schreiben und Gestalten sowie der Reflexion darüber im Fokus unserer Forschungsaktivität.

Leitfragen (Monitoring) sollen die Studierenden dabei unterstützen, das Interagieren zwischen ihrem kreativen Tun und der Reflexion bei ihrem individuellen Schreib- und Gestaltungsprozess besser kennenzulernen, um auf dieser Grundlage ein individuelles Schreibprofil entwickeln zu können. Die begleitenden oder retrospektiven Reflexionen werden in einem Portfolio dokumentiert.

Versteht sich das »Besondere Portrait« in erster Linie als Produkt kreativen Schaffens, in dem selbstgesteckte Ziele der Studierenden in einer höchst individuellen Weise zur Anwendung gelangt sind, so können wir das Portfolio als eine Art Werkstattheft verstehen, in das über Planung und Durchführung einzelner Schreib- und Gestaltungsprozesse laut nachgedacht wird. Beide Textsorten sind wertvolle Quellen – sowohl für die Forschung als auch für die Studierenden als Nachweis ihrer individuellen kreativen Leistungen sowie als persönliche Dokumente der Selbstevaluation. Synergie-Effekte sind bereits bei der Konzeptplanung wie auch während des gesamten Projektverlaufs auf mehreren Ebenen intendiert:

- In Form eines interdisziplinären Forschungsprojekts zwischen zwei verschiedenen Disziplinen an zwei verschiedenen Hochschulen mit unterschiedlichen Strukturen und Ausbildungszielen (Designer/Illustratoren sowie Sprach-Lehrkräften mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache).
- Als gemeinsame Ausbildung von Studierenden beider Fakultäten (Tandems).
- Als »Vice - versa - Ausbildung«: jede(r) Studierende muss sowohl schreiben als auch gestalten.
- Reflexionen beziehen sich ebenfalls auf beide Ausdrucksformen.

Alle Teilziele haben einen eigenen Wert innerhalb einer komplex angelegten Grundlagen-



forschung zum Schreiben und Gestalten. Innerhalb dieses Forschungsprojekts werden die Teilziele allerdings noch aufeinander bezogen: Aus den gewonnenen Erkenntnissen werden zeitgemäße Konzepte für die Bildungspraxis an Universität und Schule entwickelt.

Einschätzung kreativer Leistungen

Es wird allorts zu Recht gefordert, dass innerhalb der Bildungspraxis insgesamt mehr Raum für kreatives Schaffen gewährt wird. Die Universitäten sehen zwar innerhalb der dafür in Frage kommenden Ausbildungsgänge gewisse Freiräume vor, von einer umfassenden kreativen Schreib- und Gestaltungsausbildung kann dennoch in weiten Teilen keine Rede sein.

Eine weitere Einschränkung ist darin zu sehen, dass Kreativität bzw. Ästhetik hauptsächlich an der Qualität des Endprodukts gemessen wird, d.h. an »fertigen« Texten und Bildern. Gleichwohl fehlen selbst dafür objektive Kriterien zur Beurteilung, ob und was genau an einem Text oder Bild kreativ ist. Von einer Prozessbeurteilung ist man derzeit noch weit entfernt.

Im Rahmen unseres Projekts wird daher der Versuch unternommen, kreative Leistungen beim Schreiben wie beim Gestalten mittels eines Kriterienrasters einzuschätzen. Diese Kriterien können weder im naturwissenschaftlichen Sinn objektiv sein noch dürfen sie im Subjektiven verbleiben. Bei der Entwicklung solcher Kriterien geht es um eine intersubjektive Übereinkunft: Die Urteile über Texte und Bilder sind zu begründen und auf die in den Prozessen und Produkten immanenten Leistungen zu beziehen; sie müssen nachvollziehbar sein und einen Diskurs zulassen. Ein solches kreativitätsorientiertes Analyseverfahren wird innerhalb dieses Projekts im Rahmen einer Dissertation zur Beurteilung kreativer Leistungen beim Schreiben entwickelt.

Im Hinblick auf die in der empirischen Forschung relevanten Gütekriterien: Objektivität, Validität und Reliabilität wurde das Analyseverfahren an mehr als 100 Studierenden getestet.

Auf neuen Pfaden forschen – ein innovatives Forschungsdesign

Innovative Konzepte, die zudem noch interdisziplinär angelegt sind und die sowohl in ihrer Fragestellung als auch in ihrer methodischen Durchführung Grenzen traditioneller (Aus-)Bildungspraxis überschreiten, können naturgemäß nicht auf althergebrachte Untersuchungsverfahren zurückgreifen. Daher müssen auf der Basis eines Mixed-Method-Modells Erhebungsverfahren kombiniert werden, die den genannten Forschungsfragen und Schwerpunkten gerecht werden. Hier die wichtigsten quantitativen und qualitativen Untersuchungsmethoden:

- Es wurden quantifizierbare Daten über Erfahrungen, Motivationen und Schwierigkeiten von Studierenden beim kreativen Schreiben und ästhetischen Gestalten mittels 147 normierter Fragebogen erhoben.
- Ebenfalls quantitativ wurden Daten zu den entstandenen Texten und Bildern bzw. Illustrationen, wie etwa zu bevorzugten Textsorten, Schreib- und Illustrationsverfahren oder den verwendeten Medien ermittelt.

- Parallel dazu wurden Fragebögen mit offenen Antworten eingesetzt, die nach qualitativen Verfahren ausgewertet wurden.
- Weiterhin wurden narrative Interviews, beispielsweise mit den auswärtigen Expertinnen – zu allen Forschungsfragen – durchgeführt und systematisch ausgewertet.
- Vorliegende authentische Texte der Studierenden wurden mit Hilfe der kreativitätsorientierten Textanalyse untersucht.
- Die »Besonderen Portraits« sowie die begleitend erstellten Portfolios sind ebenfalls Gegenstand einer kombinierten Text-Bild-Analyse.
- Ein wissenschaftlicher Dokumentationsfilm, der das erste Projektjahr begleitet hat, gibt einen guten Überblick über das Gesamtkonzept sowie über die Aktivitäten der Studierenden während der Workshops.
- Bei den Künstler-Portraits wird ein Blick in die Schreib- und Designerwerkstatt gewagt: Zehn renommierte AutorInnen und sechs namhafte DesignerInnen bzw. IllustratorInnen geben Auskunft zu 80 Fragen über ihren kreativen Schaffensprozess.



Das Forschungsteam, die externen ExpertInnen, das Filmteam und alle Teilnehmer des Workshops im Sommer 2011

Interventionen

Workshops

→ Das Konzept unserer Forschungsgruppe sah zwei Workshops mit Studierenden beider Fakultäten vor: in den Sommersemestern 2011 und 2012 wurden jeweils 35 Studierende beider Fakultäten in Form von Intensiv-Seminaren im Bereich des kreativen Schreibens und ästhetischen Gestaltens durch das in Nürnberg ansässige Team sowie drei auswärtige Expertinnen ausgebildet.

Auswärtige Expertinnen

→ Beide Gruppen von Studierenden haben ein breites Spektrum kreativer Schreibtechniken und ästhetischer Gestaltungsmöglichkeiten kennengelernt und selbst erprobt, d.h. jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin musste sowohl schreiben als auch illustrieren. Die Reflexionen über diese grenzüberschreitenden Erfahrungen wurden – semesterbegleitend – in einem Portfolio dokumentiert. Ziel der Interventionen war, die Studierenden in ihren Schreib- und Gestaltungskompetenzen in der Weise zu fördern, dass sie im Tandem ein »Besonderes Portrait« zu einer Person ihrer Wahl erstellen konnten (in der vorlesungsfreien Zeit). Die Ausgestaltung der beiden Rahmenthemen wurde von studentischen Tandems individuell und phantasievoll genutzt. Die Vielfalt der »Besonderen Portraits« dokumentiert, wie die Studierenden beider Fakultäten ihr kreatives Potential zu nutzen und weiterzuentwickeln verstanden.

Schreiben und Illustrieren im Tandem

→

Portfolio

→ Ein professionelles Filmteam hat die Interventionsmaßnahme sowie die Entstehung eines der »Besonderen Portraits« im Jahr 2011 begleitet. Zusätzliche Interviews mit den Mitgliedern des Forschungsteams geben Auskunft über grundlegende wissenschaftliche Ziele unserer Projektgruppe.

Das »Besondere Portrait«

→ Im Rahmen einer Grundlagenforschung werden vorhandene Schreib- und Gestaltungskompetenzen der Studierenden beider Fächer, ihre Defizite und Wünsche empirisch untersucht. Weitere Gegenstände der Untersuchung sind Kriterien zur (intersubjektiven) Einschätzung kreativer Leistungen bei Schreib- und Gestaltungsprozessen sowie deren Produkte in Form von Texten und Bildern.

Ankommen/Angemommen sein und (Sich) Erinnern als Rahmenthemen

→ Mit Hilfe narrativer Interviews und schriftlicher Befragungen werden Portraits renommierter SchriftstellerInnen und IllustratorInnen erstellt, um tiefere Erkenntnisse in deren kreativen Schaffensprozess zu gewinnen.

Filmische Dokumentation

→

Dissertationsvorhaben

→

Künstler-Portraits

→



Zu den wissenschaftlichen Ergebnissen dieses Forschungsprojekts

1. Erfassung des kreativen Potenzials beim Schreiben und ästhetischen Gestalten durch eine schriftliche Befragung der Studierenden beider Fakultäten. Der Einsatz von 147 Fragebögen zum Schreiben und Gestalten erbringt folgende Ergebnisse:

- Für fast 100% der befragten Studierenden hat Schreiben einen hohen bis sehr hohen Stellenwert in ihrem Leben.
- Über die Hälfte gibt an, dass die Fähigkeiten und Tätigkeiten des Schreibens Einfluss auf Ihre Persönlichkeitsentwicklung haben.
- Die größte Motivation für das Schreiben sind Erlebnisse, Erfahrungen und Emotionen.
- Eine Mehrheit unter den Studierenden beider Fakultäten ist unzufrieden mit der Vermittlung des Schreibens und Gestaltens in der Schule.
- Trotz genereller Unzufriedenheit mit der Vermittlung bildnerischen Gestaltens in der Schule gibt die Mehrheit unter den Designstudierenden an, dass einzelne Lehrer oder andere Bezugspersonen die SchülerInnen außerordentlich motivieren können.

2. Interdependenzen zwischen kreativem Handeln und Reflexion beim Schreiben und bildnerischen Gestalten:

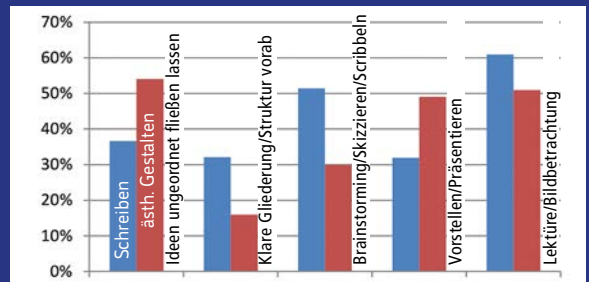
- Ideenfindung und Entwickeln von Assoziationen (Initialzündung beim Schreiben und Gestalten) gelingen am besten unter Bedingungen, die alle Sinne ansprechen, also auch an belebten Plätzen, in Kontakt mit anderen Menschen etc..
- Das Ausarbeiten von Ideen zu Texten und Bildern dagegen gelingt besser in intimer Atmosphäre: Konzentration auf sich selbst, Ruhe, weniger Stimuli, favorisierte Zeit: nachts. Ähnliches gilt für Phasen der Überarbeitung.
- Präsentieren der eigenen Illustrationen und Texte ist grundsätzlich erwünscht, aber gleichzeitig ambivalent: positive Rückmeldung und konstruktive Kritik stärken das Selbstbewusstsein und erhöhen die Frustrationstoleranz, negativ empfundene Kritik führt zu Verunsicherung, stärkt das Abwehrverhalten und führt zu Vermeidungsverhalten.
- Einsichten zu Gefühlslagen sind meist nur aus der Retrospektive möglich.
- »Feedback-Kultur« kann (auch unter jungen Erwachsenen) nicht vorausgesetzt, sondern muss eingeübt werden, etwa durch regelmäßige Präsentationen (möglichst im Tandem) und kritische mündliche und schriftliche Rückmeldungen.

3. Evaluierung der kreativen Verfahren beim Schreiben und Gestalten im Hinblick auf ihre Tragfähigkeit für die Text- und Bildproduktion:

- Assoziative Verfahren (insbesondere das Cluster oder das Écriture automatique) werden von den Studierenden beider Fakultäten insbesondere bei der Ideenfindung und ihrer Verknüpfung als geeignetes »Mittel« gegen Blockaden geschätzt; situatives Schreiben / Illustrieren wird wegen der vielfältigen Stimuli als besonders anregend empfunden (bis hin zum fragmentarischen Schreiben und Gestalten).
- Schreib- und Illustrationsverfahren nach visuellen, musikalischen oder literarischen Vorlagen erhalten das Prädikat »besonders reizvoll« und »besonders anspruchsvoll« – diese Verfahren werden von den Studierenden für Fortgeschrittene empfohlen.
- (Hoch-)schuldidaktische Empfehlung: Kennenlernen einer größtmöglichen Vielfalt kreativer Schreib- und Gestaltungstechniken, aus denen die Studierenden selbständig eine individuelle Auswahl treffen können.
- Reflexion und Austausch über die Wahl der einzelnen Verfahren führt – nach Einschätzung der Studierenden – zu besserer Selbstkenntnis (siehe »Kreativer Typ«) und zu größerer Methodensicherheit.

4. Entwicklung von Kriterien zur Untersuchung kreativer Leistungen beim Schreib- und Gestaltungsprozess sowie bei Texten und Bildern:

- Die von der Projektgruppe formulierte Annahme, dass es grundsätzlich eine objektivierbare Einschätzung kreativer Leistungen in Schreib- und Gestaltungsprozessen sowie für die Produkte selbst, sprich: für Texte und Bilder gäbe, kann bestätigt werden.
- Konsequenz dieser Hypothese: Entwicklung einer »kreativitätsfokussierenden Textanalyse«, die an über 100 Texten getestet wurde und die folgende »Säulen« zusammenführt:
 - Globale und spontane Ersteinschätzung (ohne Kenntnis begründeter Kriterien),
 - Gezielte Analyse von Texten / Bildern anhand übergeordneter Kriterien:
 - > Phantasie / Originalität
 - > (Sprachliche) Ästhetik / Stilmitteleinsatz
 - > Leseattraktivität / Wirkung
 - > Gestaltung / Form
 - Analyse von Schreib- und Gestaltungsprozessen unter Einbezug von Selbsteinschätzung der Studierenden (Monitoring im Portfolio).



»Was tun Sie, um Ihre Kreativität beim Schreiben bzw. ästhetischen Gestalten zu steigern?« – Befragt wurden 133 Studierende (90 Stud. FAU für den Bereich Schreiben / 43 Stud. TH Nürnberg für den Bereich ästh. Gestalten)

- Der permanenten Erprobung und Einübung der »kreativitätsfokussierenden Textanalyse« sollte in Schule und Universität zunehmend Raum gewährt werden; das führt zu mehr Selbsttätigkeit und selbstbewussterem Umgang mit Bildern und Texten bei Schülern und Studierenden.

5. Synergie-Effekte zwischen kreativem Schreiben und bildnerischem Gestalten im Hinblick auf hochschuldidaktische Konsequenzen:

- Wird Schreiben mit Illustrieren kombiniert, werden die Ideen in Texten und Bildern facettenreicher umgesetzt: Eine sprachliche Idee kann eine neue grafische Idee zur Folge haben und umgekehrt, d.h. ein größeres künstlerisch-kreatives Potential wird aktiviert.
- Die Ähnlichkeiten der beiden Ausdrucksformen »Kreatives Schreiben und ästhetisches Gestalten« werden insbesondere bei bewussten Normverstößen deutlich: Das Wechselspiel zwischen normierten Zeichen-, Linien- und Flächenordnungen im Bereich des bildnerischen Gestaltens und – analog dazu – der Wechsel zwischen Beherzigung und Verstoß gegen Sprachnormen führt zu größerer Bewusstheit und der Freude am experimentellen Umgang mit Bild und Text.
- Wichtige (hoch-)schuldidaktische Konsequenzen aus den Synergie-Effekten sind: Mehr Freiräume für interdisziplinäre Projekte in Schule und Hochschule, d.h. Modifikation bestehender Curricula und modularisierter Ausbildungsangebote, mehr interdisziplinäre Forschungen an den Universitäten, mehr Kooperation zwischen Schule, Hochschule und weiteren Bildungsinstitutionen.

ein bewusster experimenteller Umgang mit Schriftsprache angestrebt wird (vgl. Pommerin-Götze 1996, S. 10). Eine entsprechende Einstellung kann, auch in der Schule, durch eine positive Begleitung und Bewertungspraxis gefördert werden. In einer geschützten, ungezwungenen Atmosphäre können sprachliche Normen durchbrochen und neue, eigene Lösungen gewagt werden. Kreative Schreibvorgänge sind gekennzeichnet durch Irritation, Expression und Imagination (Spinner 2006, S. 108). Die drei Phasen des Schreibprozesses werden von Kaspar Spinner um das *Sammeln der Ideen* als Vorstufe und Vorbereitung der Planung erweitert (ebd. S. 112).



In der Darstellung des Evangelisten Lukas im Codex Aureus von Echternach (1020-1030) symbolisiert der geflügelte Stier die göttliche Inspiration des Schreibenden aus himmlischen Sphären.



Im Gespräch schildert die Malerin ihre Empfindung, dass sich ihr Aquarell wie von selbst gemalt habe – einen Zustand, den Csikszentmihalyi als „Flow“ bezeichnet.

In bildnerischen Prozessen gibt es vergleichbare Variablen wie beim Schreiben. Auch hier spielt natürlich die Arbeitsumgebung eine große Rolle – man vergleiche nur die unterschiedlichen Ateliers von Künstlern: Manche sind ganz karg, andere dagegen voller visueller Anreize, die oft einen persönlichen Bezug haben. Analog zur Dreiteilung des Schreibprozesses nach Flower/Hayes lassen sich prinzipiell auch in bildnerischen Gestaltungsprozessen die Phasen des Planens, Formulierens und Überarbeitens finden. In der bildenden Kunst gibt es jedoch sehr unterschiedliche Vorgehensweisen: Nicht jedes Bild beginnt mit einem Entwurf. Oft steht die Wahrnehmung an erster Stelle. Manchmal löst ein Zufall den ersten Schritt aus oder wird sogar bewusst gesucht, zum Beispiel durch *aleatorische Verfahren*. Oder der spielerische Umgang mit Materialien bildet die ersten Formen, aus denen sich Sinn und Inhalt ergeben, die dann aufgegriffen und weiter bearbeitet werden. Zwar könnte man in solchen Vorgehensweisen, wenn sie bewusst initiiert sind, wiederum ein Konzept und insofern ein planvolles Vorgehen sehen. Die klassische Planungsskizze fällt hier jedoch völlig weg, während sie für andere, oder in anderen Situationen, ein wesentlicher Schritt zur Ideenfindung und Klärung des Vorhabens ist. Nicht zu übersehen ist auch der Einsatz der Fotografie in ihren unterschiedlichen Funktionen während des Entstehungsprozesses. Erheblichen Einfluss auf die Schaffensprozesse haben in der bildenden Kunst haptische und optische Materialanreize. Hier spielt die gegenständliche Präsenz eine große Rolle. Der *Monitor* scheint oft das bloße Auge zu sein in direkter Verbindung zur Hand, die nicht nur reagiert, sondern auch eigendynamisch handelt: „Un oeil... mais, bon Dieu, quel oeil!“ – „nur ein Auge, doch – mein Gott – welch ein Auge!“, soll Cézanne zu Monets Malerei gesagt haben. Das innere Sprechen kann unter Umständen völlig wegfallen. Manche Künstler befürchten sogar, dass die rationale Kontrolle des metakognitiven Begleiters in ihrem Kopf den Schaffensprozess beeinträchtigen könnte und versuchen ihn bewusst auszuschalten. Dafür können jedoch innere Bilder und interiorisierte Handlungsabläufe als implizites Wissen handlungsleitend sein. Oft kommt es vor, dass im entstehenden Bild plötzlich eine Gestalt erkannt und dann auch für andere sichtbar herausgearbeitet wird. Der innere „Malbegleiter“ ist oft non-verbal und begleitet den Prozess visuell abgleichend mit inneren und äußeren Bildern. So kann das Gefühl *es malt mich* aufkommen, ein automatisches Handeln, bei dem sich der Gestaltende als der inspirierte Ausführende empfindet – zugleich beflügelt und losgelöst vom eigenen Willen. Die 75-jährige Teilnehmerin eines Malworkshops im Forschungsprojekt „Malen und Schreiben in der Biographie – Zur ästhetischen Gestaltung von Identität und Alterität“ beschreibt im Interview, wie sie während des Malens in ihrem Bild auf einmal ein angedeutetes Gesicht entdeckte: „Es war aber nicht gewollt. Das Bild hat sich selbst gemalt.“ In der Kreativitätstheorie wurde durch Mihaly Csikszentmihalyi der Begriff des *Flow* bekannt. Bereits Maria Montessori hat – wie Liebau bemerkt – diesen Zustand als *Polarisation der Aufmerksamkeit* beschrieben (vgl. Csikszentmihalyi 1997, Liebau 2011, S. 11). Nach Csikszentmihalyi ist das Erlebnis des *Flow* nicht an ein bestimmtes Fachgebiet gebunden, sondern kann in ganz unterschiedlichen *Domänen* auftreten, wie zum Beispiel in der

Mathematik, im Sport, in der Musik und vielen anderen Bereichen: „Jede Domäne erweitert die Grenzen der Individualität und vergrößert unsere Sensibilität und unsere Fähigkeit, eine Beziehung zur Welt herzustellen.“ (Csikszentmihalyi 1997, S. 60)

Die Praxis zeigt, dass die bildnerischen Prozesse sehr unterschiedlich verlaufen und ein Charakteristikum gerade in der Freiheit der Wahl und der Selbstbestimmtheit im Vorgehen liegt. Zwar gibt es auch in bildnerischen Prozessen die Triade von Konzeption, Umsetzung und Überarbeitung beziehungsweise das Wechselspiel von Idee, Materialisierung und Zurücktreten. In kunstpädagogischen Kontexten ist *Produktion und Reflexion* ein stehender Terminus, der die übrigen Schritte mit einbezieht. Ganz elementar ist im bildnerischen Prozess jedoch die Wahrnehmung. Im Wechsel von Verdinglichung, Distanzierung, Betrachtung, erneutem Eingreifen und Wahrnehmen nimmt ein Produkt allmählich Gestalt an, das sich oft während des Machens mehrfach verwandelt und eine Metamorphose durchläuft. Auch hier ist es, wie beim kreativen Schreiben, wichtig, dass eine Beziehung zum Thema und zum Motiv sowie eine besondere Wertschätzung des bearbeiteten Inhalts vorliegen. In pädagogischen Zusammenhängen stellt sich oft die Frage, wie es gelingen kann, Lernende und Interessierte zu einer authentischen subjekt- und prozessorientierten künstlerischen Arbeit anzuregen. Beindruckende Beispiele lassen sich bei den heute zunehmend beachteten und geförderten Outsider-Künstlern finden. Im Rahmen zweier kunstpädagogischer Projekte hat sich Tobias Loemke eingehend mit den damit zusammenhängenden Phänomenen befasst und seine Schlussfolgerungen in einem didaktischen Konzept umgesetzt (Loemke 2012, S. 22–25).

In der kunstpädagogischen und -didaktischen Literatur wird bei der Beschreibung, Analyse und Planung bildnerisch-kreativer Prozesse häufig auf eines der Modelle des kreativen Prozesses verwiesen. Kreativitätsforscher sind sich weitgehend darin einig, dass sich dieser Prozess grundsätzlich aus Phasen der Vorbereitung (*Präparation*), des Ausbrütens (*Inkubation*), der Erleuchtung (*Illumination*), des mühsamen Ausarbeitens (*Realisation*) und der Veröffentlichung (*Verifikation*) besteht (Eid/Langer/Ruprecht 2002, S. 168 ff.). Eine weitere Differenzierung der unterschiedlichen Phasen in Problematisierung, Exploration, Inkubation, heuristische Regression, Elaboration und Diffusion findet sich bei Haseloff (vgl. Edelmann 2000, S. 217).

Das oben erwähnte *didaktische Paradoxon*, das Fix in schreibdidaktischen Modellen erkennt, besteht in ähnlicher Form auch hier: Zwar scheinen die Modelle des kreativen Prozesses prädestiniert dazu, in kunstpädagogische Unterrichtskonzepte überführt zu werden, erfordern jedoch eigentlich Bedingungen, die den räumlichen und vor allem zeitlichen Einschränkungen des normalen Unterrichts entgegengesetzt sind. So ist zum Beispiel der Verlauf der Inkubationsphase als wesentliche Voraussetzung kreativer Leistungen nicht planbar. In institutionellen Kontexten ist die Planung des Außerplanmäßigen nur bis zu einem gewissen Grad und in abgestecktem Rahmen möglich.

Kreativ sein bedeutet, etwas Neues zu schaffen. Es muss nicht immer eine Weltneuheit, sondern kann auch neu im eigenen Leben, Denken und Handeln sein. Das Neue besteht oft lediglich in einer neuen Kombination von Bekanntem. Fehlt eine Lösung für ein Problem, so wird manchmal bewusst in fremden Bereichen und auf ungewöhnlichen Wegen gesucht. Oft helfen Analogien oder Metaphern weiter – wie es das viel zitierte Beispiel des Chemikers Kekulé so schön verdeutlicht, der durch ein Zeitungsfoto, das einen Fingerring in Form einer sich in den Schwanz beißenden Schlange zeigte, und seinen anschließenden Traum die Struktur des Benzolrings entdeckte – oder auch Archimedes' „Heureka“ in der



Eine erwachsene Frau bearbeitet in abstrahierender Form drei Themen in einem Bild.



Eine andere experimentiert mit unterschiedlichen Techniken, kombiniert Malerei mit Druckverfahren.

Badewanne (Edelmann 2000, S. 216). Hier liegt es nahe, auch in den Bereichen des bildnerischen Gestaltens und kreativen Schreibens nach neuen interdisziplinären Wegen und wechselseitigen Anregungspotentialen zu suchen. Wie oft waren und sind literarische Anlässe Ausgangspunkt und Inspiration für bildende Künstler! Umgekehrt beziehen sich auch Schriftsteller auf Werke der bildenden Kunst, wie zum Beispiel Rilke auf Rodin. Auch Goethe äußerte sich auf seiner italienischen Reise 1786 über die gegenseitige Inspiration von Literatur und bildender Kunst: „*Da uns die Erfahrung genugsam belehrt, dass man zu Gedichten jeder Art, Zeichnungen und Kupfer wünscht, ja der Maler selbst seine ausführlichsten Bilder der Stelle irgend eines Dichters widmet, so ist Tischbeins Gedanke höchst beifallswürdig, dass Dichter und Künstler zusammen arbeiten sollten, um gleich vom Ursprunge herauf eine Einheit zu bilden*“ (Maisak 2004, S. 56).

Auch im Unterricht werden Bilder als Schreibanlass und noch öfter Texte als Anregung für das bildnerische Gestalten verwendet. Im Kunstunterricht besteht sogar die Gefahr, dass verbale Themenstellungen überhand nehmen, da sie in vielen Situationen am leichtesten zu vermitteln sind. Doch gerade für das künstlerische Schaffen gibt es ein ganzes Spektrum non-verbaler Arbeitsanlässe und Impulse. Dazu gehört in erster Linie alles, was sich über die visuelle Wahrnehmung vermittelt und direkt vor Augen liegt. In den Malworkshops zur Datenerhebung des Projekts „Malen und Schreiben in der Biographie“ wurden die Themen in beiden Bereichen verbal gestellt, um die Vergleichbarkeit der Bild- und Textergebnisse zu gewährleisten. Es war äußerst interessant zu beobachten, wie viele Teilnehmer dann doch nach einem visuellen Anreiz suchten und zum Beispiel eine anwesende Person als Modell auswählten, Gegenstände aus der unmittelbaren Umgebung oder auch Fotos vom Handy oder aus Zeitschriften. In dieser Studie ist daher nicht nur interessant, wie zum Beispiel das Thema „Selbst“ bildnerisch dargestellt wurde, sondern auch, auf welche Weise die Aufgabe zunächst einmal ins Bildliche übersetzt wurde, um bildnerisch lösbar zu werden. In den Beobachtungsprotokollen werden die individuellen Problemlösungsstrategien erkennbar, die den bildnerischen Prozessen zugrunde liegen, wie auch die Ressourcen, auf die zurückgegriffen wird.

Der Aspekt der Kreativität wird im Verbundforschungsprojekt explizit in dem Projekt „Kreatives Schreiben und ästhetisches Gestalten“ von Pommerin-Götze, Vetter und Behning aufgegriffen. Ihr Forschungsinteresse gilt an erster Stelle dem kreativitätsfördernden Potential beider Tätigkeiten sowie deren Wechselwirkungen in Schreib- und Gestaltungsprozessen. Auch die notwendigen Voraussetzungen für kreative Leistungen auf diesen Gebieten wurden eingehend untersucht. Wie bereits erwähnt, gibt es unterschiedliche Kombinationen von Bild und Text mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung der beiden Medien. Bei manchen dominiert das Wort, bei anderen das Bild. Die fakultätsübergreifende interdisziplinäre Studie wurde mit Studierenden aus dem Fachbereich Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (DiDaZ) und Studierenden der Fakultät Design aus dem Fachbereich Illustration durchgeführt. Die Forschungsgruppe geht davon aus, dass Kreativität bis zu einem gewissen Grad lehr- und lernbar ist. Um dies nachweisen zu können, wurde von Jens Behning das Verfahren der *kreativitätsfokussierenden Textanalyse* entwickelt, mit dem kreative Leistungen in einem Text benannt und eingeschätzt werden können. Es besteht aus insgesamt 22 Einzelkriterien in vier Hauptkategorien, die je nach Text zur Einschätzung einer kreativen Schreibleistung angewandt werden können. Das Verfahren wurde an 100 Texten von verschiedenen Ratern getestet. Aus der Diagnose kreativer Leistungen können Vorschläge für eine kreativitätsfördernde Schreibdidaktik abgeleitet werden. Aufgrund der Forschungsergebnisse von Pommerin-Götze, Vetter und Behning wurde ein innovatives Modell zur Kreativitätsförderung erarbeitet, das nicht nur



Eine Jugendliche bedient sich ihres Smartphones und einer Zeitschrift, um visuelle Anregungen zur Lösung der verbal formulierten Aufgabe zu finden.

für die Hochschullehre, sondern auch im schulischen Unterricht – besonders für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund – von hoher Relevanz sein wird.

Als ergänzende Begleitforschung werden von Pommerin-Götze und Vetter zusätzliche Interviews mit Schriftstellern und Künstlern durchgeführt, in denen unter anderem auch der Umgang mit Blockaden thematisiert wird. Robert Gernhardt, Maler, Zeichner und Schriftsteller, hat auf eine diesbezügliche Frage einmal eine Antwort gegeben, die die Nützlichkeit der Verbindung von Schreiben und Zeichnen deutlich vor Augen führt: *„Das Problem, ein Blatt in Besitz zu nehmen, habe ich nie gehabt. Ich bin ein permanenter Zeichner. Alles, was ich vor Augen hab', oder auch das, was mir durch den Kopf geht – es gibt immer so viel zu zeichnen. Und wenn das Blatt schon mal befleckt ist, dann kann man auch gleich darauf schreiben. Diese jungfräulich weißen Blätter werden nicht alt bei mir. Wenn eins mich etwas länger leer anschaut, dann zeichne ich im Zweifelsfalle etwas darauf – und dann sehe ich ja, was dabei rauskommt. Es könnte eine Maus sein, und die könnte diesen Gesichtsausdruck haben, und hinten könnte sie so einen gaaanz langen Schwanz haben, sehen Sie, und dann könnte ich schon anfangen, dazu ein Gedicht zu schreiben. Denn das wäre doch erklärungsbedürftig, wieso diese Maus so einen langen Schwanz hat“* (Koelbl 1998, S. 174). Innovativ an dem Kooperationsprojekt von Pommerin-Götze, Vetter, Behning ist vor allem, dass nicht nur die Produkte in Form von Bildern und Texten analysiert werden, sondern die zugrunde liegenden Prozesse des kreativen Schreibens und des bildnerisch-ästhetischen Gestaltens im Vordergrund stehen. Beide Prozesse werden in diesem Projekt verbunden, greifen und wirken ineinander. Mit der Methode des *Monitoring* können sie reflektiert, beeinflusst und dokumentiert werden und auf diese Weise neue Erkenntnisse erbringen.

Sowohl im Kunstunterricht wie auch im Fach Deutsch spielt der Kreativitätsbegriff eine zentrale Rolle. In den 70er Jahren wurde mit Kreativität vor allem das divergente Denken verbunden, was zu neuen Problemlösungsverfahren führte. Im Deutschunterricht war es das Ziel, sprachliche Normen zu durchbrechen, was besonders auch im Fach DiDaZ große Fortschritte erbrachte (vgl. Pommerin-Goetze 1996). Eines der sprachlichen Mittel war beispielsweise die Verfremdung. Eine parallele Bewegung gab es im Kunstunterricht: Unterschiedliche kreativitätsfördernde Techniken wurden angewandt, in denen es zum Beispiel um ungewohnte Verknüpfungen ging. Die Kunst des 20. Jahrhunderts bietet dafür vielfältige Anregungen – man denke an Picassos *„Stierkopf“*, hergestellt aus einem alten Fahrradsattel und Fahrradlenker, *objets trouvés*, die im neuen Kontext umgedeutet werden. In den 80er Jahren vollzog sich eine Wende zu einer subjektorientierten Auffassung von Kreativität. Im Zuge dessen entwickelte sich die sogenannte Schreibbewegung, die sich an Laien richtet und außerhalb der Schule stattfindet (vgl. Spinner 2006, S. 108 ff.). Konzepte der Selbsterfahrung bis hin zur therapeutischen Anwendung der bildlichen und sprachlichen Medien wurden erprobt und nehmen bis heute ein breites Feld ein (vgl. Werder 1986, Petzold/Orth 1990).

Biographie und Identität

Oft stehen Menschen, sogar Künstler, ihren eigenen Werken staunend, wie einem fremden Werk gegenüber. Diese Selbsterfahrung in der Fremderfahrung des eigenen Werkes macht einen Teil der Faszination eigener ästhetischer Gestaltungsprozesse aus. Hier stellt sich die Frage, ob und inwieweit sich kreative Prozesse nicht nur in dem selbst produzierten Werk, sondern parallel dazu auch in anderen Bereichen des Lebens auswirken. In dem interdisziplinären Kooperationsprojekt *„Malen und Schreiben in der Biographie – Zur ästhetischen Gestaltung*



In einem anderen Fall führt das Dekor eines Portemonnaies zur entscheidenden Bildidee.



Ein Jugendlicher entdeckt im Malsaal ein Fahrrad, das er als Schablone benutzt und mit blauer Farbe besprüht. Aus der dabei entstehenden Negativform entwickelt er sein Motiv.



Malen und Schreiben in der Biographie – Zur ästhetischen Gestaltung von Identität und Alterität



PROF. DR. MICHAEL VON ENGELHARDT
PROF. DR. SUSANNE LIEBMANN-WURMER
SUSANNE BUTZ, CATHARINA SCHUBACH, ANDI SONTHEIMER, MONA WIRTH
Lehrstuhl für Kunstpädagogik / Institut für Soziologie
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg



Die Lebenswelt des Menschen ist zu einem großen Teil eine intersubjektive Kulturwelt der Bilder und der Sprache. Die Teilnahme an dieser Kulturwelt setzt eine Bild- und Sprachfähigkeit voraus und entwickelt sie zugleich. Die biographische Entwicklung des Menschen ist begleitet von einer Erfahrungs- und Bildungsgeschichte des rezeptiven und produktiven Umgangs mit der Kulturwelt der Bilder und der Sprache, die in der Kindheit beginnt und bis ins hohe Alter anhält. Eine besondere Ausprägung nimmt diese Erfahrungs- und Bildungsgeschichte in den produktiven Formen des eigenständigen bildnerischen Gestaltens und des eigenständigen Schreibens jenseits des reinen Gebrauchsschreibens an. Diese Aktivitäten enthalten ein besonderes kreatives Potential, sie sind wichtige Ausdrucks- und Darstellungsmedien und tragen zur ästhetisch-kulturellen Bildung und zur sinnerfüllten Lebensgestaltung bei. Das interdisziplinäre empirische Forschungsprojekt geht von dieser grundlegenden Bedeutung des bildnerischen Gestaltens und Schreibens für den Menschen aus. Untersucht wird die Bedeutung dieser Aktivitäten in der Biographie und für die Biographie des Menschen. Dabei ist von besonderem Interesse, welche Rolle dem bildnerischen Gestalten und Schreiben bei der Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst (Identität) und mit den Personen seiner Lebenswelt (Alterität) zukommt.

Zur Bedeutung des Bildnerischen Gestaltens und Schreibens

Hintergrund

Die Untersuchung konzentriert sich auf bildnerisch tätige Personen und auf schreibende Personen, die diesen Aktivitäten eigenständig außerhalb von Schule und Beruf nachgehen. Sie erstreckt sich auf den ganzen Lebenslauf und umfasst die vier Lebensphasen Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter und Alter. Für die Altersphase wird die Bezeichnung „Reifes Erwachsenenalter“ verwendet. Die theoretischen Grundlagen der Untersuchung ergeben sich aus einer Verbindung von Biographie-, Identitäts- und Entwicklungstheorien mit Bild- und Texttheorien sowie Theorien des bildnerischen Gestaltens und Schreibens und der kulturellen Bildung.

Fragestellungen / Ziele

Zwei miteinander verbundene Perspektiven leiten das Forschungsinteresse. Zum einen wird der Zusammenhang zwischen der biographischen Entwicklung und der Entwicklung des bildnerischen Gestaltens und Schreibens erfasst. Zum anderen werden die direkte Praxis des bildnerischen Gestaltens und Schreibens und deren Niederschlag in Bildern und Texten untersucht. Dabei geht es um die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und mit anderen - vertrauten und fremden - Personen der Lebenswelt. Das Untersuchungsinteresse lässt sich in drei Forschungsfragen zusammenfassen.

- (1) Welche Bedeutung haben bildnerisches Gestalten und Schreiben in der Biographie und in den verschiedenen Lebensphasen?
- (2) Welche Bedeutung kommt diesen Aktivitäten bei der Gestaltung von Biographie und Identität zu?
- (3) Wie gestaltet sich die Praxis dieser beiden Aktivitäten und wie werden dabei die eigene Person und andere - vertraute und fremde - Personen zur Darstellung gebracht?

Forschungsdesign

Das Sample besteht aus 175 Personen, die sich gleichmäßig auf die beiden Gruppen der bildnerisch Tätigen und der Schreibenden sowie auf die beiden Geschlechter und die vier Lebensphasen verteilen. Mit diesen Personen wurden thematisch zentrierte narrative biographische Interviews durchgeführt. Außerdem haben diese Personen an eintägigen praktischen Mal- bzw. Schreibworkshops teilgenommen, in denen drei Themen zu bearbeiten waren: die eigene Person, eine vertraute Person, ein Fremder / eine Fremde. Die Prozesse des bildnerischen Gestaltens und Schreibens wurden mit den Methoden der teilnehmenden Beobachtung und des Prozessinterviews erfasst. Die biographischen Interviews wurden zu biographischen Portraits, die Beobachtungen und Prozessinterviews zu verdichteten Prozessbeschreibungen verarbeitet, die entstandenen Bilder und Texte wurden einer Form- und Inhaltsanalyse unterzogen. Bei der Aufbereitung und Auswertung des empirischen Materials wurden qualitativ-hermeneutische mit quantitativen Methoden verbunden.

Das erhobene reichhaltige empirische Material hat sich als ausgesprochen ergiebig für die Beantwortung der Forschungsfragen erwiesen. Im Folgenden werden in einem allgemeinen Überblick Ergebnisse zu den beiden ersten Forschungsfragen vorgestellt. Die Bilder vermitteln einen kleinen Eindruck von den Arbeiten, die in den Malworkshops entstanden sind.

1. Die Bedeutung in der Biographie

Dominante Motivationen/Funktionen des bildnerischen Gestaltens und des Schreibens

Es konnte ein breites Spektrum unterschiedlicher Motivationen oder auch Funktionen festgestellt werden, das sich zu fünf Grundmotivationen zusammenfassen lässt: (1) Die Aktivitäten werden als befriedigende, sinnerfüllte Tätigkeit erfahren; (2) sie haben eine soziale Bedeutung als Mittel der Kommunikation und der Gemeinschaft mit anderen Personen; (3) sie dienen der Wahrnehmung, der Darstellung und dem Entwurf von – äußerer und innerer – Welt; (4) bei ihnen geht es um die ausdrückliche ästhetisch-künstlerische Gestaltung und die Entwicklung der darauf bezogenen Fähigkeiten; (5) sie dienen der bewussten emotionalen und reflektierenden Auseinandersetzung der Person mit sich selbst und ihrem Leben. Diese verschiedenen Motive verbinden sich zu mehr oder minder komplexen Motivationsbündeln, die bei den einzelnen Personen, in den verschiedenen Lebensphasen und im Hinblick auf die beiden Aktivitäten eine unterschiedliche Ausprägung annehmen.

Kindheit

Die Kindheit kann als die Lebensphase des bildnerischen Gestaltens angesehen werden. Nahezu alle Kinder malen und zeichnen, die einen intensiver, die anderen weniger intensiv. Einige Kinder fangen auch schon mit eigenständigem Schreiben an (kleine Geschichten, Gedichte, Beginn des Tagebuchschreibens). Das eigenständige bildnerische Gestalten und Schreiben wird von den Kindern vor allem deshalb betrieben, weil sie dies als eine befriedigende Tätigkeit erleben, die Spaß macht. Dabei spielt auch der soziale Aspekt der Kommunikation und der Gemeinschaft mit anderen Kindern – oder auch älteren Personen – eine gewisse Rolle. Zugleich sind diese Aktivitäten für die Kinder vor allem wichtig als Mittel des Wahrnehmens, Darstellens und Erfindens von Welt. Ein kleiner Teil der Kinder ist bemerkenswerterweise auch schon ausdrücklich an der bewussten künstlerisch-ästhetischen Gestaltung der Bilder und Texte interessiert, was auch das Interesse an einer gezielten Entwicklung der eigenen Fähigkeiten einschließt.

Jugend

Der Übergang in das Jugendalter geht mit zwei gegenläufigen Tendenzen einher, die in einen plausiblen Zusammenhang mit der einsetzen psychosozialen Entwicklungsdynamik und dem Wandel der Lebensform zu bringen sind. Viele Heranwachsende hören – oft schon während der Kindheit – mit dem Malen und Zeichnen und dem eigenständigen Schreiben auf, wegen anderer Interessen und Aktivitäten, auch wegen der bewusst wahrgenommenen Diskrepanz zwischen eigenem Anspruch und eigenem Können. Für einen anderen Teil

der Heranwachsenden ist dagegen der Übergang in das Jugendalter mit einem Motivations- und Kreativitätsschub und mit einem besonderen Interesse an diesen Aktivitäten verbunden. Das bildnerische Gestalten wird in erweiterter Form fortgesetzt und mit dem eigenständigen Schreiben – Tagebuch, Prosatexte, Essays, Gedichte – wird meist jetzt erst begonnen. So ist für diesen Teil der Heranwachsenden das Jugendalter die Phase des erweiterten bildnerischen Gestaltens und des Beginns – manchmal auch der Fortsetzung – des Schreibens.

Ähnlich wie in der Kindheit kommt diesen Aktivitäten auch im Jugendalter eine positive Bedeutung für die Ausgestaltung der Lebenssituation zu, indem sie als befriedigende und sinnvolle Tätigkeiten erfahren und deshalb betrieben werden und auch – stärker als in der Kindheit – der Kommunikation und dem Zusammensein mit den Gleichaltrigen und anderen Personen dienen. Außerdem sind auch für die Jugendlichen bildnerisches Gestalten und Schreiben wichtige Mittel der Wahrnehmung, der Darstellung und des Entwurfs von Welt. Auf der Grundlage dieser Gemeinsamkeit mit der Kindheit bildet sich im Jugendalter eine prägnante Profilierung der Motivation in zwei unterschiedliche Richtungen aus. Zum einen nimmt das Interesse an der ästhetisch-künstlerischen Gestaltung der Bilder und Texte und an der Weiterentwicklung der darauf bezogenen Fähigkeiten sehr stark zu. Zum anderen erhalten diese Aktivitäten eine herausragende Bedeutung für die bewusste Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit sich selbst und ihrem Leben. Darin kommt die Ausrichtung auf Prozesse der Bildung und der Identitätsentwicklung des Jugendalters deutlich zum Ausdruck. Die Heranwachsenden zeichnen sich durch eine große Experimentierfreudigkeit und die Verwendung einer Vielfalt unterschiedlicher Bild- und Textformen aus. So entwickelt sich im Jugendalter in beiden Bereichen das breite Spektrum der Ausdrucks- und Darstellungsformen, das im Prinzip auch in den nachfolgenden Lebensphasen Gültigkeit besitzt.

Lebenskontexte der Kindheit und des Jugendalters

Die Lebensformen der Kindheit und des Jugendalters stellen einen vergleichsweise günstigen Rahmen für das bildnerische Gestalten und Schreiben dar. Von den drei zentralen Lebensbereichen der Kindheit und des Jugendalters Familie, Schule und Peers gehen unterschiedliche Einflüsse auf diese Aktivitäten aus, die abhängig sind von dem soziokulturellen Herkunftsmilieu, insbesondere vom Bildungsstand der Eltern. Mit steigendem Bildungsstand der Herkunftsfamilie nimmt auch die Förderung in den Lebenskontexten der Heranwachsenden zu. Zugleich zeigen sich charakteristische Unterschiede zwischen den Generationen. Die älteste Generation, die ihre Kindheit und Jugend in der Kriegs- und unmittelbaren Nachkriegszeit durchlebt hat, berichtet am seltensten von einer Förderung. In den nachfolgenden Kinder- und Jugendgenerationen nimmt die erfahrene Förderung kontinuierlich zu.

Erwachsenenalter

Der Übergang in die Lebensform des Erwachsenenalters stellt oft eine Barriere für die Fortsetzung

Kinder

Jugendliche

Erwachsene

Selbstdarstellungen



Mädchen, 11 Jahre



Junge, 10 Jahre



Mädchen, 17 Jahre



Junge, 18 Jahre



Frau, 55 Jahre

Darstellung einer vertrauten Person



Mädchen, 11 Jahre



Junge, 9 Jahre



Mädchen, 17 Jahre



Junge, 16 Jahre



Frau, 49 Jahre

Darstellung eines Fremden / einer Fremden



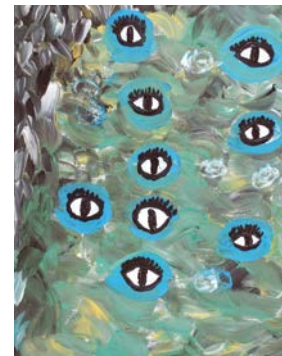
Mädchen, 10 Jahre



Junge, 8 Jahre



Mädchen, 17 Jahre



Junge, 16 Jahre



Frau, 44 Jahre

des bildnerischen Gestaltens und Schreibens der Jugendzeit dar. Zum Teil nimmt mit der Herausbildung der Erwachsenenidentität das Bedürfnis nach einer intensiven Welt- und Selbstaueinwanderung im Medium des Malens, Zeichnens und Schreibens ab. Zum Teil werden diese Aktivitäten aufgegeben, weil sich im Verlauf der beruflichen Identitätssuche gezeigt hat, dass sie in den angestrebten Beruf nicht einzubeziehen sind. Von entscheidender Bedeutung ist aber vor allem die Einbindung in die Anforderungen und Verpflichtungen des Berufs und der privaten Lebensverhältnisse. Der Tendenz des Rückgangs dieser Aktivitäten steht aber auch eine gegenläufige Tendenz gegenüber.

Ein Teil der Erwachsenen kann die Aktivitäten der Jugendzeit fortsetzen oder auch ausweiten, ein an-

derer Teil reaktiviert die Aktivitäten aus der Kindheit, vor allem Malen und Zeichnen und ein kleinerer Teil beginnt überhaupt erst im Erwachsenenalter mit diesen Aktivitäten, vor allem eigenständiges Schreiben. Es zeigt sich, dass auch von der psychosozialen Entwicklung und der Lebensform des Erwachsenenalters wichtige Impulse für das bildnerische Gestalten und Schreiben ausgehen können. Diese Lebensphase kann von Kreativitäts- und Motivationsschüben begleitet sein und von Beruf und Familie und dem weiteren Lebensumfeld – Freunde, Bekannte, kulturelle Angebote – gehen Anregungen für diese Aktivitäten aus. Für einen Teil der Erwachsenen werden die als sinnvoll und befriedigend erlebten Tätigkeiten des bildnerischen Gestaltens und Schreibens zu einem wichtigen Bereich ihres Lebens, der einen Ausgleich

zu den Anforderung in Beruf und Familie und die Verwirklichung eigener Neigungen und Interessen erlaubt. Dabei geht es auch – noch stärker als im Jugendalter – um die Kommunikation und die Gemeinschaft mit anderen Personen. Natürlich stellen diese Aktivitäten auch in dieser Lebensphase wichtige Medien des Wahrnehmens, Darstellens und Entwerfens von Welt dar, allerdings nimmt die Ausrichtung auf die ausdrückliche ästhetisch-künstlerische Gestaltung und die Weiterentwicklung der darauf bezogenen Fähigkeiten etwas ab. Zugleich zeigt sich, dass diese Aktivitäten auch im Erwachsenenalter eine große Bedeutung für die emotionale und reflektierende Auseinandersetzung der Person mit sich selbst und dem eigenen Leben besitzen – ein Ausdruck der psychosozialen Dynamik dieser Lebensphase.

Senioren



Mann, 56 Jahre



Frau, 67 Jahre



Mann, 70 Jahre



Mann, 60 Jahre



Frau, 71 Jahre



Mann, 65 Jahre



Mann, 47 Jahre



Frau, 67 Jahre



Mann, 65 Jahre

Reifes Erwachsenenalter

Während die vorangegangenen biographischen Übergänge durch das Nebeneinander von Einschränkung und Ermöglichung gekennzeichnet sind, eröffnet der Übergang in das reife Erwachsenenalter vor allem einen erweiterten Möglichkeitsraum für das bildnerische Gestalten und Schreiben. Dies ergibt sich aus der Freisetzung aus dem Beruf und durch das Ende der Familienphase mit Kindern. Daraus entsteht zugleich auch die Notwendigkeit einer veränderten Lebensgestaltung, bei der die beiden Aktivitäten eine wichtige Bedeutung gewinnen können. So werden die Aktivitäten der Erwachsenenphase fortgesetzt und ausgeweitet. Außerdem werden abgebrochene Aktivitäten aus früheren Lebensabschnitten – vor allem aus Kindheit und Jugendalter – wiederbelebt und weiterentwickelt. Daran wird deutlich, wie wichtig entsprechende Erfahrungen in früheren Lebensphasen sein können, um an ihnen in der Altersphase anzuknüpfen. Im reifen Erwachsenenalter können aber auch die erweiterten Möglichkeiten genutzt werden, um ganz neu mit diesen Aktivitäten zu beginnen, sei es, dass sich nun ein alter Traum verwirklichen lässt, sei es, dass entsprechende Neigungen, Begabungen und Interessen neu entdeckt werden. Insgesamt enthält diese Lebensphase ein erhebliches Entwicklungspotential, das in unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlichen Formen genutzt wird. Das reife Erwachsenenalter ist natürlich auch mit einem Rückgang der entsprechenden Aktivitäten verbunden, wenn Anforderungen bei der Versorgung und Be-

treuung des Partners und anderer Familienangehöriger Zeit und Energie binden und wenn die Lebenskräfte nachlassen und die körperlich-mentalen Beeinträchtigungen zunehmen.

In der veränderten Lebensgestaltung des reifen Erwachsenenalters gewinnen die Aktivitäten des bildnerischen Gestaltens und Schreibens als befriedigende und sinnvolle Tätigkeiten eine gegenüber dem Erwachsenenalter ausgeweitete Bedeutung, wobei auch der soziale Aspekt der Kommunikation und des Zusammenseins mit anderen Personen wichtig ist. Das Interesse an der Nutzung dieser Medien für die Wahrnehmung, Darstellung und den Entwurf von Welt weitet sich aus, zugleich nimmt die Ausrichtung auf die ästhetisch-künstlerische Gestaltung und die Weiterentwicklung der darauf bezogenen Fähigkeiten wieder deutlich zu. Im reifen Erwachsenenalter erhält die Auseinandersetzung mit sich selbst und dem eigenen Leben dadurch eine charakteristische Ausprägung, dass nun die biographischen Rückblicke und die Beschäftigung mit dem Alt- und Älterwerden eine herausragende Bedeutung erhalten.

2. Die Bedeutung für die Gestaltung der Biographie und Identität

Bei den einzelnen Menschen kommt den beiden Aktivitäten eine unterschiedliche Bedeutung für die Gestaltung ihrer Biographie und ihrer Identität zu. Das schlägt sich in unterschiedlichen biographischen Entwicklungsverläufen nieder, die sich zu fünf Grundmustern zusammenfassen lassen: (1) keine nennenswerte Bedeutung für Biographie und Identität; (2) eine weitgehend kontinuierliche Bedeutung, die aus früheren Lebensphasen bis in die Gegenwart reicht; (3) eine auf frühere Lebensphasen eingegrenzte, nicht mehr aktuelle Bedeutung; (4) eine Bedeutung in früheren Lebensphasen, die nach einem Rückgang eine für die Gegenwart relevante Wiederbelebung erfahren hat; (5) eine erst in späteren Lebensphasen entstandene aktuelle Bedeutung.

Die Gestaltung der Biographie und Identität erfolgt auf sehr unterschiedliche Weise. Dabei lassen sich im Wesentlichen vier Formen unterscheiden: (1) Die Aktivitäten stellen einen für die Personen bedeutsamen Bereich ihres Lebens und ihres Selbstverständnisses dar. Es handelt sich dabei um eine Gestaltung von Biographie und Identität durch Lebenspraxis und Selbstbildung. (2) Mit ihnen werden Lebenserfahrungen und Lebensperspektiven verarbeitet – aktuell und in biographischen Rück- und Vorausblicken. (3) Mit ihnen werden darüberhinausgehend biographische Umbrüche und Lebenskrisen angegangen. Die Verarbeitung von Lebenserfahrungen und Lebensperspektiven sowie die Bewältigung von biographischen Umbrüchen und Krisen prägen die weitere Lebensgestaltung und Identität. (4) Schließlich können diese Aktivitäten in einem umfassenden Sinne einen zentralen Stellenwert bei der Bewältigung der lebensphasenspezifischen und lebensphasenübergreifenden psychosozialen Entwicklungsaufgaben erhalten.



Ein jugendlicher Zeichner stellt sich selbst in „Bildzitate“ dar: In der Darstellung einer Zeichnung aus seiner Kindheit und eines etwas später gezeichneten Selbstportraits. Die neue Gesamtkomposition meint sein gegenwärtiges „Selbst“.



Ein Zeichner und Maler aus der Gruppe der reifen Erwachsenen konzipiert eine komplexe Komposition, die sich am Bild des Lebensweges orientiert. Er kombiniert unterschiedliche Stationen, Perspektiven und Tätigkeiten seines Lebens, menschliche Beziehungen wie auch Wesenszüge und Merkmale. An dominanter Stelle werden das Malen und das Schreiben als Medien der Reflexion thematisiert.



Schon im Mittelalter wurden Erzählungen in Bildsequenzen dargestellt. Hier das „Gleichnis vom reichen Prasser und vom armen Lazarus“ im Codex Aureus der Abtei Echternach (um 1020–1030), das sich heute im Besitz des Germanischen Nationalmuseums befindet.

von Identität und Alterität“ liefern Soziologen und Kunstpädagogen einen grundlegenden empirischen Beitrag zu diesem Thema. Die theoretische Basis bilden einerseits sozialwissenschaftliche Konzepte zu Biographie und Identität, andererseits kunst- und sprachwissenschaftliche Theorien, die entwicklungspsychologische Modelle mit einschließen (Engelhardt 2007). Das Thema des Forschungsprojekts beinhaltet zwei Dimensionen: zum einen die Untersuchung der Bedingungen, Erscheinungsformen und Auswirkungen des Gestaltens und Schreibens innerhalb des Lebenslaufs, zum anderen die These, dass der Prozess des bildnerischen Gestaltens und Schreibens auch ein „Erfassen“ der eigenen Person und Biographie ermöglicht. Gleichzeitig erfasst und vermittelt werden damit auch Identitätsvorstellungen aus der Sicht des Produzenten: Aus der eigenen wie auch aus der vermeintlichen Sicht der anderen sowie der Blick auf die Identität der anderen (Selbst- und Fremdbild). Daran anknüpfend wird der Frage nachgegangen, inwiefern das Gestalten und Formulieren die Auffassung der eigenen Biographie und Identität beeinflussen kann. Um diesem komplexen Forschungsinteresse gerecht zu werden, wurde ein mehrperspektivisches Forschungsdesign entworfen. Das umfangreiche Datenmaterial ermöglicht differenzierte Auswertungen in Hinblick auf die unterschiedlichen Fragestellungen.

Der Begriff *Biographie* hat eine Doppelbedeutung: Einerseits wird er synonym zu *Lebenslauf* verwendet, andererseits bezeichnet er ein literarisches Produkt. Handelt es sich um das Zweite, so kann eine Biographie nicht nur von der dargestellten Person, sondern auch von anderen recherchiert und formuliert werden (Autobiographie und Biographie). In jedem Fall verlangt der Prozess des Sammelns, Erinnerns, Betrachtens, Beschreibens, und Formulierens ein Wechseln zwischen Nähe und Distanz, zwischen dem Eintauchen in einen Lebenslauf und dem reflektierenden Zurücktreten, um die Gestalt und Kohärenz desselben zu erkennen. Biographischer Stoff wird jedoch nicht nur in Texten, sondern auch in Bildern verarbeitet und reflektiert. In der bildenden Kunst werden der Biographie und der Autobiographie oft das Portrait und das Selbstportrait gegenüber gestellt. Ein Portrait ist die explizite Darstellung einer Person und gibt oft auch Hinweise auf ihren Werdegang, ihre Lebensumstände, ihre Tätigkeiten und Vorlieben –manchmal entspricht es aber auch einem Idealbild. Ein adäquates Gegenstück zur schriftlichen Biographie gibt es in der bildenden Kunst nicht. Die direkte Übersetzung wäre eine Sequenz der vielen Bilder des Lebens in ihrer chronologischen Reihenfolge, einschließlich ihrer Verknüpfungen zu anderen Lebensphasen – was letztendlich, über die Animation der Bilder, zum Film führt. Doch selbst im Film lässt sich nicht alles wortlos vermitteln, wie zum Beispiel die Namen von Menschen und Orten oder abstrakte Gedankengänge und komplexe Wissensinhalte. Auf der anderen Seite liegt im Schweigen der Bilder ein Teil ihrer besonderen Qualitäten und Vorzüge: Sie bieten ein breites Spektrum an Möglichkeiten, Inhalte verschlüsselt darzustellen, zum Beispiel auf metaphorischer Ebene. In kunsttherapeutischen Kontexten kann dies von großem Vorteil sein, weil Zusammenhänge auch dann dargestellt und bearbeitet werden können, wenn ihr konkreter Inhalt unausgesprochen und verborgen bleiben soll. Dadurch wird ein therapeutischer Austausch möglich, in dem der gegenseitige Respekt und eine geschützte Privatsphäre gewahrt bleiben können. Abgesehen davon ist es manchen Künstlern ein besonderes Anliegen, dass der Betrachter seine eigene Sichtweise und Deutung finden kann. Der kommunikative Aspekt erfährt hier eine Wandlung, da es nicht mehr um eindeutige Zuschreibungen geht, sondern gerade um die Mehrdeutigkeit als spezifisches Potential des bildnerischen Denkens und Handelns.

Obwohl es in der bildenden Kunst kein direktes Pendant zur Biographie gibt, sind bildnerische Werke oftmals auch Selbstzeugnisse – nicht nur qua Auswahl

der Motive, sondern auch in der Art und Weise der Darstellung. Sie brauchen nicht realistisch oder abbildhaft zu sein, um dennoch auf biographische Zusammenhänge zu verweisen – sei die Darstellung metaphorisch oder verfremdend, abstrahierend oder fokussierend, bewusst oder unbewusst gestaltet. Beim Schreiben verhält es sich ähnlich, die *narrativ-biographische Darstellung* ist jedoch ein Spezifikum der Sprache – selbst wenn Graphic Novels und Comics sich ihr annähern.

Eng verknüpft mit dem Biographischen ist der Begriff der Identität: *„Die Identität des Menschen beruht auf dessen Fähigkeit zur Selbstreflexion, zur Fähigkeit also, sich zum Objekt seiner selbst machen zu können und auf der damit einhergehenden Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, zur Fähigkeit also, sich aus unterschiedlichen Perspektiven der Sozialwelt wahrzunehmen und auf diese hin ausrichten zu können“* (Engelhardt 2013). Sie kann *„als (kognitives) Selbstbild, als habituelle Prägung, als soziale Rolle oder Zuschreibung, als performative Leistung, als konstruierte Erzählung usw.“* verstanden werden (Zirfas 2010, S. 9). In den klassischen Identitätstheorien finden sich als grundlegende Konstitutionsbedingungen vor allem drei miteinander verknüpfte Dimensionen der Identitätsvermittlung: die Dimension des *leiblich-psychischen* Selbstverhältnisses einer Person, die Dimension des *soziokulturellen* Person-Umwelt-Verhältnisses und die übergreifende Dimension der *zeitlich-biographischen* Identitätsvermittlung (Engelhardt 1990 und 2013, S. 2). Bei der Frage, worin das unverwechselbar Individuelle eines Werkes besteht, müssen die kulturellen Einflüsse besonders berücksichtigt werden. Trotz der sprichwörtlichen „künstlerischen Freiheit“ und der erstaunlichen Vielfalt an Gestaltungsformen und Darstellungsmöglichkeiten in der zeitgenössischen Kunst gibt es in Bildern eine Menge formaler und inhaltlicher Konventionen. Die Ambivalenz zwischen Freiheit und Konvention wird auch bei den Teilnehmern der Forschungsworkshops deutlich, bei denen konforme Tendenzen weniger auf die Strömungen der aktuellen Kunst zurückgehen als auf ihre Bildung, kulturelle Herkunft, Sozialisation und Altersgruppe. Dass Kunstwerke in ihrer strukturellen Ordnung auch Informationen über diese Hintergründe und Bedingungen enthalten, hebt der Semiotiker Umberto Eco in seinem Buch *„Das offene Kunstwerk“* eindrücklich hervor: *„Niemand bezweifelt, dass die Kunst eine Art ist, ein bestimmtes Material zu strukturieren [...], stets angezweifelt aber wird die Behauptung, dass die Kunst über die Welt reden und auf die geschichtliche Situation, aus der sie entsteht, reagieren, sie interpretieren, beurteilen, Entwürfe von ihr machen könne, allein durch die Art, wie sie das Material strukturiert; doch ist es wirklich so, dass nur eine Untersuchung, die das Werk als Gestaltungsmodus sieht [...], es gestattet, über das spezifische Sosein des Werkes die geschichtliche Situation, aus der es entstand, zu erschließen.“* (Eco 1977, S. 20). Ecos Aussage legt nahe, dass bildnerische und literarische Werke in ihrer jeweiligen strukturellen Ordnung auch Vorstellungen über personale, soziale und kulturelle Identitätsvorstellungen vermitteln.

Aus einer eher psychologischen Sicht, in der die Persönlichkeit des Individuums fokussiert wird, spiegelt der selbst gemachte Gegenstand – sei er ein Bild, ein Gedicht, ein Text oder ein anderes künstlerisches Produkt – dem „Produzenten“, wie auch den anderen, eine mehr oder weniger individuelle Auffassung und Sichtweise der Dinge wider: Zum einen wird erkennbar, welche Dinge der Gestaltende oder Schreibende für darstellungswürdig hält und in den Vordergrund stellt, zum anderen, auf welche Art und Weise er diese Dinge wahrnimmt, behandelt und strukturiert. Dabei ist der Wahrnehmungs-, Handlungs- und Reflexionsspielraum nicht unbegrenzt, sondern determiniert und beeinflusst von einer Reihe äußerer und innerer Bedingungen. Oft lässt sich in den ganz unterschiedlichen Werken eines Menschen trotz großer zeitlicher Abstände und wechselnder Bedingungen,



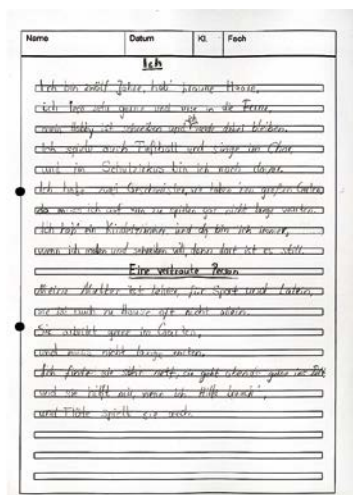
Während der Entwicklung von der Kindheit zur Jugend wächst der Wunsch nach naturalistischer Darstellung. Der 11-jährige Junge, dessen Selbstbildnis bereits sehr realitätsnahe Züge aufweist, sagt im Interview: „Ich bin bei Google auf Zeichnungen gegangen, habe „Nase“ geschrieben, und dann habe ich gesehen, wie die aussehen“ (237-M-00-m).



Jugendliche orientieren sich gern an aktuellen, im Trend liegenden Vorlagen, wie zum Beispiel an Stilelementen von Manga.



Der 10-jährige Schüler verwendet Pinsel und Farbe, um zu zeigen, dass er sich mit dem Fußballspielen identifiziert, während der 64-Jährige die Tätigkeit des Zeichnens zeichnend reflektiert, wobei Inhalt und Medium der Darstellung zusammenfallen.



Im Gegensatz zur Bildkomposition wird der geschriebene Text in linearer Reihenfolge angeordnet. Das Erlernen der Schriftsprache verlangt Abstraktion- und Symbolisierungsleistungen sowie Disziplin und Ausdauer.

trotz Umbrüchen und Entwicklungsfortschritten eine „Grundmelodie“ oder ein „Grundmotiv“ entdecken, das in verwandelter Form und unterschiedlichen Variationen immer wieder auftaucht. Dabei können auch unvorhergesehene Zwischenfälle, Gegenbewegungen und Widersprüche Anstöße für durchaus dynamische, neue kreative Entwicklungen geben. In künstlerischen Lebenswerken wie auch in der Entwicklung von Schülern über ihre ganze Schullaufbahn hinweg lassen sich viele Beispiele für Kontinuität *und* Wandel finden, wobei die Transformationen und Wendepunkte besonders interessant sind (Liebmann-Wurmer 2000).

Die Betrachtung von Bildern und Texten unter dem Gesichtspunkt tendenziell konstanter Persönlichkeitsfaktoren könnte als eine unkritische Sichtweise missverstanden werden, die von einer unveränderlichen, widerspruchsfreien, einheitlichen und kontinuierlichen Identität des Menschen ausgeht. Wenn der Philosoph Wolfgang Iser heute, in der Zeit der Postmoderne, von einer *pluralen Identität* spricht, einer *Identität in Übergängen*, sieht er darin nicht nur eine unumgängliche Realität, sondern auch befreiende Aspekte. Insbesondere auf dem Hintergrund seiner eigenen Biographie mit vielfältigen, extremen Erfahrungen leuchtet es ein, dass zu den neuen Identitätsformen auch die *variable Identität* gehört und dass die Kritik an einer zu einfachen Identitätsauffassung berechtigt wäre (vgl. Iser 2010, S. 196 ff.). In Folge der großen gesellschaftlichen Umwälzungen im 20. Jahrhundert, der politischen, sozialen, kulturellen und medialen Umbrüche, der Migrationsbewegungen und der Flexibilisierung von Lebensformen hat sich auch der Identitätsbegriff gewandelt. Die klassischen Identitätskonzepte werden heute zunehmend in Frage gestellt. In den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden neue Theorien, welche von Differenz und Kontingenz ausgehen: „Wer sich die Frage nach der Identität stellt, wird feststellen, dass sein Selbstbild der Veränderung und Entwicklung unterliegt, dass es immer auch anders sein könnte, und dass es einen Unterschied macht, ob ich mich selbst im Spiegel oder aus dem Blickwinkel der anderen betrachte. Identität ist somit ein Differenzierungs- und Vermittlungsbegriff in einem: Er signalisiert die internen Unterschiede im Selbst wie die externen Differenzen zwischen sich und dem anderen und er verweist auf die Leistungen, die zu erbringen sind, um ein gewisses Maß an internen, d.h. selbstbezüglichen wie externen, d.h. sozialen Integrationen aufrechtzuerhalten.“ (Zirfas 2010, S. 12). In Anbetracht der Flexibilität, Pluralität und der Prozesshaftigkeit der Identität in der personalen, soziokulturellen und biographischen Dimension schreibt Michael von Engelhardt: „Identität besitzt einen immer auch vorläufigen, tentativen und virtuellen Charakter und wird durch Handlungs- und Erfahrungsprozesse bestätigt, in Frage gestellt und umgestaltet.“ (Engelhardt 2013, S. 3).

Unter den angeführten Gesichtspunkten können das bildnerische Gestalten und das Schreiben in mehrfacher Hinsicht identitätsstiftend sein:

Viele Menschen „identifizieren sich“ mit bestimmten Tätigkeiten, in diesem Fall mit dem bildnerischen Gestalten und dem Schreiben – was in manchen „Selbst“-Bildern aus den Forschungs-Malworkshops durch Attribute wie eine Staffelei, ein Schriftstück, ein Bildzitat, eine zeichnende oder schreibende Hand veranschaulicht wird. Damit ist einerseits die Tätigkeit an sich gemeint, andererseits die dabei entstehenden Ergebnisse. Einer der Workshop-Teilnehmer schildert sein essenzielles Verhältnis zum Schreiben mit folgenden eindrücklichen Worten: „Für mich ist das Schreiben ein Lebensmittel, an dem ich mich halten und definieren kann.“ (O17-S-52-m-la-An-070911). Ein Junge aus einem Malworkshop hingegen stellt sich als Fußballspieler dar, eine erwachsene Teilnehmerin bildet sich musizierend ab: Beide benutzen das Malen, um eine Tätigkeit zu zeigen, mit der sie sich identifizieren – das Malen und das Bild werden zum Medium, das

inhaltlich eine andere „Domäne“ repräsentiert, während im vorhergehenden Fall das Darstellen und das Dargestellte zusammenfallen. Häufig spielen beim Gestalten und Schreiben nicht nur die eigene, oft tiefe Befriedigung im Tun eine wesentliche Rolle, sondern auch das Ergebnis sowie der Austausch darüber und die Anerkennung der anderen. Mit der Fähigkeit, gute Ergebnisse zu erzielen, die sich bei vielen durch Übung und einschlägige Kurse ständig verbessert, wachsen auch das Erleben eigener Kompetenz und das Selbstbewusstsein: „*Beim Malen und Zeichnen habe ich das Gefühl, ich bin wertvoll, ich habe einen Selbstwert, ein angenehmes, sehr schönes Selbstwertgefühl*“, berichtete eine erwachsene Workshop-Teilnehmerin (122-M-58-w-la-Li-290911). Ein Jugendlicher erklärte: „*Meine Motivation beim Schreiben ist dieses ‚Gesehen werden‘, mich selber ausdrücken und den Leuten zu zeigen, wer bin ich, was bin ich – hier bin ich. Generell einfach, hier bin ich.*“ (235-S-91-m-la-Ca-090212). Die Aussage eines anderen verdeutlicht hingegen, wie stark Bilder auch die Fremdwahrnehmung beeinflussen: „*Jeder hat seinen eigenen Malstil. Das finde ich eigentlich ganz interessant zu beobachten. Das ist ganz interessant zu sehen, in welche Spalte man die Leute einordnen kann. Das ist mehr der geradlinige Geodreiecktyp oder doch eher der chaotische Bleistifttyp.*“ (138-M-96-m-la-Li-120212). Durch bildnerisches Gestalten und Schreiben können also Erkenntnisse über die eigene Person und über die anderen sowie neue Ideen und Ausblicke auf die Möglichkeiten des Lebens gewonnen werden. Eine Erwachsene kommentierte: „*Ich habe gemerkt, dass ich mich schreibend teilweise leichter sortieren kann und dann erst Widersprüche entdeckt habe, die mir beim reinen Denken nicht aufgefallen sind.*“ (114-S-56-w-la-Li-09091). Dieses Potential wird auch in kunsttherapeutischen Zusammenhängen genutzt.

Psychosoziale und neuro-kognitive Auswirkungen

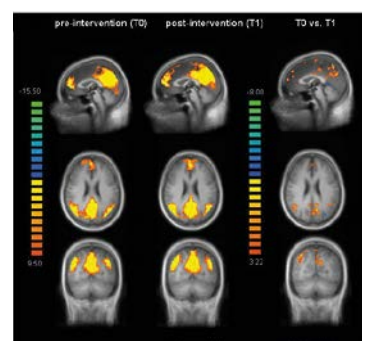
Schon der Erwerb der Schreib-, Lese- und Darstellungskompetenz sowie die sich daraus ergebenden weiteren Bildungsmöglichkeiten bezüglich eines *lebenslangen Lernens* und die damit erreichbare Sinnerfüllung besitzen großen Wert an sich. Ein wesentlicher Gewinn ist außerdem die im Gestalten und Schreiben zunehmend differenzierter und sensibler werdende Wahrnehmung, die sich nicht nur in der Rezeption der bildenden Kunst und der Literatur auswirkt, sondern auch im Alltag „die Augen öffnen“, das Erlebnisspektrum erweitern und die Fähigkeit zum *ästhetischen Genuss* steigern kann. Einen interessanten Forschungsüberblick zu „*Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten*“ gibt der Psychologe und Erziehungswissenschaftler Christian Rittelmeyer in seinem 2012 erschienenen Buch „*Warum und wozu ästhetische Bildung?*“, in dem deutlich wird, dass im Bereich des bildnerischen Gestaltens im Vergleich zu anderen Fächern der ästhetischen Bildung, insbesondere zur Musik noch ein größerer Forschungsbedarf besteht. Rittelmeyer beschreibt jedoch einige, zum Teil amerikanische Studien, die sich größtenteils auf den Kunstunterricht beziehen und Auswirkungen künstlerischer Tätigkeiten auf soziale, kognitive und emotionale Fähigkeiten untersuchen (Rittelmeyer 2012, S. 86 ff.). Im Rahmen der hier vorgestellten Verbundforschung untersucht diesbezügliche Fragen das Projekt „*Persönlichkeitsbildung durch künstlerisches Gestalten: neuro-kognitive-psychoziale Wirkungen kunstpädagogischer Interventionen in Lebensübergängen*“. In dieser Untersuchung werden die psychosozialen und neuro-kognitiven Auswirkungen künstlerisch-praktischer Tätigkeiten mit den entsprechenden Auswirkungen nach rezeptiver Bildbetrachtung verglichen. Das interdisziplinäre Team konzentriert sich dabei auf Menschen in Übergangsphasen, also in besonders sensiblen, möglicherweise kritischen Phasen des Lebens. Die Zielgruppen waren bisher Personen



Ein Junge, in dessen Leben das Musizieren eine wichtige Rolle spielt, charakterisiert seinen Bruder als eine ihm „vertraute Person“ durch ein Klavier und zwei Noten.



Auf einem Blatt Papier kann eine eigene Welt entstehen. Durch die bildnerische Produktion und Reflexion nimmt auch die Hirnaktivität zu.



Funktionelle Konnektivitäten aller Teilnehmer vor (T0) und nach (T1) dem Besuch des Kunstkurses. Im Kontrast (T0 vs. T1) ist eine deutliche Verstärkung der funktionellen Konnektivitäten (rot) nach dem Kunstkurs zu erkennen.



Persönlichkeitsbildung durch künstlerisches Gestalten. Neuro-kognitive-psycho-soziale Wirkungen kunstpädagogischer Interventionen in Lebensübergängen



Prof. Dr. med. Christian Maihöfner, MHBA

Klinik für Neurologie / Institut für Physiologie und experimentelle Pathophysiologie
Wissenschaftliche Mitarbeit: Anne Bolwerk, Katharina Schwarzmann, Anne Weigel

Prof. Dr. Frieder Lang

Institut für Psychogerontologie, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Wissenschaftliche Mitarbeit: Jennifer Scheel, Lisa Erath, Manuel Schindler
Studentische Hilfskräfte: Rebecca Hohe, Lisa Pflugrad, Julia Käser, Martina Ott

Dr. Jessica Mack-Andrick

Kunst- und Kulturpädagogisches Zentrum der Museen in Nürnberg (KPZ)

Projektmitarbeit: Pirko Julia Schröder, Sylvie Ludwig, Stefanie Nikol,
Jutta Gschwendtner, Dr. Teresa Bischoff

Wie wirkt Kunst auf Psyche und Gehirn des Menschen? Ist die Wirkung des bildnerischen Gestaltens abhängig von Alter und Lebenssituation eines Menschen? Gibt es unterschiedliche Effekte, je nachdem, ob ein Mensch aktiv künstlerisch tätig ist oder ob er rezeptiv Kunst betrachtet? Diese Fragen bilden den Ausgangspunkt für das interdisziplinäre Forschungsprojekt der Fachgebiete Psychologie, Neurologie und Kunstpädagogik. Es umfasst die Bereiche neuro-kognitiver Wirkungen (wie z. B. Gedächtnisleistung, Aufmerksamkeit, kognitive Potentiale), Persönlichkeitswachstum und -stabilisierung (z. B. Kreativität, ästhetisches Erleben, Resilienz, Wohlbefinden) sowie neuronale Prozesse (z. B. funktionelle Konnektivitäten). In einer Interventionsstudie wurden in drei Erhebungswellen unterschiedliche Probandengruppen untersucht. Der Forschungsansatz vereinte psychometrische Standard-Testverfahren zur Erfassung psychologischer Parameter mit einer Bildgebungsstudie auf der Basis von funktionellen Magnetresonanztomographien (fMRT-Scans).

Die Wirkung von Kunst auf das Gehirn und Wohlbefinden

Eine interdisziplinäre Studie zur Wirkungsforschung

Anne Bolwerk, Frieder R. Lang, Jessica Mack-Andrick, Christian Maihöfner, Manuel Schindler

Hintergrund

Dass künstlerische Tätigkeiten wohltuend und stabilisierend wirken können, ist durch empirische Studien und die Praxis der Kunsttherapie belegt. Was sich dabei auf neuronaler Ebene abspielt, blieb dagegen noch weitgehend unerforscht. Aufgrund der Kenntnisse über die Plastizität des Gehirns ist davon auszugehen, dass sich bildnerisches Gestalten, als Stimulus in einer Interventionsstudie eingesetzt, auf die neuronalen Prozesse des Gehirns auswirkt. Die Arbeitshypothese besagt, dass kunstpädagogische Interventionen potenziell Verbesserungen in den Bereichen neurokognitive Leistungsfähigkeit, Persönlichkeitswachstum und –stabilisierung sowie bei neuronalen Prozessen bewirken. Besonders interessiert dabei, ob sich bei gesunden Probanden signifikante Veränderungen in den funktionellen Konnektivitäten nach dem Besuch einer Kunstintervention aufzeigen lassen und ob diese Veränderungen mit der psychischen Widerstandsfähigkeit, der sog. Resilienz, in Zusammenhang gebracht werden können.

Fragestellungen / Ziele

Ziel des Forschungsvorhabens ist es, psychologische und neuronale Effekte von sowohl produktiven als auch rezeptiven Kunstinterventionen zu analysieren und nachzuweisen. Untersucht wird außerdem, ob diese Effekte vom Lebensalter eines Menschen abhängig sind. Ein besseres Verständnis für die neuronale Wirkung von Kunst und der Nachweis des Zusammenhangs von Psychometrie und neuronaler Aktivität soll zukünftig dabei helfen, kunstpädagogische und -therapeutische Maßnahmen für bestimmte Krankheitsbilder oder degenerative Alterserscheinungen gezielter einsetzen zu können.

Forschungsdesign

In einem Prä-Post-Design mit Follow-Up-Analysen wurden insgesamt drei randomisierte Probandengruppen über drei Jahren mit psychometrischen Standard-Testverfahren sowie mit funktioneller Magnetresonanztomographie getestet, bevor und nachdem sie sich an zwei verschiedenen künstlerischen Interventionen beteiligt hatten. Mittels funktioneller Bildgebung (fMRT) wurde die Veränderung des Vernetzungsgrades eines bestimmten Ruhenetzwerks des Gehirns, dem sogenannten Default Mode Network (DMN), gemessen, wobei die Erkenntnisse dieser Konnektivitätsanalyse mit Veränderungen der psychometrischen Daten verglichen wurden. Die Korrelationen von psychologischen Parametern und neuronalen Aktivierungsmustern wurden erforscht, um die Wirkung von Kunst auf Gehirn und Wohlbefinden gleichermaßen beschreiben zu können. Es handelte sich um ein 2x2 faktorielles Studiendesign, mit dem die Abhängigkeit der Wirkung der Kunstinterventionen in Bezug auf zwei Variable untersucht wurde: Das Alter der Probanden und die Art der Kunstintervention (produktiv oder rezeptiv).

Womit ein Mensch sich vorrangig beschäftigt, welcher Arbeit er nachgeht, welche Hobbies er hat – all das hinterlässt Spuren in seiner Psyche und in der strukturellen Beschaffenheit seines Gehirns. Dass musisch-künstlerische Betätigungen stabilisierende Wirkungen auf die Psyche haben, ist oft beobachtet und beschrieben worden. Kunsttherapeutische Maßnahmen basieren auf diesen positiven Wirkungen. Im Bereich der Musik existieren viele Studien zur Wirkungsforschung, so dass Erkenntnisse über psychologische und neurologische Effekte von Musik gewonnen werden konnten – und das sowohl in Bezug auf das aktive Musizieren als auch hinsichtlich der Rezeption musikalischer Höreindrücke. Die bildende Kunst ist in dieser Hinsicht weniger gut erforscht, obwohl davon ausgegangen werden kann, dass auch das bildnerische Schaffen bzw. seine Rezeption positive psychologische Effekte auf selbst-referenzielle und introspektive Vorgänge haben kann, und dies sich auch in neuronalen Effekten zeigt.

Unsere zentrale Frage war daher, ob sich die Wirkung von Kunst auf die Persönlichkeit eines Menschen in unterschiedlichen Lebensabschnitten wissenschaftlich darstellen lässt. Um die möglicherweise stabilisierende Wirkung von Kunst feststellen zu können, nahmen wir biografische Transitionsphasen in den Blick, die häufig als belastend und stressvoll empfunden werden. In einer ersten und zweiten Erhebungswelle wurden das Ausscheiden aus dem Erwerbsleben im Renteneinstiegsalter und der Beginn der beruflichen Orientierung im jungen Erwachsenenalter ausgewählt. An der dritten Erhebungswelle nahmen wiederum Probanden im Renteneinstiegsalter teil, die über subjektiv leichte kognitive Einschränkungen berichten, ohne dass diese allerdings diagnostisch bestätigt werden konnten. Die Teilnehmer wurden jeweils in einem randomisierten und unter Berücksichtigung bestimmter Ausschlusskriterien durchgeführten Auswahlverfahren für die Studie gewonnen. Unser Ziel war es, die Wirkung von Kunstinterventionen auf künstlerisch ungeübte Probanden zu erforschen, um eine möglichst große Vergleichbarkeit der Testergebnisse zu gewährleisten.

Das Untersuchungsdesign umfasste einheitliche Eingangstests (sogenannte Prätests) zu wesentlichen Endpunkten der neurokognitiven, psychometrischen und künstlerisch-ästhetischen Fähigkeiten sowie zu biografischen Merkmalen und Persönlichkeitsmerkmalen. Nach den Kunstinterventionen wurden die Probanden als Ausgangstests (sogenannte Posttests) mit denselben Verfahren getestet wie zu Beginn der Studie. Ebenfalls erfolgte die neuronale Testung mit bildgebenden Verfahren (funktionelle Magnetresonanztomographie - fMRT). In einer Follow-Up Testung wurden die Testverfahren nach ca. 6 Monaten wiederholt.

Insgesamt fanden drei Erhebungswellen mit insgesamt 150 Probanden statt. Im Jahr 2011 nahmen 60 Teilnehmer im Alter zwischen 62-70 Jahren teil, 2012 folgten 60 junge Erwachsene im Alter zwischen 18 bis 30 Jahren, und 2013 beteiligten sich 30 Teilnehmer im Alter zwischen 62-70 Jahren mit leichten kognitiven Einschränkungen an der Studie. Die Probanden wurden zu je maximal 15 Teilnehmern auf zwei unterschiedliche Arten von Kunstkursen verteilt: Einen produktiven Kurs zum freien bildnerischen Gestalten und einen rezeptiven Kurs zur Wahrnehmung bildender Kunst am Beispiel von Museumsobjekten. Die Interventionen wurden jeweils von Mai bis Juli als 10-wöchige Kunstkurse mit wöchentlich stattfindenden Kursterminen à zwei Stunden im Kunst- und Kulturpädagogischen Zentrum der Museen in Nürnberg (KPZ) und im Germanischen Nationalmuseum (Nürnberg) durchgeführt.

Die psychometrischen Tests bestanden in einer Auswahl psychometrischer Standardtests zu Parametern der menschlichen Persönlichkeit. Darunter ein Fragebogen zur Erfassung der Resilienz (Resilienz Kurzsкала (RS-11) nach Wagnild & Young), der psychischen Widerstandskraft gegenüber Stress, die Befindlichkeitsskala (BFS) und ein Fragebogen zum Allgemeinen Gesundheitszustand (SF-12). Außerdem führten wir neuropsychologische Tests durch, darunter die Drahtbiegeprobe, der Linieneinhalbungstest, der Uhrenzeichentest, der Stick-Test und der Symbol Digit Test. Im Mittelpunkt der neuronalen Untersuchungen, die mit einem 3 Tesla MRI Scanner im Universitätsklinikum Erlangen durchgeführt wurden, stand der Vernetzungsgrad des Gehirns im Ruhezustand. Auch wenn ein Mensch schläft, entspannt seine Gedanken wandern lässt oder sich in Narkose befindet, kommunizieren verschiedene Gehirnregionen miteinander und bilden dabei Ruhenetzwerke (sogenannte



resting state networks). Das sogenannte Default Mode Network (DMN) besteht aus Gehirnregionen, die im Ruhezustand koaktiviert sind und auf unterschiedliche Weise an selbst-referenziellen und introspektiven Vorgängen beteiligt sind. Dabei ist das Maß an Interaktionen zwischen verschiedenen Hirnarealen und damit ihr Vernetzungsgrad überraschenderweise im Ruhezustand sogar höher als bei der Bewältigung kognitiver Aufgaben. Diese neuronale Aktivität wird mit komplexen mentalen Fähigkeiten in Verbindung gebracht, darunter Gedächtnis und Erinnerung, Aufmerksamkeit, Introspektion und selbstreflektorisches Verhalten, außerdem mit Kreativität und Schmerzregulierung. Andererseits gehen verschiedene Krankheiten, aber auch der Alterungsprozess mit einer Degeneration der funktionellen Konnektivität des Ruhenetzwerks einher. Die Studie sollte zeigen, ob die produktiven und rezeptiven Kunstinterventionen das Ruhenetzwerk gesunder Probanden, die sich in einer Transitionsphase befinden, positiv beeinflussen, sodass sich dies wiederum vorteilhaft auf die selbstreferenziellen Vorgänge und so auf die psychische und körperliche Gesundheit auswirken kann.

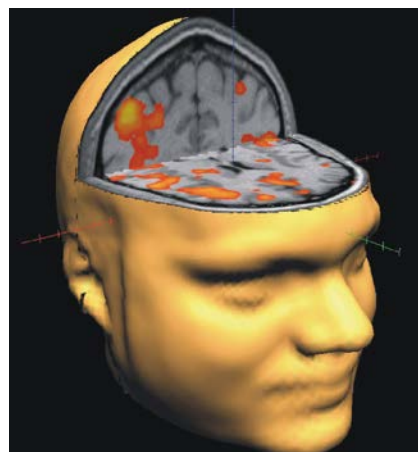
Um das Default Mode Network (DMN) von der neuronalen Aktivität des Gehirns im stimulierten Zustand während einer kognitiven Aufgabe abgrenzen und damit abbilden zu können, erhielten die Probanden während der fMRT- Aufnahmen zuerst die Anweisung, entspannt an nichts Besonderes zu denken. Anschließend sollten sie als Stimulus-Aufgabe mental ein Bild zum Thema „Ich“ imaginieren. Nach den fMRT Aufnahmen brachten alle Probanden diese vorgestellten „Ich-Bilder“ als kreative Selbstbeschreibungen aufs Papier. Sie wurden für eine Auswertung im Hinblick auf die mögliche Messung des kreativen Potentials mithilfe des Kreativitätstests TSD-Z herangezogen. Die Daten der neuronalen Bildgebung wurden mit Hilfe des Computerprogramms Brain Voyager (BV) QX ausgewertet. Dabei wurde auf Gruppenebene eine voxelbasierte Korrelationsanalyse (Seed-Correlation-Analysis; SCA) ausgeführt, um das DMN bei beiden Gruppen an zwei Messzeitpunkten (Prä- und Post-Testung) zu identifizieren. Mittels einer Analyse der Kovarianzen (Analysis of Covariance; ANCOVA) wurde insbesondere untersucht, ob die Veränderungen in den funktionellen Konnektivitäten mit dem Konstrukt der Resilienz korrelieren.

Die Studienteilnehmer durchliefen die beschriebenen Tests jeweils in gleicher Weise vor Beginn der Interventionen, unmittelbar danach und nach einem Abstand von 6 Monaten, um Aussagen über eine mögliche Langzeitwirkung treffen zu können. Die Analyse der Daten im Vergleich von Prä- und Post-Testungen gibt Aufschluss über den Zusammenhang neuronaler und psychologischer Wirkungen von Kunstinterventionen, in Abhängigkeit vom Alter der Probanden und von der Art der Kunstintervention.



Interventionen

Verantwortlich für die Konzeption und Durchführung der Kunstinterventionen war das Kunst- und Kulturpädagogische Zentrum der Museen in Nürnberg (KPZ). In beiden Kunstkursen ging es darum, Personen mit wenig künstlerischen Erfahrungen an das bildnerische Gestalten oder die Betrachtung von Kunst heranzuführen und dabei Wege für ein eigenständiges künstlerisches Erleben zu eröffnen. Obwohl die Kurse einem bestimmten vorgegebenen Ablauf folgen mussten, um die Vergleichbarkeit der Interventionen zu gewährleisten, sollte dennoch die Anregung der individuellen Kreativität im Vordergrund stehen. In diesem Sinne lag der Schwerpunkt des produktiven Kunstkurses nicht auf dem Erlernen bestimmter Techniken, sondern auf



dem möglichst freien, intuitiven künstlerischen Tun. Jede Kurseinheit ging von einem bestimmten Thema als Anlass des kreativen Prozesses aus, ermöglichte innerhalb dieser Vorgabe aber das Austesten eigener künstlerischer Vorlieben in Bezug auf Format oder das verwendete Material. Malen nach Musik oder das großformatige gestische Zeichnen der eigenen Bewegungsspuren im Raum luden zur Verbindung von Körpererfahrung und bildnerischem Gestalten ein, Übungen zur schnellen zeichnerischen Umsetzung kreativer Begriffe unterstützten Spontaneität und Intuition, beidhändiges Zeichnen forderte das Zusammenspiel von linker und rechter Gehirnhälfte. Niemals ging es um eine „korrekte“ Wiedergabe der sichtbaren Wirklichkeit oder die kritische Bewertung der entstandenen Arbeiten – Ziel war das Entdecken der individuellen künstlerischen Ausdrucksformen und das Erleben künstlerischer Kompetenz bei Personen, die bislang so gut wie keine Erfahrung im bildnerischen Gestalten hatten.

Im rezeptiven Kunstkurs standen ähnliche Leitlinien im Vordergrund: Auch hier ging es weniger um die Vermittlung historischer Fakten oder das Durchlaufen eines bestimmten kunstwissenschaftlichen Curriculums. Zwar vermittelten die Museumspädagoginnen die wichtigsten Informationen zu den betrachteten Kunstwerken, doch bildete die dialogische Methode das

Zu den wissenschaftlichen Ergebnissen dieses Forschungsprojekts

Die Auswertung der fMRT-Bilder und der Vergleich mit den erhobenen psychometrischen Daten erbrachten für die erste Erhebungswelle erstmals den Beweis für die neuronale und psychologische Wirksamkeit des bildnerischen Gestaltens. Probanden der produktiven Kunstintervention zeigten eine erhebliche signifikante Verstärkung in den funktionellen Konnektivitäten des Ruhenetzwerkes zwischen Prä- und Posttestung. Eine solche Veränderung wurde auch in der rezeptiven Gruppe gefunden, allerdings war diese weniger signifikant, verglichen mit der produktiven Gruppe. Zudem zeigte die produktive Gruppe eine signifikante Verbesserung in der Resilienz zwischen Prä- und Posttestung. Die rezeptive Gruppe zeigte hier keine Verbesserung. Veränderungen in den funktionellen Konnektivitäten der produktiven Gruppe standen im Zusammenhang mit den Verbesserungen der Resilienz.

Die noch nicht abgeschlossene Auswertung der späteren Erhebungswellen lässt bereits erkennen, dass die älteren Studienteilnehmer mehr von der Wirkung der Kunstkurse profitierten als die jüngeren Teilnehmer, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass die Wirkung von Kunst von der jeweiligen Lebenssituation und dem Alter abhängig ist. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass junge Menschen ohnehin über ein besser vernetztes Ruhenetzwerk verfügen als ältere. Das Ruhenetzwerk der Probanden im Renteneinstiegsalter wurde daher durch die Kunstinterventionen stärker angeregt. Diese Erkenntnis kann für die Therapie altersbedingter Degenerationsprozesse des Gehirns wichtig sein.



Grundgerüst des Kurses: Die Teilnehmer wurden ermutigt, die eigene Wahrnehmung zu artikulieren und sich Kompetenzen für die Bewertung des Gesehenen anzueignen. Die ausgewählten Kunstwerke boten die Möglichkeit eines unmittelbaren Zugangs, da sie thematisch um Grunderfahrungen des menschlichen Lebens kreisten – z.B. Liebe, Gewalt, Altern, Glauben – und damit jedem Kursteilnehmer den Bezug zum eigenen Leben eröffneten. Durch die Beobachtung der Kursteilnehmer im Verlauf der Kunstinterventionen konnte der Erfolg der Maßnahme im Hinblick auf ein gesteigertes künstlerisches Ausdrucksvermögen festgestellt werden. Im rezeptiven Kunstkurs beobachteten wir eine deutliche Steigerung der mündlichen Teilnahme. Das durch Feedbackbögen erhobene Meinungsbild der Kursteilnehmer bestätigte die subjektiv empfundene wohltuende Wirkung der Kunstinterventionen. Eine große Mehrheit der Teilnehmer fühlte sich durch die Kurse bereichert und ermutigt, sich auch in Zukunft mit Kunst zu beschäftigen.



in den Transitphasen am Anfang und am Ende der Berufstätigkeit, die während der Projektlaufzeit regelmäßig an wöchentlichen Veranstaltungen des Kunstpädagogischen Zentrums am Germanischen Nationalmuseum teilnahmen – die Hälfte arbeitete künstlerisch-praktisch, die andere besuchte Führungen im Museum. Mit psychometrischen Standard-Testverfahren sowie mit dem bildgebenden neurologischen Verfahren der funktionellen Magnetresonanztomografie (fMRT) wurden vor und nach diesen kunstpädagogischen Interventionen neuro-kognitive, psychosoziale und neuronale Wirkungen untersucht, zum Beispiel die Bereiche psychische Widerstandsfähigkeit, Gedächtnisleistung, Aufmerksamkeit, kognitive Potentiale sowie neuronale Prozesse und Vernetzung. Die Forschergruppe geht davon aus, dass die Beschäftigung mit Kunst, sei sie künstlerisch-praktisch oder rezeptiv-betrachtend, der Gesundheit, Widerstandsfähigkeit und Lebensbewältigung dienen kann. Sie bezieht sich dabei auf Konzepte der Resilienzforschung, insbesondere auf das gesundheitsbezogene und ressourcenorientierte Modell der Salutogenese des amerikanisch-israelischen Medizinsoziologen Aaron Antonovsky (1923-1994). Die Resilienzforschung, die in der gesundheitswissenschaftlichen Diskussion zunehmend an Bedeutung gewinnt, untersucht die Bedingungen für Gesundheit. Die salutogenetische Perspektive zielt darauf ab, Gesundheit präventiv zu schützen und zur Unverletzlichkeit beizutragen. Sie entwirft damit eine Gegenposition zur Pathogenese, die Krankheit ins Auge fasst. Im Zentrum von Antonovskys Konzept steht der Begriff des *sense of coherence* (SOC), des *Kohärenzgefühls*. Der Begriff beschreibt die Grundhaltung eines Individuums gegenüber der Welt und dem eigenen Leben. Er umfasst drei Komponenten:

- *sense of comprehensibility* – ein kognitives Verarbeitungsmuster, welches die Erwartung bzw. Fähigkeit beinhaltet, Reize „als geordnete, konsistente, strukturierte Informationen verarbeiten zu können“, also ein Gefühl von Verstehbarkeit vermittelt.
- *sense of manageability* – ein kognitiv-emotionales Verarbeitungsmuster, welches das Gefühl vermittelt, die momentane Aufgabe handhaben und bewältigen zu können. Diese Fähigkeit bezieht sich nach Antonovsky nicht nur auf eigene Ressourcen und Kompetenzen, sondern auch auf den Glauben „daran, dass andere Personen oder eine höhere Macht dabei helfen, Schwierigkeiten zu überwinden“.
- *sense of meaningfulness* – die wichtigste, die motivationale Komponente, welche die Erfahrung von Sinnhaftigkeit und damit eine positive Erwartung an das Leben beinhaltet (Bengel/Strittmatter/Willmann 2009, S. 29 f.)

Erwiesenermaßen wirken sich psychosoziale Stressoren im Zentralnervensystem, im Immunsystem und im Hormonsystem aus. Solange es zwischen Stressphasen genügend Erholungsphasen gibt, müssen sie nicht gesundheitsschädlich sein, sondern können sich unter Umständen sogar gesundheitsfördernd auswirken (ebd. S. 33 u. 37). Solche „Erholungsphasen“ können das bildnerische Gestalten wie auch die rezeptive Beschäftigung mit bildender Kunst sein. Die Ergebnisse der Untersuchungen von Lang, Mack-Andrick, Maihöfner, Bolwerk und Schindler belegen positive Veränderungen in den Bereichen der *sensorischen Empfindlichkeit*, der *Aufmerksamkeit*, im *Raumempfinden* und im *Vorstellungsvermögen*. Bemerkenswerte, neue Ergebnisse erbrachten die neurologischen Untersuchungen: Mithilfe der fMRT konnte eine Zunahme der Hirnaktivität nachgewiesen werden. Die Ruhenetzwerke der Probanden zeigten signifikante Unterschiede vor und nach den rezeptiven wie auch produktiven Kunstinterventionen, vor allem bei den älteren Probanden.

In jedem Alter und in fast allen Lebenssituationen bieten sich Chancen, neue,



Das „combine painting“ – Malerei und Collage – einer jüngeren Frau thematisiert das Phänomen der Selbstbegegnung im Bild als Spiegel und Projektionsfläche.

eigene Wege zu beschreiten – auch in späteren Lebensphasen, wie einige Autoren hervorheben: „Manche Voraussetzungen der Kreativität, wie die genannte persönliche Sicherheit, soziale Souveränität und existentielle Gelassenheit, sind im Alter leichter zu haben.“ (Holm-Hadulla 2007, S. 126). Einige Bilderergebnisse der reifen Erwachsenen aus den Workshops bestärken diese Annahme. Csikszentmihalyi stellt fest, dass manche Wissenschaftler und Künstler im Alter unbefangener wagen, Fachgrenzen zu überschreiten, um sich mit den großen Fragen des Daseins domänenübergreifend zu beschäftigen. Er sieht gerade darin einen Wert, der dieses Lebensstadium „ungemein aufregend und lohnend macht. [...] Dazu gehört eine breite Perspektive, die über Fachgrenzen hinwegblickt, ein Erkenntnisansatz, der Wissen und Intuition, Fühlen und Denken vereint“ (Csikszentmihalyi 1997, S. 332 f.). Unter den bildenden Künstlern gibt es einige prominente Vorbilder, die im hohen Alter großartiges Neues geschaffen haben – zum Teil unter erheblichen körperlichen Einschränkungen, wie zum Beispiel Alexej von Jawlensky und Henri Matisse. In der Literatur sei hier nur an Goethe erinnert (vgl. Holm-Hadulla 2009). Ein treffliches Beispiel für und über Alterskreativität schenkte uns Michelangelo mit seinen späten Gedichten, die von Rainer M. Rilke in deutsche Sprache übertragen wurden (Keller 1975, S. 107 ff.).

Motivation zum bildnerischen Gestalten und Schreiben

In Anbetracht der großen Bedeutung, die das kreative Gestalten und Schreiben für viele Menschen hat, stellt sich die Frage, wovon es abhängt, dass manche Menschen mehr Zugang dazu finden als andere. Häufig werden schon in der frühen Kindheit die Weichen gestellt. Bei kleinen Kindern lässt sich oft eine natürliche Lust zum Gestalten beobachten, wie zum Beispiel ein konzentriertes Spurenzeichnen oder ein Abtasten, Aufsammeln, An- und Umordnen von Dingen. Ein bildnerisches Denken wird bereits im Kindergartenalter in Ansätzen erkennbar. Mit Beginn der Schulzeit kommt das Schreiben als Ausdrucks-, Darstellungs- und Kommunikationsmedium hinzu. Bildnerisches Gestalten und Schreiben werden nun zum Inhalt wie auch zum Instrument der Bildung. Während Goda Plum sich in ihrem philosophischen Forschungsprojekt dafür einsetzt, dass das bildnerische Denken auch im Schulunterricht als kognitive Tätigkeit ernst genommen wird, untersuchen Stephan Kröner und Elisabeth Schüller in ihrem Forschungsprojekt „Lesen, kreatives Schreiben und Malen als Freizeitbeschäftigung von Grundschulkindern“ die motivationalen Faktoren. Dabei konzentrieren sie sich auf Kinder im Grundschulalter. Um Aussagen darüber zu gewinnen, was Grundschulkindern dazu bewegt, auch in ihrer Freizeit zu lesen, zu schreiben und bildnerisch zu gestalten und damit zu vertiefen, was sie in der Schule gelernt haben, führten sie eine groß angelegte Längsschnittstudie mit tausend Grundschulkindern sowie deren Eltern und Lehrkräften durch. Die Ergebnisse bilden eine Grundlage für die Entwicklung effektiver Maßnahmen, um das Lesen, Schreiben und bildnerische Gestalten von Grundschulkindern in Deutschland in Schule und Freizeit zu fördern. Sie belegen, dass auch im Grundschulalter die notwendige Zeit, ein geeigneter Raum sowie die Bereitstellung der Materialien grundsätzliche Voraussetzungen zum kreativen Gestalten wie auch zum Lesen und Schreiben sind. Durch zunehmende Leistungsanforderungen und die Ablenkung durch die heutigen Unterhaltungsmedien schwindet der Freiraum für kreative Tätigkeiten immer mehr. Bezeichnend ist die Antwort eines Kindes auf die Frage des Interviewers, warum es nicht so viel zeichne: „Weil ich fast keine Zeit habe“ (B11). Viele Kinder fühlen sich allerdings dadurch motiviert, dass sich ein anderer über ihre Werke freut. Sie malen und schreiben für jemanden: „Also ich denke mir Geschichten aus und schreibe die Geschichten vielleicht für meine Oma auf oder für Geburtstagskinder oder mache Gedichte“ (B26).



In freier Auffassung fasst ein älterer Projektteilnehmer drei Themen in einer ungewöhnlichen Gesamtkomposition zusammen. Er löst sich vom rechteckigen Bildformat, verbindet Zeichnung, Malerei und Collage und setzt in geschickter Weise lesbare Schriftzüge mit inhaltlicher wie auch formaler Aussage ein.



Auch Kinder sind heute oft schon so ausgelastet, dass ihnen nur wenig Zeit für kreative Tätigkeiten bleibt.



Lesen, kreatives Schreiben und Malen als Freizeitbeschäftigung von Grundschulkindern



PROF. DR. STEPHAN KRÖNER (Projektleiter)
Lehrstuhl für Empirische Unterrichtsforschung
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Wissenschaftliche Mitarbeit: Elisabeth Schüller

Ein Bild malen, ein Gedicht oder eine persönliche E-Mail schreiben, oder auch „nur“ ein Buch lesen: Solche Aktivitäten stehen mit positiv konnotierten Begriffen wie Bildung und Kultur in Verbindung. Sie bieten Schülerinnen und Schülern eine genuine Möglichkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe, zur Partizipation über einen eigenständigen, in der Schule randständigen Modus der Weltbegegnung (Baumert 2002). Gleichzeitig ist ihre empirische Erforschung lohnenswert, auch unabhängig von etwaigen positiven Effekten auf Persönlichkeit und Kompetenzen (Lindner 2009).

Die bisherige Forschung zu kultureller Partizipation ist fragmentiert: Sie findet sich in der kulturpädagogischen Diskussion zur ästhetischen Bildung ebenso wie in der Soziologie und Psychologie. Leider beziehen sich diese wenig vernetzten Forschungsstränge jeweils nur auf Teilaspekte und lassen wesentliche Bereiche des Bedingungsgefüges kultureller Partizipation außer Acht, wie dies Kröner (2013) näher erörtert. Insbesondere werden bislang oft vor allem bereichsübergreifende Variablen wie breite, stabile Persönlichkeitseigenschaften erhoben. Wie dagegen spezifisch auf den Bereich der Künste bezogene Eigenschaften, etwa die Einstellung zu künstlerischen Aktivitäten, im Zusammenhang mit diesen Aktivitäten stehen, wurde dagegen – insbesondere im Grundschulbereich – bislang kaum systematisch erforscht.

Hintergrund

Lesen, (kreatives) Schreiben und künstlerisch-kreatives Gestalten sind zentrale Kulturtechniken, die als Voraussetzung für viele Arten der Teilhabe am kulturellen, politischen und sozialen Leben gelten. Die Basis für die Aneignung der diesen Kulturtechniken zugrundeliegenden Kompetenzen wird in der Grundschulzeit geschaffen. Allerdings reicht die Einübung dieser Kompetenzen allein in der Schule nicht aus, um eine aktive Beteiligung am gesellschaftlichen Leben sicherzustellen. Hierfür ist es vielmehr von Bedeutung, dass die Schülerinnen und Schüler diese Kulturtechniken auch in ihrer Freizeit möglichst intensiv anwenden und einüben. Damit Maßnahmen entwickelt werden können, die die Anwendung und Einübung der Kulturtechniken in der Freizeit fördern, ist umfassendes Wissen zu den Determinanten kultureller Aktivitäten wichtig, d.h. es bedarf einer systematischen Analyse der Beweggründe von Kindern für und gegen die Ausübung der genannten kulturellen Aktivitäten in ihrer Freizeit. Die theoretische Basis dafür bildet das von Kröner (2013) entwickelte Rahmenmodell zur kulturellen Partizipation als Feld der Person-Umwelt-Transaktion. Die Erhebung von Schülerdaten zum sozioökonomischen Status der Familie, sowie zu verhaltensbezogenen Überzeugungen, normativen Überzeugungen und Kontrollüberzeugungen der Kinder (Komponenten der Theorie des geplanten Verhaltens (TPB), Ajzen 1985; Ajzen 1991) und von Umweltvariablen zu Merkmalen des Unterrichts, handlungsleitenden Überzeugungen der Lehrkräfte wie auch der kulturellen Orientierung der Eltern dient der Beantwortung der Forschungsfragen.

Fragestellungen / Ziele

Hauptziel des Projekts ist die Untersuchung der Frage, welche individuellen, schulischen und außerschulischen (Umwelt-)Faktoren das Ausmaß kultureller Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern erklären. In weiteren Analysen wird darüber hinaus folgenden Fragestellungen nachgegangen: Inwiefern haben Variablen der Lehrkräfte, beispielsweise deren handlungsleitende Überzeugungen, einen Effekt auf die kulturellen Freizeitaktivitäten der Kinder? Und inwiefern spiegelt sich z. B. die kulturelle Orientierung der Eltern in der Ausübung kreativer Freizeitaktivitäten der Kinder wider?

Forschungsdesign

Das Forschungsdesign des Projekts basiert auf einem Mixed-Methods-Ansatz, d.h. es wurden qualitative und quantitative Verfahren miteinander verknüpft. Dabei diente die qualitative Interviewstudie als Ausgangspunkt für die systematische Generierung von Fragebogenitems, die anschließend in zwei quantitativen Pilotierungsstudien überprüft wurden. Die so entwickelten und schrittweise optimierten Fragebögen kamen dann in der Hauptstudie zu drei Messzeitpunkten zum Einsatz. Die Daten dieser Längsschnittstudie ermöglichen es, wechselseitige Effekte der erhobenen Variablen genauer in den Blick zu nehmen. Neben der Befragung der Schülerinnen und Schüler selbst, wurden darüber hinaus anhand von Fragebögen auch Daten der jeweiligen Eltern und Lehrkräfte der Kinder erhoben. Dies erlaubt eine simultane Analyse der Daten auf Ebene der einzelnen Schüler sowie auf Ebene der Schulklassen, beispielsweise zur Überprüfung der Effekte von Lehrkräftevariablen auf kulturelle Freizeitaktivitäten der Kinder.

Kulturelle Aktivitäten in der Freizeit – was bewegt Grundschul Kinder dazu und was hindert sie daran?

Die grundlegenden Kulturtechniken Lesen, (kreatives) Schreiben und künstlerisch-kreatives Gestalten werden größtenteils in der Schule erworben. Da diese Kulturtechniken als Voraussetzung für viele Arten der Teilhabe am kulturellen, politischen und sozialen Leben gelten, ist ihre selbständige, außerschulische Nutzung durchaus erstrebenswert. Dennoch liegt zur Frage des Zusammenspiels von individuellen, schulischen und außerschulischen (Umwelt-)Faktoren beim Erwerb und Gebrauch von Kulturtechniken durch Schülerinnen und Schüler trotz enormer gesellschaftlicher Relevanz bislang nur wenig empirische Forschung vor. Um die Ausübung kultureller Aktivitäten bei Kindern in deren Freizeit fördern und somit bessere Voraussetzungen zur kulturellen Teilhabe der Kinder schaffen zu können, bedarf es vor allem Forschung zu den Determinanten kultureller Aktivitäten. Einen geeigneten Rahmen für die Untersuchung der Determinanten der genannten kulturellen Aktivitäten bietet das theoretische Modell zur kulturellen Partizipation als Feld der Person-Umwelt-Transaktion von Kröner (2013). Das Modell vereint soziologische, kulturpädagogische und differential-psychologische Forschungsansätze. Ein wichtiger Bestandteil dieses Modells ist die Theorie des geplanten Verhaltens (TPB, Ajzen 1985; Ajzen 1991). Der Theorie zufolge entscheiden sich Personen dann für die Ausübung der genannten kulturellen Aktivitäten, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

- (1) Die betreffende Person hat eine positive Einstellung zu kulturellen Aktivitäten (basierend auf verhaltensbezogenen Überzeugungen).
- (2) Die Person ist davon überzeugt, dass wichtige soziale Bezugspersonen (z. B. Eltern, Freunde, Lehrkräfte) die Ausübung kultureller Aktivitäten befürworten (subjektive Norm basierend auf normativen Überzeugungen).
- (3) Die betreffende Person ist der Meinung, dass die Entscheidung über die Ausübung kultureller Aktivitäten in ihrer Hand liegt (wahrgenommene Verhaltenskontrolle basierend auf Kontrollüberzeugungen). Die zuletzt genannte Komponente lässt sich weiterhin differenzieren in (a) Selbstwirksamkeit, d.h. die subjektive Einschätzung der eigenen Kompetenzen, und (b) Kontrollierbarkeit, d.h. die subjektive Einschätzung aktueller Umwelteinflüsse. Die genannten Prädiktoren beeinflussen, vermittelt über die Intention, letztendlich das Verhalten, sprich die Ausübung der genannten kulturellen Aktivitäten der betreffenden Person (siehe Abbildung 1).

Methode

Basierend auf dieser Theorie wurde in einem ersten Schritt eine qualitative Vorstudie mit $N = 26$ Grundschulkindern der 2. und 3. Klasse an drei Grundschulen durchgeführt. Anhand von teilstandardisierten Leitfadeninterviews wurden die Kinder zu ihren Beweggründen für und gegen die Ausübung der genannten kulturellen Aktivitäten befragt. Die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an die Studie von Kröner et al. (2012). Dabei wurde eine deduktiv-induktive Vorgehensweise zur Kategorienbildung angewandt. Diese erste Studie diente der detaillierten

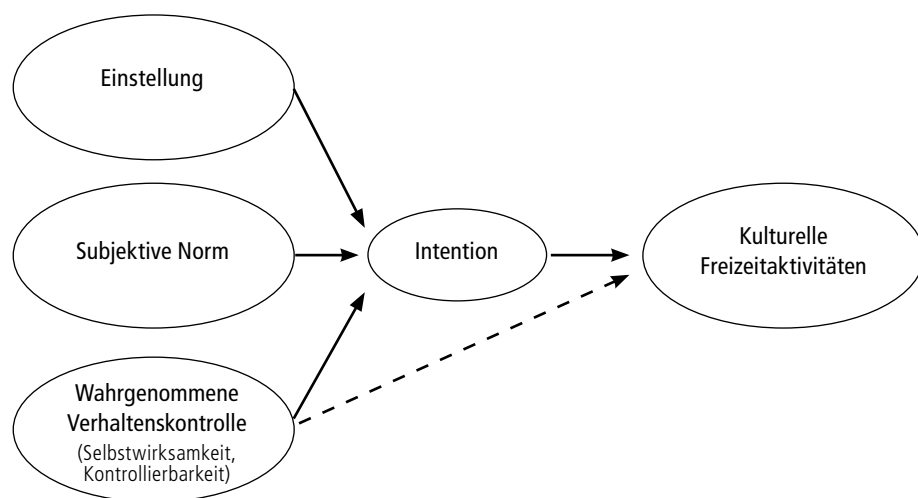


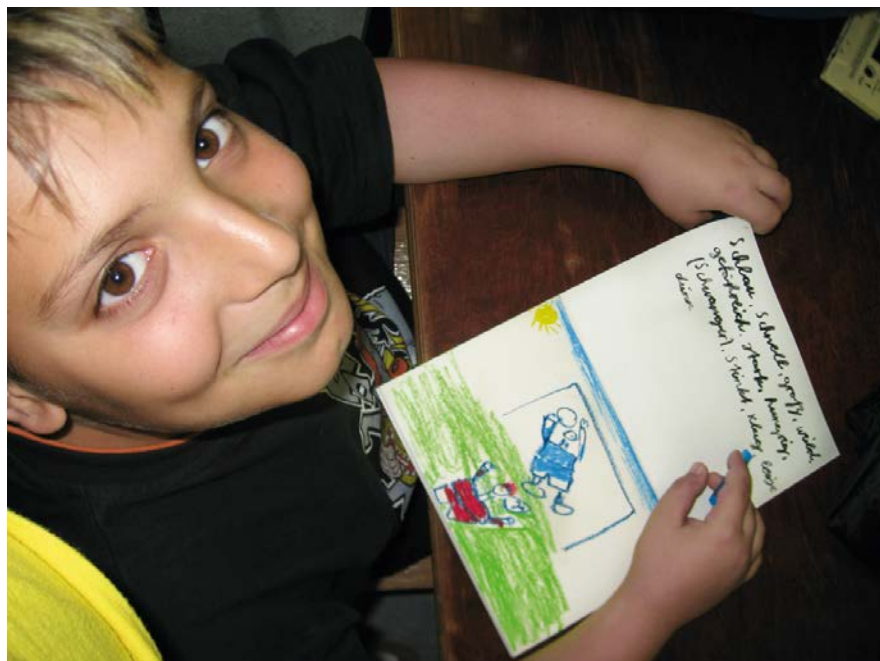
Abb. 1: Modell zur Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen 1985, 1991)

Erhebung und Kategorisierung der Gründe für und gegen die Ausübung kultureller Aktivitäten in der Freizeit der Kinder. Basierend auf den Ergebnissen dieser Interviewstudie erfolgte die Generierung von Fragebogenitems. So wurde beispielsweise aus der Aussage

„I: Was findest du am Malen interessant? B24: Dass man was entdecken kann, dass man sich was ausdenken kann. Und das interessiert mich... Wie jetzt zum Beispiel, ein rosaroter Hund mit 20 Beinen.“ das Item „Ich male und bastle, weil ich da Sachen machen kann, die es in Wirklichkeit gar nicht gibt“.

In einem zweiten Schritt wurden die auf diese Weise generierten Fragebogenitems in zwei aufeinanderfolgenden Pilotierungsstudien (N1 = 224 und N2 = 245) getestet, kontinuierlich optimiert und jeweils auf ihre Reliabilität und Validität hin überprüft. Durch das schrittweise Vorgehen basierend auf einem Mixed-Methods-Ansatz konnte die Entwicklung inhaltsvalider Fragebögen sichergestellt werden.

Die auf diese Weise zu den drei genannten Bereichen kultureller Aktivitäten entwickelten Fragebögen wurden dann in einer längsschnittlichen Hauptstudie mit drei Messzeitpunkten bei ca. N = 1000 Schülerinnen und Schülern aus ca. 67 Klassen an 23 Grundschulen eingesetzt. Ausgehend von den Daten der Längsschnittstudie können wechselseitige Effekte der erhobenen Variablen genauer in den Blick genommen werden. Die zusätzlich zu den Daten der Schülerinnen und Schüler erhobenen Lehrkräftevariablen ermöglichen zudem eine Analyse der Effekte von Variablen auf Klassenebene. Beispielsweise kann geprüft werden, welche Effekte handlungsleitende Überzeugungen der Lehrkräfte auf die kreativen Freizeitaktivitäten der Kinder haben.



hängig von der Verfügbarkeit konventioneller künstlerischer Utensilien einen Zugang zum künstlerisch-kreativen Gestalten zu finden.

Die Auswertungen der Daten der erst kürzlich abgeschlossenen Längsschnittstudie sind derzeit noch in Arbeit. Allerdings belegen die exemplarisch für den Bereich künstlerisch-kreativer Aktivitäten dargestellten Ergebnisse der zweiten Pilotierung die Anwendbarkeit der entwickelten Fragebögen. In weiteren Analysen wird für jeden der drei genannten Bereiche anhand von konfirmatorischen Faktorenanalysen überprüft, inwieweit die theoretisch postulierte Struktur empirisch abgebildet werden kann. Im Anschluss daran werden Strukturgleichungsmodelle sowie latent growth models berechnet, um die Effekte einzelner Variablen auf die Ausübung kultureller Aktivitäten genauer aufzuschlüsseln zu können. Darüber hinaus erfolgen mehrebenenanalytische Berechnungen unter Einbezug der Daten der Lehrkräfte sowie weitere Analysen mit den Daten der Eltern.



Wie denkst du darüber?

Ich male und bastle, weil ich da Sachen machen kann, die es in Wirklichkeit gar nicht gibt.

NEIN — nein — ja — JA

Ich male und bastle, weil ich zwischen ganz verschiedenen Möglichkeiten wählen kann (zum Beispiel mit Wasserfarben malen und aus Holz etwas basteln).

NEIN — nein — ja — JA

Offt habe ich richtig Lust darauf, zu malen oder zu basteln.

NEIN — nein — ja — JA

Abb. 2: Ausschnitt aus dem Fragebogen zum Bereich des künstlerisch-kreativen Gestaltens

Fazit und Ausblick

Wie die dargestellten Ergebnisse verdeutlichen, sind Gestaltungsfreiheit und Handlungsfreiheit wichtige Aspekte, die Kinder zur Beschäftigung mit künstlerisch-kreativen Aktivitäten bewegen. Zudem sind die Gelegenheitsstrukturen ausschlaggebend. Daher sollte Raum für künstlerisch-kreative Aktivitäten geschaffen werden, indem man den Kindern beispielsweise Zeitfenster für derartige Aktivitäten eröffnet und problemlosen Zugang zu den benötigten Materialien ermöglicht. Auch könnte es hilfreich sein, im Kunstunterricht ein Verständnis von Kunst im Sinne eines erweiterten Kunstbegriffs zu fördern, und beispielsweise die Verarbeitung von allgemein verfügbaren Naturmaterialien oder gebrauchten Gegenständen anzuregen. Dies könnte die künstlerischen Aktivitäten von Kindern fördern, die – wie in unseren Interviews häufig der Fall – derartige Aktivitäten fast ausschließlich mit klassischen Werkzeugen bzw. Materialien wie Papier, Stifte und Malkasten in Verbindung bringen, und nur selten mit leicht verfügbaren Materialien wie Holz, Stoff oder in Natur und Umwelt verfügbaren Gegenständen. Eine derartige Akzentuierung der Bandbreite künstlerisch-kreativer Betätigungsfelder stellt demnach für die Kinder eine Möglichkeit dar, auch unab-

Zu den wissenschaftlichen Ergebnissen dieses Forschungsprojekts

Im Folgenden werden von den drei genannten Aspekten kultureller Aktivitäten – Lesen, kreatives Schreiben und künstlerisch-kreative Aktivitäten – exemplarisch erste Ergebnisse zur qualitativen Interviewstudie und den quantitativen Pilotierungsstudien für den letztgenannten Bereich vorgestellt. Hinsichtlich der qualitativen Interviewstudie konnte ein differenziertes Bild der Beweggründe der Kinder für und gegen die Ausübung künstlerisch-kreativer Aktivitäten in deren Freizeit gewonnen werden. Eine Zusammenfassung dieser Ergebnisse ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Elemente des Kategoriensystems zu den Beweggründen für die Ausübung künstlerisch-kreativer Freizeitaktivitäten

Kategorien	Künstlerisch-kreative Aktivitäten	
	Anzahl codierter Aussagen	N
Einstellung / verhaltensbezogene Überzeugungen	190	26
Motivation im Handlungsvollzug (Spaß, Fantasie, Autonomie)	92	25
Motivation bzgl. thematisch kongruenter Folgen	58	23
Thematisch inkongruente/r Kosten/Nutzen	40	21
Subjektive Norm / normative Überzeugungen	96	24
Wahrgenommene Verhaltenskontrolle / Kontrollüberzeugungen	106	25
Selbstwirksamkeit	58	25
Kontrollierbarkeit (Verfügbarkeit von Zeit und Materialien, Umgebungsbedingungen)	48	23
Gesamt	392	26

Anmerkungen. Elemente des Kategoriensystems, Anzahl der kodierten Aussagen und Anzahl der Personen, die sich pro Kategorie mindestens einmal geäußert haben (Personen, die sich öfter als einmal in Unterkategorien geäußert hatten, wurden in der dazugehörig höheren Kategorie lediglich einmal gezählt; die Anzahl der Personen, die sich in der entsprechend höheren Kategorie geäußert haben, ist demzufolge oftmals niedriger als die Summe der Personen der dazugehörigen Unterkategorien).

Wie Tabelle 1 zu entnehmen, konnten für den Bereich der künstlerisch-kreativen Aktivitäten insgesamt $N = 392$ Aussagen der Kinder den Elementen des Kategoriensystems zugeordnet werden. Die Berechnung der Beurteilerübereinstimmung basierte auf $n = 259$ Aussagen aus $n = 17$ zufällig ausgewählten Interviews. Die Zweitbeurteilung dieser Aussagen erfolgte durch einen unabhängigen Beurteiler: Mit einer Beurteilerübereinstimmung von Cohens $\kappa = .91$ konnten die Aussagen den Elementen des Kategoriensystem reliabel zugeordnet werden. Hinsichtlich verhaltensbezogener Überzeugungen spielen neben dem Spaß an der Ausübung künstlerisch-kreativer Aktivitäten in der Freizeit (22 von 26 Personen äußerten sich zu dieser Kategorie) vor allem Gründe wie etwa Fantasie bzw. Gestaltungsfreiheit eine große Rolle, d.h. was und wie man etwas gestaltet (Äußerungen von 18 Personen). 21 Personen gaben an, dass sie gerne basteln, um Produkte herzustellen, die dann verschenkt werden können (Aspekt der Unterkategorie Motivation bzgl. thematisch kongruenter Folgen). Hinsichtlich der Kontrollüberzeugungen sind unabhängig von der Überzeugung, künstlerisch-kreatives Gestalten zu beherrschen (Äußerungen von 25 Personen, siehe Selbstwirksamkeit), auch die Gelegenheitsstrukturen in der Freizeit der Kinder ausschlaggebend für die Ausübung derartiger Aktivitäten (Aspekt Verfügbarkeit von Zeit). Berechnungen mit den Daten der zweiten Pilotierungsstudie ergaben, dass die Reliabilitäten aller Skalen (eingeschlossen der Skalen zu den Unterkategorien) zufriedenstellend bis gut waren ($.70 \leq \alpha \leq .85$). Auch korrelierten alle Prädiktoren (auch auf Unterkategorienebene) statistisch signifikant mit dem Kriterium, also den künstlerisch-kreativen Aktivitäten ($.19 \leq r \leq .58, p \leq .01$). Diese Ergebnisse deuten bereits auf die Entwicklung inhaltsvalider Skalen hin. Multiple Regressionsanalysen mit den Daten der zweiten Pilotierungsstudie zeigten zudem, dass die Prädiktoren insgesamt 39 % der Varianz im Kriterium der Ausübung künstlerisch-kreativer Aktivitäten aufklären konnten, wobei die verhaltensbezogenen Überzeugungen ($\beta = .34; p < .01$), gefolgt von den Kontrollüberzeugungen ($\beta = .28; p < .01$), den größten Effekt aufwiesen.

Auch in anderen Lebensphasen spielen die oben genannten Bedingungen eine wichtige Rolle. Eine Fragebogenexpertise mit Studierenden der Kunstpädagogik von Catharina Schubach zu der Frage, unter welchen äußeren Umständen und Bedingungsfaktoren junge Erwachsene am besten künstlerisch-kreativ arbeiten können, zeigt einen deutlichen Zusammenhang mit Kröners und Schüllers Aussagen bezüglich der Zeit, des Raumes sowie der Materialien als motivierende Faktoren (Schubach 2010, S. 65). Auch Schubach weist darauf hin, dass der Faktor Zeit für die künstlerisch-kreative Arbeit eine große, allerdings individuell unterschiedliche Rolle spielt. Die meisten Studierenden können besser arbeiten, wenn sie innerhalb eines abgesteckten Rahmens ihre Zeit entsprechend ihrem persönlichen Arbeitsrhythmus frei einteilen können. Ein weiterer förderlicher oder auch hinderlicher Faktor kann das Arbeitsmaterial sein. Die Studierenden fühlten sich oft gehemmt durch zu teures Material. Durchgehend wurde der Anregungs- und Aufforderungscharakter von Material bestätigt. Unterschiedliche und neue Materialien wie auch deren experimentelle Erprobung können zu neuen Ideen, Methoden und Strategien führen. Darüber, ob eher ein karges oder ein reichhaltiges Angebot motivierender ist, herrschten bei den Befragten unterschiedliche Meinungen. Für die einen trifft der Ausspruch „Not macht erfinderisch“ zu, für die anderen sind dagegen Fülle und Vielfalt inspirierend.

Bei Fragen nach geeigneten räumlichen Bedingungen besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass ein Arbeitsraum genügend Bewegungsfreiheit, Rückzug und Alleinsein gestatten sollte. Andererseits wird auch bestätigt, dass Gruppenräume ebenfalls Vorteile haben, in denen eine anregende, stress- und angstfreie Arbeitsatmosphäre, Austausch und gegenseitige Inspiration entstehen können.



*Es gibt nichts auf der Welt, das Bestand hat.
Alles fließt, und jede Gestalt formt sich (nur) im Wandel.
Auch die Zeiten selbst gleiten in unaufhörlicher Bewegung dahin,
nicht anders als ein Fluss.
Denn weder ein Fluss kann stehen bleiben noch die flüchtige Stunde,
sondern wie die eine Welle von der anderen angestoßen wird,
selbst gedrängt wird und im Kommen die vorherige,
folgen sie und sind immer neu.
Denn was vorher war, bleibt zurück, und es entsteht,
was noch nicht war, und so ist jeder Moment wieder neu.*

Ovid

Fazit

Angesichts der unzähligen schriftlichen und bildlichen Zeugnisse, angefangen bei alltäglicher Notiz und schneller Skizze bis hin zum hoch komplexen Schriftstück und Kunstwerk, wird deren enorme Bedeutung für die Lebensbewältigung und die Entwicklung des Menschen deutlich. Aufzeichnungen in Schrift und Bild dienen dem Bewusstwerden, Bearbeiten und Begreifen, der Erinnerung und der Kommunikation sowie – und das nicht zuletzt – dem ästhetischen Genuss. Sie haben damit heuristische, identitätsstiftende wie auch Resilienz fördernde Funktionen und aktivieren gleichzeitig neuronale Prozesse.

In dem hier vorgestellten Sonderforschungsprojekt stehen das bildnerische Gestalten und das Schreiben im Zentrum – zwei Tätigkeiten, die sich im Laufe von Jahrtausenden mit den Notwendigkeiten und Bedürfnissen des täglichen Lebens entwickelt haben. In beiden Bereichen oder „Domänen“ können Menschen ihre Fähigkeiten entfalten, Sinn finden und Inhalte weitergeben, von Mensch zu Mensch wie über Generationen hinweg. Die Teilhabe an einer gemeinsamen kulturellen Entwicklung wird dadurch gesichert. Csikszentmihalyi beschreibt eine Vielzahl kultureller Domänen, in denen Menschen symbolisch vermitteltes Wissen erlernen und weitergeben, wie zum Beispiel in der Mathematik, der Physik, der Musik, der Religion, den Rechtssystemen und vielem mehr: „Jede Domäne erweitert die Grenzen der Individualität und vergrößert unsere Sensibilität und unsere Fähigkeit, eine Beziehung zur Welt herzustellen“ (Csikszentmihalyi 1997, S. 60). Eine besondere Qualität des bildnerischen Gestaltens und des Schreibens liegt in ihren vielfältigen Reflexionsebenen, die Metakommunikation und Transformationsprozesse ermöglichen. Der Forschungsverbund hat untersucht, wie sich diese Tätigkeiten im Lauf des Lebens ausbilden und wie sich individuelles, soziales und kulturelles Leben darin spiegelt – und umgekehrt, wie die Gestaltungs- und Schreibprozesse sich im individuellen Leben auswirken. Den Zusammenhang zwischen Kunst und Leben hat auch der Maler Ludwig Richter (1803–84), der Zeit seines Lebens geschrieben hat, in seinen Lebenserinnerungen treffend formuliert: „Wie in der Kunst der Stoff nicht die Hauptsache ist, sondern die Auffassung und Verarbeitung desselben, so ist's – recht betrachtet – auch im Leben. [...] die Hauptsache ist, was wir daraus machen, wie wir ihn [den Stoff] auffassen und verarbeiten.“ (Richter 1950, S. 427). Nur selten geht beides völlig ineinander auf, aber immer hängt es zusammen, oft ergänzt es sich. Das Formen und das Formulieren von Bildern und Texten sind keine selbstverständlich naturgegebenen Fähigkeiten, sondern bemerkenswerte kulturelle Leistungen, mit denen Menschen es schaffen, Raum und Zeit zu überbrücken und ein kulturelles Netzwerk zu bilden,

in dem sie sich orientieren und biographisch verorten können. Die hervorragenden Qualitäten des bildnerischen Gestaltens und Schreibens sind das *Besinnen*, *Begreifen*, *Erfinden* und *Teilen* – Erfahrungsqualitäten, die auch ineinander übergehen können:

Sich *Besinnen* verweist in seiner Doppeldeutigkeit einerseits auf die sinnliche Wahrnehmung, andererseits auf die darin erfahrbare Sinnhaftigkeit – auf eine oft kontemplative und damit auch sinnstiftende Wirkung. Das „Zu-Sich-Kommen“ durch intensive Wahrnehmung und Konzentration bewirkt bei manchen ein tiefes Erleben von Sinnzusammenhängen: *„Malen ist eine Art Meditation: Da gibt es nur das und mich. Sonst ist alles ausgeschaltet und das ist schön. Das ist auch Kraft schöpfen, neu auftanken“*, sagt eine ältere Workshop-Teilnehmerin (706-M-42-w-la-Si-230911). Dem „Ausschalten“ geht zuweilen eine Katharsis voraus, in der Emotionen und Gedanken erlebt und verarbeitet werden können: *„Manchmal ist Schreiben ein Blitzableiter aufgestauter Emotion“*, bemerkt eine erwachsene Teilnehmerin (703-S-67-w-la-Si-080911). Auch eine andere verdeutlicht, dass der Bezug auf die Sinne nicht immer nur „*besinnlich*“ sein muss: *„Ich habe gemerkt, manchmal ist das Malen wie so eine Art Rausch. Ich fange an und male und vergesse Raum und Zeit, wenn es gut ist“* (803-M-59-m-la-Ke-250911).

Ähnlich wie das *Besinnen* beinhaltet auch das *Begreifen* eine doppelte Bedeutung auf sinnlich-rezeptiver und auf metaphorischer Ebene: Die sensomotorische Erfahrung des Greifens in Koordination mit der Augenbewegung – dem „*Ins-Auge-Fassen*“ – wie auch das Aufgreifen eines Gegenstandes oder Themas – sind eine Voraussetzung, ohne die ein *Begreifen* im übertragenen Sinn nicht stattfinden könnte. Ohne die sensomotorische Vorerfahrung kann sich ein abstraktes begriffliches Denken nicht entwickeln. Bildnerisches Gestalten wie Schreiben können daher eine Gedanken ordnende, klärende und heuristische Funktion haben: *„Ich suche momentan nach einer Form, das Erlebte zwischen zwei Buchdeckel zu kriegen. Ich muss das Erlebte quasi in eine Reihenfolge bringen, in einen inneren Zusammenhang“*, sagt ein Erwachsener, der in seiner Vergangenheit einen krisenhaften Einbruch erlebt hat (219-S-68-m-la-Ca-200911).

Das *Erfinden* betrifft die Kreativität. Das darin enthaltene Verb „finden“ deutet darauf hin, dass kreative Prozesse nicht nur reine Phantasiegebilde hervorbringen, sondern auch Bestehendes integrieren, zum Beispiel reales oder vorgestelltes Gestaltungsmaterial, das auch biographische und kulturelle Gegebenheiten einbezieht.

Das *Erfinden* beinhaltet das Neue, Kreative, das anders ist als das Bisherige – aber auch das ganz Eigene und das Vorgestellte, das vielleicht nur in der Phantasie existiert: *„Sie alle erschaffen imaginäre Welten, die für sie genauso wichtig sind wie ihre materielle Umwelt. Ohne die symbolischen Zufluchtsstätten, die sie schaffen, wäre die ‚wirkliche‘ Welt nicht besonders interessant. Alle haben das Gefühl, dass ihre Identität vom Schreiben abhängt und dass ihr Leben um vieles ärmer wäre, wenn es diese Möglichkeit nicht gäbe.“* (Csikszentmihalyi 1997, S. 340). Was Csikszentmihalyi über fünf Schriftsteller schreibt, die er interviewt hat, gilt in gleicher Weise für bildende Künstler. Beide erschließen sich notierend, skizzierend, schreibend und zeichnend neue Welten und malen sie sich aus. Ähnlich äußert sich auch einer der älteren Workshop-Teilnehmer: *„Schreiben ist für mich durchaus auch Lebensinhalt geworden. Ein ‚zweites Leben‘. Es ist eine zweite Existenz, die man da führt. Man durchlebt a) das Erlebte noch einmal, und b) eröffnen sich weitere Erlebnisebenen, in denen man selber sozusagen in die Wildnis geht. Dazu braucht man kein Gegenüber, sondern das kann man selbst haben. Es ist natürlich etwas höchst Selbstbefriedigendes, aber natürlich soll es nicht mehr sein. Wenn es befriedigt, dann ist es gut.“* (711-M-40-m-la-Si-131011). Eine

malende Jugendliche sagt: *„Ich kann meine Phantasie nirgends ausleben als in meinen Collage-Bildern. Etwas zusammenfügen und irgendwas Neues daraus zu machen, fasziniert mich.“* (226-M-91-w-la-Ca-121011). Durch einen kleinen Stift oder Pinsel entstehen grenzenlose imaginäre Räume, die zu einer eigenen, oft auch eigendynamischen Realität werden, das individuelle Leben bereichern und einen existenziellen Wert an sich haben – eine Kraft und Ressource, auf die viele nicht verzichten möchten.

Das Teilen beinhaltet Geben und Nehmen, es bedeutet, dass man vervielfältigt und abgibt. Es betrifft die Teilhabe am Gemeinsamen durch Tausch und Kommunikation. Annehmen, Verbinden, Verteilen und Weitergeben sind Prinzipien, ohne die sich eine Gemeinschaft nicht entwickeln kann. Im kulturellen Bereich dienen Aufzeichnungen in Bild und Schrift zur Weitergabe von Wissen in jeweils spezifischen Medien mit spezifischem Informationsgehalt. Das Wissen kann breit gefächert sein, aus allen erdenklichen Gebieten stammen, angefangen bei praktischen Erfahrungen und persönlichen Erlebnissen bis hin zu wissenschaftlichen Entdeckungen, Sprach- und Kunstschatzen sowie zu philosophischen Theorien. Nicht jeder muss von vorne anfangen. Teilen vervielfältigt und verbindet. Dabei ist das Teilen mit sich selbst eine raffinierte Variante, die zur Bewusstwerdung der eigenen Anteile und damit zur Entwicklung der Persönlichkeit beiträgt. Wenn man teilt, gibt man ein Stück von sich selbst her, vergibt es damit an andere, die es weiter tragen und vielfältig zur Wirkung bringen können: *„Ich kann mit meinen Texten andere, wie meine Freunde zum Beispiel, glücklich machen.“* (235-S-91-m-la-Ca-090212). Ein älterer Workshop-Teilnehmer antwortet auf die Frage nach der Bedeutung des Schreibens: *„Ich habe halt Spaß daran und das Gefühl, da wird mal was bleiben, was einer nach meinem Tod auch nochmal liest und sagt, das hat der H. L. geschrieben. Das gefällt mir. Das freut mich heute schon.“* (042-S-47-m-la-An-120312) Eine weitere Antwort hebt die Wirkung auf die Zukunft hervor: *„Ich muss schreiben. Schreiben ist für mich Verändern, ist für mich Einfluss nehmen. Schreiben bewegt die Welt irgendwo.“* (233-S-61-m-la-Ca-300112). Eine andere Teilnehmerin betont den Aspekt der Einzigartigkeit: *„Was mich unheimlich fasziniert, ich kann etwas schaffen, was es nur einmal gibt“* (233-S-61-m-la-Ca-300112). Damit nennt sie einen wesentlichen Grund dafür, warum das bildnerische Gestalten und das Schreiben – sowie die Aufbewahrung und Weitergabe von Bildern und Texten – für die Entwicklung der Menschen, im individuellen wie auch im gesellschaftlichen Kontext, so bedeutsam sind.

Literatur

- Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus:** Schreibförderung und Schreiberziehung. Donauwörth 2005.
- Ajzen, Icek:** *From intentions to action: A theory of planned behavior.* In: Kuhl, Julius/Beckmann, Jürgen (Hrsgg.): *Action-control. From cognition to behavior.* Berlin Heidelberg 1985.
- Ajzen, Icek:** *The Theory of Planned Behavior.* *Organisational Behavior and Human Decision Processes* 50 (2), S.179–211. 1991.
- Antonovsky, Aaron (Hrsg. u. Übers. Alexa Franke):** *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit.* Tübingen 1997.
- Baumert, Jürgen:** *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich.* In: Kilius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hrsgg.): *Die Zukunft der Bildung.* Frankfurt a. M. 2002.
- Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto: Schreiben:** *Texte und Formulierungen überarbeiten.* In: *Praxis Deutsch*, 23, H. 137, S. 13–21. 1996.
- Bengel, Jürgen/Strittmatter, Regine/Willmann, Hildegard:** *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert.* *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung* Band 6. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln 2009.
- Brandstätter, Ursula:** *Erkenntnis durch Kunst,* Köln 2013.
- Brandstätter, Ursula:** *Grundfragen der Ästhetik,* Köln 2008.
- Baum, Jacqueline/Kunz, Ruth:** *Scribbling Notions. Bildnerische Prozesse in der frühen Kindheit.* Zürich 2007.
- Bereiter, Carl:** *Development in Writing.* In: *Gregg/Steinberg* 1980, S. 73–93.
- Bühler, Karl:** *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache.* Stuttgart 1965.
- Coulmas, Florian:** *The Writing Systems of the World.* Oxford (UK); Cambridge (USA) 1989.
- Csikszentmihalyi, Mihaly:** *Kreativität.* Stuttgart 1997.
- Eco, Umberto:** *Das offene Kunstwerk.* Frankfurt a. M. 1977.
- Edelmann, Walter:** *Lernpsychologie.* Weinheim 2000.
- Eid, Klaus/Langer, Michael/Rupprecht, Hakon:** *Grundlagen des Kunstunterrichts. Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis.* Paderborn 2002.
- Engelhardt, Michael von:** *Biographie und Identität. Die Rekonstruktion und Darstellung von Identität im mündlichen autobiographischen Erzählen,* in: Sparr, Walter (Hrsg.): *Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge.* Gütersloh 1990.
- Engelhardt, Michael von:** *Identität und Ästhetik.* In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsgg.): *Schönheit. Traum–Kunst–Bildung.* Bielefeld 2007.
- Engelhardt, Michael von:** *Identität und Biographie in Text und Bild,* in: Heinze, Carsten/Hornung, Alfred (Hrsgg.): *Medialisierungsformen des (Auto-)Biographischen.* Konstanz, München 2013, S. 135 – 158 (Seitenangaben nehmen Bezug auf unveröff. Manuskript).
- Fix, Martin:** *Texte schreiben.* Paderborn, München 2006.
- Flower, Linda/Hayes, John, R.:** *A Cognitive Process Theory of Writing.* In: *College Composition and Communication*, H. 32, 1981.
- Flower, Linda/Hayes, John, R.:** *The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints.* In: *Gregg/Steinberg* 1980.
- Glas, Alexander:** *Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters.* Frankfurt am Main 1999.
- Glas, Alexander:** *Das Kind als intentionaler Akteur – Zur Parallelisierung von Sprache und Zeichnung.* In: Schulz, Frank/Seumel, Ines (Hrsgg.): *U20. Kindheit Jugend Bildsprache.* München 2013.
- Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsgg.):** *Cognitive Processes in Writing.* Hillsdale (New Jersey) 1980.
- Holm-Hadulla, Rainer M.:** *Kreativität. Konzept und Lebensstil.* Göttingen 2007.
- Holm-Hadulla, Rainer M.:** *Leidenschaft. Goethes Weg zur Kreativität. Eine Psychobiographie.* Göttingen 2009.
- Holm-Hadulla, Rainer M.:** *Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung.* Göttingen 2011.
- John-Winde, Helga/Roth-Bojadziew, Gertrud:** *Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen.* Hohegehren 1993.
- Jörissen, Benjamin/Zirfas, Jörg (Hrsgg.):** *Schlüsselwerke der Identitätsforschung.* Wiesbaden 2010.
- Keller, Harald:** *Michelangelo. Zeichnungen und Dichtungen.* Frankfurt a. M. 1975.
- Koelbl, Herlinde:** *Im Schreiben zu Haus.* München 1998.
- Kröner, Stephan:** *Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion.* *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 2013, S. 233–256.
- Kröner, Stephan, Schüller, E. M., Penthin, M., Fritzsche, E. S., Friedrich, M. C. G. & Krol, M. M.:** *Elternvertreter mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden Schulen.* *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 2012, S. 707–726.
- Lang, Frieder R./Rupprecht, Roland:** *Interventionsrelevante Konzepte der lebenslangen Entwicklung.* In: Wahl, Hans-Werner/Tesch-Römer, Clemens/Ziegelmann, Jochen Philipp (Hrsgg.): *Angewandte Gerontologie.* Stuttgart 2012, S. 66–71.
- Lang, Frieder R. /Martin, Mike/Pinquart, Martin/Allemand, Mathias/Lehmann, Regula/Rohr, Margund K. /Scholz, Urte/Wagner, Jenny/Wrzus, Cornelia/Ziegelmann, Jochen P. /Zimprich, Daniel:** *Entwicklungspsychologie – Erwachsenenalter.* Göttingen 2012.

- Lang, Frieder R. /Scheel, Jennifer:** Modelle der erfolgreichen Entwicklung. In: Steinebach, Christoph/Jungo, Daniel/ Zihlmann, René (Hrsgg.): Positive Psychologie in der Praxis. Anwendung in Psychotherapie, Beratung und Coaching. Weinheim 2012, S. 27-34.
- Liebau, Eckart:** Kompetenz: eine bildungstheoretische Perspektive. Unveröff. Manuskript – Vortrag in München am 4. 4. 2011.
- Liebmann-Wurmer, Susanne:** Der Mensch im Spiegel seiner Gestaltung. Beständigkeit und Wandlung in Gestaltung, Handlung und Biographie bei Kindern und Jugendlichen. Erlangen Nürnberg 2000.
- Lindner, Werner:** „Ich lerne zu leben“ – Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. In: Lindner, Werner (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt – Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 22009.
- Lippe, Rudolf zur:** Sinnenbewusstsein: Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbek bei Hamburg 1987.
- Loemke, Tobias:** Wenn bildnerisches Handeln notwendig ist. In: BDK-Mitteilungen 4. Hannover 2012.
- Loemke, Tobias/ Liebmann-Wurmer, Susanne:** In/Outsider Art. Studierende der Kunstpädagogik im Dialog mit der Sammlung Prinzhorn. Erlangen 2012.
- Lutz-Sterzenbach, Barbara:** Zeichnen als Erkenntnisprozess. In: Bodensteiner, Paula/Pöppel, Ernst/Wagner, Ernst: Wissensgenese an Schulen. Beiträge zu einer Bilddidaktik. Bd. III. München 2011.
- Maisak, Petra (Hrsg.):** Goethe und Tischbein in Rom, Bilder und Texte, Frankfurt a. M. 2004.
- Montaigne, Michel de:** Von der Erfahrung. Montaignes letzter Essai. München 2009.
- Otto, Gunter:** Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Seelze 1998.
- Ovid:** Metamorphosen. Stuttgart 1971. (dort: Fünftehntes Buch. Rede des Pythagoras)
- Petzold, Hilarion/Orth, Ilse (Hrsg.):** Die neuen Kreativitätstherapien. Handbuch der Kunsttherapie. Bd. I u. II. Paderborn 1990.
- Piaget, Jean (Hrsg. Reinhard Fatke):** Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim und Basel, 2003.
- Plaum, Goda:** „Funktionen des bildnerischen Denkens“, in: IMAGE 14, Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft, Juli 2011. Online unter: <http://www.gib.uni-tuebingen.de/image/ausgaben-3?function=fnArticle&showArticle=195>.
- Plaum, Goda:** „Rezeptive und produktive Bilderschließung“ in: Werkanalyse. Betrachten – erschließen – deuten, Regensburg: 2011, S. 25-32.
- Plaum, Goda:** „Bildnerisches Denken“ in: IMAGE 11, Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft, Januar 2010. Online unter: <http://www.gib.uni-tuebingen.de/image/ausgaben-3?function=fnArticle&showArticle=162>.
- Pommerin, Gabriele u. a.:** Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10. Weinheim und Basel 1996.
- Pommerin, Gabriele/Mummert, Ingrid:** Ansätze einer kreativitätsorientierten Textanalyse und Textüberarbeitung I. In: Deutsch als Fremdsprache (Herder-Institut Leipzig) 2001/2, S. 67-76.
- Pommerin-Götze, Gabriele:** Von der Idee zum Text – Erfahrungen und Konzepte zur Selbstreflexion und Selbstregulierung beim Kreativen Schreiben. In: Bauer, Gerd-Ulrich (Hrsg.): Standpunkte und Sicht-Wechsel. Festschrift für Bernd Müller-Jacquier anlässlich seines 60. Geburtstages. München 2009, S. 227-246.
- Raible, Wolfgang:** Kognitive Aspekte des Schreibens. Schriften der Philosophisch-historischen Klasse der Heidelberger Akademie der Wissenschaften; Bd. 14. Heidelberg 1999.
- Richter, Hans-Günther:** Die Kinderzeichnung. Entwicklung. Interpretation. Ästhetik. Düsseldorf 1994.
- Richter, Ludwig:** Lebenserinnerungen eines deutschen Malers. Leipzig 1950.
- Rilke, Rainer Maria:** Auguste Rodin. Frankfurt a. M. 1984. (dort S. 129)
- Rittelmeyer, Christian:** Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen 2012.
- Schieder-Niewierra, Steffi:** Schreibförderung im interkulturellen Sprachunterricht. Frankfurt a. M. 2011.
- Schubach, Catharina:** Bedingungsfaktoren künstlerisch-kreativer Arbeitsprozesse. Eine qualitative Interviewexpertise mit Künstlern und Kunstpädagogen. Unveröffentlichte Schriftliche Hausarbeit im Rahmen des Ersten Staatsexamens. FAU Erlangen-Nürnberg 2010.
- Spinner, Kaspar, H.:** Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze 2006.
- Welsch, Wolfgang:** Ästhetisches Denken. Stuttgart 2010.
- Werder, Lutz von:** ... triffst Du nur das Zauberwort. München und Weinheim 1986.
- Wildenstein, Daniel:** Claude Monet, Köln 1996.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch:** Denken und Sprechen, Berlin 1972 (Original: Moskau 1934).
- Zirfas, Jörg:** Identität in der Moderne. In: Jörissen, Benjamin/Zirfas, Jörg (Hrsgg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden 2010.

**Die Codierungen (wie z.B. 226-M-91-w-la-Ca-121011 oder B11) referenzieren auf das bisher unveröffentlichte Datenmaterial, das in den Projekten des Forschungsverbunds erhoben wurde.*

Bildnachweis

Seite 12:

Jan Banning, Bureaucrats, Liberia-04/2006.

Seite 13:

Erdglobus, 1492-94, Entwurf: Martin Behaim, Nürnberg, Germanisches Nationalmuseum, Inv.Nr. WI 1826.

Albrecht Dürer, Erasmus von Rotterdam, 1526, Kupferstich, Nürnberg, Germanisches Nationalmuseum, Inv.Nr. K 684.

Die chinesischen Schriftzeichen zeichnete und fotografierte Ping Qiu.

Seite 14:

Franziska Bilek, Brief an Olaf Gulbransson, 1952, Nürnberg, Germanisches Nationalmuseum,

DKA_NLGulbranssonOlaf_IC71f_1952_11a.

Käthe Kollwitz, „Nie wieder Krieg!“, 1924, Lithografie / Plakatentwurf, Kunstbibliothek Staatliche Museen zu Berlin (VG Bild-Kunst).

Seite 15:

Schülerzeichnung aus der Zeit der Weimarer Republik, Schulgeschichtliche Sammlung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Leiko Ikemura, Madonna, 1983, Farbstift und Kohle auf Papier, Neues Museum Nürnberg, Leihgabe der Stadt Nürnberg (VG Bild-Kunst).

Seite 16:

Oben: Kinderzeichnung aus der Sammlung von Susanne Liebmann-Wurmer.

Unten: Den nepalesischen Jungen fotografierte Alexandra Wurmer 2013.

Seite 21:

Abbildungen aus dem Archiv des Sommercamps 2007, Lehrstuhl für Kunstpädagogik, FAU

Seite 22:

Codex Aureus der Abtei Echternach, Evangelist Lukas, um 1020-1030, Nürnberg, Germanisches Nationalmuseum,

Inv.Nr. Hs 156142 fol78v.

Seite 26:

Codex Aureus der Abtei Echternach, Christuszyklus III: Vierte Seite mit dem „Gleichnis vom reichen Prasser und vom armen Lazarus“, um 1020-1030, Nürnberg, Germanisches Nationalmuseum, Inv.Nr. Hs 156142 fol78r.

Seite 29:

Abbildung aus dem Forschungsprojekt „Persönlichkeitsbildung durch künstlerisches Gestalten: Neuro-kognitive-psychoziale Wirkungen kunstpädagogischer Interventionen in Lebensübergängen“, zur Verfügung gestellt von Christian Maihöfner.

Aus dem **Archiv des Forschungsprojekts „Malen und Schreiben in der Biographie“** stammen die Abbildungen auf folgenden Seiten: 15, 16 (Mitte), 17, 18, 19, 22 (unten), 23, 24, 25, 26 (unten), 27, 28, 29 (oben und unten), 30, 31, 32.

Die Abbildungen innerhalb der Projektdarstellungen auf den Ausklappseiten wurden von den jeweiligen Projektverantwortlichen zur Verfügung gestellt.

Herzlichen Dank an das Germanische Nationalmuseum in Nürnberg wie auch an das Neue Museum Nürnberg für die freundlicherweise zur Verfügung gestellten Abbildungen aus ihren Sammlungen sowie an Frau Rauch-Wendlinger für die freundliche Genehmigung, den Brief von Franziska Bilek an Olaf Gulbransson abzubilden.

Danke

Durch den zündenden Funken im Vorstand der STAEDTLER-Stiftung und die äußerst großzügige finanzielle Förderung wurde dieses Verbundforschungsprojekt überhaupt erst ermöglicht:

Wir danken der STAEDTLER-Stiftung, insbesondere ihrem Vorsitzenden, Herrn Dieter Schoch, der unser Projekt vom ersten Tag bis heute mit intensivem Engagement begleitet hat! Ebenso Frau Erna Müller für die gute Zusammenarbeit.

Das besondere Interesse des Kanzlers der Friedrich-Alexander-Universität, Herrn Thomas A. H. Schöck, war eine fortwährende ermutigende Unterstützung.

Entscheidend war der hochmotivierte Einsatz aller Beteiligten der fünf Forschungsgruppen, die dieses außergewöhnliche Vorhaben mit ihren individuellen Beiträgen und einer bemerkenswerten interdisziplinären Kooperationsbereitschaft auf den Weg und zum Erfolg gebracht haben. Besonders in Erinnerung bleiben die gemeinsamen Workshops – darunter speziell der Workshop am Ammersee.

Ohne die Unterstützung meines engagierten Lehrstuhl-Teams und der Fachkräfte im Umfeld hätte ich die Aufgaben der Projektleitung nicht wahrnehmen können: Danke für die vielen hilfreichen Hände und guten Ideen!

Herzlichen Dank an Herrn Vincenz Wirth für seine große Geduld und sein intensives, einfühlsames Mitdenken als Lektor.

Herrn Prof. Burkard Vetter von der Fakultät Design der TH Nürnberg Georg Simon Ohm verdanken wir die Idee und Gestaltung dieser Publikation. Seine Professionalität und Gelassenheit waren eine wunderbare Stütze. Ebenso Herrn Harald Winters Verständnis für die Liebe zu den Bildern.

Last und keinesfalls least ein großes Lob und Dank an das Team, das die Organisation des abschließenden Kongresses vom 22.-24.5.2014 im Germanischen Nationalmuseum auf seinen Schultern trägt: Jens Behning, Katarina Poetzsch-Meinhard, Catharina Schubach und Mona Wirth.

Warum zeichnen, malen und schreiben wir? Welchen Gewinn bringt es uns, wenn der Stift in der Hand unsere Wahrnehmungen, Erlebnisse und Gedanken begleitet, notiert und entwickelt?

Die Erfindung von Bild- und Schriftzeichen ist untrennbar verbunden mit der kulturellen Entwicklung der Menschheit. Sowohl das bildhafte Gestalten als auch das Schreiben sind Ausdrucks-, Darstellungs- und Gestaltungsmedien, die in der Bildung und Selbstbildung wie auch in der zwischenmenschlichen Kommunikation eine wesentliche Rolle spielen.

Im Rahmen des Verbundforschungsprojekts „Die Bedeutung des Schreibens und kreativen Gestaltens für die Entwicklung des Menschen“ hat sich eine interdisziplinär zusammengesetzte Forschungsgruppe zur Aufgabe gestellt, die Wirkungen des eigenhändigen Schreibens, Zeichnens und bildnerischen Gestaltens aus unterschiedlichen Perspektiven zu untersuchen. Ein zentrales Anliegen ist dabei die Erforschung der notwendigen Voraussetzungen, um dieses Potential noch effektiver nützen zu können. Alle fünf Teilprojekte beziehen sich auf den Lebenslauf des Menschen und stellen den Aspekt der Bildung ins Zentrum: Ausbildung, Persönlichkeitsbildung und Selbstbildung.