

Ben Louis Lustig

2025

Kreative Persönlichkeiten entwickeln

Lehr-/Lernmethoden zur gezielten Förderung von kreativen
Persönlichkeiten im Grundschulalter

Information: Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung - Deutschsprachige Sektion e. V. erhebt keinen Anspruch auf die Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an den Autor (E-Mail: ben.lustig.1@gmx.de).

Abstract

In the pedagogical and societal discourse, the promotion of creative personality traits is a subject of ongoing debate. On the one hand, such promotion is expected to find explicit application; on the other hand, criticism of the lack of creativity within the school context remains a central point of discussion. This work addresses this controversial and multifaceted topic based on the research question: *“How can suitable teaching and learning methods as well as alternative instructional concepts specifically contribute to fostering the creative personality development in primary school?”*

To do justice to this topic, the concepts of creativity, personality development, and, as a synthesis, the creative personality are first examined. Both fundamental definitions and basic models, as well as their relevance to the theme of this study, are presented. Building on this, the concept of creativity is then situated within the school-institutional framework. In this context, curricular and legal approaches, as well as creative teaching and learning concepts and their methodological implications, are analyzed in depth. In the final major section of this publication, concrete, holistic teaching and learning methods are elaborated, combining theoretical foundations with practical recommendations. Equally important is the presence of a positive error culture that enables individuals to act without fear—innovatively, unconventionally, and creatively.

Ultimately, this study aims to demonstrate that creative personality development can be nurtured and ignited through deliberate pedagogical spaces for growth.

Zusammenfassung

Im pädagogisch-gesellschaftlichen Diskurs wird oftmals die Förderung kreativer Persönlichkeitsmerkmale stark diskutiert. Zum einen soll sie explizite Anwendung finden, zum anderen steht die Kritik an der fehlenden Kreativität innerhalb des schulischen Kontexts im Fokus der Diskussion. Die vorliegende Arbeit widmet sich daher diesem kontroversen und vielschichtigen Thema anhand der Forschungsfrage: „Wie können geeignete Lehr-/Lernmethoden sowie alternative Unterrichtskonzeptionen gezielt zur Förderung der kreativen Persönlichkeitsentwicklung in der Grundschule beitragen?“

Um diesem Thema gerecht zu werden, stehen zunächst die Begriffe *Kreativität*, *Persönlichkeitsentwicklung* sowie konkludierend die *kreative Persönlichkeit* im Vordergrund. Hierbei kommen sowohl grundlegende Definitionen sowie basale Modelle und deren Bezüge zur Thematik dieser Arbeit zur Geltung. Darauf aufbauend wird im nächsten Schritt der Kreativitätsbegriff im schulisch-institutionellen Rahmen verortet. Sowohl curricular-schulrechtliche Zugänge als auch kreative Lehr-/Lernkonzeptionen und ihre methodischen Implikationen werden hierfür ausgiebig beleuchtet. Im letzten großen Block dieser Publikation werden konkrete, ganzheitliche Lehr-/Lernmethoden herausgearbeitet, welche theoretische Zugänge und Praxisempfehlungen vereinen sollen. Ebenso relevant erscheint hierbei das Vorhandensein einer positiven Fehlerkultur, die es Individuen ermöglicht, angstbefreit, innovativ, unkonventionell sowie kreativ zu handeln.

Letztlich soll diese Arbeit verdeutlichen, dass kreative Persönlichkeitsentwicklung durch gezielte, pädagogische Entfaltungsräume gefördert und entfacht werden kann.

Vorwort

Zur besseren Lesbarkeit und im Sinne einer klaren Ausdrucksweise wird in dieser Arbeit das generische Maskulinum verwendet. Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sämtliche Personenbezeichnungen geschlechtsneutral zu verstehen sind und gleichermaßen alle Geschlechter umfassen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung – Ein theoretischer Rahmen.....	2
2.1	Definitionen und Grundlagen	2
2.1.1	Kreativität.....	2
2.1.1.1	Die kreative Person (kreative Persönlichkeit)	2
2.1.1.2	Der kreative Prozess.....	3
2.1.1.3	Das kreative Produkt.....	4
2.1.1.4	Kreativität als Ausdruck einer produktiven Lebensweise	4
2.1.1.5	Divergentes Denken als Schlüsselkompetenz	6
2.1.1.6	Flow Theorie – kreatives Arbeiten im optimalen Zustand	7
2.1.1.7	Kreativität und Intelligenz	9
2.1.2	Persönlichkeitsentwicklung – Bildungstheoretische Perspektive	10
2.1.2.1	Kreativität als existenzielles Bedürfnis des Menschen	10
2.1.2.2	Bildung als ganzheitliche Entwicklung des Menschen	12
2.1.2.3	Kategoriale Bildung – Verbindung von Wissen und Kreativität.....	15
2.2	Psychologische Aspekte der Kreativität	17
2.2.1	Big Five – Offenheit als Schlüssel kreativer Persönlichkeitsentwicklung	17
2.2.2	Kreativität – Zusammenspiel von Achtsamkeit, Neugierde und Spielfreude	19
2.2.2.1	Spiel als Grundlage kreativen Denkens und Handelns.....	19
2.2.2.2	Das Entstehen der Kreativität	22
2.2.2.3	Selbsttätigkeit und Achtsamkeit als kreatives Lernen	25
3	Kreativität im Bildungskontext: Rechtlicher Rahmen und Konzeptionen.....	26
3.1	Kreativität im curricularen und schulrechtlichen Kontext.....	27
3.1.1	Bildungsplan Baden-Württemberg: Sachunterricht (2016)	27
3.1.2	Schulgesetz Baden-Württemberg und KMK-Bildungsstandards	28
3.1.3	Bildung für alle – Selbstbestimmtes, kreatives Lernen als Bildungsauftrag	30
3.2	Kreative Lehr-/Lernkonzeptionen und ihre methodischen Implikationen	32
3.2.1	Montessori-Pädagogik.....	32
3.2.2	Waldorfpädagogik als schöpferische Entwicklung.....	35
3.2.3	Offener Unterricht	38
3.2.4	Heuristisches Lernen und Fragenentwickelndes Verfahren	40

4	Kreative Förderung im Kontext des Grundschulunterrichts.....	43
4.1	Kreative Persönlichkeiten fördern	44
4.2	Methoden zur Anregung kreativen Denkens.....	46
4.2.1	Das Ganzhirnmodell.....	46
4.2.2	Ganzheitliche Lehr-/Lernmethoden	47
4.2.2.1	Brainstorming.....	47
4.2.2.2	Kärtchentechnik	47
4.2.2.3	Ideen visualisieren	48
4.2.2.4	Mind-Mapping	48
4.2.2.5	Bezug zur schulisch-kreativen Persönlichkeitsentwicklung	49
4.2.3	Laterales Denken und die Hutwechsel-Methode.....	49
4.3	Bedeutung einer positiven Fehlerkultur.....	51
5	Fazit und Ausblick	52
6	Literaturverzeichnis	55

1 Einleitung

„Bei Fromm bedeutet Kreativität mehr, als nur etwas Neues zu schaffen, wie etwa ein Kunstwerk. Er definiert sie so: „Kreativität ist die Fähigkeit, zu *sehen* (oder *bewusst wahrzunehmen*) und zu *antworten*“ (1959c, GA IX, S. 399). Sie ist eine innere Haltung sich selbst, den Menschen und den Dingen gegenüber.“¹

Wolfgang Rissling interpretiert Erich Fromm in diesem Zitat dahingehend, dass Kreativität nicht zufällig entsteht, sondern Ausdruck eines frei entwickelten, selbstbestimmten Individuums darstellt. Ein Mensch muss eigenständig denken und fühlen dürfen, um neue Verbindungen herstellen zu können, ganz ohne Angst vor starr vorgegebenen Regeln oder einem lähmenden Leistungsdruck. Übertragen auf die primarschulische Bildung würde dies bedeuten, Lernumgebungen zu schaffen, die innere Freiheit, Selbsttätigkeit und experimentierfreudiges Entdecken ermöglichen, sodass Kinder ihre kreativen Potenziale umfassend entfalten können. Räume zum Denken, Spielen, Forschen, Fehler machen und Ausprobieren sind daher unabdingbar, wie diese Untersuchung analysieren möchte.

In einer zunehmend komplex wirkenden, sich schnell wandelnden Zeit, gewinnt die Kompetenz der Kreativität sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene zunehmend an Bedeutung. Besonders das Grundschulalter stellt eine essenzielle Phase der Persönlichkeitsentwicklung dar, in welcher kreative Bildungsangebote eine prägende Rolle spielen. Geeignete Lehr- und Lernmethoden können und sollen Kindern dabei helfen, individuelle Potenziale zu entfalten und selbstbestimmt lernen zu können.

Dennoch scheint oft der Eindruck, dass kreative Förderung und der Einsatz freier Arbeitskonzeptionen innerhalb des schulischen Alltags selten stattfinden und stattdessen oftmals klassische Leistungsprinzipien dominieren. Die Frage, wie und in welchem Maß Lehrkräfte Kreativität nachhaltig fördern können, bleibt scheinbar vielerorts unbeantwortet.

Diese Untersuchung verfolgt das Ziel, zu analysieren, inwiefern kreative Lehr-/Lernmethoden sowie alternative Unterrichtskonzeptionen zur gezielten Förderung der Persönlichkeitsentwicklung im Grundschulalter hinsichtlich des kreativen Charakters beitragen können. Hierzu werden theoretische Konzepte der Kreativitätsforschung und reformpädagogische Ansätze untersucht sowie in konkrete Unterrichtsmethoden übersetzt.

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Fragestellung: „Wie können geeignete Lehr-/Lernmethoden sowie alternative Unterrichtskonzeptionen gezielt zur Förderung der kreativen Persönlichkeitsentwicklung in der Grundschule beitragen?“

Zur Beantwortung dieser Frage erfolgt eine literaturbasierte Analyse der Thematik.

¹ Rissling, 1991, S.2

Im Anschluss werden psychologische Grundlagen kreativer Persönlichkeitsentwicklung ebenso berücksichtigt wie praxisnahe, pädagogische Konzepte. Ziel ist es, einen fundierten Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion um kreative Bildung im Grundschulalter zu leisten und praxisorientierte Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte aufzuzeigen.

2 Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung – Ein theoretischer Rahmen

Zu Beginn dieser Arbeit wird eine theoretische Grundlage geschaffen, um die Thematik wissenschaftlich einordnen zu können. Zunächst werden basale Definitionen der Kreativität beleuchtet, bevor Kreativitätsverständnisse verschiedener Publizisten untersucht werden. Zudem erfolgt eine Abgrenzung zur Intelligenz. Anschließend folgen Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung, ehe psychologische Aspekte das theoretische Fundament abrunden.

2.1 Definitionen und Grundlagen

Um die Kreativität begrifflich zu erfassen, werden Publikationen von Helmuth Wehr, Gerd-Bodo von Carlsburg, Sabine Koopmann, Erich Fromm, Joy Paul Guilford, Mihály Csíkszentmihályi, Volker Bugdahl, Gertrud Höhler und Gerd Binnig herangezogen und gegenübergestellt. Die darauffolgende Grundlagenanalyse der pädagogischen Persönlichkeitsentwicklung erfolgt anhand von Rainer Funk, Wilhelm von Humboldt und Wolfgang Klafki.

2.1.1 Kreativität

Einführende Texte zeigen häufig, dass es keine einheitliche Begriffsdefinition der Kreativität gebe und verschiedene Theorieansätze oft widersprüchlich wirken, so von Carlsburg und Wehr.² Es sei jedoch möglich, verschiedene Zugänge zur Definition des Kreativitätsbegriffs anhand von Kategorien zu ordnen, die jeweils den theoretischen Ansätzen zugrunde liegen. Diese Kategorien beziehen sich primär auf die *kreative Person*, den *kreativen Prozess* sowie das *kreative Produkt*.³

2.1.1.1 Die kreative Person (kreative Persönlichkeit)

Von Carlsburg und Wehr verorten die *kreative Person* in der Psychoanalyse, jedoch stelle es eine Schwierigkeit dar diese *kreative Persönlichkeit* theoretisch-begrifflich zu fassen.⁴ Daher werden nun zwei Ansätze gegenübergestellt.

In Anlehnung an Kohut richte sich der analytische Blick zunächst auf die Konzepte der *Sublimierung* und des *Narzissmus*. Kreativität werde hierbei als Transformation biologisch

² vgl. von Carlsburg & Wehr, 2014, S.7

³ vgl. ebd.

⁴ vgl. ebd., S.8

angelegter Triebe in kulturell akzeptierte Ausdrucksformen verstanden. Diese seien beispielsweise in den Bereichen Wissenschaft oder Kunst zu verorten. Dieser Transformationsprozess werde als Sublimierung bezeichnet. Darüber hinaus werde Produktivität als Ausdruck eines archaischen Narzissmus interpretiert, welcher sich sowohl im Konzept des Größenselbst sowie im idealisierten Elternbild zeige, so von Carlsburg und Wehr.⁵

Ein weiterer theoretischer Zugang basiere auf dem Konzept der *Regression im Dienste des Ich*, das sich auf Sigmund Freuds Überlegungen stütze. Kreativität werde hierbei als ein Gleichgewicht zwischen bewusster, kontrollierter Steuerung und spontanen, unwillkürlichen Prozessen verstanden. Die Quelle schöpferischer Kreativität liege in tiefgreifenden Traumata und Erschütterungen, die die kreative Person erfahren habe.⁶

Nach von Carlsburg und Wehr ergebe sich hierbei ein theoretisches Problem. Es bleibe unklar, ob der kreative Prozess neue Erfahrungen schaffe oder ob er vielmehr durch traumatische Erschütterungen des Selbst ausgelöst werde. Zur Klärung dieser Frage sei die Einbeziehung der *Humanistischen Psychologie* erforderlich, weshalb die *Fromm'sche Psychoanalyse* herangezogen werden müsse. Fromms Psychoanalyse stelle den Zusammenhang von Kreativität und Destruktivität klar und sei darüber hinaus differenzierter sowie plausibler.⁷ Die Entfaltung kreativer Potenziale sei essenziell, da ihre Unterdrückung zu Frustration, Aggression und destruktivem Verhalten führen könne. Kreativität gelte daher als grundlegender Bestandteil eines freien und erfüllten Lebens. Im Hinblick auf die kreative Person werde sie verstanden als *konstruktiv, synthetisierend, vereinheitlichend, integrierend* sowie *Spontaneität und Expressivität*.⁸

2.1.1.2 Der kreative Prozess

Nach Koopmann lasse sich der kreative Prozess in vier Phasen gliedern. Diese seien *Preparation (Vorbereitung)*, *Incubation (Inkubation)*, *Illumination (Erleuchtung)* und *Verification (Verifikation)*. Diese Phasen können in unterschiedlicher Reihenfolge auftreten und sich wiederholen.⁹ Darüber hinaus werde Kreativität als ein Potenzial oder Bedürfnis verstanden, das sich in enger Wechselwirkung mit dem persönlichen Umfeld entwickle.¹⁰

Von Carlsburg und Wehr weisen darauf hin, dass verschiedene Autoren den Zusammenhang zwischen dem Grad der Selbstverwirklichung einer kreativen Person und dem sozialen Stellenwert ihres kreativen Produkts betonen. Wichtig sei jedoch, dass

⁵ vgl. ebd.

⁶ vgl. ebd.

⁷ vgl. ebd., S.8f.

⁸ vgl. ebd., S.9

⁹ vgl. Koopmann, 1996, S.57f.

¹⁰ vgl. ebd., S.75f.

selbstverwirklichendes, kreatives Handeln nicht auf eine kleine Gruppe sogenannter „echter“ Künstler beschränkt bleiben dürfe.¹¹

2.1.1.3 Das kreative Produkt

Von Carlsburg und Wehr beziehen sich in diesem Zusammenhang auf Fromms Konzept der *produktiven Orientierung*. Dabei verstehen sie unter den sogenannten Wachstums- oder Eigenkräften die Fähigkeit zur Liebe, zur Vernunft sowie zu einem schöpferischen und handelnden Umgang mit der Wirklichkeit.¹² Fromms produktive Orientierung beschreibe die Fähigkeit des Individuums, seine inneren Kräfte bewusst wahrzunehmen, sich als deren aktives Subjekt zu erleben und sie bedürfnisorientiert einzusetzen, um Potenziale zur Entfaltung zu bringen.¹³

Die beschriebenen Kräfte seien *produktives Lieben (aktive Fähigkeit/Fürsorge)*, *produktives Vernunft-Denken/Fantasieren (dialektischer Rhythmus)*, *produktives Erkennen (Sinne: Sehen und Wahrnehmen)*, *produktives Tätigsein (qualitativer Wechsel von Aktivität/Entspannung: Gesellschaftsbezug)* sowie *produktives Bezogensein auf die Umwelt (Existenzielle Bedürfnisse des Menschen; Liebe zum Leben)*.¹⁴ Dieses Konzept wird in Punkt 2.1.2.1 *Kreativität als existenzielles Bedürfnis des Menschen* konkreter erläutert.

2.1.1.4 Kreativität als Ausdruck einer produktiven Lebensweise

Nachdem in den vorhergehenden Abschnitten eine begriffliche Einordnung erfolgt ist, wird im Folgenden darauf aufbauend auf Grundlage von Fromms Werk *Haben oder Sein* herausgearbeitet, welche zentrale Bedeutung Kreativität für die Ausprägung einer produktiven Lebensweise besitzt.

Fromm unterscheidet grundlegend zwischen der *Existenzform des Habens* und der *Existenzform des Seins*. Diese beiden Formen menschlichen Erlebens zeichnen, je nach Ausprägung, individuelle wie kollektive Charakterunterschiede.¹⁵ Nach Fromm sei die zugrundeliegende Gesellschaftsstruktur maßgeblich entscheidend bei der Ausrichtung der Existenzform. Im Zentrum stehe die Frage, ob der Geist einer Gesellschaft den Menschen selbst oder materielle Dinge zum Mittelpunkt mache.¹⁶

„Die Tendenz zum Haben ist charakteristisch für den Menschen der westlichen Industriegesellschaft, in der die Gier nach Geld, Ruhm und Macht zum beherrschenden Thema des Lebens wurde.“¹⁷, so Fromm über Gesellschaftsordnungen wie unsere.

¹¹ vgl. von Carlsburg & Wehr, 2014, S.10f.

¹² vgl. ebd., S.14

¹³ vgl. ebd.

¹⁴ vgl. ebd.

¹⁵ vgl. Fromm, 1976, S.26

¹⁶ vgl. ebd., S.29

¹⁷ Fromm, 1976, S.29

Der Habenmodus sei nicht lebendig und stelle somit auch keinen produktiven Prozess zwischen dem Individuum und dem Objekt dar. Es handle sich lediglich um eine Art Definition, wie sich ein Subjekt durch den Besitz von Materiellem selbst ausdrücke.¹⁸ Somit verkörpere der Existenzmodus des Habens den Charakter des Privateigentums. Einzig und allein die Aneignung und das uneingeschränkte Recht, das Erworbene zu behalten, spielen hierbei eine Rolle. Dieser Modus schließe somit andere Individuen sowie die Umwelt weitestgehend aus.¹⁹

Kreativität lässt sich bei Fromm hingegen klar in den Seinsmodus interpretieren, wenn auch nicht direkt verschriftlicht. Sie sei nicht funktional oder besitzorientiert ausgerichtet, sondern Ausdruck innerer Aktivität. Die Voraussetzungen für das *Sein* stellen Unabhängigkeit, Freiheit sowie das Vorhandensein kritischer Vernunft dar. Zentrales Merkmal dieser Existenzweise sei eben jene innere Aktivität, also der produktive Gebrauch menschlicher, angeborener Fähigkeiten. Diese seien individuell unterschiedlich ausgeprägt, doch entfalten sie sich erst durch bewusste, schöpferische Aktivität. *Sein* bedeute eigene Anlagen und Talente zu nutzen, um dem Menschsein selbst Ausdruck zu verleihen, so Fromm.²⁰

In seinem Werk *The Creative Attitude* führt Fromm weiter aus, dass es zwei Arten der Kreativität gebe. Sie könne heißen, etwas Neues zu schaffen, wie beispielsweise ein Gemälde oder eine Sinfonie. Allerdings gehe Kreativität weit über dieses Verständnis hinaus. Sie umfasse eben jene innere Haltung sich selbst, den Menschen und den Dingen gegenüber, die Fromm auch in der Existenzform des Seins definiert.²¹ „Kreativität ist die Fähigkeit, zu sehen (oder bewusst wahrzunehmen) und zu antworten.“²²

Kreativität im Sinne Fromms ist somit untrennbar mit einer produktiven Lebensweise verbunden. Sie entsteht nicht aus dem Bedürfnis nach Anerkennung und Erfolg, sondern aus dem inneren Drang, das eigene Menschsein schöpferisch auszudrücken. Somit ist Kreativität ein Akt des Seins, der sich durch das Entfalten angeborener Potenziale in Freiheit und Spontaneität verwirklicht. Dies bildet einen klaren Kontrast zum Habenmodus. Hier ist letztlich das Produkt an sich als eine Art Statussymbol vordergründig, nicht das produktive Aktivsein.

Fromms Verständnis der Kreativität ist daher zutiefst humanistisch (vgl. 2.1.1.1 *Die kreative Person (kreative Persönlichkeit)*). Sie umfasst einen Ausdruck der Lebendigkeit und der inneren Reife, ein Zeichen des Gelingens eines freien, selbstbestimmten Lebens.

¹⁸ vgl. Fromm, 1976, S.80

¹⁹ vgl. ebd.

²⁰ vgl. ebd., S.90

²¹ vgl. Fromm, 1959c, S.399f.

²² Fromm, 1959c, S.399

2.1.1.5 Divergentes Denken als Schlüsselkompetenz

Bei der Auseinandersetzung mit der Thematik der Förderung kreativer Persönlichkeitsentwicklung im Grundschulalter, erscheint das Konzept des *divergenten Denkens* nach Guilford als zentral. Er prägte diesen Begriff in seinem Werk *The Nature of Human Intelligence*. Nach Guilford stelle das divergente Denken eine Schlüsseloperation innerhalb kognitiver Prozesse dar. Es gehe um Vielfalt, Originalität und Flexibilität im Denken. Gegensätzlich dazu sei das *konvergente Denken*, das lediglich auf eine richtige Lösung abziele.²³

Basismerkmale sei die Fähigkeit, auf eine Fragestellung oder ein Problem zu reagieren, indem mehrere, neue und teilweise unerwartete Lösungsansätze generiert werden.²⁴ Dieses Denkvermögen bildet daher eine entscheidende Grundlage für kreative Leistungen und somit auch für die Entwicklung kreativer Persönlichkeiten.

Nach Guilfords Systematisierung dieses Denkprozesses ergeben sich bezüglich *divergenter Produkte* sechs Produkttypen, die er in einer Matrix festhält und jeweils mit unterschiedlichen Inhaltsformen kombiniert. Diese Produkttypen seien *Units (Einheiten)*, *Classes (Klassen)*, *Relations (Beziehungen)*, *Systems (Systeme)*, *Transformations (Transformationen)* und *Implications (Folgerungen)*.²⁵

Diese Matrix lässt sich so verstehen und interpretieren, dass, bezogen auf das Thema dieser Diskussion, Kreativität keinen einheitlichen Prozess darstellt, sondern je nach Inhalt und Denkoperation differenziert werden kann. Vor allem die Produktion von Units, Transformations oder Classes sind für pädagogische Kontexte relevant, da diese Denkformen konkret auf kindliches Denken übertragen werden können. Beispielsweise in bildlichen, sprachlich-verbalen oder spielerischen Produktionen seitens der Kinder.

Guilford illustriert seine Prinzipien anhand praxisorientierter Testformate, die auch für Kinder geeignet sind. Beispielsweise die Aufgabe *Make a Mark*. Probanden sollen aus einfachen Strichen oder Punkten möglichst viele, verschiedene Figuren konstruieren.²⁶ Ebenfalls sehr beispielhaft für den in dieser Arbeit beleuchteten, pädagogischen Komplex sei Guilfords Kreativitätstest *Alternate Uses*. Für vorgegebene Objekte sollen in kurzer Zeit möglichst viele, alternative Verwendungsmöglichkeiten gefunden werden. So könne eine Büroklammer alternativ als Ohrring oder Manschettenknopf verwendet werden.²⁷

Solche Tests erfassen verschiedene zentrale Teilfähigkeiten des divergenten Denkens. Die *Fluency (Flüssigkeit)*, also die Fähigkeit, viele Ideen zu generieren, die *Originality (Originalität)*, also wie ungewöhnlich oder überraschend eine gegebene Antwort ist, sowie die

²³ vgl. Guilford, 1971, S.138f.

²⁴ vgl. ebd.

²⁵ vgl. ebd., S.139

²⁶ vgl. ebd., S.141

²⁷ vgl. Stangl, 2025, letzter Zugriff: 09.05.2025

Flexibility (Flexibilität), also wie unterschiedlich die Ideen sind, denn je unähnlicher die Bereiche, aus denen die Ideen stammen, desto höher sei die Kreativität.²⁸

Diese eben beschriebenen Denkdimensionen sind trainierbar und daher besonders wertvoll für den pädagogischen Kontext, wie sich an Guilfords strukturierten Testaufgaben implizit erkennen lässt.²⁹

Zudem spiele die sogenannte *Incubation (Inkubation)* eine gewisse Rolle. Dieser Inkubationsprozess sei eine Phase, in der eine Denkaufgabe zwischenzeitlich unterbrochen werde, bevor man zu einem späteren Zeitpunkt mit neuer Perspektive erneut aktiv werde. Diese Pause könne Minuten, Tage, Monate oder sogar Jahre umfassen.³⁰

Auf Guilfords Basis lässt sich divergentes Denken als essenzielle Grundvoraussetzung für kreatives Schaffen verstehen. Gerade im kindlichen Alter stellt diese Denkweise eine schöne Möglichkeit dar, kindliche Kreativität und deren Potenziale zu erkennen und gezielt zu fördern.

Nachdem in diesem Punkt vor allem kognitive Aspekte kreativer Prozesse analysiert wurden, richtet sich im Folgenden der Blick auf emotionale sowie erfahrungsbezogene Dimensionen anhand der *Flow Theorie* nach Csíkszentmihályi.

2.1.1.6 Flow Theorie – kreatives Arbeiten im optimalen Zustand

Der Begriff *Flow* wurde maßgeblich durch den Psychologen Mihály Csíkszentmihályi geprägt, der sich intensiv mit dem Erleben von Menschen bei der Ausübung kreativer sowie anspruchsvoller Tätigkeiten beschäftigte. In seiner Publikation *Kreativität – Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden* beschreibt er den *Flow-Zustand* als ein Erleben tiefster Konzentration, in dem die Tätigkeit um ihrer selbst willen geschehe.³¹ Typisch sei hierbei ein Gefühl der Mühelosigkeit sowie der intrinsischen Motivation.³²

Nach Csíkszentmihályi müssen mehrere Bedingungen erfüllt werden, damit der Flow auftreten könne. Zum einen sei jede Phase des Prozesses durch klare Ziele gekennzeichnet. So wisse man im Flow immer ganz genau, was getan werden muss. Beispielhaft sei ein Musiker, der genau wisse, welche Noten er anspielen muss.³³ Des Weiteren erhalte man während des Prozesses ein direktes Feedback. So höre der Musiker sofort, ob er die richtige Note angeschlagen hat.³⁴ Zudem befinden sich Aufgaben und zugrundeliegende Fähigkeiten im Gleichgewicht. Diese Balance sei essenziell, da über- und unterfordernde Aufgaben zu Frustration oder Langeweile führen, was kreative Prozesse stark hemme, so

²⁸ vgl. ebd.

²⁹ vgl. Guilford, 1971, S.140ff.

³⁰ vgl. ebd., S.319f.

³¹ vgl. Csíkszentmihályi, 1997, S.158

³² vgl. ebd., S.158ff.

³³ vgl. ebd., S.163

³⁴ vgl. ebd.

Csikszentmihályi.³⁵ Ein Merkmal, das vor allem für den schulischen Kontext wichtig erscheint, sei das Wegfallen von Versagensängsten während des Flow-Zustandes. Ein mögliches Scheitern spiele gedanklich keine Rolle, da dem Protagonisten völlig klar sei, was er zu tun habe und wo seine individuellen Fähigkeiten liegen.³⁶

Ein weiteres zentrales Merkmal verkörpere das Verschmelzen von Handeln und Bewusstsein. „Man denkt nicht wirklich darüber nach was man schreibt [...] Es hat etwas Architektonisches.“³⁷ Während des Flow-Prozesses verlieren sich Menschen in den jeweiligen Tätigkeiten, wodurch das Zeitgefühl verloren gehe.³⁸ „Im allgemeinen vergißt man im *flow* die Zeit, so daß Stunden oft wie Minuten erscheinen.“³⁹, so Csikszentmihályi. Diese Art der Selbstvergessenheit wird von Richard Stern treffend beschrieben: „Man verliert sich ... man hat in diesem Moment kein Ich. Es hat nichts mit Konkurrenz zu tun. [...] Ich würde es als *rein* bezeichnen.“⁴⁰

Kreativität stehe während des Flow-Prozesses eng mit einem *autotelischen*, also selbstzweckhaftem, Erleben in Verbindung. Die ausgeführte Handlung werde daher nicht aufgrund äußerer Anreize, beispielsweise Geld, Ruhm oder Anerkennung, ausgeführt, sondern aus innerer Freude heraus.⁴¹ Csikszentmihályi erläutert weiter, dass die meisten kreativen Menschen die Liebe zur eigenen Tätigkeit gemeinsam haben, unabhängig vom Resultat.⁴² Die intrinsische Motivation, Neues zu entdecken, sei dabei eng mit dem Wunsch verbunden, Herausforderungen zu meistern. So beginne der kreative Prozess oftmals mit dem Ziel ein Problem zu lösen, welches von dritter Seite gestellt werde oder sich aus dem aktuellen Wissensstand einer Domäne ergebe.⁴³

Die Analyse des kreativen Flows stellt somit einige, wichtige Erkenntnisse dar, die auch für den schulisch-institutionellen Rahmen von Bedeutung sind. Neben einem gewissen inhaltlichen Anspruch sollten kreative Lernprozesse auch individualisiert, sinnbesetzt und ergebnisoffen gestaltet sein. Nur so können die Kinder ein Flow-Erleben erlangen. Der Unterricht kann so nicht nur bloßes Wissen vermitteln, sondern auch Begeisterung wecken und somit zur Entwicklung kreativer Persönlichkeiten beitragen. Das in diesem Punkt beschriebene Nichtvorhandensein von Versagensängsten beeinflusst die Lernatmosphäre ebenfalls nachhaltig, da der Leistungs- und Vergleichsdruck weitestgehend entfällt.

³⁵ vgl. ebd., S.163f.

³⁶ vgl. ebd., S.165

³⁷ Csikszentmihályi, 1997, S.174

³⁸ vgl. Csikszentmihályi, 1997, S.165f.

³⁹ Csikszentmihályi, 1997, S.165

⁴⁰ Stern, zitiert nach Csikszentmihályi, 1997, S.175

⁴¹ vgl. Csikszentmihályi, 1997, S.178f.

⁴² vgl. ebd., S.158f.

⁴³ vgl. ebd., S.166f.

2.1.1.7 Kreativität und Intelligenz

Um die theoretischen Grundlagen des Kreativitätsbegriffs abrunden zu können, ist es wichtig eine vergleichende Abgrenzung zum häufig synonym verwendeten *Intelligenzbegriff* klarzustellen. Bugdahl führt hierzu in seinem Werk *Kreatives Problemlösen im Unterricht* diverse Publizisten an, welche sich mit den Zusammenhängen und Abgrenzungen der beiden Begrifflichkeiten beschäftigen.⁴⁴

Im Rahmen dieser Untersuchung werden exemplarisch die Publikationen zweier Autoren beleuchtet. Zunächst wird das Begriffsverständnis von Höhler untersucht. Anschließend erfolgt eine Ausarbeitung von Binnigs Arbeit.

Höhler betrachtet die Kreativität als eine Art Erweiterung der Intelligenz. Dabei unterscheidet sie die beiden Begrifflichkeiten und grenzt diese voneinander ab. Intelligenz sei die Fähigkeit, Aufgaben anhand bereits erlernter Methoden zu lösen. Diese Methoden sollen in der Regel bereits intrinsische, doch vor allem gesellschaftliche Traditionen umfassen. Daher könne die Intelligenz als *kulturelle Know-how-Erhaltung* verstanden werden, so Höhler.⁴⁵

Weitergehend müsse Kreativität als ein Schritt über das zuvor Beschriebene hinaus in Richtung Neuland verstanden werden. Der Grundaufbau umfasse intelligente Erkenntnisse und bereits bekannte Verfahrensweisen. Allerdings äußere sich Kreativität in der Hervorbringung von Neuem, bisher Unerprobtem und Unbekanntem. Nach Höhler könne in diesem Zusammenhang somit von einer Erneuerung der gegenwärtigen Kultur gesprochen werden.⁴⁶

Binnig hingegen versteht die Begrifflichkeit der Kreativität als Umstrukturierung bereits vorhandener Informationen, also deklarativem Wissen, um dieses Wissen schlussendlich weiterentwickeln zu können. Dementsprechend basiere der kreative Geist auf intelligenten Erkenntnissen, gehe aber weit über bloßes Wissen hinaus.⁴⁷

„Man kann nicht kreativ sein, wenn man nicht beschränkt ist.“⁴⁸ Binnig zeigt ebenso Grenzen sowie Disharmonien zwischen deklarativem Wissen und bloßer Kreativität auf. Wenn die mit dem Wissen verbundenen Denkweisen als unveränderlich gelten, so könne zu viel Wissen schädlich für kreative Persönlichkeiten und kreative Prozesse sein, so Binnig. Daher sei es für Spezialisten oftmals herausfordernd ihren Fachgebieten grundlegend neue Impulse zu ermöglichen und stetig innovativ zu bleiben.⁴⁹ Ziel sei daher ein individueller Weg, ohne jegliche Angst vor Unkenntnis, da die Kreativität selbst einen Mechanismus

⁴⁴ vgl. Bugdahl, 1995, S.12f.

⁴⁵ vgl. Höhler, 1989, S.9

⁴⁶ vgl. ebd.

⁴⁷ vgl. Binnig, 1992, S.96

⁴⁸ Binnig, 1992, S.122

⁴⁹ vgl. Binnig, 1992, S.122f.

darstelle, der mit Beschränkungen einhergehe. Binnig führt weiter aus, dass fachfremde Personen durch das spielerische Ausprobieren kreativer Prozesse, gewissermaßen als Nebeneffekt, eine ganze Menge in unbekannten Fachgebieten lernen können. Dies impliziere, dass auch Personen ohne spezifisches Fachwissen zu kreativen Leistungen fähig seien.⁵⁰ „Oft sind die Nicht-Fachleute, die Nicht-Experten die Kreativsten.“⁵¹, so Binnig. Kreativität setzt somit Intelligenz voraus, geht jedoch entscheidend darüber hinaus. Während Intelligenz auf Bestehendem aufbaut, eröffnet Kreativität neue Denkräume und ermöglicht Entwicklung. Dies ist auch für die Erläuterung der in dieser Arbeit folgenden Lehr-/Lernmethoden sowie Konzeptionen von zentraler Bedeutung. Zudem ist die Unterscheidung der Begriffe Kreativität und Intelligenz grundlegend, um im Folgenden gezielt auf die psychologischen Aspekte kreativer Persönlichkeitsentwicklung eingehen zu können.

2.1.2 Persönlichkeitsentwicklung – Bildungstheoretische Perspektive

Nachdem im vorhergehenden Abschnitt intensiv auf die Grundlagen und Definitionen des Kreativitätsbegriffs eingegangen wurde, folgt nun die vertiefende Auseinandersetzung mit ihrer Bedeutung in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung. Kreativität soll dabei nicht lediglich als bloße Fähigkeit verstanden werden, sondern ein grundlegender Ausdruck innerer, menschlicher Anlagen sein. Daher wird im Folgenden aufgezeigt, inwiefern kreative Aktivität Ausdruck einer produktiven Lebensweise in Anlehnung an Fromm ist und warum sie daher eine essenzielle Rolle in der Entfaltung der Persönlichkeit spielt. Außerdem wird ein gezielter Fokus auf die Rolle der Bildung gelegt.

2.1.2.1 Kreativität als existenzielles Bedürfnis des Menschen

Rainer Funk, Psychoanalytiker und Wegbegleiter Erich Fromms⁵², knüpft an dessen Kreativitätsverständnis an. Er betont, dass es nicht in erster Linie um das äußere Verhalten eines Individuums gehe, sondern um innere Prozesse, also um das, was eine Person fühle und was diese an- und umtreibe. Das Leben werde damit als authentisch und lebensvoll beschrieben.⁵³ Auch wenn die Begrifflichkeit der Kreativität an sich in diesem Abschnitt nicht wörtlich zu finden ist, ist sie im Sinne einer produktiven Lebensweise deutlich mitgedacht. Daher stellt diese Betonung Funks klar, dass die Grundvoraussetzung für Kreativität nicht reines, technisches Können umfasst, sondern durch die Auseinandersetzung der inneren Antriebe, also der Gefühle, der Wünsche und der Impulse, entsteht.

Folgend beschreibt Funk explizit Fromms Auffassung der inneren Lebenswelt eines Menschen sowie die daraus resultierenden Potenziale zur Entfaltung. So schreibt er: „Fromms

⁵⁰ vgl. ebd., S.139

⁵¹ Binnig, 41992, S.139

⁵² vgl. Funk, 2007, S.1

⁵³ vgl. ebd.

ganzes Interesse zielte [...] darauf, mit den inneren Strebungen und Gefühlen in Kontakt zu kommen und sie nicht als Hemmschuhe, sondern als Energieträger zu verstehen.“⁵⁴ So zeige sich die Entfaltung dieser Potenziale, quasi auch die Kreativität, durch die innere Aktivierung, also als Antwort auf das, was eine Person bewege.⁵⁵

Zentral für Fromms Ansatz, so Funk, sei die Fähigkeit zur *direkten Begegnung mit dem Anderen*, also einer offenen, nicht wertenden und ganzheitlichen Beziehung. Diese Annahme gelte nicht nur für zwischenmenschliche Begegnungen, sondern auch als Zugang zu sich selbst.⁵⁶ In diesem Zusammenhang zitiert Funk Fromm folgendermaßen: „Wer den Anderen ganzheitlich erleben kann, hört zu urteilen auf. [...] Das gleiche gilt für einen selbst.“⁵⁷ In dieser urteilsfreien Haltung sich selbst sowie anderen gegenüber liegt somit ein Grundprinzip kreativer Persönlichkeitsentfaltung. Ein Raum zur freien Entwicklung eigener Potenziale ist somit essenziell.

Nach Funk liege zudem in jeder dieser direkten Begegnungen eine kreativitätssteigernde Wirkung, da sich das Individuum als einfallsreicher, intuitiver, sprudelnder, freier, spontaner sowie für Neues geöffnet wahrnehme.⁵⁸ Als Fundament all dessen sei Fromms *produktive Orientierung* (2.1.1.3 *Das kreative Produkt*) anzuführen. Demnach müsse Produktivität als die Realisierung der dem Menschen eigenen Möglichkeiten, also der Gebrauch eigener Kräfte, verstanden werden. Es gehe dabei weniger um das klassische Verständnis des Begriffes *produktiv*, sondern vielmehr um seine ursprüngliche, lateinische Bedeutung *pro-ducere*, zu Deutsch *hervor-führen*. Die drei wichtigsten, menschlichen Äußerungsformen seien hierbei neben der *Vernunft* (*produktives Denken*) sowie der *Liebe* (*produktives Fühlen*) eben die *Kreativität* (*produktives Handeln*).⁵⁹ In dem Vorwort des Werkes *Humanismus in Krisenzeiten* erläutert Funk die Kreativität (produktives Handeln) in Anlehnung an Fromm folgendermaßen: „Fromm geht dabei von der Prämisse aus, dass der Mensch – wie alles Lebendige – die primäre Tendenz hat, die Bedürfnisse so zu befriedigen, dass [...] eigene Kreativität auf imaginativer Ebene optimal verwirklicht werden.“⁶⁰

Ein weiterer, wichtiger Aspekt bestehe darin, dass nicht der Kopf entscheide, sondern das Herz, also das gesamte Gefühls- und psychische Antriebsleben.⁶¹ Erneut wird deutlich, dass kreatives Handeln hauptsächlich aus emotionaler Tiefe entsteht, einem Ausdruck der inneren Kräfte des Selbst.

⁵⁴ Funk, 2007, S.4

⁵⁵ vgl. Funk, 2007, S.4

⁵⁶ vgl. ebd., S.6

⁵⁷ Fromm, zitiert nach Funk, 2007, S.6

⁵⁸ vgl. Funk, 2007, S.87

⁵⁹ vgl. ebd., S.49

⁶⁰ Funk, 2025, S.3f.

⁶¹ vgl. Funk, 2007, S.7

Somit lässt sich festhalten, dass Funk, in enger Anlehnung an Fromm, Kreativität als ein grundlegendes, existenzielles Bedürfnis des Menschen versteht. Sie entsteht aus der inneren Aktivierung eigener Gefühle, Bedürfnisse und Antriebe. Kreatives Handeln ist somit Ausdruck einer produktiven Lebensweise und daher ein zentraler Baustein für die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung.

Nachfolgend wird daher tiefgehend betrachtet, welche bildungstheoretischen Konzeptionen hieran anknüpfen und wie sich kreative Potenziale innerhalb pädagogischer Anlässe entfalten lassen.

2.1.2.2 Bildung als ganzheitliche Entwicklung des Menschen

Bereits Wilhelm von Humboldt vertrat ein Bildungsverständnis, welches eng mit der Förderung kreativer Persönlichkeiten in Verbindung gebracht und als solches verstanden werden kann. In seiner Publikation *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* definierte er Bildung als einen Prozess der ganzheitlichen Entfaltung innerer Potenziale. Der wahre Zweck des Menschen sei die Bildung seiner eigenen Kräfte zu einem Ganzen.⁶² Diese Vorstellung Humboldts kann somit eng in Verbindung mit der kreativen Persönlichkeitsentwicklung gebracht werden, wie sie im heutigen pädagogischen Diskurs stattfindet. Kreativität benötigt Freiheit und intraindividuelle Erfahrungen. Voraussetzungen, die bei Humboldt zentral erscheinen. „Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässlichste Bedingung.“⁶³, so Humboldt. Dies werde durch das Vorhandensein vielfältiger und komplexer Situationen abgerundet. Diese *Mannigfaltigkeit* diene als essenzielle Reibungsfläche in Bezug auf individuelle Entwicklung.⁶⁴

Humboldts Ansichten können so verstanden werden, dass er den Menschen als aktiv schöpferisches Lebewesen ansieht, dessen Entwicklung aus innerer Kraft entsteht. Diese Perspektive ist äußerst bedeutsam hinsichtlich der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung. Kinder benötigen vielfältige Gelegenheiten zur Erkundung der Umwelt und zum schöpferischen Tätigsein. Daher müssen Lehr- und Lernsituationen so gestaltet sein, dass sie Entfaltungsspielräume liefern und nicht vorbestimmt wirken.

Humboldt spricht sich in diesem Zusammenhang äußerst entschieden gegen äußere Steuerungen aus, welche das selbstständige Tätigsein einschränken.⁶⁵ „Was nicht von dem Menschen selbst gewählt [...] das geht nicht in sein Wesen über.“⁶⁶

Auch äußert er sich zur Verbindung des Inneren und der äußeren Umwelt. Die Qualität der Wahrnehmung, auch die Begegnung mit dem Äußeren, entstamme aus intrinsischer

⁶² vgl. von Humboldt, 1792, zitiert nach der Ausgabe von mises.de, S.5

⁶³ von Humboldt, 1792, zitiert nach der Ausgabe von mises.de, S.5

⁶⁴ vgl. von Humboldt, 1792, zitiert nach der Ausgabe von mises.de, S.5

⁶⁵ vgl. ebd., S.11

⁶⁶ von Humboldt, 1792, zitiert nach der Ausgabe von mises.de, S.11

Aktivität. Dieses stark subjektorientierte Bildungsverständnis komme zustande, indem Individuen exakt denselben Grad an Fülle und Schönheit in ihrer Umwelt wahrnehmen, wie sie ihn selbst in sich tragen können.⁶⁷

Des Weiteren führt Humboldt an, dass Bildung nur dann gelinge, wenn sie auf einem individuellen Charakter basiere. Er betont, dass diese *Eigentümlichkeit* der Kraft und der Bildung das darstelle, was als die ganze Größe des Menschen verstanden werde.⁶⁸

Ein Aspekt, der additiv beachtet werden solle, seien zwischenmenschliche Beziehungen, die ebenfalls einen Bildungsfaktor umfassen. Neben individuellen Aspekten verkörpere Bildung einen sozialen Vorgang, bei dem sich die Menschen miteinander verbinden sollen. Es gehe dabei nicht darum, die eigene Persönlichkeit aufzugeben, sondern darum, eine Isolation zu vermeiden. Die individuellen Gedanken und Ideen sollen mit denen anderer Mitmenschen verglichen werden, um sich selbst weiterentwickeln zu können.⁶⁹ Gleichmacherei müsse strengstens abgestellt sein, da es um die gegenseitige Wertschätzung und das damit verbundene Akzeptieren echter Werte, die nebeneinander Bestand haben können, gehe. Somit stelle ein enger Austausch interindividueller Persönlichkeiten einen notwendigen Baustein in der gesellschaftlichen Bereicherung dar, so Humboldt.⁷⁰ Bezogen auf die Entwicklung von Kindern verkörpert das soziale Lernen somit eine wichtige Facette. Kinder müssen Toleranz, Akzeptanz sowie gesamtgesellschaftliche Kompromissfähigkeit erlernen, ohne dabei ihre eigenen, individuellen Motive, also sich selbst, aufzugeben oder sich dabei zu isolieren.

Da Kinder im Grundschulalter beginnen ein Selbstbild und Persönlichkeitsmerkmale aufzubauen, ist diese Perspektive Humboldts auch heutzutage noch als relevant einzustufen. Wenn man Kreativität im Sinne Erich Fromms als produktives Handeln auffasst (2.1.1.4 *Kreativität als Ausdruck einer produktiven Lebensweise*), dann folgt daraus, dass kreativ angelegte Unterrichtsmethoden Bildungsvorstellungen Humboldts verkörpern. Neben sozialem Lernen sind allen voran offene, auf eigenständigem Aktivsein angelegte Ansätze gefordert. Somit kann, ganz nach Humboldts Auffassung, die Aktivierung und Förderung innerer Anlagen genutzt werden, um sich ganzheitlich zu bilden.

Damit vereint Humboldts Bildungsverständnis zentrale Voraussetzungen für kreative Persönlichkeitsentwicklung, gerade in der Primarstufe. Elemente wie Freiheit, Eigentümlichkeit, soziale Resonanz und das Selbstvertrauen sind an dieser Stelle besonders hervorzuheben.

⁶⁷ vgl. von Humboldt, 1792, zitiert nach der Ausgabe von mises.de, S.6

⁶⁸ vgl. ebd.

⁶⁹ vgl. ebd., S.14

⁷⁰ vgl. ebd.

Von Carlsburg und Wehr beziehen sich innerhalb dieser Facette direktermaßen auf die gegenwärtige Gesellschaft sowie die Schule als gesellschaftliche Institution. In ihrem Studienbuch *Bildung zur Selbstbildung* erörtern sie, dass die Selbstbildung einer kreativen Persönlichkeit durch institutionelles sowie elterliches *Führen*, jedoch ergänzend hierzu in erhöhtem Maß durch selbstständiges *Wachsen* entstehe. Die Schule müsse in diesem Prozess als Ort des Lebens verstanden werden.⁷¹

Die Idealvorstellung sei hierbei, dass Kinder und Jugendliche, Phasen eigener, alternativer Erfahrungs- und Lebensqualitäten erleben, so von Carlsburg und Wehr.⁷² So könne jugendliche Persönlichkeitsentwicklung konstruktiv und innovativ stattfinden. Folglich werden diesen, jungen Menschen zunehmend Möglichkeiten zur Eigenverantwortung sowie zur Gestaltung eigener Biografien geboten.⁷³

Diese Idealvorstellung wirke gegenwärtig jedoch zunehmend erschwert, was eine große Anzahl an Untersuchungsergebnissen preisgebe. Ein enormer Anstieg *bio-psycho-sozialer Spannungszustände* weise darauf hin, dass die Entwicklungsanforderungen die jugendlichen Ressourcen übersteigen und überfordern. Von Carlsburg und Wehr erläutern, dass Industriegesellschaften zunehmend komplexer und schwieriger geworden seien.⁷⁴

Bezogen auf die Institution Schule lasse sich festhalten, dass diese bezüglich ihres Erziehungsauftrags eine *Funktion von Gesellschaft* darstelle.⁷⁵ Hier zeigt sich eine Parallele zu den Funktionen der Schule nach Fend, welche in Punkt 2.2.2.2 *Das Entstehen der Kreativität* kurz erläutert werden. Von Carlsburg und Wehr kritisieren in diesem Kontext, dass die Vielzahl an in Schulen gelehrteten Gesellschaftsthemen, zum einen zu wenig Spielraum für kreative Persönlichkeitsentwicklung zulasse und zum anderen eine kognitive Überforderung der Lernenden zu identifizieren sei. Dies wirke sich wechselseitig negativ auf den Unterricht als solchen sowie auf den damit verbundenen Erziehungsauftrag aus.⁷⁶ „Somit verbleibt für weitere Überlegungen etwa zum personalen und sozialen Lernen wenig Zeit und Raum für Kreativität. Die Quantität von Inhalten und Zielen des Unterrichts verführt zu Aktionismus, degradiert Schule zu einem Lebensort, an dem erledigte Pensen ‚abgehakt‘ werden.“⁷⁷, so die Kritik der beiden Autoren.

So ergibt sich die zentrale Herausforderung gegenwärtiger Bildungseinrichtungen, die von Humboldt geforderte Freiheit und Ganzheitlichkeit in einem zunehmend komplexeren Gesellschaftssystem zu erhalten und den Lernenden kreative Entwicklung zu ermöglichen.

⁷¹ vgl. von Carlsburg & Wehr, 2010, S.186

⁷² vgl. ebd., S.187

⁷³ vgl. ebd.

⁷⁴ vgl. ebd., S.187f.

⁷⁵ vgl. ebd., S. 189f.

⁷⁶ vgl. ebd.

⁷⁷ von Carlsburg & Wehr, 2010, S.190

2.1.2.3 Kategoriale Bildung – Verbindung von Wissen und Kreativität

Wolfgang Klafki's Konzept der *kategorialen Bildung* verkörpert eine zentrale Grundlage für eine Bildung, welche nicht nur durch bloße Faktenvermittlung gekennzeichnet ist, sondern ebenso kreative Denkprozesse anregt. Auch wenn Klafki die Begrifflichkeit der *Kreativität* in den einschlägigen Passagen nicht explizit aufführt, lässt sich seine Theorie so verstehen, dass kreative Denk- und Handlungskompetenzen essenzielle Grundbausteine einer lebendigen Allgemeinbildung seien.⁷⁸

Nach Klafki stelle Bildung dabei nicht nur die bloße Anhäufung von Faktenwissen und deklarativen Denkkapazitäten dar. Vielmehr sei die aktive, verstehende sowie strukturierende Auseinandersetzung mit exemplarischen Inhalten gemeint. Der Lernende erschließe sich dadurch allgemeine Einsichten, die es dem Individuum ermöglichen, neue Zusammenhänge wahrzunehmen und zu erkennen, folglich Perspektiven zu wechseln und somit eigenständige Lösungen zu entwickeln.⁷⁹ „Der Lernende gewinnt über das am Besonderen erarbeitete Allgemeine Einsichten in einen Zusammenhang [...] und zugleich damit gewinnt er eine ihm bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive.“⁸⁰, so Klafki. Dies sind eindeutig zentrale Merkmale kreativen Denkens und dadurch wichtige Annahmen in Bezug auf die bildungsinstitutionelle Entwicklung kreativer Persönlichkeiten.

Klafki führt an, dass Lernen innerhalb und außerhalb schulischer Kontexte den Lernenden zur Selbstständigkeit, zur kritischen Erkenntnis sowie zur Urteil- und Handlungsfähigkeit verhelfen solle. Dies erfordere *selbständiges Lernen*.⁸¹ Diese Art des Lernens sei allerdings nur möglich, wenn der Lehr-/Lernprozess zwei Bedingungen erfülle.

Zum ersten müsse der Unterricht an den individuellen Entwicklungsstand sowie an die Lebenswelt der Schüler anknüpfen. Dieser *schülerorientierte Unterricht* beziehe sich auf die zugrundeliegenden psychomotorischen, kognitiven, sozialen und moralischen Entwicklungsstände der Kinder. Auch deren Interessen seien zu berücksichtigen.⁸² Dabei entstehe ein *produktives Spannungsverhältnis* zwischen der gegenwärtigen Situation des Lernenden sowie den objektiven Anforderungen, also gesellschaftlicher Aufgaben und Kulturgüter. Dieses Spannungsverhältnis sei als pädagogisch fruchtbar zu verorten. Es fördere selbständiges, selbstbestimmtes Lernen und erweitere zudem den Horizont sowie die Urteilskraft der Lernenden.⁸³

⁷⁸ vgl. Klafki, 62007, S.143f.

⁷⁹ vgl. ebd., S.144

⁸⁰ Klafki, 62007, S.144

⁸¹ vgl. Klafki, 62007, S.145f.

⁸² vgl. ebd., S.146

⁸³ vgl. ebd.

Die zweite Bedingung sei die selbstständige, produktive Erarbeitung des Wissens, anstelle der bloßen Präsentation der Informationen. Inhalte sollen daher nicht fertig und abgeschlossen präsentiert werden, sondern müssen erarbeitet und entdeckt werden.⁸⁴

Nach Klafki gebe es hierbei zwei verschiedene Wege der Erarbeitung. Zum einen stelle das *genetische Lehren bzw. Lernen* nach Martin Wagenschein einen Weg dar, bei welchem Schüler die Entstehung von Erkenntnissen Schritt für Schritt rekonstruieren. Strukturen, Prinzipien und Zusammenhänge seien dabei selbst zu entdecken. Zum anderen gebe es das *analytische Rückwärtsschreiten*. Dieser Weg, der entdeckendes Lernen in hohem Maß fördern kann, bringe Schüler dazu, fertige Ergebnisse zu analysieren und den Lösungsweg zu rekonstruieren.⁸⁵ Ziel beider Wege ist Verstehen statt Auswendiglernen. Zudem wird die Transferkompetenz gestärkt, da das Gelernte auf neue Probleme anzuwenden ist. Diese wechselseitige Erschließung von Subjekt und Objekt sei nach Klafki als *kategorial* zu bezeichnen.⁸⁶

Klafkis Auffassung des selbstständigen Lernens trägt somit das Potenzial für kreative Persönlichkeitsentwicklung in sich. Der Bildungsprozess eröffnet neue Denkwege und Handlungsräume, welche weit über das Gelernte hinausreichen. Vor allem in der Grundschule, in der Kinder meist offen und neugierig gegenüber neuen Erfahrungen sind, bietet dieses Verständnis eine ideale Grundlage für pädagogische Konzepte, die Kreativität fördern und kreative Handlungsmuster als Weg des Lernens zulassen oder sogar erfordern.

Auch in späteren Abschnitten betont Klafki die Notwendigkeit, dass Lernen nicht lediglich auf bloße Reproduktion beschränkt sein dürfe. „So verstandenes Lernen muß in seinem Kern *entdeckendes bzw. nachentdeckendes* und *sinnhaftes, verstehendes Lernen anhand exemplarischer Themen* [...] sein, [...]“⁸⁷, so Klafki. In diesem Zusammenhang erläutert er das Verständnis der *kritisch-konstruktiven Didaktik*. Merkmale seien alle bisher angeführten Elemente in Bezug auf mündige und selbstständige Individuen, die zu einer kritischen Reflexion und Gestaltung der Gesellschaft beitragen sollen.⁸⁸ Die individuelle Persönlichkeit ist in dieser Theorie somit direkt angesprochen und gezielt zu fördern. Besonders wichtig sei hierbei die Gegenüberstellung der *materiellen Bildung* (*klassische Bildungsinhalte*) sowie der *formalen Bildung* (*Kräftebildung, funktionale Bildungsinhalte*). Klafkis kategoriales Bildungsverständnis vereine beide Perspektiven. Sie sei sowohl inhaltsbezogen als auch durch subjektive, kritische Erschließung geprägt.⁸⁹

⁸⁴ vgl. ebd., S.146f.

⁸⁵ vgl. ebd.

⁸⁶ vgl. ebd., S.148

⁸⁷ Klafki, 2007, S.256f.

⁸⁸ vgl. Klafki, 2007, S.252

⁸⁹ vgl. ebd., S.144

Damit bieten Klafkis Auffassungen einen Schulrahmen, in dem Kinder lernen, Zusammenhänge zu verstehen, selbsttätige Denkansätze zu generieren und neue, offene Fragen zu stellen. Durchweg ein kreativer Umgang mit Wissen. Die Verbindung von exemplarischem Lernen und kategorialer Einsicht stellt somit auch eine Verbindung von Kreativität und Wissen dar. Aus diesem Grund sind Klafkis Vorstellungen aus pädagogischer Sicht als zentral für die kreative Persönlichkeitsentwicklung im Grundschulalter zu verstehen.

2.2 Psychologische Aspekte der Kreativität

Nachdem vorangegangenen Definitionen und Grundlagen der Kreativität sowie der bildungswissenschaftlichen Sichtweise der Persönlichkeitsentwicklung analysiert wurden, sollen in diesem Abschnitt konkret die zugrunde liegenden psychologischen Aspekte des Kreativitätsbegriffs dargestellt werden. Hierzu erfolgt zunächst eine Erläuterung des *Big Five Models* nach Paul Costa und Robert McCrae anhand Publikationen diverser Autoren. Im Anschluss wird der Fokus auf das Thema *Kreativität – Zusammenspiel von Achtsamkeit, Neugierde und Spielfreude* gelegt. Hierfür werden Arbeiten von Donald Woods Winnicott, Mihály Csíkszentmihályi sowie Maria Montessori herangezogen.

2.2.1 Big Five – Offenheit als Schlüssel kreativer Persönlichkeitsentwicklung

Ein zentraler psychologischer Zugang zur Erfassung von Persönlichkeit im Allgemeinen stellt das sogenannte *Fünf-Faktoren-Modell* bzw. die *Big Five* dar. Nach Gerhard Roth wurde dieses Modell von Paul Costa und Robert McCrae entwickelt. Es umfasse die fünf grundlegenden Persönlichkeitsdimensionen *Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus* und *Offenheit*. Nach Roth könne jedes dieser Merkmale in einem Spektrum zwischen *positiv ausgeprägt (trifft eindeutig zu)* und *negativ ausgeprägt (trifft nicht zu)* vorhanden sein.⁹⁰

Im Kontext kreativer Persönlichkeitsentwicklung ist besonders die Dimension *Offenheit* von zentraler Bedeutung. Menschen, welche eine hohe Ausprägung dieser Persönlichkeitsdimension aufweisen, seien typischerweise breit interessiert, einfallsreich, phantasievoll, intelligent, originell, wissbegierig, intellektuell, künstlerisch, gescheit, erfinderisch, geistreich sowie weise.⁹¹ Diese Eigenschaften bilden zentrale Voraussetzungen für kreatives Denken und Handeln. Besonders hervorzuheben sind dabei die eben aufgezählten Facetten, die originelle und künstlerische Eigenschaften darstellen. Nach den Auffassungen von Gertrud Höhler und Gerd Binnig (2.1.1.7 *Kreativität und Intelligenz*) stellt Intelligenz im Sinne von deklarativem Faktenwissen einerseits eine Grundvoraussetzung kreativen Schaffens dar, andererseits aber auch eine Grundlage zur Weiterentwicklung des

⁹⁰ vgl. Roth, 2011, S.37

⁹¹ vgl. ebd., S.38

bereits Gelernten. In diesem Zusammenhang erscheinen auch jene Aspekte der Offenheit, die auf Intelligenz aufbauen, als essenziell.

Neben Roth befassen sich auch Lawrence A. Pervin, Daniel Cervone und Oliver P. John mit dem Big Five Modell nach Costa und McCrae. Die Persönlichkeitsdimension der Offenheit sei als Fähigkeit zu sehen, flexibel auf neue Erfahrungen zu reagieren, dabei mit Unbekanntem möglichst konstruktiv umzugehen und kognitive Vielfalt zuzulassen.⁹² Auch hier finden sich zentrale Eigenschaften des kreativen Handelns wieder. Dabei lassen sich Parallelen zu Fromms produktiver Lebensweise (2.1.1.4) sowie zu Guilfords divergentem Denken (2.1.1.5) ziehen. Entscheidend ist es Reize der Umwelt konstruktiv anhand individueller Erfahrungen aufzunehmen und vielfältig darauf antworten zu können.

Ein weiterer, bedeutsamer Aspekt sei die Beobachtung, dass die Ausprägung der Offenheit im Erwachsenenalter leicht abnehme.⁹³ Im Kehrschluss bedeutet dies, dass dieses Persönlichkeitsmerkmal im Kindesalter, so auch bei Grundschulern, stärker ausgeprägt vorliegt. Dadurch erscheint eine gezielte, kreative Förderung innerhalb der kindlichen Entwicklung als zielgerichtet und sinnvoll.

Birgit Herz verweist jedoch ebenso auf eine kritische Perspektive. Demnach müsse gesagt werden, dass Costa und McCrae, sowie einige andere klinische Psychologen gleichermaßen, der Ansicht seien, die Ausprägung und Entwicklung der oben genannten fünf Grundfaktoren dieser Theorie seien weniger durch Einflüsse der Umwelt, sondern eher anhand biologischer Anlagen zu erklären. Die Persönlichkeitsentwicklung hänge somit maßgeblich von genetischen Faktoren ab.⁹⁴ David G. Myers knüpft hieran an, verdeutlicht jedoch, dass Umwelt und Anlagen nahezu gleichermaßen für die Entwicklung und Ausprägung der Persönlichkeit verantwortlich seien.⁹⁵ Somit kann festgehalten werden, dass definitiv ein erheblicher Teil der Gesamtentwicklung durch die Umwelt beeinflusst wird, was für die Kreativitätsförderung innerhalb der Primarstufe entscheidend ist. Einerseits müssen individuelle Anlagen Raum zur Entfaltung erhalten, andererseits kann in Bezug auf den Offenheitsaspekt nach Costa und McCrae gezielt gefördert und pädagogisch begleitet werden.

Jens Asendorpf führt die Kritik allerdings weiter aus. Nach ihm fehlen den Big Five wichtige Fähigkeiten wie die direkte Intelligenz, soziale Kompetenzen, Sportlichkeit und Musikalität. Ebenso verhalte sich das Modell in Bezug auf bestimmte Werthaltungen, religiöse Einstellungen, Sexualität sowie den Körperbau des jeweiligen Individuums. Grund hierfür sei, dass Costa und McCrae diese Eigenschaften nicht als Teil der Persönlichkeit ansahen.⁹⁶

⁹² vgl. Pervin & Cervone & John, ⁵2005, S.322

⁹³ vgl. Myers, ³2014, S.573

⁹⁴ vgl. Pervin et al., zitiert nach Herz, 2014, S.21

⁹⁵ vgl. Lohelin et al.; Yamagata et al., zitiert nach Myers, ³2014, S.573f.

⁹⁶ vgl. Asendorpf, 2018, S.28f.

Trotz solcher Einwände betont Myers abschließend, dass das Modell der Big Five bis heute das wichtigste Projekt in der Persönlichkeitsforschung sei und die damit greifbarste Annäherung an grundlegende Persönlichkeitsdimensionen darstelle.⁹⁷

Das Big Five Modell liefert somit nicht lediglich ein theoretisches Gerüst zur Erfassung unterschiedlicher Persönlichkeiten, sondern zeigt gleichzeitig auf, warum die Persönlichkeitsdimension der Offenheit als Entwicklungspotenzial in der Grundschule besonders beachtet werden sollte. Insbesondere im Kontext der Förderung und Forderung kreativer Fähigkeiten. Dies bezieht sich sowohl auf die Möglichkeit angeborene Talente freizusetzen und zuzulassen als auch auf die Schaffung einer reizvollen sowie erfahrungsreichen Lernumgebung. Für die Grundschule bedeutet dies, Offenheit als basales Element kreativer Persönlichkeitsentwicklung gezielt wahrzunehmen und zu stärken. Dies gilt für didaktische Methoden sowie eine generelle pädagogische Grundhaltung, die Entfaltung zulässt, gleichermaßen. Darin liegt die wahre Chance innerhalb der Institution Schule.

2.2.2 Kreativität – Zusammenspiel von Achtsamkeit, Neugierde und Spielfreude

Diverse Publikationen (Bsp.: *Vom Spiel zur Kreativität*) weisen darauf hin, dass die Entwicklung kreativer Persönlichkeitsmerkmale insbesondere im frühen Kindesalter entscheidende Fortschritte macht. Dabei nimmt die Spielfreude eine wichtige Rolle ein und bildet ein zentrales Fundament kreativen Handelns. Achtsamkeit und Neugierde lassen sich ergänzend als grundlegende Voraussetzungen kreativer Entwicklung identifizieren. Im folgenden Abschnitt werden diese Aspekte näher betrachtet und zielgerichtet dargestellt.

2.2.2.1 Spiel als Grundlage kreativen Denkens und Handelns

Im Kontext einer Bildungsvorstellung, die Kreativität als elementaren Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung begreift, liefert Donald W. Winnicott mit seiner Theorie des kindlichen Spiels einen essenziellen Beitrag. In seinem Werk *Vom Spiel zur Kreativität* fasste er diesbezüglich all seine Gedanken zusammen. Er versteht das Spiel nicht nur als bloße, kindliche Freizeitbeschäftigung, sondern als basales Fundament für die Entwicklung kreativen Denkens und Handelns. Winnicott betont, dass das Spiel eine schöpferische Erfahrung darstelle, eine Erfahrung im Kontinuum von Raum und Zeit, quasi eine Grundform des Lebens.⁹⁸

Es wird deutlich, dass Spielen in direkter Weise das kognitive Wachstum unterstützt. Zudem ist das kindliche Spiel intensiv in den Prozess der Ich-Entwicklung verwurzelt.

Anfänglich stellt Winnicott klar, dass Kleinkinder *Objektbeziehungen* zu sogenannten *Übergangsobjekten* aufbauen. Zunächst handle es sich dabei um eigene Körperteile wie

⁹⁷ vgl. Myers, ³2014, S.573

⁹⁸ vgl. Winnicott, ³1985, S.62

Finger, die das Kind erforsche, gefolgt von äußeren Objekten wie beispielsweise Puppen. Dies gelte für alle Geschlechter gleichermaßen.⁹⁹ Der Gebrauch, den Kleinkinder im Allgemeinen von den ersten Objekten außerhalb des eigenen Körpers (*not-me Besitz*) machen, sei äußerst vielfältig. In dieser Stufe haben Kinder bereits die Fähigkeit, solche Gegenstände als *Nicht-Ich (nicht zum Selbst gehörend)* zu erkennen, so Winnicott. In solchen Erfahrungen fließen innere Realität und äußere Welt ineinander über und müssen, anders als im späteren Erwachsenenleben, nicht scharf getrennt, sondern vielmehr spielerisch verbunden erlebt werden.¹⁰⁰ Im Verlauf integriere das kindliche Individuum solche Übergangsobjekte, die außerhalb des eigenen Körpers verortet werden, in das eigene Persönlichkeitsschema. Dies diene dazu, wie in früheren Stadien beispielsweise die eigenen Finger, eine Abwehr gegenüber Ängsten aufzubauen.¹⁰¹

All dieses Verhalten sei mit dem Schlagwort der *Illusion* zu beschreiben, so Winnicott. Die Bedeutung, die Kinder verschiedensten (Übergangs-) Objekten zuschreiben, habe demnach realistischen Bestand innerhalb der kindlichen Vorstellung. Diese Erfahrungen, die losgelöst von stumpfen Zuordnungen zur inneren oder äußeren Lebenswelt seien, bilden ein Leben lang die bestehende Basis für Kunst, Imagination und schöpferisches Arbeiten, so Winnicott.¹⁰² Er stellt klar, dass diese Vorstufe des Spiels, die Entwicklung vom rein Subjektiven zum Objektiven, künstlerische Kreativität und Kunstgenuss beinhalte.¹⁰³ Hierbei wird die Wichtigkeit der kindlichen Imagination in Bezug zur kreativen Persönlichkeitsentwicklung deutlich. Objekte spielen dabei eine zentrale Rolle, da ihnen fiktive Rollen und Eigenschaften zugesprochen werden. Diese von innerer Fiktion und äußerer Lebensrealität losgelöste Fantasie legt den essenziellen Grundstein für das Vorhandensein von Kreativität innerhalb des individuellen Charakters.

Das daran anknüpfende Spiel beschreibt Winnicott wie folgt: „[...] halte ich *das Spiel* für das *Universale*; es ist Ausdruck von Gesundheit: denn Spielen ermöglicht Reifung und damit Gesundheit; es führt zu Gruppenbeziehungen.“¹⁰⁴ Neben dem sozialen Faktor des Spiels wird es als unabdingbare Voraussetzung innerer Gesundheit deklariert.

Winnicott analysiert darauf aufbauend, dass sowohl Kinder als auch Erwachsene nur während des Spiels Gebrauch von ihrer gesamten Persönlichkeit machen können, um kreative Entfaltung und schöpferisches Tätigsein zu erleben. Er führt weiter an, dass Individuen

⁹⁹ vgl. ebd., S.10

¹⁰⁰ vgl. ebd., S.10f.

¹⁰¹ vgl. ebd., S.12f.

¹⁰² vgl. ebd., S.20f.

¹⁰³ vgl. ebd., S.15

¹⁰⁴ Winnicott, ³1985, S.52

nur in eben jener kreativen Entfaltung Gelegenheit bekommen, sich selbst zu entdecken.¹⁰⁵

Gegensätzlich zu der früheren Angstabwehr, anhand von Übergangsobjekten, sei der durch das Spiel gekennzeichnete Weg zu sich selbst, Ausdruck der eigenen, intrapersonalen Einheit. Diese bedeute *Ich-bin, ich-lebe, Ich-bin-ich*.¹⁰⁶

Somit bildet das Spiel das Fundament der Selbstfindung. Innerhalb der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung muss daher die Spielfantasie berücksichtigt, zugelassen und gefördert werden. Auch in Bezug auf die Förderung kreativer Eigenschaften innerhalb der Grundschule stellt diese Analyse des Spiels eine unabdingbare Schlüsselfunktion dar. Die Wahl der Lehr-/Lernmethoden sowie der Unterrichtskonzeptionen muss so ausgerichtet sein, dass Imagination aktiv zugelassen wird.

Winnicott verortet die Wurzel des kreativen Schaffens im Spiel. Er sieht im Kreativitätsbegriff jedoch nicht lediglich das bloße Schaffen von Gegenständen, sondern vielmehr eine generelle Haltung gegenüber der äußeren Realität. Erst durch die Kreativität als Haltung gegenüber der Umwelt sei das Gefühl eines lebenswerten Lebens zu erzeugen.¹⁰⁷ Hier ergibt sich ein starker Bezug zu Fromms Verständnis der menschlichen Kreativität, wie er sie unter anderem in seinem Werk *The Creative Attitude* (2.1.1.4 *Kreativität als Ausdruck einer produktiven Lebensweise*) offenlegt. Winnicott führt weiter aus, dass stark objektiv denkende Menschen den Kontakt zur subjektiven Welt und die damit verbundene kreative Haltung gegenüber den Dingen verloren haben.¹⁰⁸ Daher ist die Imagination gleichwertig der objektiven Wahrnehmung zu verorten und ein wichtiger Bestandteil kreativen Denkens und Handelns.

Winnicott fährt fort, dass ein extremer Mangel beim Aufbau individueller, kreativer Lebensmöglichkeiten meist von Kindheitstagen an bestehe. Dennoch gebe es keine Möglichkeit, dass eine gänzliche Zerstörung der Kreativitätsanlagen vorliege. Selbst Menschen mit fehlgeschlagenem Persönlichkeitsaufbau besitzen irgendwo im Verborgenen ihre kreativen Lebensbereiche.¹⁰⁹ Dennoch legt diese Analyse die Wichtigkeit des kindlichen Spiels offen. Dies muss auch im pädagogisch-institutionellen Rahmen, so auch in der Grundschule, dringend mitgedacht werden. Kinder benötigen beim Lernen genügend Raum für Fantasie und Imagination, um kreative Denkweisen lebenslang aufbauen zu können.

Ganz konkret muss dabei das Phänomen der *Objektverwendung* einbezogen werden, nicht zu verwechseln mit der bereits beschriebenen *Objektbeziehung*. Winnicott

¹⁰⁵ vgl. Winnicott, ³1985, S.66

¹⁰⁶ vgl. Winnicott, zitiert nach Winnicott, ³1985, S.69

¹⁰⁷ vgl. Winnicott, ³1985, S.78

¹⁰⁸ vgl. ebd., S.79

¹⁰⁹ vgl. ebd., S.81

unterscheidet, dass die Fähigkeit der Objektverwendung das Vorhandensein einer Beziehung voraussetzend benötige.¹¹⁰ Die bloße Beziehung zu einem Objekt sei lediglich vom Standpunkt des Subjektes aus zu betrachten. Die konkrete Verwendung dieser Objekte benötige dagegen die Berücksichtigung des generellen Wesens des Objektes selbst.¹¹¹ Winnicott deutet daher: „Die Entwicklung der Fähigkeit zur Objektverwendung ist ein weiteres Beispiel dafür, daß der Reifungsprozess von fördernden Umweltfaktoren abhängig ist.“¹¹² Dies bedeutet ganz konkret, dass kindliche Umgebungsräume, wie eben auch die Grundschule, das Spiel und den Aufbau der Objektverwendung fördern müssen. Anhand dieser Imaginationen kann der innere Aufbau kreativer Fähigkeiten erfolgen. Die verwendeten und fremdprojizierten Objekte müssen dabei als Teil der äußeren Realität wahrgenommen werden. Diese Fähigkeit ist entscheidend.

Aus all diesen Analysen heraus wurde deutlich, dass die Fremdverwendung von Objekten eine entscheidende Rolle bei der kreativen Persönlichkeitsentwicklung darstellt. Das kindliche Spiel dient hierbei als Schnittstelle und müsste somit in erhöhtem Maß Anklang in der Bildungs- und Entwicklungsinstitution Schule finden.

Die Fähigkeit zur Kreativität steht in engem Zusammenhang mit jenen kleinen Objekten der Kindheit und der darin verankerten Kraft der Imagination.

2.2.2.2 Das Entstehen der Kreativität

Der Psychologe Mihály Csíkszentmihályi, bereits in Punkt 2.1.1.6 *Flow Theorie – kreatives Arbeiten im optimalen Zustand* eingeführt, beschreibt den Ursprung der Kreativität sehr facettenreich. Zunächst verweist er auf die Wichtigkeit des sogenannte *Systemmodells*. Kreativität könne nur in Wechselbeziehung innerhalb dieses Modells entstehen. Die drei Hauptsäulen hierbei seien die *Domäne*, das *Feld* sowie das *Individuum* selbst.¹¹³ Die Domäne stelle einen Fachbereich dar, welcher aus festen, symbolischen Regeln und Verfahrensweisen bestehe. Ein Beispiel hierfür sei die Domäne der Mathematik. Das Feld umfasse alle Personen, welche den Zugang und die Richtigkeit der Domäne überwachen. Das Individuum könne in kreativ aktiven Menschen verortet werden, die mit den Symbolen bestehender Domänen arbeiten oder diese weiterentwickeln, so Csíkszentmihályi.¹¹⁴ Zu der essenziellen Wechselbeziehung komme noch eine weitere Grundvoraussetzung hinzu. Das Individuum müsse in der Lage sein, die durch das Feld vorbestimmten Beurteilungsmaßstäbe einer Domäne zu verstehen und diese gänzlich zu verinnerlichen.¹¹⁵

¹¹⁰ vgl. ebd., S.103

¹¹¹ vgl. ebd., S.110

¹¹² Winnicott, ³1985, S.104

¹¹³ vgl. Csíkszentmihályi, 1997, S.46f.

¹¹⁴ vgl. ebd., S.47

¹¹⁵ vgl. Rabinow, zitiert nach Csíkszentmihályi, 1997, S.77

Ein weiterer Aspekt umfasse die gegenwärtige Kultur. Die Domänen und deren Symbole seien nicht durch Gene und Chromosomen zu erklären, sondern durch Weitergabe innerhalb der jeweiligen Gesellschaft.¹¹⁶ Das kann direkterweise auf die (Grund-) Schule übertragen werden. Helmut Fend definiert verschiedene Funktionen der Institution Schule. So habe die Schule auch eine Reproduktionsfunktion gesellschaftlicher Strukturen durch Sozialisation.¹¹⁷ Es ist daher von großer Bedeutung die Verfahrensweisen und Systeme unterschiedlicher Domänen schulisch aufzubereiten, um die Entwicklung kreativer Persönlichkeiten im Schulkontext gewährleisten zu können.

Nach Csíkszentmihályi äußere sich Kreativität auch dadurch, dass kreative Menschen ihre Domänen nicht aufgrund eines Statussymbolcharakters wählen, sondern aus uneingeschränkter Berufung für die Sache selbst.¹¹⁸ Darauf aufbauend sieht Csíkszentmihályi die intrinsische Motivation, also das persönliche Interesse, als eigentliche Quelle der Kreativität an. Schöpferische Individuen müssen zunächst das oben beschriebene Systemmodell vollständig verinnerlichen und reproduzieren.¹¹⁹ Nach dem Erfinder Jacob Rabinow, den Csíkszentmihályi zitiert, komme der kreative Beitrag des Einzelnen hauptsächlich durch die innere Motivation oder die Freude an der Sache selbst zustande.¹²⁰ Ebenso verhalte es sich mit der benötigten Energie, um schöpferisch zu handeln, die ebenfalls von innen heraus komme.¹²¹ Entscheidend sei ebenso ein frühzeitiges Interesse an der jeweiligen Domäne.¹²² Dies ist von besonderer Relevanz für die Grundschule. Die hier präsentierten Domänen müssen so unterrichtet werden, dass sie ein frühzeitiges Interesse bei den Kindern entfachen.

So fasst Csíkszentmihályi zusammen, dass eine erhebliche Portion Neugier, Staunen und Interesse von Nöten sei, um interessante Probleme zu entdecken und diese geistreich wahrnehmen zu können. Parallel, aber unabhängig zu dem Modell der *Big Five* nach Costa und McCrae (2.2.1 *Big Five – Offenheit als Schlüssel kreativer Persönlichkeitsentwicklung*), erläutert er die Persönlichkeitsfacette der *Offenheit* als zentral, um neue Erfahrungen unvoreingenommen wahrnehmen zu können, um letztlich flexible Verarbeitungsmuster dieser äußeren Eindrücke vorzunehmen.¹²³

Nachfolgend fasst Csíkszentmihályi weitere basale Elemente für das Entstehen der Kreativität zusammen. Zunächst versucht er den kreativen Persönlichkeitstypen zu definieren. Obwohl dieser Aspekt in der vorliegenden Arbeit bereits aufgezeigt wurde (2.1.1.1 *Die*

¹¹⁶ vgl. Csíkszentmihályi, 1997, S.60

¹¹⁷ vgl. Fend, zitiert nach Koch, 2023, S.26

¹¹⁸ vgl. Csíkszentmihályi, 1997, S.61

¹¹⁹ vgl. ebd., S.75

¹²⁰ vgl. Rabinow, zitiert nach Csíkszentmihályi, 1997, S.76f.

¹²¹ vgl. Csíkszentmihályi, 1997, S.89

¹²² vgl. ebd., S.82

¹²³ vgl. ebd.

creative Person (kreative Persönlichkeit)), werden die wichtigsten Merkmale für den hier aufgeführten Punkt erläutert.

Generell stelle es eine Schwierigkeit dar, den kreativen Persönlichkeitstypen zu erläutern. Allerdings handle es sich immer um Personen mit der Fähigkeit sich fast jeder Situation anpassen zu können. Als Hilfe dienen lediglich die zur Verfügung stehenden Mittel.¹²⁴ Ebenso charakteristisch sei, dass kreative Menschen widersprüchliche Extreme in sich vereinen. Es gehe also um komplexe Persönlichkeiten, die vom einen ins andere Extrem wechseln können, wenn dies die Situation erfordere.¹²⁵ Gerade im Kindesalter betont Csíkszentmihályi, dass eine sanfte Neugierde von großer Bedeutung sei: „Man muss also kein Wunderkind sein, um in seinem späteren Leben etwas Kreatives zu leisten, aber eine frühe, überdurchschnittliche Neugier für die Umwelt ist offenbar eine Voraussetzung.“¹²⁶

Ein ebenso wichtiger Punkt stelle das effektive Nutzen *konvergenter* und *divergenter Denkweisen* dar. Hier zieht sich eine klare Parallele zu Guilfords Ansichten (2.1.1.5 *Divergentes Denken als Schlüsselkompetenz*), obgleich Csíkszentmihályi dem konvergenten Denken eine größere Rolle zuspricht. Divergente Ideen müssen demnach durch konvergente Denkprozesse geprüft und selektiert werden.¹²⁷ Für die Schule ergibt sich daraus, dass sowohl Objektivität, anhand von domänenspezifischem Wissen, als auch subjektive, kreative Aspekte gefördert und untergebracht werden sollen. Diese Wechselwirkung birgt das Aufkommen kreativer Schöpfungen in sich.

Dies gilt gleichermaßen für das Spiel als bedeutende Grundlage sowie für eine ausgewogene Balance zwischen Imagination, Phantasie und Realitätssinn.¹²⁸ Hier decken sich Csíkszentmihályis Ansichten mit jenen von Winnicott (2.2.2.1 *Spiel als Grundlage kreativen Denkens und Handelns*).

Zu guter Letzt wird die Rolle einer kreativen Umwelt betrachtet. Demnach beeinflusse das jeweilige Milieu das Aufkommen und Entstehen kreativer Persönlichkeiten in höherem Maß.¹²⁹ Zum einen könne dies durch das Auffangen der Aufmerksamkeit erklärt werden, zum anderen durch die hohe Interaktionsdichte, die reizvoll inspirierende Umgebungen verkörpern.¹³⁰ Jedoch gebe es auch die Gefahr, dass ein zu frühes Eintauchen in eine Umgebung voller Wettbewerb zu starkem Leistungsdruck führen könne.¹³¹ Daher muss die Schule einerseits zwar inspirierende Räume schaffen, gleichzeitig aber sensibel mit den Kindern umgehen, um Leistungs- und Versagensängste zu vermeiden. Gekoppelt mit

¹²⁴ vgl. ebd., S.80

¹²⁵ vgl. ebd., S.88f.

¹²⁶ Csíkszentmihályi, 1997, S.224

¹²⁷ vgl. Csíkszentmihályi, 1997, S.92f.

¹²⁸ vgl. ebd., S.94ff.

¹²⁹ vgl. ebd., S.185ff.

¹³⁰ vgl. ebd., S.187

¹³¹ vgl. ebd., S.192

dem Fakt, dass Kreativität nach Csíkszentmihályi verschiedene Intensitätsphasen aufweise¹³², können Zeitpläne und Lernpläne mit individueller Wahlmöglichkeit ein guter Weg zur stressfreien Kreativitätsbildung innerhalb der Schule sein.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Kreativität das Ergebnis eines vielschichtigen Wechselspiels zwischen intrinsischer Motivation, kultureller Gegebenheiten und eigener Persönlichkeitsmerkmale darstellt. Gerade im Bereich der Grundschule ist das frühzeitige Erkennen und gezielte Fördern kindlicher Offenheit, Neugier und Spielfreude besonders wichtig. Um diese Ansichten abzurunden, wird nachfolgend auf die Rolle der Selbsttätigkeit innerhalb des Lernprozesses geblickt. Eine grundlegende Voraussetzung für kreative Persönlichkeitsentwicklung innerhalb des Schulkontextes.

2.2.2.3 Selbsttätigkeit und Achtsamkeit als kreatives Lernen

Maria Montessori verarbeitete in ihrer Publikation *Die Entdeckung des Kindes* einschlägige Vorstellungen ihrer pädagogischen Grundhaltung. Sie kritisierte damals, dass herkömmliche Beschulungsansätze den spontanen Persönlichkeitsausdruck der Kinder ersticken. Es sei gegen die Natur, Kinder als *tote Wesen* in Reih und Glied in eine Schulbank zu quetschen. Stattdessen müsse Schule die freie Entfaltung der kindlichen Aktivität ermöglichen, so Montessori.¹³³ Der Begriff der *Freiheit* solle dazu dienen die Pädagogik zu inspirieren. „[...] es ist die Befreiung des Lebens, das durch unzählige, sich seiner harmonischen, organischen und geistreichen Entfaltung entgegenstellende Hindernisse unterdrückt wird.“¹³⁴ Hier beschreibt Montessori die Entfaltung kindlicher Potenziale, die durch äußere Zwänge gehemmt erscheinen. Gemeint ist damit also eine harmonische, organisch wachsende und geistig-kreative Entwicklung, die aus dem Kind selbst entspringt. Die hier geforderte *Selbsttätigkeit* wirkt dadurch als pädagogisches Hauptziel zur Entfaltung der intrinsisch angelegten Persönlichkeitsentwicklung. Freie Wahlmöglichkeiten und aktive Auseinandersetzungen der Kinder mit ihrer Umwelt können als zentral verstanden werden. Daher sollte dieses Prinzip auch im heutigen Schulkontext Berücksichtigung finden. Des Weiteren erläutert Montessori, dass eine Erziehung notwendig sei, welche nichts wegnehme, sondern verfeinere und intensiviere. Die grundlegenden Handlungen, die das Kind verrichte, um die Praxis des Lebens zu erlernen, müssen selbstständig vollbracht werden. Vorgaben und Dirigieren seien kontraproduktiv.¹³⁵ Durch Freiheit und selbstständiges Aktivsein werde das Kind zu einem denkenden, eifrigen Menschen, der im tiefsten Inneren Entscheidungen treffe. Diese Entscheidungen können äußerst vielfältig sein.¹³⁶

¹³² vgl. ebd., S.210

¹³³ vgl. Montessori, ¹¹1994, S.12

¹³⁴ Montessori, ¹¹1994, S.12

¹³⁵ vgl. Montessori, ¹¹1994, S.106f.

¹³⁶ vgl. ebd., S.107

In ihrem Werk *Das kreative Kind* bestätigt Montessori die Rolle der Selbsttätigkeit. Sie erläutert, dass Kinder schon in sehr frühen Lebensphasen in der Lage seien Kultur aufzunehmen und zu begreifen, solange dies durch eigene Aktivität stattfindet.¹³⁷ Infolgedessen finde sich das Kind während selbsttätiger Beschäftigungen in einem zufriedenen und interessierten Zustand wieder. Man könne beobachten, dass Kinder sprichwörtlich zu *unermüdlichen Arbeitern* in Bezug auf ihre Beschäftigungen werden.¹³⁸ Hier kann eine Parallele zu Csíkszentmihályis Flow-Theorie (2.1.1.6 *Flow Theorie – kreatives Arbeiten im optimalen Zustand*) gezogen werden, die beschreibt, wie Menschen gänzlich in ihren Tätigkeiten versinken und dabei jegliches Zeitgefühl verloren geht. Im heutigen Verständnis deckt der Begriff der *Achtsamkeit* diese Zustände ab.

Die Politikwissenschaftlerin Birgit Schönberger erläuterte in einem Onlineartikel das Achtsamkeitsverständnis nach Jon Kabat-Zinn, einem emeritierten Professor, der Achtsamkeitsmeditation unterrichtete. Demnach müsse Achtsamkeit als eine bestimmte Form der Aufmerksamkeit verstanden werden. Man finde sich bewusst im gegenwertigen Augenblick wieder, ohne zu urteilen. Ziel sei es, Klarheit zu fördern und die Realität des Momentes gänzlich zu akzeptieren. Äußere Wahrnehmung und inneres Empfinden bilden eine breitflächige Weitwinkelperspektive, so Schönberger.¹³⁹

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Selbsttätigkeit und Achtsamkeit nicht nur zentrale Elemente der Montessori Pädagogik darstellen, sondern basale, psychologische Bedingungen für kreative Persönlichkeitsentwicklung verkörpern. In Kombination mit Spielfreude, Neugier und Offenheit entsteht so eine komplexe Wechselbeziehung zwischen individuellen Faktoren und umweltbezogenen Facetten. Insbesondere im Kindesalter, so auch in der Grundschule, bilden diese Erkenntnisse die Grundlage für kreative Entwicklung.

Nachfolgend wird nun untersucht, wie sich diese theoretischen Grundlagen in konkrete Lehr-/Lernkonzeptionen, methodische Implikationen und rechtliche Rahmenbedingungen übersetzen lassen, um kreative Persönlichkeitsentwicklung gezielt schulisch zu fördern.

3 Kreativität im Bildungskontext: Rechtlicher Rahmen und Konzeptionen

Dieser Kernpunkt wird in zwei große Unterkapitel unterteilt. Zu Beginn wird untersucht, inwieweit Kreativität innerhalb des Bildungsapparates curricular sowie schulrechtlich verankert ist. Anschließend werden kreative Lehr-/Lernkonzeptionen und ihre methodischen Implikationen vorgestellt, die exemplarisch für eine kreative Schule stehen sollen.

¹³⁷ vgl. Montessori, 1991, S. 154

¹³⁸ vgl. ebd., S. 153

¹³⁹ vgl. Schönberger, 2023, letzter Zugriff: 27.05.2025

3.1 Kreativität im curricularen und schulrechtlichen Kontext

Um diesem Aspekt differenziert gerecht zu werden, erfolgt eine Aufschlüsselung in unterschiedliche, bildungsrelevante Schlüsselschriften. Anfangs steht der Kreativitätsbegriff innerhalb des Bildungsplanes Baden-Württemberg im Fokus. Anschließend wird ein Blick in das Schulgesetz Baden-Württemberg sowie in die KMK-Bildungsstandards (Kultusministerkonferenz) geworfen. Wolfgang Klafkis Vorstellung einer *Bildung für alle* soll einen runden Abschluss dieser Perspektive liefern.

3.1.1 Bildungsplan Baden-Württemberg: Sachunterricht (2016)

Da ich als Verfasser dieser Arbeit das Grundschullehramt mit dem Vertiefungsfach Sachunterricht studiere und diese Ausarbeitung gewisse inhaltliche Rahmenbedingungen aufweist, erfolgt ein exemplarischer Blick in den Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg anhand des Sachunterrichts.

Legt man den Fokus auf die *Prozessbezogenen Kompetenzen* des aktuellen Bildungsplanes finden sich Teilfacetten der Kreativität im Unterpunkt 2.5 *Reflektieren und sich positionieren*.

Bereits im ersten Unterpunkt heißt es, die Kinder sollen ihr eigenes Verhalten reflektieren und anschließend hinsichtlich eigener Gestaltungsmöglichkeiten bewerten. Im Anschluss folgen Beispiele. So unter anderem auch ein Bezug zur Konfliktlösung und -vermeidung.¹⁴⁰ Auch wenn dieser Aspekt in der bisherigen Ausarbeitung nicht explizit angeführt wurde, spielen die *Konfliktfähigkeit* eine zentrale Rolle in Erich Fromms Kreativitätsverständnis, wie Rissling ausführt. Sie sei die Quelle des Staunens, der Kreativität selbst sowie der produktiven Charakterentwicklung. Konflikte und Spannungen stellen einen erheblichen Teil der Natur dar und der Mensch sei diesen existenziellen Krisen stetig ausgesetzt. Durch diese bewusste Konfrontation entstehe Kreativität, so Rissling in Anlehnung an Fromm.¹⁴¹

Noch deutlicher wird der Bezug zur Kreativität im vierten Unterpunkt dieses Kompetenzbereiches. Die Grundschüler sollen ihr kreatives Tun als Teil der eigenen Persönlichkeit ansehen und nutzen. Dies könne sowohl auf freizeitliche Gestaltungsmöglichkeiten als auch auf eigene Erfindungen bezogen werden. Entscheidend sei die Natur als Vorbild.¹⁴² Dieser Zugang steht im Einklang mit Fromms Haltung einer produktiven Lebensweise (2.1.1.4 *Kreativität als Ausdruck einer produktiven Lebensweise*). Ebenso lassen sich Parallelen zu Winnicotts Kreativitätsverständnis (2.2.2.1 *Spiel als Grundlage kreativen Denkens und Handelns*) ziehen. Neben dem bloßen Erfinden von Gegenständen ist die kreative Haltung zur Realität und zur Umwelt von bedeutender Essenz.

¹⁴⁰ vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S.12

¹⁴¹ vgl. Rissling, 1991, S.3

¹⁴² vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S.12

In den *Inhaltsbezogenen Kompetenzen* kann der Kreativitätsbegriff im Unterpunkt 3.1.3.3 *Bauten und Konstruktionen* erfasst werden. Der Unterpunkt (6) *Eine eigene „Erfindung“ planen, bauen und präsentieren* erscheint hier nennenswert.¹⁴³ Zum einen knüpft diese Facette an den zuvor erläuterten vierten Unterpunkt der *Prozessbezogenen Kompetenzen* an, indem sie einen unmittelbaren Bezug zu eigenen Erfindungen herstellt. Zum anderen spiegeln sich in den Verben *planen*, *bauen* sowie *präsentieren* die in dieser Arbeit dargestellten Definitionen der kreativen Person (2.1.1.1 *Die kreative Person (kreative Persönlichkeit)*), des kreativen Prozesses (2.1.1.2 *Der kreative Prozess*) sowie des kreativen Produkts (2.1.1.3 *Das kreative Produkt*) wider. Das *Planen* steht hierbei für den kreativen Charakter selbst, das *Bauen* veranschaulicht den kreativen Prozess, also das produktive Tätigsein, und das *Präsentieren* verweist direkt auf das kreative Produkt sowie dessen Darstellungs- und Ausdrucksform.

Auch wenn diese Analyse den einen oder anderen Bezug zur Kreativität innerhalb des Bildungsplanes Sachunterricht aufzeigen konnte, erscheint der Umfang eher randständig behandelt zu sein. Vor allem im Kontext des Themas dieser Arbeit sowie den vorangegangenen definitionsbasierten Grundfesten der Kreativität. Es besteht daher ein erheblicher Handlungsbedarf, die verschiedenen Facetten der Kreativität stärker in den schulischen Bildungsauftrag zu integrieren. Eine Aufgabe, zu der diese Arbeit mit der Analyse kreativitätsfördernder Lehr-/Lernmethoden und alternativen Konzeptionen beitragen möchte.

3.1.2 Schulgesetz Baden-Württemberg und KMK-Bildungsstandards

Im Schulgesetz verortet sich die Persönlichkeitsentwicklung bereits zu Beginn in § 1 – *Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule*. Neben der Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Abs. 2), gehe es um die Weitergabe von Werten wie Nächstenliebe, Menschlichkeit sowie Verantwortung. Essenziell sei hierbei die gezielte Förderung der Persönlichkeitsentfaltung der Schüler.¹⁴⁴ In § 5 – *Grundschule* wird betont, dass diese frühe Beschulungsform Kinder vom spielerischen Lernen zum schulischen Arbeiten begleiten solle. Die Entfaltung von Schülerbegabungen sei ebenso wichtig wie die Förderung der Kräfte des eigenen Gestaltens und des schöpferischen Ausdrucks.¹⁴⁵ An dieser Stelle treten verschiedene Kreativitätsbausteine hervor. Zunächst wird die anfangs vorhandene, spielerische Ausdrucksform des Lernens erwähnt, wie sie Winnicott (2.2.2.1 *Spiel als Grundlage kreativen Denkens und Handelns*) als essenzielle Grundvoraussetzung für spätere Kreativitätsmuster definiert hat. Anschließend tritt die schöpferische Gestaltungskraft selbst in Erscheinung, eine direkte Kreativitätsreferenz im eigentlichen Sinn.

¹⁴³ vgl. ebd., S.25

¹⁴⁴ vgl. Landesrecht BW Bürgerservice, 1983, § 1, Abs. 2.

¹⁴⁵ vgl. ebd., § 5, Abs. 1

In § 4a – *Ganztageesschulen an Grundschulen sowie den Grundstufen der sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit Förderschwerpunkt Lernen* kann die Kreativität explizit gefunden werden (Abs. 1). Die Bildungsinstitution Schule solle die Kinder ganzheitlich fördern, sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung stärken sowie das soziale Miteinander trainieren. Im Fokus stehen hierbei rhythmische Tagesstrukturen, vor allem im Kontext der Ganztageesschule, die unter anderem *Kreativzeiten* pädagogisch organisieren solle.¹⁴⁶ Dies kann direkterweise in den Fokus gerückt werden, da ab 2026 das *Ganztagesförderungsgesetz*, und damit ein Rechtsanspruch auf schulische Ganztagesbetreuung für alle Grundschüler, schrittweise in Kraft treten werde.¹⁴⁷

Somit kann festgehalten werden, dass die Persönlichkeitsentwicklung als solche bereits im Schulgesetz verankert ist. Der konkrete Kreativitätsbegriff wird jedoch, ähnlich wie im Bildungsplan (3.1.1 *Bildungsplan Baden-Württemberg: Sachunterricht (2016)*), weitestgehend, lediglich als Randnotiz oder in Form impliziter Hinweise dargestellt.

Ergänzend hierzu wird im Folgenden der bundesweit verbindliche Beschluss der *Kultusministerkonferenz (KMK)* betrachtet. Da ich als Autor dieser Diskussion unter anderem Mathematikstudent bin, erfolgt dieser Blickpunkt anhand der Bildungsstandards für dieses Fach.

Parallel zu Guilfords Auffassung einer vielfältigen, divergenten Denkweise als Schlüsselprinzip (2.1.1.5 *Divergentes Denken als Schlüsselkompetenz*) verlangen die KMK-Bildungsstandards das Ermöglichen individueller Lernwege, damit mathematisches Wissen flexibel und kontextbezogen verwendbar vorliege. Hierfür müsse der Unterricht so gestaltet sein, dass die Kinder Interesse an mathematischen Zusammenhängen entwickeln, um so ihre individuellen Entwicklungspotenziale kreativ entfalten zu können.¹⁴⁸ Dieser Aspekt greift das zentrale Anliegen dieser Arbeit präzise auf, da die kreative Persönlichkeitsentwicklung explizit angesprochen wird.

Des Weiteren fordern die KMK-Bildungsstandards den gezielten Einsatz digitaler Medien, um die Kompetenz des Veranschaulichens zu trainieren. Hierbei sei kooperatives, kreatives sowie prozess- und produktorientiertes Lernen zu fördern, um die Schüler zunehmend an einen selbstständigen und kritisch hinterfragenden Umgang mit digitalen Medien heranzuführen. Ebenso sei auf diese Weise ein konstruktiv kreatives Modellieren mathematischer Sachverhalte zu erlernen.¹⁴⁹ Diese Facette zielt auf mehrere Kreativitätsebenen ab. Zum einen auf die zentrale Kompetenz der kritischen Medienauseinandersetzung, zum anderen auf die Fähigkeit zur individuellen Vorstellungskraft im Kontext des Modellierens.

¹⁴⁶ vgl. ebd., § 4a, Abs. 1

¹⁴⁷ vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2021, letzter Zugriff: 02.06.2025

¹⁴⁸ vgl. Kultusministerkonferenz, 2022, S.7

¹⁴⁹ vgl. ebd., S.8

Abschließend wirkt die in den Bildungsstandards formulierte Kompetenz *Probleme mathematisch lösen* besonders relevant. Hier gehe es um Aufgabenformate, welche nicht anhand erlernter Algorithmen und routinebasierter Lösungsansätze zu lösen seien, sondern vielmehr kreative, neuartige Lösungsideen erfordern. Dies betreffe sowohl die Auswahl geeigneter Hilfsmittel als auch die Anwendung heuristische Strategien.¹⁵⁰ Das *heuristische Lernen* wird im Laufe dieser Arbeit vertiefend behandelt (3.2.4 *Heuristisches Lernen und Fragenentwickelndes Verfahren*).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die kreative Persönlichkeitsentwicklung in einer hybriden Betrachtungsweise aus baden-württembergischem Schulgesetz und KMK-Bildungsstandards abgedeckt werden kann. Fernab dieses kombinierten Blickwinkels kann das Thema jedoch oftmals nur implizit erkannt werden. Dennoch zeigen sich starke Anknüpfungspunkte, insbesondere im Bereich des modellierenden Lernens. Diese Erkenntnisse verdeutlichen, dass Kreativität zwar curricular angelegt ist, ihre praktische Umsetzung jedoch gezielte, didaktische Herangehensweisen benötigt. Dies soll diese Arbeit in ihrem Verlauf zielgerichtet liefern.

3.1.3 Bildung für alle – Selbstbestimmtes, kreatives Lernen als Bildungsauftrag

Jan Christoph Störtländer bezeichnet Wolfgang Klafkis bildungstheoretische Ansätze und dessen *kritisch-konstruktive Didaktik* (2.1.2.3 *Kategoriale Bildung – Verbindung von Wissen und Kreativität*) als die Wichtigste der Nachkriegszeit. Seit den 1960er-Jahren habe sich demnach jeder Lehramtsstudent innerhalb der Ausbildungszeit mit Klafki beschäftigt. Seine bildungstheoretischen Werke seien auch heute noch in nahezu allen allgemeindidaktischen Standardwerken zu finden, so Störtländer.¹⁵¹ Aus diesem Grund wird an dieser Stelle erneut Klafkis Werk *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* herangezogen, um den curricularen Teil dieser Arbeit abzuschließen.

Klafki macht deutlich, dass Bildung als demokratisches Bürgerrecht und als Bedingung der individuellen Selbstbestimmung eine *Bildung für alle* sein müsse. Der Abbau gesellschaftlich bedingter Ungleichheiten bei der Entwicklung menschlicher Potenziale muss stringent beachtet werden.¹⁵² Bezogen auf die bereits erfolgte curriculare sowie schulrechtliche Analyse bedeutet dies, dass alle aufgeführten Rechte und Pflichten innerhalb des Bildungswesens uneingeschränkt für alle Schüler gleichermaßen gelten. Ausgrenzungen aufgrund von ethnischen, sexuellen oder äußerlichen Faktoren muss im Demokratiefeld Schule vollständig abgebaut sein, damit sich alle Kinder und Jugendlichen chancengleich kreativ-persönlich entwickeln können.

¹⁵⁰ vgl. ebd., S.10

¹⁵¹ vgl. Störtländer, 2019, S.19

¹⁵² vgl. Klafki, 2007, S.53

Darauf aufbauend erörtert Klafki sein Verständnis einer *Bildung im Medium des Allgemeinen*. Wenn Mitbestimmung und Solidarität ernst genommen werden sollen, brauche Allgemeinbildung einen verbindlichen, gemeinsamen Kern. Dies umfasse Fragen sowie Probleme, die alle Menschen etwas angehen, so Klafki.¹⁵³ Er spricht hierbei von *epochaltypischen Schlüsselproblemen*, die sowohl die Gegenwart als auch die vermutliche Zukunft betreffen.¹⁵⁴ Diese kollektiven Menschheitsfragen seien als Medium des Allgemeinen zu verstehen und sollen die Individuen zu einer selbstbestimmten, gemeinsamen und solidarischen Gestaltungskompetenz führen.¹⁵⁵ In diesem Kernelement der Bildungstheorie nach Klafki steckt deutlich und wörtlich das selbstbestimmte und selbsttätige Lernen (*u.a. 2.2.2.3 Selbsttätigkeit und Achtsamkeit als kreatives Lernen*), eine Grundvoraussetzung kreativer Persönlichkeitsentwicklung. Die Rolle der gesellschaftlichen Menschheitsfragen als Kernelement demokratisch-sozialer Bildungstheorien kann in Verbindung mit Helmut Fends Reproduktionsfunktion (*2.2.2.2 Das Entstehen der Kreativität*) der Institution Schule gebracht werden. Erneut wird deutlich, wie gesellschaftliches Lernen und soziales Miteinander in enger Verbindung mit persönlicher Entwicklung stehen.

Allerdings verweist Klafki anschließend darauf, dass die einerseits notwendige Konzentration auf Schlüsselprobleme die Gefahr der Unterdrückung des Individuellen berge. Aus diesem Grund dürfen Bildungsprozesse nicht ausschließlich aus solchen Grundfragen bestehen. Individuelles Interesse sowie frei wählbare, ethische Sinndeutungen müssen genauso berücksichtigt und in allgemeinbildende Konzepte integriert werden, so Klafki.¹⁵⁶ Die Wichtigkeit, Vielfalt, Neugierde und Interesse in Bildungsprozesse zu integrieren, wird abermals deutlich. Auf diese Weise können kreative Ausdrucksformen entstehen, da einerseits allgemeinbetreffende Schlüsselprobleme in den Fokus rücken, ein individueller Umgang damit jedoch strikt gewollt erscheint. Lernenden wird es somit ermöglicht, individuelle Sichtweisen einzubringen, was wesentlich zur Entwicklung kreativer Persönlichkeiten beiträgt.

Insgesamt zeigt sich, dass Klafkis Bildungsverständnis zentrale theoretische Grundbausteine für eine gelingende, kreative Persönlichkeitsentwicklung liefert. Bildung ist dabei ein demokratisches Grundrecht aller Individuen. Schule muss sowohl als Raum für gesellschaftliche Schlüsselprobleme als auch als Ort persönlicher Entfaltung verstanden werden, um Offenheit als kreativen Förderfaktor integrieren zu können. Damit stellt sich die Frage, wie sich diese theoretischen Prinzipien im (Grund-) Schulalltag umsetzen lassen.

¹⁵³ vgl. ebd.

¹⁵⁴ vgl. ebd., S.56

¹⁵⁵ vgl. ebd., S.53f.

¹⁵⁶ vgl. ebd., S.69f.

3.2 Kreative Lehr-/Lernkonzeptionen und ihre methodischen Implikationen

Nachdem vorangegangen die basisbezogenen Grundlagen und Definitionen der Kreativität, der Persönlichkeitsentwicklung sowie konkludierend der kreativen Persönlichkeitsentwicklung beleuchtet wurden, folgt nun das direkte Betrachten geeigneter Lehr-/Lernkonzeptionen sowie deren methodischen Zugängen, um die theoretischen Grundlagen praxisnah greifbar zu machen. Zunächst wird erneut Maria Montessori herangezogen, allerdings soll nun der bildungstheoretische Ansatz an sich im Vordergrund stehen. Anschließend folgt Rudolf Steiners *Waldorfpädagogik*, gefolgt von Falko Peschels *Offenem Unterricht*. Abschließend wird das *Heuristische Lernen* mit Blick auf das *Fragenentwickelnde Verfahren* gelenkt. Hierzu dient die *Sokratische Methode*.

3.2.1 Montessori-Pädagogik

In Punkt 2.2.2.3 *Selbsttätigkeit und Achtsamkeit als kreatives Lernen* wurde bereits auf Maria Montessoris pädagogische Grundhaltung eingegangen. Elemente wie Selbsttätigkeit, Freiheit sowie freies Lernen ohne Zwang stehen hierbei im Fokus. Im folgenden Abschnitt soll die grundlegende Konzeption der Montessori-Pädagogik aufgezeigt werden. Regine Böhm et al. verorten Montessoris Ansatz in ihrem Werk *Grundlagen der Pädagogik und Psychologie* in der reformpädagogischen Bewegung. Diese sei eine Erneuerungsbewegung, die vor allem zwischen 1900 und 1935 ihre maßgebliche Innovationskraft entfaltete. Zentral für reformpädagogische Konzeptionen seien die drei Kernthemen *Entwicklung*, *Natur* sowie *die Individualität des Kindes*. Nach Regine Böhm et al. liegen diesen Ansätzen, somit auch Montessoris Haltungen, Lernelemente wie Selbstbildung, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, entdeckendes Lernen und Bildung der Imaginationsfähigkeit zugrunde.¹⁵⁷

Nach Böhm et al. umfasse das Kernthema Montessoris Pädagogik die *Polarisation der Aufmerksamkeit*. Dies sei die Fähigkeit der tiefen Konzentration und Selbstvergessenheit während aktiver, selbstgewählter Tätigkeiten. Darauf aufbauend erstrecken sich die Grundpfeiler dieser reformpädagogischen Konzeption. Sie seien *der neue Erzieher oder die neue Erzieherin*, *das Kind als Baumeister seiner selbst*, *die Theorie der sensiblen Phasen*, *die vorbereitete Umgebung mit entsprechenden Entwicklungsmaterialien*, *Phänomene und Bedingungen der Polarisation* sowie *die freie Wahl*.¹⁵⁸

Die Montessori-Pädagogik erfordere, dass Erziehende eine innere Entwicklung (*innere Reise*) durchlaufen müssen, so Böhm et al.. Dies betreffe insbesondere die Haltung gegenüber dem Kind. Nicht die erziehende Person, sondern das Kind mit seiner

¹⁵⁷ vgl. Böhm et al., 2021, S.288f.

¹⁵⁸ vgl. ebd., S.292

Eigenständigkeit rücke in den Vordergrund. Dabei sei es wichtig, dem Kind mit Respekt, Liebe und Achtung zu begegnen.¹⁵⁹ Ingeborg Becker-Textor erläutert an dieser Stelle in ihrem Werk *Lernen ohne Druck*, dass die Kinder die Lehrmeister der Erwachsenen darstellen, die darum bitten: „*Hilf mir, es selbst zu tun!*“ Ein zentraler Satz innerhalb Montessoris Pädagogik.¹⁶⁰ Somit ändere sich die Rolle des Erziehenden grundlegend. Statt zu belehren, solle das Kind beim eigenen Forschen und Lernen begleitet werden. Der Erzieher werde damit zum *Wächter des Ordnungsrahmens*, zum *Beobachter des Unterrichtsgeschehens* sowie zum *Pfleger der Atmosphäre in der Klasse und Pfleger der vorbereiteten Materialien*.¹⁶¹

Ein weiterer charakteristischer Grundpfeiler stelle das Kind als Baumeister seiner selbst dar. Jedes Kind entwickle sich nach einem individuellen, *inneren Bauplan*. Bei zielgerichteter Förderung könne sich das Kind seiner inneren Natur entsprechend entwickeln.¹⁶² Nach Böhm et al. baue darauf Montessoris Annahme der *sensiblen Phasen* und der entsprechend *vorbereiteten Umgebung* anhand geeigneter *Entwicklungsmaterialien* auf.¹⁶³ Sensible Phasen stellen Zeiträume dar, in denen Kinder besonders empfänglich für bestimmte Lerninhalte seien. In diesen Phasen könne eine vorbereitete Umgebung (gezielt gestaltetes Lernumfeld) dabei helfen, dass das Kind optimal bei seiner Entwicklung unterstützt werde. Nach Böhm et al. entwickelte Montessori hierfür spezielles Entwicklungsmaterial. Dieses diene als *didaktische Leiter*, die das Kind systematisch und eigenständig durch Lernschritte führe. Wichtig sei, dass jedes Material besondere Merkmale erfülle. Diese seien *die besondere Ästhetik, die Aktivitätsaufforderung, die eigenständige Fehlerkontrolle, die Isolation einer speziellen Lerneigenschaft pro Material* sowie *die Begrenzung in der Anzahl (jedes Material steht nur einmal zur Verfügung)*, so Böhm et al..¹⁶⁴

Zu guter Letzt stehe in der Montessori-Pädagogik die *größtmögliche Wahlfreiheit* im Mittelpunkt. Kinder sollen selbst entscheiden dürfen, womit, wie und wie lange sie arbeiten wollen. Unterstützt werde das Kind durch die *Sprache der Dinge*, also durch die klar gestalteten Materialien, die zum eigenständigen Lernen anregen. Nach Böhm et al. klassifizierte Montessori den Lernverlauf in drei Phasen (*Drei-Phasen-Modell*). Die *Phase der Einübung* (Kind wählt Material aus), die *Phase der großen Arbeit* (tiefes, konzentriertes Tun) sowie die *Abschlussphase als gedankenvolle Pause* (Abschließende Betrachtung des Erreichten).¹⁶⁵

¹⁵⁹ vgl. ebd., S.293

¹⁶⁰ vgl. Montessori, erläutert nach Becker-Textor, 2007, S.13

¹⁶¹ vgl. Böhm et al, 2021, S.293

¹⁶² vgl. ebd.

¹⁶³ vgl. ebd., S.294

¹⁶⁴ vgl. ebd.

¹⁶⁵ vgl. ebd., S.294f.

Als Zwischenfazit lässt sich erläutern, dass die Montessori-Pädagogik durch Selbsttätigkeit, freie Materialwahl und einer vorbereiteten Lernumgebung eine kindgerechte, kreative Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht. Diese Montessori-Elemente sind allen voran für die Grundschule hilfreiche Denk- und Umsetzungsanstöße. Die Rolle des Erziehers als Begleitperson, quasi die Rolle der Lehrkraft, unterstützt dabei die Eigenverantwortung der Kinder, was essenziell für die freie Entwicklung kreativer Charaktere ist.

Eva Schumacher reflektiert dieses pädagogische Konzept in ihrer Publikation *Montessori-Pädagogik verstehen, anwenden und erleben* schlussendlich nicht nur als durchweg positiv. Die Montessori-Konzeption biete vielfältige Chancen für die Bildungsarbeit, was auch anhand zahlreicher, positiver Praxisberichte belegbar sei.¹⁶⁶ Dennoch stelle sie keine universelle Lösung für alle pädagogischen Herausforderungen dar, daher solle sie nicht idealisiert werden. Nach Schumacher hänge die Wirksamkeit maßgeblich von der reflektierten Haltung der Fachkräfte, den individuellen Bedürfnissen der Kinder sowie dem konkreten pädagogisch-institutionellen Kontext ab. Daher erfordere die Anwendung des Montessori-Konzepts, oder die Umsetzung bestimmter Teilaspekte, eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiografie und eine bewusste Anpassung an das jeweilige Einsatzfeld, so Schumacher. Trotz allem seien die hohen Potenziale dieses reformpädagogischen Ansatzes unbestritten und auch heute noch zeitgemäß.¹⁶⁷

Die Montessori-Pädagogik weist in mehrfacher Hinsicht enge Bezüge zu den theoretischen Grundlagen kreativer Persönlichkeitsentwicklung auf (*2.1 Definitionen und Grundlagen; 2.2 Psychologische Aspekte der Kreativität*). So wurde auch schon ausgeführt, dass Montessoris Konzept der Selbsttätigkeit als kreatives Fundament angesehen werden kann (*2.2.2.3 Selbsttätigkeit und Achtsamkeit als kreatives Lernen*). Gleiches gilt für den Zusammenhang zwischen der Polarisierung der Aufmerksamkeit nach Montessori und Csíkszentmihályis Flow-Theorie (*erläutert ebd.*).

Ein weiterer zentraler Bezugspunkt findet sich in der Vorstellung des Kindes als Baumeister seiner selbst, was sich direkterweise mit Fromms Idee der kreativen Persönlichkeit als Ausdruck einer produktiven Lebensweise deckt (*2.1.1.4 Kreativität als Ausdruck einer produktiven Lebensweise*). Kreativität wird hierbei nicht als Fähigkeit oder Kompetenz begriffen, sondern vielmehr als eine Form der aktiven, selbstbestimmten Auseinandersetzung mit der Umgebung. Dies wird innerhalb der Montessori-Konzeption anhand individueller und freier Lernwege ermöglicht.

Schließlich spiegelt sich Klafkis kategoriale Bildung (*2.1.2.3 Kategoriale Bildung – Verbindung von Wissen und Kreativität*), also die Verbindung von Selbsttätigkeit gekoppelt mit

¹⁶⁶ vgl. Schumacher, 2016, S.130

¹⁶⁷ vgl. ebd.

inhaltlicher Tiefe, in Montessoris vorbereiteter Lernumgebung wider. Die präsentierten Lernmaterialien ermöglichen es den Kindern, systematisch und eigenverantwortlich zu arbeiten. Somit wird nicht nur die bloße Wissensvermittlung gewährleistet, sondern die Fähigkeit gestärkt, sich kreativ und selbstständig mit Lerninhalten auseinanderzusetzen. Dies steht je nach Auslegung auch in enger Verbindung mit Winnicotts Vorstellung, dass Kreativität durch kindliches Spielen und spielerisches Entdecken entsteht (2.2.2.1 *Spiel als Grundlage kreativen Denkens und Handelns*).

Resümierend zeigt sich, dass die Konzeption der Montessori-Pädagogik durch selbstbestimmtes Lernen, freie Wahlmöglichkeiten und einer begleitenden Erzieherrolle vielfältige Ansätze zur Entwicklung und Förderung kreativer Persönlichkeiten im Grundschulalter bietet. Ihre engen Bezüge zu den theoretischen Grundlagen dieser Thematik verdeutlichen das kreative Potenzial dieser reformpädagogischen Idee. Trotz gewisser Grenzen zeigt sich diese Pädagogik als wirkungsvolle Inspiration und sollte zumindest anhand verschiedener Teilaspekte, intensiver als dies in den gegenwärtigen curricularen Rahmenbedingungen der Fall ist, in die Institution Grundschule integriert werden.

3.2.2 Waldorfpädagogik als schöpferische Entwicklung

Ein weiterer, nennenswerter Reformansatz stellt die Waldorfpädagogik nach Rudolf Steiner dar. Steiners Grundhaltung besteht grundlegend darin, dass durch Sozialisation weitergegebene Lösungsstrategien nicht dazu führen, das Leben und seinen Sinn gänzlich zu durchdringen. Hierfür müsse das eigene Leben tiefgehend und selbsttätig erforscht werden.¹⁶⁸ Des Weiteren trage jeder Mensch eine verborgene Natur in sich, die die Anlage der individuellen Zukunft darstelle. Diese Anlage zu entfalten sei jedoch gesamtgesellschaftlich verkümmert über die Zeit.¹⁶⁹ Steiner definiert die Gegenwart als die Zeit des *kalten Intellektualismus*. Die stetige Erklärbarkeit aller Dinge, anhand reinen Denkens, gehe gegen das eigentliche Innere des Wesens. Sie störe das künstlerische Empfinden ungemein.¹⁷⁰ Kunst und schöpferisches Tätigsein solle nicht anhand deklarativen Wissens erklärbar gemacht sein, sondern mit dem ganzen Wesen, anhand innerer Wärme und Gefühle erlebt sowie geschaffen werden. Kunst und Schöpfung müsse gefühlt und erlebt werden können.¹⁷¹ Dies gelte auch für soziale Kontexte, in denen reiner Intellekt zu Trennung und Absonderung führe.¹⁷² Daher rückt die Entdeckung der einzig wahren Lebenserkenntnis ins Zentrum Steiners reformorientierter Pädagogik.¹⁷³

¹⁶⁸ vgl. Steiner, 1984, S.7

¹⁶⁹ vgl. ebd., S.8

¹⁷⁰ vgl. ebd., S.45

¹⁷¹ vgl. ebd.

¹⁷² vgl. ebd.

¹⁷³ vgl. ebd., S.8

Johannes Kiersch merkt an, dass sich die Waldorfpädagogik an Steiners Geisteswissenschaft, der *Anthroposophie*, orientiere. Diese sei ein Erkenntnisweg, der das Geistige im Menschen zum Allgemeingültigen im Kosmos machen wolle.¹⁷⁴

Die konkrete und aktuelle Ausrichtung der Waldorfschule wird nachfolgend, wie bereits die Montessori-Pädagogik (3.2.1 *Montessori-Pädagogik*), erneut anhand von Regine Böhm et al. Werk *Grundlagen der Pädagogik und Psychologie* zusammengefasst ausgeführt.

Die generelle Konzeption dieses Pädagogikansatzes bestehe darin, intellektuelle, kreative, künstlerische, praktische sowie soziale Fähigkeiten gleichermaßen zu schulen. Vom ersten Schuljahr an lernen die Kinder zwei Fremdsprachen, stricken und nähen gemeinsam und studieren anspruchsvolle Theaterstücke ein. Ebenso seien Gartenbau und *Eurythmie* feste Bestandteile des Lehrplans. Eurythmie umfasse eine Bewegungskunst, bei der phonetische Laute durch festgelegte Bewegungsformen ausgedrückt werden.¹⁷⁵

Anstelle klassischer Benotungssysteme sei bei der Waldorfpädagogik die individuelle Beurteilung zentral. Lehrkräfte sollen hierbei gleichermaßen auf die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Lernfortschritte der Schüler eingehen. Somit stehe nicht lediglich der deklarative Wissenstand, sondern vielmehr die Gesamtentwicklung innerhalb eines bestimmten Zeitraumes im Vordergrund. Verstärkt werde dies durch stabile Klassengemeinschaften und Nicht-sitzenbleiben.¹⁷⁶ Bereits an dieser Stelle wird klar, dass die theoretische Grundlage Steiners Waldorfpädagogik auf schöpferisches Tätigsein, auf kreatives Handeln sowie auf die individuell frei angelegte, tiefgreifende Persönlichkeitsentwicklung abzielt. Die ganzheitliche und individuelle Entwicklung und Förderung kreativer Persönlichkeiten, auch im Grundschulalter, scheint damit gezielt berücksichtigt zu sein.

Ein ebenso zentrales Element umfasse die Struktur des *Epochenunterrichts*, eine besondere Form des Gesamtunterrichts, bei der ein bestimmtes Fachgebiet einige Wochen im Mittelpunkt stehe. Dies geschehe hauptsächlich in den ersten beiden Schulstunden eines jeden Tages. Hierbei sei es den Kindern und Jugendlichen möglich, sich intensiv mit einem Themenbereich zu verbinden.¹⁷⁷

Neben diesen an sich positiv wirkenden Aspekten gibt es mittlerweile auch viel Kritik an der Waldorfpädagogik. So spricht unter anderem Nicholas Williams, ein ehemaliger Waldorfschüler und Waldorflehrer, in einem Interview mit der Süddeutschen Zeitung über die sektenähnlichen Zustände vor Ort. Er stellt fest, dass Waldorfschulen esoterisch, astrologisch und parallelwissenschaftlich angelegt seien, was Schaden in der Kindesentwicklung

¹⁷⁴ vgl. Kiersch, ³1973, S.9ff.

¹⁷⁵ vgl. Kullak-Ublick, zitiert nach Böhm et al., 2021, S.290f.

¹⁷⁶ vgl. ebd., S.291

¹⁷⁷ vgl. ebd.

verursachen könne, so Williams.¹⁷⁸ Als Beispiel nennt er eine Kindesbesprechung, bei der mehrere Lehrkräfte über eine Schülerin mit Schulproblemen beratschlagten. Sie seien zu dem Schluss gekommen, dass aufgrund der blonden Haare und braunen Augen zu viel Schwefel im Körper vorkomme. Spezielle Bewegungsübungen und homöopathische Mittel, ohne Wirkungsnachweis, haben folgend ihren Einsatz gefunden.¹⁷⁹ Williams führt aus, dass nicht alles schlecht sei und vor allem Facetten wie Theaterprojekte, Kunst und Gartenbau wichtige Aspekte im Schulalltag darstellen, diese jedoch genauso gut an staatlichen Schulen umsetzbar seien.¹⁸⁰ „Vor allem unterrichten selbstverständlich auch an Waldorfschulen Menschen, die davon beseelt sind, jungen Leuten etwas beizubringen, [...] Ich habe viel von diesen Menschen gelernt und von ihnen profitiert. Aber die tolle Arbeit leisten sie nicht wegen, sondern trotz der Anthroposophie.“, so Williams.¹⁸¹

Was somit bleibt ist ein theoretisches Fundament, dass in vielerlei Hinsicht kreative Persönlichkeiten in ihrer Entwicklung hervorbringen, prägen und fördern kann, allerdings in der praktischen Umsetzung des Öfteren fragwürdig und esoterisch erscheint. Trotz des zwiespältigen Resümees der Waldorfpädagogik nach Steiner wird nachfolgend untersucht, welche kreativitäts- und persönlichkeitsentwicklungsbezogenen Verknüpfungen zu den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit (*2.1 Definitionen und Grundlagen; 2.2 Psychologische Aspekte der Kreativität*) gezogen werden können.

Steiners Konzeption begreift das Kind als individuelles Wesen mit schöpferischen Fähigkeiten. Dies entspricht Fromms Auffassung einer produktiven Orientierung (*2.1.1.4 Kreativität als Ausdruck einer produktiven Lebensweise*), bei der Kreativität als Ausdruck innerer Potenziale wie Liebe, Vernunft und schöpferisches Tätigsein definiert wird. In der Waldorfpädagogik wird die Persönlichkeit über musische, handwerkliche und künstlerische Aktivitäten gefördert, ein klarer Bezug zu Fromms freier, selbstmotivierter Lebensweise. Ebenso orientiert sich Steiners Pädagogik am Seinsmodus statt am Habenmodus, wie Fromm diese Begriffe definiert hat. Dies spiegelt sich in der Ablehnung von Leistungsdruck und Noten wider. Kinder sollen keine guten Noten besitzen, sondern sich selbst im schöpferischen Tun entdecken.

Zudem strebt die Waldorfpädagogik nach einer ganzheitlichen Bildung im Sinne Humboldts (*2.1.2.2 Bildung als ganzheitliche Entwicklung des Menschen*) und Klafkis (*2.1.2.3 Kategoriale Bildung – Verbindung von Wissen und Kreativität*). Das Individuelle, die Möglichkeit zur freien Entfaltung sowie das soziale Lernen sind zentrale Elemente. Klafkis

¹⁷⁸ vgl. Williams, zitiert nach Kramer, 2019, letzter Zugriff: 17.06.2025

¹⁷⁹ vgl. ebd.

¹⁸⁰ vgl. ebd.

¹⁸¹ Williams, zitiert nach Kramer, 2019, letzter Zugriff: 17.06.2025

Kategoriale Bildung zeigt sich in der Verbindung von kognitiven, künstlerischen und sozialen Lerninhalten.

Insbesondere in unteren, grundschultypischen Klassenstufen, kann der spielerische und erforschende Lernzugang Kreativität fördern, ganz im Sinne Winnicotts (2.2.2.1 *Spiel als Grundlage kreativen Denkens und Handelns*). Der Epochenunterricht verstärkt diesen Aspekt, da die Kinder durch intensives Themenarbeiten Interesse, Spaß und Freude an den Fächern entwickeln können. Auf diese Weise kann auch ein Flow-Zustand erreichbar werden, wie ihn Csíkszentmihályi als Bedingung des optimalen Arbeitens ansieht (2.1.1.6 *Flow Theorie – kreatives Arbeiten im optimalen Zustand*).

Steiners Waldorfpädagogik zeigt, dass kreative Persönlichkeitsentwicklung durch ganzheitliche, künstlerische und praxisnahe Lernformen gezielt unterstützt werden kann. Trotz berechtigter und vielschichtiger Kritik bleibt ihr Potenzial für eine förderliche, kreative Lernumgebung im Grundschulalter bedeutsam. Entscheidend sind allen voran die praktische Umsetzung sowie die Grundeinstellung der Menschen und Lehrkräfte vor Ort.

3.2.3 Offener Unterricht

Ein weiterer kreativitätsfördernder Lehr-/Lernansatz als pädagogische Grundhaltung stellt der *Offene Unterricht* nach Falko Peschel dar. Diese Konzeption umfasst jedoch keinen einheitlichen, didaktischen Ansatz, sondern bezeichnet eine Vielzahl an Unterrichtsformen, welche sich maßgeblich durch eine erhöhte Handlungsfreiheit seitens der Schüler auszeichnen. Dies wird vor allem im direkten Vergleich mit traditionellen Unterrichtsformen deutlich.

Charakteristisch für diesen Lehr-/Lernansatz sei eine generelle Verlagerung der Lehrerrolle. Die Lehrperson verkörpere eine Art Begleiter und Unterstützer¹⁸², während die Kinder eigenverantwortlich über Lernaspekte wie Zeitpunkt, Sozialform, Arbeitsort und mitunter auch Lerninhalte entscheiden können, so Peschel.¹⁸³ In der Lehrerrolle zeigt sich eine direkte Parallel zur Montessori-Pädagogik (3.2.1 *Montessori-Pädagogik*).

Zentral für das Verständnis von Offenheit im Sinne Peschels ist die Unterteilung des Offenen Unterrichts in fünf Dimensionen. Diese ermöglichen eine gezielte Analyse über die tatsächliche Offenheit des Unterrichts. Die fünf Dimensionen seien die *organisatorische Offenheit* (Mitbestimmung über Zeit, Raum, Sozialform), die *methodische Offenheit* (Mitbestimmung des Lernweges und der Ergebnisdarstellung), die *inhaltliche Offenheit* (Mitbestimmung der Lerninhalte innerhalb des offenen Lehrplanes), die *soziale Offenheit*

¹⁸² vgl. Peschel, 2002, S.160

¹⁸³ vgl. ebd., S.164

(Mitbestimmung bei Regeln und Klassenorganisationsformen) und die *persönliche Offenheit* (positives Beziehungsklima zwischen Schüler und Lehrkraft).¹⁸⁴

Peschel betont des Weiteren, dass Lehrkräfte Gefahr laufen ihren Unterricht lediglich organisatorisch zu öffnen. Diese Öffnung von Elementen wie Zeit oder Arbeitsort reiche allerdings nicht aus, um von echtem Offenen Unterricht zu sprechen.¹⁸⁵ Von Nöten sei eine klare, durchdachte Kombination von Öffnungsdimensionen: „Offener Unterricht chaotisiert in seiner eigenen Maßlosigkeit, wenn er versäumt, präzise anzugeben, wann und wo er sich gegenüber welchen Gegebenheiten bzw. Möglichkeiten öffnet und schließt.“, so Winkel zitiert nach Peschel.¹⁸⁶

Ein Hilfsinstrument zur Einordnung dieser tatsächlichen Öffnung stelle das von Peschel erläuterte *Stufenmodell des Offenen Unterrichts* dar. Es unterscheide verschiedene Grade der Öffnung. *Stufe 0* beschreibe lediglich die eben erwähnte organisatorische Öffnung, also Freiheiten in der Zeit- oder Sozialformwahl, ohne inhaltliche oder methodische Mitbestimmungsmöglichkeiten zu eröffnen. Erst ab *Stufe 1* beginne echter Offener Unterricht anhand von methodischer Unterrichtsöffnung. *Stufe 2* erweitere die Öffnung um den Faktor der inhaltlichen Offenheit, *Stufe 3* umfasse zusätzlich die soziale Öffnung, welche basisdemokratische sowie selbstverwaltungsbezogene Elemente in die Klassengemeinschaft bringe.¹⁸⁷

Erst wenn diese Kombination aus methodischen und inhaltlichen Öffnungsaspekten konsequent umgesetzt wird, können intrinsisch motivierte, erfahrungsbasierte und selbstgesteuerte Lernprozesse entstehen. Daher dient das von Peschel erläuterte Stufenmodell nicht nur der Qualitätsanalyse, sondern erschafft auch kreative Lernumgebungen.

Peschels Auffassung eines Offenen Unterrichts und die damit verbundenen Handlungsfreiheiten, schaffen pädagogisch wertvolle Spielräume, die kreatives Denken und Handeln sowie individuelle Persönlichkeitsentwicklung fördern können. Die Schüler können sich als selbstwirksam erleben, eigene Interessen entdecken und eigenständige Problemlösungsansätze entwickeln. Diese Facetten verkörpern essenzielle Bausteine kreativer Persönlichkeiten.

Peschels pädagogischer Ansatz des Offenen Unterrichts bietet viele Bezüge zu den in dieser Arbeit erläuterten, theoretischen Grundlagen der kreativen Persönlichkeitsentwicklung (2.1 Definitionen und Grundlagen; 2.2 Psychologische Aspekte der Kreativität).

Zunächst können erneut Fromms Auffassungen einer produktiven Lebensweise (2.1.1.4 *Kreativität als Ausdruck einer produktiven Lebensweise*) im Konzept des Offenen

¹⁸⁴ vgl. ebd., S.163f.

¹⁸⁵ vgl. ebd., S.169

¹⁸⁶ Winkel, zitiert nach Peschel, 2002, S.163

¹⁸⁷ vgl. Peschel, 2002, S.169ff.

Unterrichts verortet werden. Das, was Fromm als Seinsmodus bezeichnet, findet sich in den Facetten der Selbstverantwortung sowie der Spontaneität in Peschels Ansatz wieder. Diese freie Existenzform des kreativen Tätigsein trägt zum produktiven Umgang mit der kindlichen Umwelt bei. Somit ist der Offene Unterricht als pädagogische Haltung auch für die Grundschule äußerst zielführend.

Guilfords Konzept des divergenten Denkens (2.1.1.5 *Divergentes Denken als Schlüsselkompetenz*) kann ebenfalls direkt mit Peschels Ansatz in Verbindung gebracht werden. Die Dimension der methodischen Öffnung fordert Schüler dazu auf, Probleme anhand individueller Wege zu lösen. Hierbei entsteht ein großes Sammelsurium an möglichen Antworten und Herangehensweisen, die äußerst vielfältig und heterogen ausfallen können. Dies ist direkterweise das, was Guilford mit dem Ansatz des divergenten Denkens meint und explizit fordert.

Außerdem baut die Arbeitsweise in Peschels Konzept auf Selbsttätigkeit und intrinsischer Motivation auf. Vor allem die Freigabe methodischer Zugangswege fördert das selbsttätige Lernen, was stark an Montessoris selbsttätigem Aktivsein (2.2.2.3 *Selbsttätigkeit und Achtsamkeit als kreatives Lernen*) und Csíkszentmihályi Konzept des selbstzweckhaften, autotelischen Handelns (2.1.1.6 *Flow Theorie – kreatives Arbeiten im optimalen Zustand*) erinnert. Gleiches gilt für Csíkszentmihályis Ansicht, dass intrinsische Motivation als Motor für persönliche Kreativität fungiert (2.2.2.2 *Das Entstehen der Kreativität*).

Abschließend zeigt sich die offensichtliche Parallele zu Costas und McCraes Modell der Big Five (2.2.1 *Big Five – Offenheit als Schlüssel kreativer Persönlichkeitsentwicklung*). Hier wird die Persönlichkeitsdimension der *Offenheit* als zentrale Voraussetzung für kreative Persönlichkeiten erörtert. Peschels Unterrichtsidee kann diese Persönlichkeitsfacette in erhöhtem Maß fördern und ausbauen, da quasi die gesamte Konzeption inklusive aller Öffnungsdimensionen auf dem Faktor der Offenheit aufbaut.

Resultierend kann gesagt werden, dass der Offene Unterricht nach Falko Peschel in einer konsequenten Umsetzung eine ideale Lernumgebung schaffen kann, in dem sich kreative Bausteine wie produktive Lebensweisen, divergente Denkmuster, intrinsische Motivationsanlagen sowie Selbsttätigkeit entfalten können. Damit verkörpert dieses Konzept in hohem Maß eine Basis für kreative Persönlichkeitsentwicklung innerhalb des (grund-)schulischen Rahmens.

3.2.4 Heuristisches Lernen und Fragenentwickelndes Verfahren

Als letzte Lehr-/Lernkonzeption wird das *heuristische Lernen* beleuchtet. Anschließend folgt darauf aufbauend die Fokussierung auf das *fragenentwickelnde Verfahren* anhand der *Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann*.

Nach Regina Bruder bezeichne *Heuristisches Lernen* das Erlernen und Anwenden von Problemlösestrategien (*Heurismen*), Hilfsmitteln und Prinzipien mit deren Hilfe auch neuartige, nicht routinebasierte Aufgaben bearbeitet werden können.¹⁸⁸ Hierbei stehe nicht die Vermittlung konkreter Algorithmen im Vordergrund, sondern die Kompetenz des flexiblen Denkens, welche auch in alltagsnahen, offenen oder ungewohnten Aufgaben zur Anwendung kommen kann.¹⁸⁹ Heuristisches Lernen dient somit als Grundlage zur Förderung von flexiblen Problemlösekompetenzen und kreativen Handlungen.

Ein zentrales Merkmal heuristischen Lernens umfasse eine Unterrichtskultur, in der Fehler erlaubt seien und unterschiedliche Vorgehensweisen nicht nur toleriert und akzeptiert werden, sondern explizit Anerkennung finden.¹⁹⁰ Des Weiteren erläutert Bruder, dass heuristische Strategien nur durch Selbsterfahrung und innere Intuition erlernbar seien. Anschließend werden methodische Regeln der heuristischen Lehr-/Lernkonzeption beschrieben. So dürfe den Schülern niemals ein Lösungsweg aufgedrängt werden, sodass die Lernenden selbsttätig nach Möglichkeiten suchen können. Ebenso solle kein bloßes Theoretisieren stattfinden, sondern für alle Strategien und Regeln geschickte Einführungsbeispiele verwendet werden.¹⁹¹

Ein solches Lernen durch selbstständiges Denken und Handeln, in Kombination mit schrittweisem Erschließen von Lösungswegen, lässt sich in fragenentwickelnden Gesprächsformen wiederfinden. Das fragenentwickelnde Verfahren der Sokratischen Methode (Sokratisches Gespräch) knüpft unmittelbar an die Konzeption des heuristischen Lernens an und fördert eine aktive Auseinandersetzung mit Problemen der Umwelt.

Die Sokratische Methode in der Tradition von Nelson und Heckmann wird nachfolgend anhand Gisela Raupach-Streys Publikation *Sokratische Didaktik* rezipiert. Der Name dieser Gesprächsform leitet sich vom antiken Sokrates sowie dessen Gewohnheit der Marktplatzphilosophie mit unterschiedlichsten Menschen ab.¹⁹² Durch gezieltes Dauerstellen von Fragen solle er das Grundsätzliche, das Wachsame beim Gegenüber entfacht haben, bis hin zur tiefgehenden Erkenntnis. Gesprächspartner seien dazu angehalten worden, anhand des Zweifels ihre eigenen Meinungen zu festigen und gleichzeitig konstruktiv-kritisch mit anderen Auffassungen umzugehen. Auch in Denk-Gemeinschaften sei so ein kollektives Problembewusstsein entstanden.¹⁹³

Nach Raupach-Strey lebe das heutige Sokratische Gespräch noch immer von antiken Elementen, wie dem Ziel eines gemeinsamen *Konsens* innerhalb sozialer Interaktionen.

¹⁸⁸ vgl. Bruder, 2003, S.11

¹⁸⁹ vgl. ebd., S.20

¹⁹⁰ vgl. ebd., S.17

¹⁹¹ vgl. ebd., S.33

¹⁹² vgl. Raupach-Strey, 2002, S.17

¹⁹³ vgl. ebd., S.18

Dieser Konsens könne als kollektive, vernünftige Einsicht bezeichnet werden. Dies setze sowohl eine *Gleichberechtigung* sowie die gleiche *Vernunft* aller Gesprächspartner voraus. Auf diese Weise könne eine *gemeinsame Denkerfahrung* stattfinden, also das gemeinsame Ringen um die Lösung eines Problems mit den bloßen Mitteln der Vernunft. Nelson und Heckmann entwickelten diese Methode bis hin in den Bereich der Lehrerbildung weiter, so Raupach-Strey.¹⁹⁴

Im heutigen Bildungskontext ziele das Sokratische Gespräch auf die Förderung des eigenständigen Denkens. Vordergründig sei dabei nicht die Wissensvermittlung, sondern das dialogische Fragen und das begründete Urteilen.¹⁹⁵ Im Zentrum stehe hierbei Nelsons Annahme, dass Individuen bereits eine Art vorbewusstes Wissen in sich tragen, welches durch gezieltes Rückfragen bewusst gemacht werden könne. Im Kollektiv gehe dies am besten, wenn auch durch Gesprächsgleichstellung aller Beteiligten deutlich langsamer. Solche gemeinsam stattfindenden Gespräche folgen methodisch Nelsons Prinzip der *regressiven Methode der Abstraktion*. Dies bedeute, dass ausgehend von konkreten Einzelfallbeispielen der Beteiligten schrittweise auf allgemeine Grundsätze geschlossen werden solle, so Raupach-Strey. Das Bildungsziel des Sokratischen Gesprächs umfasse nach wie vor den gemeinsamen Konsens, jedoch nicht als eine Art Kompromiss, sondern vielmehr als kollektive Überzeugung und gemeinsame Einsicht.¹⁹⁶

Nach Raupach-Strey definiere Heckmann verschiedene Grundvoraussetzungen für das Gelingen Sokratischer Gespräche innerhalb des Schulkontextes. So verkörpere die Lehrkraft die Gesprächsleitung. Sie nehme nicht aktiv am fragenentwickelnden Unterricht teil, sondern trage die Verantwortung für den generellen Gesprächsprozess. Ein roter Faden müsse gewährleistet sein.¹⁹⁷ Hierfür seien sechs pädagogische Maßnahmen von Bedeutung, die es zu beachten gilt. Diese umfassen *das Gebot der Zurückhaltung, im Konkreten Fuß fassen, das Gespräch als Hilfsmittel des Denkens voll ausschöpfen, Festhalten der gerade erörterten Frage, Hinstreben auf Konsens sowie Lenkung*.¹⁹⁸

Der letzte Schritt des in der Schule praktizierten Sokratischen Gesprächs stelle das *Metagespräch* dar. Es finde in zeitlichem Abstand zum eigentlichen Sachgespräch statt und diene der gemeinsamen Reflexion, so Raupach-Strey.¹⁹⁹

Resümierend lässt sich die Sokratische Methode in der heutigen Form exzellent im Schulischen Rahmen einsetzen, um kreative Persönlichkeitsaspekte wie eigenständiges Denken sowie gemeinsames Metareflektieren zu fördern. Anhand dieser Lehr-/Lernkonzeption

¹⁹⁴ vgl. ebd., S.18f.

¹⁹⁵ vgl. ebd., S.21f.

¹⁹⁶ vgl. ebd., S.25f.

¹⁹⁷ vgl. ebd., S.26

¹⁹⁸ vgl. ebd., S.27

¹⁹⁹ vgl. ebd.

kann auch die Demokratiebildung innerhalb und außerhalb des Gesprächsflusses nachhaltig gestärkt werden. Dies gilt ebenfalls für die Grundschule, in der ritualisierte, fragenentwickelnde Gesprächstechniken selbsttätiges Denken und Handeln sowie Konsensfähigkeit fördern können.

In Bezug zu den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit lassen sich das heuristische Lernen sowie das fragenentwickelnde Gespräch in Form der Sokratischen Methode gut eingliedern. Beide Konzeptionen verlangen eine hohe Offenheit für neue Denkansätze, Perspektiven sowie Lösungswege. Die hierbei erforderliche Kompetenz einer kognitiven Flexibilität entspricht dem Persönlichkeitsfaktor der Offenheit im Big Five Modell nach Costa und McCrae (*2.2.1 Big Five – Offenheit als Schlüssel kreativer Persönlichkeitsentwicklung*). Ebenso wird durch die heterogene Menge an individuellen Lösungswegen das divergente Denken im Sinne Guilfords zielgerichtet praktiziert (*2.1.1.5 Divergentes Denken als Schlüsselkompetenz*).

Das bewusste Auseinandersetzen mit komplexen Themen, sowohl durch heuristisches Problemlösen als auch durch Sokratische Dialoge, kann zu einem Flow-Erleben nach Csíkszentmihályis Definition führen (*2.1.1.6 Flow Theorie – kreatives Arbeiten im optimalen Zustand*). Gleiches gilt für das generelle Entstehen der individuellen Kreativität, da durch Montessoris Mittel der Selbsttätigkeit (*2.2.2.3 Selbsttätigkeit und Achtsamkeit als kreatives Lernen*), sowohl die durch Csíkszentmihályi geforderte intrinsische Motivation entfacht wird (*2.2.2.2 Das Entstehen der Kreativität*), als auch mit den zugrundeliegenden Problemen und Diskussionsthemen gespielt werden kann, ganz im Sinne Winnicotts (*2.2.2.1 Spiel als Grundlage kreativen Denkens und Handelns*).

Somit konnte detailliert aufgezeigt werden, welche Potenziale in heuristischen Lern-/Lernmethoden und in fragenentwickelnden Verfahrensweisen stecken. Dies kann auch auf die Grundschule bezogen werden. Kreative Persönlichkeiten haben hierbei viel Spielraum sich individuell und frei zu entwickeln. Die Lehrkraft fungiert als Begleitperson, die auf einen roten Faden und den groben Rahmen achtet. Vor allem in ritualisierten Atmosphären innerhalb der Primarstufe wäre dies sowohl für Kinder als auch für Lehrkräfte gut umsetz- sowie trainierbar.

4 Kreative Förderung im Kontext des Grundschulunterrichts

Dieser Punkt wirft einen gezielten Blick auf die kreative Förderung innerhalb des Bildungsapparates. Zunächst wird darauf eingegangen, wie kreative Persönlichkeiten gefördert werden können. Anschließend erfolgt eine detaillierte Ausarbeitung über Methoden, die das kreative Denken anregen, ehe schlussendlich auf die Bedeutung einer positiven Fehlerkultur innerhalb der Institution Schule eingegangen wird.

4.1 Kreative Persönlichkeiten fördern

An dieser Stelle finden erneut Csíkszentmihályis Ansichten Anklang. Wie bereits erwähnt verortet er das Entstehen kreativer Schöpfungen in intrinsischer Neugier sowie einer großen Portion an Staunen und Interesse (2.2.2.2 *Das Entstehen der Kreativität*). Dementsprechend sei die Förderung der persönlichen Neugier und des Interesses der erste Schritt zu einem kreativen Leben: „[...] das heißt, die Verteilung von Aufmerksamkeit auf Dinge um ihrer selbst willen.“²⁰⁰ Diese Förderung sei allen voran bei Kindern essenziell, da sie einen Vorteil gegenüber Erwachsenen haben. Mit zunehmendem Alter verlieren die meisten Menschen die Fähigkeit zu staunen, so Csíkszentmihályi.²⁰¹ Dies ist ein Hinweis in Bezug auf die Grundschule, da das kindliche Staunen eingesetzt werden kann, um Neugierde, Interesse und damit schließlich Kreativität fördern zu können.

Ein weiterer Aspekt der kreativen Persönlichkeitsförderung nimmt Bezug zu Csíkszentmihályis Flow-Theorie (2.1.1.6 *Flow Theorie – kreatives Arbeiten im optimalen Zustand*). Wenn Individuen nichts Konkretes zu tun haben, falle die geistige Aktivität in den niedrigsten Energiezustand. Dies sei ein Zustand der Zufälligkeit, der Unordnung sowie des geistigen Chaos.²⁰² Daher müsse der Flow-Zustand in den Alltag integriert werden, um Alltagsaktivitäten mit mehr Freude zu bewerkstelligen. Hierbei steige die Erlebnisqualität im Verhältnis zur investierten Anstrengung.²⁰³ Csíkszentmihályi erläutert diesbezüglich: „Die meisten Menschen haben nicht den Eindruck, dass ihr Tun bedeutungsvoll ist. Trotzdem kann jeder mindestens eine Sache pro Tag finden, für die sich das Aufwachen lohnt.“²⁰⁴ Für die Grundschule bedeutet dies, dass Arbeitsphasen so gestaltet sein sollten, dass die Kinder in einen Flow-Zustand gelangen können. Im Idealfall würde dies anhand täglicher, ritualisierter Methoden stattfinden. Wenn die Schüler darauf aufbauend durch Elemente des Offenen Unterrichts nach Peschel (3.2.3 *Offener Unterricht*) Mitbestimmungsmöglichkeiten in Bezug auf ihre intrinsischen Interessen haben, kann ein Flow-Zustand erzeugt werden, der große Kreativpotenziale mit sich bringt.

Csíkszentmihályi betont zudem die Bedeutung der Förderung innerer Merkmale. Kreativitätsunterstützende Strukturen wie Staunen und Ehrfurcht sollen zu festen Bestandteilen der Persönlichkeit werden. Persönlichkeit sei in diesem Kontext als gewohnte Methode des Denkens, Fühlens und Handelns zu verstehen.²⁰⁵ Wie bereits im Laufe dieser Bachelorarbeit herausgearbeitet wurde, sei die kreative Persönlichkeit zudem in der Lage, zwischen widersprüchlichen Extremen zu variieren, je nachdem, was die gegenwertige

²⁰⁰ Csíkszentmihályi, 1997, S.492

²⁰¹ vgl. Csíkszentmihályi, 1997, S.492

²⁰² vgl. ebd., S.495

²⁰³ vgl. ebd., S.497

²⁰⁴ Csíkszentmihályi, 1997, S.496

²⁰⁵ vgl. Csíkszentmihályi, 1997, S.510

Situation erfordere (2.2.2.2 *Das Entstehen der Kreativität*). Die meisten Menschen seien diesbezüglich jedoch eindimensional, da komplementäre Eigenschaften innerhalb der Persönlichkeitsentwicklung oft vernachlässigt werden. Daher fordert Csíkszentmihályi die Förderung der wenig entwickelten Merkmale des Individuums.²⁰⁶ Im Kontext der Grundschule bedeutet dies, dass Lernumgebungen geschaffen werden müssten, die Raum zur Selbstentfaltung und zur Förderung emotionaler Kompetenzen zulassen. Dies gilt ebenso für intraindividuelle Unterschiede, die in einer Atmosphäre der Offenheit und Akzeptanz thematisiert werden sollten. Damit könnten komplementäre Eigenschaften bewusst gemacht und metareflektiert werden.

Csíkszentmihályi nimmt in einem weiteren Kapitel seiner Publikation direkten Bezug zur Institution Schule. Er stellt zunächst fest, dass die Schule, sogar die High School, das Leben kreativer Persönlichkeiten kaum beeinflusst habe. Sofern kreative Menschen die Schule überhaupt als Faktor ihrer Entwicklung nennen, so sei sie eher als Bedrohung für die intrinsische Neugier empfunden worden.²⁰⁷ Allerdings werden häufig einzelne Lehrkräfte genannt, die das kindliche Interesse entfacht und gefördert haben. Diese haben zwei Hauptfaktoren richtig gemacht. Zum einen seien diese Lehrer individuell, vertrauenswürdig und wertschätzend mit den Kindern umgegangen, zum anderen haben diese die Kinder vor größere Herausforderungen gestellt als andere Kinder der Klasse.²⁰⁸ Nach Csíkszentmihályi zeige sich hier die extreme Schwierigkeit, Herausforderungen und Fähigkeiten in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen, damit der Schüler Freude am Lernen habe. Hinzu komme die Erschwernis, dass künftige Naturwissenschaftler scheinbar leichter zu fördern seien als spätere Künstler oder Geisteswissenschaftler. Dies liege daran, dass frühe mathematische Begabungen innerhalb des gegenwärtigen Schulsystems leichter zu entdecken seien.²⁰⁹ Hier zeigt sich das Dilemma, dass die aktuelle Ausrichtung der Schule, auch die Ausrichtung der Grundschule, scheinbar nicht darauf ausgelegt ist kreative Persönlichkeiten in ihrer individuellen Entwicklung zu fördern. Aus diesem Grund scheint das Thema dieser Untersuchung einen wichtigen Diskurs aufzugreifen, da dringender Handlungsbedarf in Form von Lehr-/Lernkonzeptionen und methodischen Implikationen besteht.

Zusammenfassend verdeutlicht Csíkszentmihályi, dass kreative Persönlichkeitsentwicklung im Kontext des Grundschulalters nur dann gelingen kann, wenn Raum für individuelles Interesse, emotionale Entwicklung und inspirierende Herausforderungen besteht.

²⁰⁶ vgl. ebd., S.512

²⁰⁷ vgl. ebd., S.248

²⁰⁸ vgl. ebd., S.249

²⁰⁹ vgl. ebd., S.250

4.2 Methoden zur Anregung kreativen Denkens

Nachdem aufgezeigt wurde, wie kreative Persönlichkeiten gefördert werden sollen, folgt nun ein konkreter Fokus auf Methoden zur Anregung kreativen Denkens im Kontext der Schule. Um die folgenden, *ganzheitlichen Lehr-/Lernmethoden* sowie das *laterale Denken* nach Edward De Bono zielgerichtet betrachten und einordnen zu können, folgt in einem ersten Schritt die theoretische Erläuterung des *Ganzhirnmodells* nach Ned Herrmann. Dieses stellt einen essenziellen Rahmen in Bezug auf kognitive Lernprozesse dar.

4.2.1 Das Ganzhirnmodell

Das *Ganzhirnmodell* (engl. *Whole-Brain-Modell*) nach Ned Herrmann stellt ein wertvolles Konzept zur Erklärung verschiedener Denkweisen und kognitiver Präferenzen dar. Daher gibt es Aufschlüsse über die danach folgenden Methoden. Das Modell gehe davon aus, dass das menschliche Gehirn in vier Quadranten gegliedert sei, von denen jeder eine bestimmte Denkweise widerspiegelt: *analytisches*, *organisatorisches*, *interpersonelles* und *visionäres Denken*. Grundlage hierfür bilde das *Herrmann Brain Dominance Instrument (HBDI)*, ein Verfahren zur Erfassung individueller Denkmuster und -präferenzen.²¹⁰

Im Rahmen kreativer Persönlichkeiten kommt dem Ganzhirnmodell eine besondere Bedeutung zu, da kreative Leistungen häufig auf dem Zusammenspiel mehrerer Denkstile beruhen. Während die Quadranten A und B der linken Gehirnhälfte zuzuordnen seien, liegen die Quadranten C und D in der rechten Hemisphäre. Der analytische Bereich (Quadrant A) unterstütze logisches Denken sowie datenbasierte Analysen. Dies sind wichtige Grundlagen, um kreative Ideen auf ihre tatsächliche Umsetzbarkeit hin zu überprüfen. Der organisatorische Quadrant (B) begünstige strukturiertes und detailliertes Arbeiten. Daher ist er zentral in Bezug zur praktischen Umsetzung kreativer Vorhaben. Der interpersonelle Quadrant (C) stärke emotionale Intuition und Empathie, was insbesondere für kooperative, kreative Prozesse innerhalb eines Kollektivs entscheidend ist. Der visionäre Quadrant (D) stehe für innovatives, vernetzendes sowie experimentierfreudiges Denken. Dies sind allesamt basale Schlüsselkomponenten des kreativen Schaffens.²¹¹

Für den Lernprozess bedeute dies, dass Inhalte besonders nachhaltig aufgenommen und behalten werden, wenn alle vier Denkstile gleichermaßen aktiviert werden. Eine rein sprachlich-symbolische und analytische Vermittlung könne hingegen zu einer einseitigen Verarbeitung führen. Erst die Kombination aus logischen, organisierten, emotionalen und kreativen Aspekten steigere die Relevanz und Merkfähigkeit der Informationen.²¹²

²¹⁰ vgl. Herrmann, 2025, letzter Zugriff: 25.06.2025

²¹¹ vgl. ebd.

²¹² vgl. von Carlsburg & Wehr, 2014, S.20f.

4.2.2 Ganzheitliche Lehr-/Lernmethoden

Für den Rahmen dieser Arbeit werden nachfolgend vier Methoden exemplarisch vorgestellt. Diese sind das *Brainstorming*, die *Kärtchentechnik*, *Ideen visualisieren* sowie das *Mind-Mapping*. Abschließend erfolgt ein Bezug zur kreativen Persönlichkeitsentwicklung.

4.2.2.1 Brainstorming

Brainstorming zählt zu den bekanntesten Methoden zur Förderung kreativen Denkens. Nach von Carlsburg und Wehr bestehe das Ziel darin, in kurzer Zeit möglichst viele Ideen zu einem bestimmten Thema zu generieren. Dabei spiele eine offene, wertschätzende Atmosphäre eine bedeutsame Rolle. Nur wenn auch ungewöhnliche Gedanken ohne Angst vor Bewertung geäußert werden dürfen, könne der kreative Prozess frei fließen. Eine bewertungsfreie Ideensammelphase ist daher unverzichtbar. Zusätzlich werden die Teilnehmer ermutigt, Gedanken anderer aufzugreifen und weiterzuentwickeln.²¹³

Das Brainstorming beginne mit einer strukturierten Gruppenbildung. Ideal seien sechs bis acht Personen. Jede Gruppe wähle einen Moderator, dessen Aufgabe darin bestehe, die Beiträge festzuhalten und sogenannte *Killer-Phrasen* zu vermeiden. Denn Äußerungen wie „Du hast ja keine Ahnung.“²¹⁴ oder „Wenn du mal richtig zugehört hättest.“²¹⁵ können das kreative Tätigsein erheblich behindern, so von Carlsburg und Wehr. Die Lehrperson gebe im Anschluss ein klar formuliertes Problem vor, etwa eine Leitfrage wie: „Wie können wir die Klassenkasse für unser Schullandheim füllen?“²¹⁶ Diese müsse gut sichtbar notiert werden, beispielsweise an der Tafel. Anschließend beginne die Arbeitsphase, in welcher die Gruppen innerhalb eines festen Zeitrahmens (ca. zehn Minuten) Ideen sammeln. Nach der Gruppenarbeit werden alle Ideen im Plenum vorgestellt und visualisiert. Im Anschluss markiere jede Person ihre Favoriten mit einem Klebepunkt. Die am häufigsten gewählten Vorschläge werden abschließend kollektiv diskutiert und weiterentwickelt.²¹⁷

4.2.2.2 Kärtchentechnik

Die sogenannte *Kärtchentechnik* verkörpere eine Methode zur stillen und anonymen Ideensammlung innerhalb einer Gruppe. Nach von Carlsburg und Wehr sitzen hierbei alle Teilnehmenden gemeinsam an einem Tisch, jedoch ohne miteinander zu sprechen. Jeder Schüler notiere eine eigene Idee oder einen selbstkonstruierten Vorschlag zu einem vorgegebenen Problem auf ein Kärtchen und lege dieses auf die linke Seite. Wer keine Ideen mehr hervorbringe, nehme ein Kärtchen von der rechten Seite und lese es aufmerksam

²¹³ vgl. ebd., S.23f.

²¹⁴ von Carlsburg & Wehr, ²2014, S.24

²¹⁵ ebd.

²¹⁶ ebd.

²¹⁷ vgl. von Carlsburg & Wehr, ²2014, S.24f.

durch.²¹⁸ Anschließend werde es weitergegeben. So entstehe ein Kreislauf, in dem die Gedanken der anderen kontinuierlich neue Anregungen liefern. Sobald das eigene Kärtchen erneut beim ursprünglichen Verfasser ankomme, werde es zur Seite gelegt. Im Anschluss erfolge, ähnlich wie bei der Methode des Brainstormings (4.2.2.1 *Brainstorming*), eine gemeinsame Auswertung und Gewichtung der Ideen. Ein besonderer Vorteil dieser Technik liege darin, dass jede Idee von allen Teilnehmenden gelesen und bedacht werde, so von Carlsburg und Wehr.²¹⁹

4.2.2.3 Ideen visualisieren

Die *Visualisierung von Ideen* erleichtere das Verständnis komplexer Zusammenhänge und fördere gleichzeitig anschauliches Denken. Sie unterstütze dabei, neue Konzepte kreativ zu entwickeln und gedanklich weiterzuführen. Ob in Form einer grafischen Darstellung oder als Mind-Map (4.2.2.4 *Mind-Mapping*), die visuelle Struktur wirke wie ein roter Faden und helfe dabei, Gedanken systematisch zu ordnen und weiter auszubauen.²²⁰

Bei der Konstruktion eines Produkts, wie etwa einer *Bleistiftspitzmaschine*, stehe am Anfang des Entwicklungsprozesses die Erstellung einer Skizze im Vordergrund. Sie enthalte alle wesentlichen Bauteile. Ergänzend werden zentrale Facetten wie Funktionalität, technische Besonderheiten, Benutzerfreundlichkeit, Kosten und potenzielle Vorteile festgehalten, wie von Carlsburg und Wehr erläutern.²²¹ Eine detaillierte und kreative Skizze ist demnach der Schlüssel zu weiterführenden Ideen.

4.2.2.4 Mind-Mapping

Michael Kerres bezeichnet das *Mind-Mapping* in seinem Werk *Mediendidaktik* als eine Form der Ideenvisualisierung.²²² Laut von Carlsburg und Wehr sei das Ziel dieser Methode, die Gedanken zu organisieren. Zudem könne im Mind-Mapping eine Art Ordnung des Brainstormings (4.2.2.1 *Brainstorming*) gesehen werden. Hierbei werden die Besonderheiten beider Gehirnhälften, also aller vier Quadranten, angeregt und gefördert (4.2.1 *Das Ganzhirnmodell*).²²³ „Auf der einen Seite wird die vorhandene Kreativität zusammengefasst und gleichzeitig neues Kreativgut vom Gehirn entwickelt. Man spricht hier auch von der „aktiven und passiven Seite des Mind-Mappings“.“, so von Carlsburg und Wehr.²²⁴ Der wesentliche Aspekt dieser Methode bestehe darin, alle Gedanken auf Schlüsselwörter zu reduzieren. In der Mitte der Visualisierung stehe das zentrale Thema. Ausgehend

²¹⁸ vgl. ebd.

²¹⁹ vgl. ebd.

²²⁰ vgl. ebd., S.25f.

²²¹ vgl. ebd.

²²² vgl. Kerres, ⁵2018, S.9

²²³ vgl. von Carlsburg & Wehr, ²2014, S.25ff.

²²⁴ von Carlsburg & Wehr, ²2014, S.25

hiervon werden Haupt- und Unterthemen in Form von Verästelungen erstellt. Hierbei sei es möglich, Zusammenhänge sichtbar zu machen und komplexe Inhalte übersichtlich darzustellen, so die Erläuterungen nach von Carlsburg und Wehr.²²⁵

4.2.2.5 Bezug zur schulisch-kreativen Persönlichkeitsentwicklung

Die Ausarbeitung dieser ganzheitlichen Lehr-/Lernmethoden hat gezeigt, dass in ihnen ein hohes Potenzial für kreative Arbeits- und Denkweisen steckt. Auch in der Grundschule sind diese Techniken gut einsetzbar, um bereits im Kindesalter die kreative Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Vor dem Hintergrund des Ganzhirnmodells (4.2.1 *Das Ganzhirnmodell*) lässt sich festhalten, dass ganzheitliche Lehr-/Lernmethoden hervorragend dazu geeignet sind, mehrere Hirnkanäle zu aktivieren, was sowohl die tiefgehende Auseinandersetzung mit der Sache selbst als auch die Produktion kreativer Ideen in erheblichem Maß unterstützt.

4.2.3 Laterales Denken und die Hutwechsel-Methode

Edward de Bono gilt in Fachkreisen bis heute als zentrale Schlüsselfigur auf dem Gebiet der Kreativitätstechniken. Seine Methode des *lateralen Denkens* verkörpert hierbei eine bedeutsame Arbeitshaltung. Dem liege die Annahme zugrunde, dass kreative Denkprozesse weder linear noch logisch oder in Sequenzen erfolgen. Dies seien Eigenschaften des *vertikalen Denkens*, das es zu überwinden gilt. Laterales Denken zeichne sich durch neue Lösungsansätze abseits der eingeschliffenen Denkschienen aus. Probleme sollen mithilfe unorthodoxer und scheinbar unlogischer Methoden gelöst werden. Hierbei bewege man sich *seitwärts*, um die unterschiedlichsten Wahrnehmungen, Konzepte und Startpositionen zu erkunden, so de Bono.²²⁶

Das eben erwähnte vertikale Denken, welches das Gegenteil der lateralen Denkweise verkörpere, zeichne sich durch ein selektives, analytisches Wesen aus. Dieses klassische Denkmuster suche eine einzelne Lösung, die als vielversprechendste und logischste Betrachtungsweise angesehen werde. Weitere Wege werden ausgeschlossen und damit nicht in Erwägung gezogen.²²⁷ Hierbei sind keine kreativen, neuartigen Denkwege einschlagbar, weshalb schöpferisches Tätigsein laterale Methoden erfordert.

De Bono führt weiter aus, dass laterale Methoden darauf abzielen, Konzepte und Wahrnehmungen zu verändern, um hierbei die Entwicklung neuer Ideen und somit auch der Kreativität selbst zu erreichen.²²⁸ Um diesen Ausbruch aus eingefahrenen Bahnen zu gewährleisten, können verschiedene Methoden eingesetzt werden. Diese seien unter

²²⁵ vgl. von Carlsburg & Wehr, 2014, S.25ff.

²²⁶ vgl. de Bono, 1996, S.51

²²⁷ vgl. de Bono, 1972, S.42f.

²²⁸ vgl. de Bono, 1996, S.53

anderem die Methode der *mentalen Provokation*, eine Art des mentalen Experimentierens²²⁹, oder die *Zufallswortmethode*, ein Versuch der gemeinsamen Ideenfindung anhand Assoziationen zufällig genannter Worte.²³⁰

Eine wirkungsvolle Methode, die durch ihren spielerischen Charakter gut in der Grundschule umgesetzt werden kann, ist die sogenannte *Hutwechsel-Methode*. Sie stelle eine kreative Denktechnik in Gruppendiskussionen dar, bei der die Teilnehmer bewusst unterschiedliche Perspektiven einnehmen. Diese werden durch sechs verschiedenfarbige Denkhüte symbolisiert. Ziel sei es, ein kollektives Problem strukturiert und vielseitig zu beleuchten. Dabei können die Hüte im Verlauf der Diskussion gewechselt werden oder in festen Positionen verharren. Auch absurde oder ungewöhnliche Ideen finden Beachtung, da diese Methode die effektive Lösungsfindung steigere.²³¹ Es zeigt sich, dass diese Methode hervorragend im Kontext der Grundschule eingesetzt werden kann. Neben Elementen wie Gruppenlernen und Perspektivwechsel können die Denkhüte als reale Hüte verwendet werden, was den spielerischen Charakter im Sinne Winnicotts steigert (2.2.2.1 *Spiel als Grundlage kreativen Denkens und Handelns*). Ebenso kann es das Einbringen lateraler Ideen erleichtern, da die Kinder eine Rolle spielen und sich nicht direkt persönlich verurteilt fühlen, wenn unkonventionelle Gedanken geäußert werden.

Nach de Bono seien die sechs Denkhüte der *weiße Hut*, der *rote Hut*, der *schwarze Hut*, der *gelbe Hut*, der *grüne Hut* sowie der *blaue Hut*.²³²

Der weiße Hut stehe für Neutralität und Fakten. Der Fokus liege auf Daten und Informationen bezüglich des diskutierten Themas. Essenziell seien Fragen danach, welche Fakten vorliegen und welche Informationen noch fehlen.²³³

Der rote Hut verkörpere Gefühle, Emotionen und Intuition. Hier gehe es um spontane, gefühlsbezogene Reaktionen bezüglich der diskutierten Sache. Eine sachlogische Begründung sei nicht nötig, es gehe vielmehr darum Bedenken, Zweifel und Ängste auszudrücken, ohne hierfür verurteilt zu werden.²³⁴

Der schwarze Hut befasse sich mit der Vorsicht. Kritisches Denken solle vor Fehlern und Risiken warnen und gleichzeitig generelle Schwächen ausfindig machen. So sollen Probleme vermieden werden.²³⁵

Der gelbe Hut stehe für Optimismus und Chancen. Dieses positive Denken stelle eine Suche nach Vorteilen und Nutzungsmöglichkeiten des Diskutierten dar. Ebenso müsse

²²⁹ vgl. ebd., S.137

²³⁰ vgl. Lectera, 2025, letzter Zugriff: 26.06.2025

²³¹ vgl. ebd.

²³² vgl. de Bono, 1996, S.74ff.

²³³ vgl. ebd.

²³⁴ vgl. ebd.

²³⁵ vgl. ebd.

eine Bewertung der Ideen in Bezug auf ihre praktischen Umsetzungsmöglichkeiten stattfinden.²³⁶

Der grüne Hut umfasse Kreativität und neue Ideen. Kreatives Denken solle hierbei angewendet werden, um neue Ansätze und Alternativlösungen zu erkunden. Dies fördere maßgeblich neuartige, ungewöhnliche und innovative Ideen.²³⁷ Dieser Hut rückt aufgrund der gezielten Forderung nach kreativer Haltung ins Zentrum dieser Untersuchung. Obgleich die gesamte Hutwechsel-Methode als kreativförderlich einzustufen ist, erscheint der grüne Denkhut als die direkteste Aufforderung mit innovativen Gedanken zu spielen.

Der letzte Hut sei der blaue Hut, der für Überblick und Organisation stehe. Er kontrolliere die Methoden und Verfahren, welche innerhalb des Kollektivs zur Anwendung kommen. Zudem agiere er als Moderator, der den Ablauf und Fokus steuern solle.²³⁸

Die Hutwechsel-Methode ermöglicht durch bewusstes Perspektivwechseln einen Zugang zu kreativen Denkprozessen. Insbesondere im Kontext höherer Grundschulklassen passt die spielerische Zugangsweise zielgenau, um kreativitätsfördernde Diskussionen und Prozesse zu gestalten. Das angstfreie Äußern innovativer Gedanken spielt hierbei eine zentrale Rolle, um laterale Denkweisen zu erreichen. Im folgenden Schritt soll der angstfreie Umgang mit Fehlern innerhalb des Bildungsapparates ergänzt werden.

4.3 Bedeutung einer positiven Fehlerkultur

Der Brite Sir Ken Robinson analysierte in einem TED-Talk, dass kleine Kinder keine Angst haben, Fehler zu begehen. Sie lassen ihrer Kreativität freien Lauf, wenn man sie lasse. Unser Bildungssystem sei diesbezüglich kontraproduktiv. Es verurteile Fehler und arbeite an Schwächen, statt Stärken zu fördern.²³⁹ Robinson führt weiter aus, dass eine Bereitschaft Fehler zu machen essenziell sei, um Originelles zu erschaffen. Dies stelle eine erhebliche Schwäche innerhalb unseres Bildungsapparates dar, da Fehler stigmatisiert werden. Das Ergebnis sei, dass man den jungen Menschen ihre kreativen Fähigkeiten wegunterrichte, so Robinson.²⁴⁰

Die Bedeutung einer positiven Fehlerkultur im Kontext kreativer Persönlichkeitsentwicklung wurde deutlich. Das Bildungssystem weist an dieser Stelle einen erheblichen Verbesserungsbedarf auf. Erst wenn Leistungsdruck und Versagensangst abgebaut werden, können Kinder ihre kreativen Potenziale in der Schule erkunden und entfalten. Die in dieser Arbeit aufgezeigten Konzeptionen und Methoden können einen kohärenten Anfang bilden.

²³⁶ vgl. ebd.

²³⁷ vgl. ebd.

²³⁸ vgl. ebd.

²³⁹ vgl. CIB Sprachschule, 2024, letzter Zugriff: 27.06.2025

²⁴⁰ vgl. Robinson, zitiert nach himmelende, 2014, letzter Zugriff: 27.06.2025

5 Fazit und Ausblick

Diese Untersuchung beschäftigte sich mit der Fragestellung: „Wie können geeignete Lehr-/Lernmethoden sowie alternative Unterrichtskonzeptionen gezielt zur Förderung der kreativen Persönlichkeitsentwicklung in der Grundschule beitragen?“. Die damit verbundene Auseinandersetzung mit dieser Thematik erwies sich als äußerst relevant, da in einer starr nach messbaren Kompetenzen ausgerichteten, leistungsorientierten Bildungslandschaft kreative Potenziale weitestgehend ungenutzt sowie unberücksichtigt bleiben. Dabei zeigte diese Arbeit, dass gerade die Kreativität als zentrales Schlüsselement im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung fungiert. Essenzielle Bausteine wie Selbstbestimmung, Ausdrucksfähigkeit und soziale Teilhabe sind im Kreativitätsbegriff verankert.

Um die zentrale Fragestellung dieser Arbeit zu beantworten, kann festgehalten werden, dass diese Analyse deutlich machte, dass nicht eine einzige Konzeption oder Methode existiert, die Kreativität ermöglicht, sondern dass es eine Vielzahl an kreativitätsfördernden Unterrichtsideen gibt, die hinsichtlich ihrer Wirksamkeit von diversen Faktoren abhängig sind. Letzten Endes geht es nicht um den Einsatz einzelner Methoden, sondern vielmehr um die generelle Lernumgebung, die pädagogische Grundhaltung sowie die methodische Vielfalt. Hierfür können einzelne Elemente aus allen in dieser Arbeit aufgezeigten Konzeptionen gewonnen und in den Unterricht integriert werden.

Reformpädagogische Ansätze wie die Montessori-Pädagogik, die Waldorfpädagogik, der Offene Unterricht oder das heuristische Lernen bilden überzeugende Konzeptionen, die Raum für selbsttätiges, entdeckendes, spielerisches und fantasievolles Lernen erschaffen. Lehr-/Lernmethoden wie Brainstorming, die Kärtchentechnik, das Visualisieren von Ideen, Mind-Mapping oder die Hutwechsel-Methode regen divergentes Denken gezielt an. Grundbausteine wie Flexibilität, selbständiges Problemlösen sowie die Toleranz gegenüber unorthodoxer Lösungswege werden hierbei passgenau vermittelt. Sie verkörpern basale Elemente einer kreativen Persönlichkeit. Dennoch muss gesagt werden, dass die aufgezeigten Beispiele ebenso Grenzen und destruktive Facetten verkörpern. Daher muss klug, objektiv und situativ nach lernförderlichen Elementen selektiert werden.

Hierbei zeigt sich die Wichtigkeit der Rolle der Lehrkraft sowie die damit einhergehende innere Haltung. Eine Kultur, die Fehler als Lernchancen begreift, Ängste weitestgehend abbauen kann und eine offene Atmosphäre schafft, ist eine notwendige Bedingung. Nur dann können Kinder mutig denken, handeln und sich angstbefreit ausdrücken. Kreative Persönlichkeitsentwicklung rückt somit ins Zentrum pädagogischer Prozesse und stellt nicht lediglich eine Randnotiz dar.

Im theoretischen Grundlagenteil dieser Arbeit (*2 Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung – Ein theoretischer Rahmen*) zeigte sich, dass Kreativität nicht als isolierte Fähigkeit,

sondern, in Anlehnung an Fromm (2.1.1.4 *Kreativität als Ausdruck einer produktiven Lebensweise*), als Ausdruck einer produktiven Lebensweise zu verstehen ist. Die kreative Persönlichkeit (2.1.1.1 *Die kreative Person (kreative Persönlichkeit)*) ist entwicklungsfähig und entfaltet sich in einem Wechselspiel zwischen Selbsttätigkeit, emotionaler Tiefe und sozialer Interaktion. Divergentes Denken nach Guilford (2.1.1.5 *Divergentes Denken als Schlüsselkompetenz*) wurde hierbei als basale Facette identifiziert, die zielführend entfacht und gefördert werden kann.

Aus psychologischer Perspektive (2.2 *Psychologische Aspekte der Kreativität*) wurde insbesondere die Persönlichkeitsdimension der Offenheit in Costa und McCraes Modell der Big Five (2.2.1 *Big Five – Offenheit als Schlüssel kreativer Persönlichkeitsentwicklung*) herausgearbeitet. Diese stellt eine zentrale Grundvoraussetzung in Bezug zur kreativen Persönlichkeitsentwicklung dar. Neugier, Achtsamkeit und vor allem kindliche Spielfreude (2.2.2 *Kreativität – Zusammenspiel von Achtsamkeit, Neugierde und Spielfreude*) fungieren dabei als essenzielle Bedingungen für das Entfalten kreativer Potenziale. Csíkszentmihályis Flow-Zustand (2.1.1.6 *Flow Theorie – kreatives Arbeiten im optimalen Zustand*) machte deutlich, wie kraftvoll Lernen sein kann, wenn es sinnvoll, intrinsisch motiviert und frei von Versagensängsten stattfindet.

Im pädagogischen Kontext (3 *Kreativität im Bildungskontext: Rechtlicher Rahmen und Konzeptionen*, 4 *Kreative Förderung im Kontext der Grundschule*) wurde sichtbar, dass herkömmliche, klassische Unterrichtsformen eher als kreativitätshemmend identifizierbar sind. Reformpädagogische Konzeptionen (3.2 *Kreative Lehr-/Lernkonzeptionen und ihre methodischen Implikationen*) sowie anregende Lehr-/Lernmethoden (4.2 *Methoden zur Anregung kreativen Denkens*) bieten zielgenaue Anknüpfungspunkte für einen Unterricht, der nicht nur bloßes Wissen vermittelt, sondern die freie Persönlichkeitsentwicklung fördert, sogar aktiv fordert. Wie bereits mehrfach erwähnt wurde, müssen alternative Unterrichtsformen selektiv und mit Bedacht angegangen werden, da sich hinter den theoretischen Vorteilen auch Schwierigkeiten und Gefahren verbergen können.

Kreative Persönlichkeitsentwicklung spielt nicht nur im pädagogischen Rahmen eine wichtige Rolle, sondern vielmehr gesamtgesellschaftlich. In einer Zeit, die zunehmend komplexer, dynamischer und auf unterschiedlichste Weise herausfordernder erscheint, brauchen wir kreativ-denkende Individuen, die neben deklarativem Wissen und wissenschaftlichem Sachverstand auch mutige, ideenreiche, reflektierte sowie innovative Leistungen erbringen. Die Institution Schule, insbesondere die Grundschule, muss diesen Anspruch integrieren, nicht lediglich als Nebenertrag, sondern als pädagogisches Hauptziel.

Hierbei können kreative Lehr-/Lernmethoden unterstützen, da diese individuelles Denken und Fühlen, Teamfähigkeit, Problemlösekompetenz sowie Mut zur Eigenständigkeit

vermitteln. Damit leisten sie auch einen immer wichtiger werdenden Teil innerhalb der schulischen Demokratiebildung. Dies steht ganz im Sinne Humboldts (*2.1.2.2 Bildung als ganzheitliche Entwicklung des Menschen*) und Klafkis (*Kategoriale Bildung – Verbindung von Wissen und Kreativität*), die eine ganzheitliche Lehr-/Lernerfahrung gekoppelt mit individueller und kollektiver Freiheit fordern.

Die theoretischen Ergebnisse dieser Untersuchung bilden nur einen kleinen Rahmen dieses großen Feldes ab. Neue Fragen kommen auf und lassen vielfältige Forschungsansätze offen. So ergibt sich unter anderem die Frage, welche tatsächliche Wirksamkeit die hier aufgezeigten Konzeptionen und Methoden in der Praxis aufweisen. Dies könnte in einer weiterführenden Forschung empirisch überprüft werden. Ebenso ist bis heute kaum klar, wie Kreativität als persönliches Merkmal festgestellt und begleitet werden kann, ohne kontraproduktive Norm- und Bewertungsraster für die Diagnostik zu nutzen. Dies steht jedoch im Konflikt mit der positiven Fehlerkultur (*4.3 Bedeutung einer positiven Fehlerkultur*), die zur Entfaltung der Kreativität eine notwendige Bedingung darstellt.

Ein weiterer Forschungsschwerpunkt könnte auf die Lehrerbildung gelegt werden. Wichtig ist die Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte benötigen, um kreative Entwicklungsprozesse zu gestalten. Ebenso müsste hierbei die Rolle der pädagogischen Grundhaltung der Lehrkräfte untersucht und entsprechend geschult werden. Offenheit und die Rolle des Begleiters stehen hierbei dem klassischen Instrukteur gegenüber.

Praktisch gesehen sind die Erkenntnisse dieser Untersuchung auch in konkrete Projekte integrierbar. So könnten kreative Lernumgebungen in Form von interdisziplinären Projektarbeiten umgesetzt werden. Fächer wie Kunst, Sprache und Sachunterricht können beispielsweise genutzt werden, um Projekte sowie Themen fächerübergreifend zu behandeln. Ebenso wären schulinterne Fortbildungen zur Förderung einer nicht-defizit- und nicht-leistungsorientierten Lernkultur denkbar, um Theorie und Praxis zu verknüpfen.

Somit steht fest, dass Kreativität keine pädagogische Randerscheinung, sondern ein zentraler Baustein menschlicher Persönlichkeitsentwicklung verkörpert. Sie beginnt dort, wo Kinder Raum bekommen, sich frei zu entfalten. Dies sollte vor allem in der Grundschule berücksichtigt und umgesetzt werden, um sowohl individuell als auch gesamtgesellschaftlich aus konstruktiv-produktiven Potenzialen schöpfen zu können. Diese Untersuchung konnte einen kleinen Beitrag zum Diskurs über dieses wichtige Thema leisten. Dennoch zeigt der begrenzte Rahmen, dass es weiterführender, vertiefender Forschungsarbeiten bedarf. Was bleibt, ist die Tatsache: Kreativität erfordert Mut zur Freiheit.

6 Literaturverzeichnis

- Asendorpf, Jens: Persönlichkeit: was uns ausmacht und warum, Berlin, Heidelberg, Springer, 2018.
- Binnig, Gerd: Aus dem Nichts: über die Kreativität von Natur und Mensch, 4. Auflage, München, Zürich, Piper, 1992.
- Böhm, Regine / Kobler, Evelyn / Kreiling, Maria / Lahmer, Karl / Magnus, Andrea / Roth, Helmut / Roth, Karin: Grundlagen der Pädagogik und Psychologie: Anleitung zum Verstehen – Anregungen zum Denken, Wien, Westermann, 2021.
- Bruder, Regina: Heuristisches Lernen im Mathematikunterricht, Hochschulsript, Technische Universität Darmstadt, 2003.
- Bugdahl, Volker: Kreatives Problemlösen im Unterricht, Frankfurt am Main, Cornelsen Scriptor, 1995.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ): Rechtsanspruch auf Ganztagesbetreuung ab 2026 beschlossen, 2021, Online unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/rechtsanspruch-auf-ganztagsbetreuung-ab-2026-beschlossen-178826> (abgerufen am 02.06.2025).
- Carlsburg, Gerd-Bodo von / Wehr, Helmut: Bildung zur Selbstbildung: Konzepte der Professionalisierung und Persönlichkeitsentwicklung im Lehrberuf: Ein Studienbuch, Augsburg, Brigg, 2010.
- Carlsburg, Gerd-Bodo von / Wehr, Helmut: Kooperatives Lehren und Lernen lernen: Kreativität entfalten anhand kooperativer Lernprozesse, 2. Auflage, Augsburg, Brigg, 2014.
- CIB Sprachschule: Ken Robinson: Potenziale erkennen und entfalten, Club für Interkulturelle Begegnung, CIB, 2024, Online unter: <https://www.cib.or.at/deutsch-lernen/lerntipps/ken-robinson-entfalte-deine-potentiale/> (abgerufen am 27.06.2025).
- Csíkszentmihályi, Mihály: Kreativität: wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden, aus dem Amerikanischen von Maren Klostermann, Stuttgart, Klett-Cotta, 1997.
- De Bono, Edward: Laterales Denken: ein Kursus zur Erschließung ihrer Kreativitätsreserven, Deutsch von Margret Carroux und Wolfgang Eisermann, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 1972.
- De Bono, Edward: Serious creativity: die Entwicklung neuer Ideen durch die Kraft lateralen Denkens, Stuttgart, Schäffer-Poeschel, 1996.
- Fromm, Erich: Der kreative Mensch, 1959c, In: Gesamtausgabe, Band IX, München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 1989.

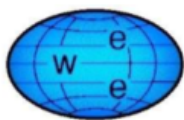
- Fromm, Erich: Haben oder Sein, aus dem Amerikanischen von Brigitte Stein, Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt, 1976.
- Funk, Rainer: Erich Fromms kleine Lebensschule, Freiburg, Herder, 2007.
- Funk, Rainer: Vorwort des Herausgebers, In: Fromm, Erich: Humanismus in Krisenzeiten, Texte zur Zukunft der Menschheit, München, dtv, 2025, S.1-14.
- Guilford, J. P.: The Nature of Human Intelligence, London, McGraw-Hill, 1971.
- Herrmann, Ned: The Creative Brain: The Science of Genius, 2025, Online unter: <https://www.thinkherrmann.com/hbdi> (abgerufen am 26.06.2025).
- Herz, Birgit: Emotion und Persönlichkeit, In: Feuser, Georg / Herz, Birgit / Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Emotion und Persönlichkeit, Stuttgart, Kohlhammer, 2014, S. 17–37.
- Höhler, Gertrud: K-Plastik- & Kautschuk-Zeitung, 19.10.1989, S. 9.
- Humboldt, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen, Online unter: https://docs.mises.de/Humboldt/Humboldt_Grenzen_des_Staates.pdf (abgerufen am 15.05.2025).
- Kerres, Michael: Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote, 5. Auflage, Berlin, Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2018.
- Kiersch, Johannes: Die Waldorfpädagogik: eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners, 3. Auflage, erweiterte und überarbeitete Auflage, Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben, 1973.
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 6. Auflage, neu ausgestattete Auflage, Weinheim [u.a.], Beltz, 2007.
- Koch, Günther: Erziehungswissenschaften für Lehramtsstudierende: Grundlagen der Pädagogik, Schulpädagogik und Psychologie, 2. Auflage, durchgesehene Auflage, Paderborn, Brill Schöningh, 2023.
- Koopmann, Sabine: Wir wollen werden, was wir wollen: Kreativitätstraining für Mädchen in der Adoleszenz als pädagogische Intervention zur Stärkung des Selbstkonzeptes, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, Peter Lang, 1996.
- Kramer, Bernd: 100 Jahre Waldorfschule: "Waldorf hat den Charakter einer Sekte", Süddeutsche Zeitung, 2019, Online unter: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/100-jahre-waldorfschule-erfahrung-kritik-1.4588339> (abgerufen am 17.06.2025).
- Kultusministerkonferenz (KMK): Bildungsstandards für das Fach Mathematik, Primarbereich, Beschluss von 2004, in der Fassung von 2022, Online unter:

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Mathe.pdf (abgerufen am 02.06.2025).

- Landrecht BW Bürgerservice: Schulgesetz für Baden-Württemberg, 1983, Online unter: <https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/jlr-SchulGBW1983rahmen> (abgerufen am 02.06.2025).
- Lectera: Laterales Denken (Querdenken), 2025, Online unter: <https://lectera.com/info/de/articles/laterales-denken-querdenken> (abgerufen am 26.06.2025).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan der Grundschule – Fach: Sachunterricht, Stuttgart, Kultusministerium Baden-Württemberg, 2016.
- Montessori, Maria: Das kreative Kind: der absorbierende Geist, 8. Auflage, Die Übersetzung erfolgte aus dem Italienischen durch Frau Christine Callori di Vignale, Freiburg im Breisgau [u.a.], Herder, 1991.
- Montessori, Maria: Die Entdeckung des Kindes, 11. Auflage, Die deutsche Übersetzung erfolgte nach der italienischen Ausgabe von 1950 durch Edith Seidel, Freiburg im Breisgau [u.a.], Herder, 1994.
- Montessori, Maria / Becker-Textor, Ingeborg (Hrsg.): Lernen ohne Druck: schöpferisches Lernen in Familie und Schule, überarbeitete und erweiterte Neuauflage, herausgegeben und erläutert von Ingeborg Becker-Textor, Freiburg im Breisgau, Basel, Wien, Herder, 2007.
- Myers, David G.: Psychologie, 3. Auflage, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin, Heidelberg, Springer, 2014.
- Pervin, Lawrence A. / Cervone, Daniel / John, Oliver P.: Persönlichkeitstheorien: mit 156 Abbildungen und 33 Tabellen, 5. Auflage, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, München, Basel, Reinhardt, 2005.
- Peschel, Falko: Qualitätsmaßstäbe – Hilfen zur Beurteilung der Offenheit von Unterricht, In: Drews, Ursula (Hrsg.) / Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule: offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis, Frankfurt am Main, Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, 2002.
- Raupach-Strey, Gisela: Sokratische Didaktik: die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann, Münster, Hamburg [u.a.], Lit, 2002.
- Rissling, Wolfgang: Kreativität und revolutionärer Charakter bei Erich Fromm, Publikation der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft e. V., 1991, Online unter:

https://fromm-gesellschaft.eu/wp-content/uploads/2009/04/Rissling_W_1991.pdf (abgerufen am 29.05.2025).

- Robinson, Ken: Wie Schulen die Kreativität töten – TED Talk, 2014, Online unter: <http://himmelende.de/2014/06/29/ken-robinson-schule-kreativitaet-kinder-toeten-tedtalk/> (abgerufen am 27.06.2025).
- Roth, Gerhard: Bildung braucht Persönlichkeit: wie Lernen gelingt, 4. Auflage, Stuttgart, Klett-Cotta, 2011.
- Schönberger, Birgit: Achtsamkeit: Definition, Hintergrund und Übungen, Psychologie Heute, 2023, Online unter: <https://www.psychologie-heute.de/leben/artikel-detailansicht/43059-achtsamkeit-definition-hintergrund-und-uebungen.html> (abgerufen am 27.05.2025).
- Schumacher, Eva: Montessori-Pädagogik verstehen, anwenden und erleben: eine Einführung, Weinheim, Basel, Beltz, 2016.
- Stangl, Werner: Alternative Uses Task, Online-Lexikon für Psychologie und Pädagogik, 2025, Online unter: <https://lexikon.stangl.eu/10322/alternative-uses-task> (abgerufen am 09.05.2025).
- Steiner, Rudolf: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft, Dornach, Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung, 1984.
- Störkländer, Jan Christoph: Bildung und Befähigung: eine qualitative Studie zu kritisch-konstruktiver Didaktik und Capabilities Approach, Weinheim; Basel, Beltz, 2019.
- Winnicott, Donald W.: Vom Spiel zur Kreativität, 3. Auflage, aus dem Englischen übersetzt von Michael Ermann, Stuttgart, Klett-Cotta, 1985.



Weltbund
für Erneuerung der Erziehung

An den:

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V
Keplerstraße 87
D - 69120 Heidelberg

Einverständniserklärung

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel: Kreative Persönlichkeiten entwickeln - Lehr-/Lernmethoden zur gezielten Förderung von kreativen Persönlichkeiten im Grundschulalter

Heidelberg, den 04.08.2025

Unterschrift gez.  (Ihr Name: Ben Louis Lustig)