

Menzel, Wolfgang

Kreativität und Schule

Die Deutsche Schule 84 (1992) 1, S. 28-41



Quellenangabe/ Reference:

Menzel, Wolfgang: Kreativität und Schule - In: Die Deutsche Schule 84 (1992) 1, S. 28-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312081 - DOI: 10.25656/01:31208

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312081>

<https://doi.org/10.25656/01:31208>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

84. Jahrgang / Heft 1 / 1992

Liana von Fromberg-Koch

Stellungnahme des Deutschen Kinderschutzbundes im Rahmen des Symposiums „Ernstfall Grundschule – Sind Kinder keine Kinder mehr?“, veranstaltet vom niedersächsischen Kultusminister am 31. 10. 1991 in Hannover

5

Ernst Cloer

Veränderte Kindheitsbedingungen – Wandel der Kinderkultur
Aufgaben und Perspektiven für die Grundschule als Basis
der Bildungslaufbahn

10

Nicht vom „Verschwinden der Kindheit“, aber vom Wandel der Kindheit in Zusammenhängen neuer sozialstruktureller Ungleichheiten, Destabilisierungen der kindlichen Lebenswelt handelt der Aufsatz. Der Autor plädiert für ein Ensemble pädagogisch legitimierter Anstrengungen, angefangen von gut konzipierten Jugend- und Kinderhäusern über volle Halbtagschulen bis hin zu Ganztagschulen, um auf die drohende strukturelle Vernachlässigung von Kindern in der Wohlstandsgesellschaft menschenstärkend zu reagieren. Er beschließt seine aspektreiche Analyse der „Kindheit heute“ mit 14 Reflexionsthesen, die auf die Frage antworten: Was brauchen Kinder heute?

Wolfgang Menzel

Kreativität und Schule

28

Wo es um die Förderung von Kreativität in der Schule geht, gerät dieses Ziel noch immer häufig in Konflikt mit herkömmlichen Konzepten der Lern- und Leistungsbeurteilung. Der Autor macht, ausgehend von einem Aufsatzbeispiel, deutlich, daß kreative Schülerinnen und Schüler es schwer haben mit der Schule, weil diese sie als anstrengend, unbequem, unangepaßt bewertet. Konfliktreich erweisen sich insbesondere die Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern, die hochkreativ, aber nicht in

gleichem Maße hochintelligent sind. Im Zweifelsfall werden noch immer die konventionellen Leistungen den unkonventionell-kreativen, erfinderischen Leistungen vorgezogen, obwohl doch unsere Zukunft mehr denn je davon abhängt, „kreative Sensibilität“ mit kreativer, unkonventioneller Intelligenz verknüpft zu stärken und zu fördern.

Astrid Kaiser

Das Konzept „Freie Arbeit“ im Spannungsfeld zwischen Materialdifferenzierung und Projektlernen

Kritische Anmerkungen zu Problemen neuerer grundschulpädagogischer Reformbestrebungen

42

Für außerordentlich problematisch hält es die Autorin, wenn ein pädagogisches Reformprojekt zwar mit Euphorie betrieben wird, aber jeder konsistenten theoretischen Begründung in der pädagogischen Theorie ermangelt. Das trifft auf den gegenwärtig zu beobachtenden Freiarbeits-Boom zu. Der eher rhetorische Rückgriff auf die reformpädagogische Tradition kann die Theorielücke allein nicht füllen. Die Autorin unterzieht das Konzept „Freiarbeit“ einer kritischen Bestandsaufnahme. Sie warnt vor einem Individualisierungskonzept, in dem Lernangebote nach dem Muster von Warenhauskatalogen und Selbstbedienungsläden so sehr von sozialemotionaler Eingebundenheit in humane, beziehungsorientierte Gruppenkontexte „befreit“ sind, daß Freiarbeit in geschäftige „Scheininnovationen“ mündet.

Hedi Berens

Mehr Zeit für Kinder – Grundschule als Halbtagsgrundschule

50

Die Verfasserin, Rektorin einer Grundschule, schildert sowohl programmatisch wie auch aus praxisnaher Erfahrung Ziele, Wege und Umsetzungsschwierigkeiten in einem Modellversuch „Volle Halbtagsgrundschule“, den die niedersächsische Landesregierung genehmigt hat. Angesichts des Wandels kindlicher Lebensbedingungen und angesichts verstärkter Berufsorientierung auch bei Frauen kann die „Volle Halbtagsgrundschule“ eine Antwort sein, die Kindern einen Anregungs- und Stabilitätsrahmen für ihre ganzheitliche Entwicklung bietet. Allerdings ist hierzu nötig: Die Einbeziehung von sozialpädagogischen Fachkräften in die Gestaltung von Schule als Lebenswelt.

Hanne Cloer

Offener Unterrichtsbeginn

Erfahrungen einer Grundschullehrerin

61

Bei allem materiellen Überfluß entbehren Kinder heute Erwachsene, die Zeit für sie haben, die sich ihnen mit Interesse zuwenden, ihnen Wertschätzung und Geborgenheit vermitteln, sie aber auch ernst nehmen als heranwachsende Teilhaber ihrer Kultur. Aus langjähriger Erfahrung mit „offenem Unterrichtsbeginn“ skizziert die Verfasserin dieses Beitrags einen Schulmorgen, an dem sie – wie an jedem Schulmorgen – vierzig Minuten vor Unterrichtsbeginn in ihrer Klasse ist: die Kinder tröpfeln einzeln oder zu zweit herein, jedes bringt sich mit all seinen Geschichten, Träumen, Erlebnissen mit in die Schule; bedürfnisorientierter Unterricht bleibt hier nicht Leerformel.

Wo Schulsozialarbeit in die Schule bereits Eingang gefunden hat, da wird sie als Entlastungsinstrument gebraucht, – wie der Autor meint – mißbraucht. Ihm geht es darum, einen Wandel in Auftrag und Ausgestaltung sozialpädagogischer Aufgaben in der Schule herbeizuführen. Das bedeutet aber auch, daß Sozialpädagogik nicht länger in einem Subordinationsverhältnis zur unterrichtlichen Dominanz der Schule begriffen werden dürfe. Sozialarbeit müsse gleichgewichtig beauftragt sein, an der Gestaltung der schulischen Lebenswelt mitzuwirken, dieses Gleichrangigkeitsprinzip müsse sich auch in Bezahlung und institutioneller Verantwortung niederschlagen.

Hanno Schmitt

**Selbstverwaltung und dezentrale Gestaltungsmöglichkeiten
der einzelnen Schule**

Historische Bezüge und aktuelle Erwartungen

81

Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Schule durch verstärkte Selbstverwaltung ihrer Angelegenheiten – diese unerledigte Empfehlung des Deutschen Bildungsrats gewinnt gegenwärtig neue bildungspolitische Aktualität. Der Verfasser stellt die Selbstverwaltungsintention in den historischen Zusammenhang der Weimarer Republik. Damals war die Hansestadt Hamburg führend in der Gewährung von freien Gestaltungsmöglichkeiten für Schule. Aus diesen historischen Erfahrungen leitet der Autor Konsequenzen für die aktuelle Situation ab. Sie münden in der unhintergehbaren Aufforderung an staatliche Aufsicht, demokratische und humane, sozial gerechte Schule zu gewährleisten, zur Not auch durch „Kontrolle von oben“, ansonsten aber jede Schule zu stärken, eigenverantwortliche pädagogische Gestaltungsräume ausweitend zu nutzen.

Hans Döbert, Renate Martini

Schule zwischen Wende und Wandel

Wie weiter mit den Schulreformen in Deutschland-Ost?

94

Zwei Jahre nach der „Wende“ hat sich die Schullandschaft in den neuen Bundesländern vielfältig verändert. Insbesondere die Kulturhoheit der Länder bringt eine Tendenz zu Vielfalt zutage, gleichzeitig aber läßt sich eine Orientierung am zweigliedrigen Schulwesen erkennen. Der Beitrag der beiden Autoren informiert detailliert über die bildungspolitischen Weichenstellungen in Deutschland-Ost, macht aber zugleich auch deutlich, welche Gefahren in rein administrativen Lösungen liegen und wo die pädagogische Innovationsbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern in politischen Durchsetzungsstrategien frustriert werden könnte.

Nachrichten und Meinungen:

111

- Förderpreis
- Pädagogische Wissenschaft in der DDR
- Neugründung in Thüringen

- Fritz Bohnsack/Ernst-Michael Kranich (Hg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik
- David Elkind: Das gehetzte Kind
- Christa Berg und Sieglind Ellger-Rüttgardt (Hg.): „Du bist nichts, dein Volk ist alles“
- Hermann Laux: Pädagogische Diagnostik im Nationalsozialismus 1933 – 1945
- Werner Wiater (Hg.): Mit Bildung Politik machen
- Horst Dichanz: Schulen in den USA
- Peter Klose: Verwendung und Rezeption staatlicher Lehrpläne in Schulen
- Reinhold Miller: Schilf-Wanderung
- Reinhold Miller: Sich in der Schule wohlfühlen
- Ernst Meyer und Rainer Winkel (Hg.): Unser Ziel: Humane Schule
- Detlef Horster: Jürgen Habermas

Liebe AbonnentInnen,

immer wenn der Verlag sich im redaktionellen Teil zu Wort meldet, ist damit eine unangenehme Mitteilung verbunden. So leider auch diesmal. Zum 1. Januar 1992 müssen wir die Abonnementgebühren der allgemeinen Preisentwicklung anpassen. Das Abonnement kostet jetzt DM 65.- bzw. DM 54.- für Studenten. Die Versandkosten bleiben unverändert. Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Im übrigen sind wir aus datenschutzrechtlichen Gründen gehalten, Sie darauf hinzuweisen, daß die Post uns bei Umzug der Empfänger die neue Anschrift mitteilt. Für dieses Verfahren wird Ihr Einverständnis vorausgesetzt. Sie können dagegen aber Widerspruch einlegen. Dieser Widerspruch ist dem Verlag schriftlich zu erklären.

Juventa Verlag

Lassen Sie mich, bevor ich mich mit meinem Thema auseinandersetze, mit einem Beispiel beginnen, einem Schüleraufsatz aus einem 5. Schuljahr. Das Beispiel selbst ist nicht neu; der Aufsatz wurde vor über 10 Jahren geschrieben. Das Verhalten des Schülers und der beurteilenden Lehrerin entbehrt jedoch nicht der Aktualität. Und wir sind auch mit diesem Text und seiner Überarbeitung mitten in unserem Thema.

Wie entschuldigt man sich?

Eine zerbrochene Vase

Lieber Herr Zimmermann,
mir ist heute eingefallen, mich für die zerbrochene Vase zu entschuldigen. Vielleicht wissen Sie gar nicht, was passiert ist, denn Sie waren ganz schön blau. Ich kann mir vorstellen, wie wertvoll die Vase gewesen sein mag. Ihre Frau meinte, sie ist wohl aus Arabien. Ich hoffe, Sie sind mir nicht böse! Ich weiß, wie gerne Ihre Frau die Vase gemocht hat. Aber allerdings kann ich auch nichts dafür, wenn Ihre Frau so verrückt tanzt, daß ich gegen den Tisch komme. Hoffentlich ist der Tischdecke nichts passiert! Meine Frau hat mich lange gedrängt, bis ich Ihnen diesen Brief schreibe. Wenn Sie nicht in Köln wohnen würden, hätte ich Ihnen schon längst eine neue Vase gekauft. Aber ich will erst von Ihnen wissen, ob Sie überhaupt Wert darauf legen. Bitte schreiben Sie mir zurück. Meine Adresse:

Friedolin Mücke
Pechrabenschwarzweg 6
6 Frankfurt

Nun möchte ich noch gern wissen, wie es Ihren Kindern geht. Sie haben ja in dieser Nacht kaum schlafen können. Hoffentlich sind sie am Mittwochmorgen pünktlich zur Schule gekommen. Da sie ja in der Schule einen Deutschaufsatz geschrieben haben. Das Thema, das Petra gewählt hat, gefällt mir. Es paßt direkt in unseren Brief. „Wie entschuldigt man sich?“ Ich hoffe, Sie schreiben mir bald.

Mit freundlichen Grüßen
Friedolin Mücke

Kommentar der Lehrerin:

Von der Idee her nicht schlecht. Aber am Anfang zu umständlich. Auf die Zeit achten! Der Anschluß ist zwar gut gedacht, kann jedoch zeitlich und inhaltlich nicht ganz der Wahrheit entsprechen. Zu konstruiert!

voll ausreichend (4 +)

Berichtigung

Lieber Herr Zimmermann,
ich möchte mich bei Ihnen für die zerbrochene Vase entschuldigen. Vielleicht wissen Sie gar nicht, was passiert ist, denn Sie hatten schon viel getrunken. Ich hatte gerade mit Ihrer Frau fröhlich getanzt, da fiel die Vase vom Tisch. Ich weiß, wie teuer die Vase war. Ihre Frau meinte, sie kommt aus Arabien. Ich hoffe, Sie sind mir nicht böse. Ihre Frau mochte bestimmt die Vase. Aber als wir getanzt haben, ist es eben passiert. Wenn Sie nicht in Köln wohnen würden, hätte ich ihr bestimmt schon eine neue gekauft. Legen Sie viel Wert darauf? Bitte schreiben Sie mir zurück!

Meine Adresse:
Friedolin Mücke
Muschelweg 8
6 Frankfurt

Wir haben es hier mit einem jener Texte zu tun, die einen verblüffen können, weil in ihnen das Individuum, der ganz und gar nicht nur lernzielorientierte Mensch zum Vorschein kommt, ein junger Mensch, der es im Aufsatz wagt, die konstruierte Ernstsituation in Frage zu stellen, mit seinen kindlich-begrenzten Mitteln das schulische Unternehmen auf die Schippe zu nehmen. In der Kreativitätstheorie nennt man so etwas: von einem System zu einem anderen überzugehen. Der Schüler hat sich seiner Aufgabe gestellt, und doch hat er sie selbst zugleich in Frage gestellt. Sehen wir uns den Text genauer an! Da springt der Straßename ins Auge: Pechrabenschwarzweg. Es fällt das merkwürdige Postskriptum auf, in dem das Thema, das dem Briefschreiber, einem fiktiven Erwachsenen, wie er es ausdrückt, „gefällt“, und das doch dem schreibenden Schüler nicht eben gefallen haben kann. Eine merkwürdige Rollendistanz! – Und dann die Entschuldigung selbst: Das Bedauern über den Vorfall sollte, wie es der Schüler aus dem Lehrbuch gelernt hatte, zum Ausdruck gebracht werden. Wer hätte aber erwartet, daß dies auf eine Weise geschieht, die das Bedauern hyperbolisiert? Verbale Entschuldigung, gleich dreimal hintereinander, und doch wird die Schuld lapidarisiert und von sich geschoben („Aber allerdings kann ich auch nichts dafür, wenn Ihre Frau so verrückt tanzt“). Ja, der Verlust der ach so teuren

Vase wird bagatellisiert dadurch, daß der Schreiber auf die mögliche Beschädigung der Tischdecke verweist. Und: dem Schreiber ist heute „eingefallen“, sich zu entschuldigen. Ist das sprachliche Schwerfälligkeit des Schülers oder ironischer Trick? Weiter unten hat seine Frau ihn „gedrängt“, sich zu entschuldigen, was ja im Widerspruch zum immerhin doch selbständigen „Einfall“ oben steht, aber doch auch wieder gewissermaßen die Weigerung ausdrückt, sich aus einem ernsthaften Bedürfnis heraus zu entschuldigen, – einem Bedürfnis, das der fiktive Schreiber hätte kundtun sollen, zu dem sich der reale Schüler jedoch nur halbherzig bekennt, indem er sich dem Aufsatzschreiben überhaupt unterwirft. Das ihm auferlegte Entschuldigungsbedürfnis wird bald schon von einem ganz anderen Bedürfnis verdrängt, nämlich dem, dem Ganzen einen Witz zu geben.

Wie nun hatte die zur Korrektur und Beurteilung verpflichtete Lehrerin gelesen? Gewiß so, wie sie alle die anderen 28 Entschuldigungsaufsätze gelesen hat: unter den Gesichtspunkten ihrer Lernziele, sprich: Erwartungen. Daher merkte sie an: „umständlich, Zeit, Thema, Wahrheit!“ Aber „umständlich“ mußte ein Text wohl werden, der auf zwei Ebenen spielt. Zu seinem eigentlichen „Thema“ kommt der Schreiber sehr rasch. Und die „Wahrheit“ ist eine andere als die, welche die Lehrerin meint. Die Berichtigung macht dann sehr deutlich, wie sich der Schreiber, nun nur noch ganz Schüler, den Korrekturhinweisen, die gar kein Verständnis an seiner Konfliktverarbeitung erkennen lassen, stellt. Gelangweilt oder verbockt, jedenfalls desinteressiert schreibt er einen konventionellen und sehr mäßigen Entschuldigungsbrief ohne Witz, ohne Widerstand, ohne Postskriptum. Aus „blau“ wird „schon viel getrunken“, aus „verrückt getanzt“ wird „fröhlich getanzt“, aus „gegen den Tisch gekommen“ wird schlicht „ist eben passiert“, aus dem „Pechrabenschwarzweg“, einer Pointe, wird „Muschelweg 8“.

Die gesamte Korrektur: ein Beispiel für die Grenzen der Freude am Erfinden. Gesetzt von der Lehrerin, gesetzt von Lernzielen, Erwartungen, Normen. Kreativität, so einer der vielen Begriffsumschreibungen, ist die Fähigkeit, eine gestellte Aufgabe auf originelle Weise zu lösen, bestehende Normen sinnvoll zu verändern, in einem System sich flexibel zu verhalten, von einem System zum anderen überzugehen.

Ich will diesen Schüleraufsatz insgesamt in diesem Sinne nicht als die Hochform eines kreativen Produkts apostrophieren; doch ohne jeden Zweifel enthält er eine ganze Anzahl von Elementen, die in der Theorie zu denen von Kreativität gezählt werden:

– das Element des Innovativen

(das Kind schuf über die im Unterricht erarbeiteten Kriterien für einen konventionellen Entschuldigungsbrief hinaus etwas für sich Neues)

– das Element der Normveränderung

– das der Überschreitung bestehender Systeme

– das des Erfindens, des Entwickelns neuer Ideen.

Daß sich dies hier an dem witzig-verändernden System vorgegebener Kriterien für ein konventionelles Entschuldigungsschreiben ereignet und also die gesetzten Lernziele damit zu einem Teil in Frage stellt, ist – an der

Überarbeitung gemessen – fast schon eine pädagogische Tragik. Es ist oft behauptet und durch einige Untersuchungsergebnisse belegt worden, so *Ursula Mainberger* in ihrem Aufsatz „Kreativitätsförderung in der Schule“, daß kreative Schüler bei Lehrern weniger beliebt sind und schlechter benotet werden als gleich intelligente, aber weniger kreative Schüler. Daß diese Behauptung teilweise bestätigt wurde, ist insofern nicht verwunderlich, als kreative Kinder eben keine bequemen, sondern anstrengende Schüler sind; ihre Beiträge führen oft vom Thema weg, und sie stellen Fragen, die mitunter sehr unbequem sind“ (in: Neue Sammlung 3/1975). Die Lehrerreaktion auf die Verblüffung eines unbequemen Aufsatzes hat, wie wir sehen, dann auch zu der völlig konventionellen Überarbeitung des systemüberschreitenden Textes geführt: Zurechtshneiden eines kreativen Ansatzes auf die Maße der Konvention!

„Gegenüber einer früheren Konzeption von Kreativität als einer spezifischen Kapazität des genialen Menschen wird Kreativität heute“, so *Brigitte Seidel* in ihrem empfehlenswerten Büchlein „Schüler spielen mit Sprache“ (Stuttgart 1983), „als mehr oder weniger entwickelte Fähigkeit eines jeden Menschen verstanden, die immer dann zum Einsatz kommt, wenn sich der Mensch gestaltend, umgestaltend, problemlösend, erfinderisch, innovativ verhält. Kreativität als Merkmal der Gattung Mensch. Im Blick ist also eine „Alltagskreativität“, die sich als persönliche Produktivität in allen Lebensbereichen – vom selbstorganisierten Arbeitstag bis zum rezeptiv-aktiven Nachschmecken eines Witzes – äußern kann. Neugier, Phantasie, entdeckendes Lernen, Flexibilität gegenüber geläufigen Denk- und Einstellungsmustern, Offenheit für Unübliches, Selbsttätigkeit, Spontaneität, Problemsensitivität, Komplexwahrnehmung, Ideenflüssigkeit, Assoziationsgeläufigkeit, Kombinationsfähigkeit, positive Einstellung gegenüber dem eigenen Leistungsvermögen, Freiheit von Angst, Stärke im Ertragen von Konflikten“ (Stuttgart 1983, S. 22). Schon zu Beginn der Kreativitätsdebatten den den frühen 60er Jahren wurde die Beziehung zwischen Kreativität und Intelligenz herausgearbeitet:

Wobei als intelligent qualifiziert wird, was als vernünftiges, einsichtiges, aber angepaßtes Verhalten an einen vorgegebenen Lebensraum bezeichnet werden kann, die Fähigkeit, abstrakt zu denken und Probleme zu lösen; als kreativ hingegen die Fähigkeit zu spontaner Neuschöpfung, Probleme zu erkennen und mehrere Lösungen zu finden.

- der context of discovery (Hypothesenfindung) gegenüber dem context of confirmation (der wissenschaftlichen Ausarbeitung)
- das divergente Denken (Durchbrechen vorhandener Denkschemata) gegenüber dem konvergenten (Nachvollziehen vorhandener Denkschemata)
- und die Abhängigkeit beider voneinander.

Der schottische Psychologe *Liam Hudson* (in: *Human Beings*. London 1975) unterschied in seinen Untersuchungen *convergers* und *divergers* (*konvergente* und *divergente* Denker). Natürlich besitzen wir alle *beide* Fähigkeiten; doch sie sind offenbar unterschiedlich bei uns angelegt und ausgeprägt worden.

- das konvergente: logische, analytische, wohlgeordnete, rationale Denken in konventionellen Gleisen
- das divergente: emotive, synthetisierende, ungeordnete, projektive Denken mit unkonventionellen Ausbrüchen aus den vorgegebenen Bahnen. Es hat sich eingebürgert, das konvergente Denken *intelligent* zu nennen, das divergente *kreativ*.

Ich kann hier nur en passant darauf hinweisen, daß die großen schöpferischen Akte (ob künstlerische oder wissenschaftliche) stets beides sind – daß die schöpferischen Ideen immer das Resultat eines Zusammenwirkens (manche sagen: eines *Konflikts*) zwischen der Phantasie und der Vernunft, dem projektiv-unkonventionellen und dem rational-analytischen Denken sind. „Die Beziehung zwischen Intelligenz und Kreativität ist denn auch positiv“, so Mainberger, „aber nicht sehr eng, und sie ist nicht linear . . . Das bedeutet mit anderen Worten, so Guilford,¹ daß niedrige Intelligenzquotienten häufig zusammen mit relativ geringer Kreativität auftreten, während zu einem hohen IQ sowohl ein hohes als auch ein geringes Ausmaß an Kreativität gehören kann. Es kann die Aussage, daß eine hohe Intelligenz eine notwendige, aber keineswegs ausreichende Voraussetzung für ein hohes Maß an Kreativität ist, als relativ gesichert bezeichnet werden.“ (S. 235) Demgemäß haben wir in den Schulen mit Schülern zu rechnen, die intelligent *und* kreativ sein können, aber auch mit solchen, die zwar intelligent – aber wenig kreativ sind. Wallach und Kogan² sprechen noch von zwei weiteren Gruppen: von „wenig intelligenten – aber kreativen“ und von „weder intelligenten noch kreativen“ Schülern – *nicht* jedoch von ausgesprochen *unintelligenten* und hochkreativen. Interessant sind – hier nur nebenbei – ihre Ergebnisse über das Sozialverhalten dieser Gruppen. Kreative Kinder werden in ihrem Sozialverhalten häufig als problematisch bezeichnet, was ja durchaus nicht erstaunlich ist, da sie sich eben durch starke Unabhängigkeit des Denkens und sprachlichen Handelns auszeichnen und also sich häufig unkonventionell gebärden. Am schwierigsten dürfte dabei die Gruppe der Kreativen und weniger Intelligenten sein!

Das größte Problem unseres Unterrichts sehe ich nun darin, daß wir die konventionelle, systemorientierte, vorhandene Denkschemata hervorragend nachvollziehende Leistung dann besonders positiv beurteilen, wenn sie sprachlich besonders richtig (grammatisch, orthographisch, formal adäquat) elaboriert ist; hingegen die unkonventionelle, systemvariiende, vorhandene Denkschemata durchbrechende Leistung nur dann würdigen (siehe unseren Aufsatz), wenn sie zumindest auch Züge intelligenter Verarbeitung enthält. Die Kreativen, die zugleich intelligent sind, schätzen wir *sehr*; die Intelligenten *ohne* Kreativität fallen zumindest nicht aus dem Rahmen der Gut bis Befriedigenden; die Kreativen jedoch, die nicht zugleich alle Beweise dafür liefern, daß sie auch sehr intelligent sind, fallen aus dem Rahmen – und oft untendurch. Eine Ungleichbewertung also von Intelligenz und Kreativität!

Dieses ungleiche Ansehen, das Intelligenz und Kreativität – oder sagen wir genauer: konvergentes und divergentes Denken – zumindest im Alltag der Schule genießen, hat wohl vor allem damit zu tun, daß Schule von der

Gesellschaft stärker auf Konvention, Ökonomie, Sicherheit und vergleichbare Erfolge ausgerichtet ist als auf Unkonventionalität, Muße, Risiko und unvergleichbare Leistungen und daß (bis auf wenige Ausnahmen) unser gesamtes schulisches Bewertungs-Arsenal so angelegt ist, daß es für die Beurteilung konventioneller Leistungen (siehe Grammatik und Rechtschreibung) besonders gut taugt, für die Bewertung origineller Leistungen (siehe Aufsatz) aber noch immer zu wenige Kriterien besitzt – und also im Zweifelsfalle hilflos bleibt. Obwohl wir also alle wissen, daß die großen wissenschaftlichen und künstlerischen Leistungen sowohl Intelligenz- wie Kreativitätsleistungen sind, bewerten wir die ersteren mit größerer Sicherheit – und höher als die letzteren – und bilden damit durchweg die konvergenten Typen besser aus als die divergenten.

So ist in meinem Aufsatzbeispiel klar zu erkennen, wie zur Kreativitätsleistung nur ein sehr eingeschränktes Beurteilungswort fällt („Von der Idee her nicht schlecht“), die wenigen *mangelnden* Intelligenzleistungen aber (Tempusgebrauch, sprachliche Beziehung) als besonders negativ angemerkt werden – und die Gesamtleistung (4+) als beeinträchtigend herausgearbeitet werden. Wer ein humorvolles, nicht von Zerknirschung bestimmtes Entschuldigungsschreiben verfaßt, hätte dies, bitteschön, wenigstens sprachlich *richtig* zu tun, um noch mit wenigstens Befriedigend beurteilt zu werden.

Nun wird man gewiß sagen können: Diese Lehrerin hatte keine besondere Sensibilität für die Beurteilung einer alltagskreativen Leistung, und andere hätten diesen Text sehr viel angemessener beurteilt. Die Befangenheit, ja der *Widerstand* gegenüber einer unkonventionellen Leistung ist jedoch weit verbreitet. Sie löst Ängste aus! Einer Lehrererwartung nicht gerecht zu werden, bleibt für Kreative *stets* ein Problem. Niemand hat deutlicher darauf hingewiesen als Ursula Mainberger:

„Ein unsicherer Lehrer, der nicht zugeben möchte, daß er (mit einer unerwarteten Leistung nicht fertig wird oder) eine bestimmte Frage nicht sofort beantworten kann, wird Schüler, die ihn immer wieder in solche unangenehme Situationen bringen, ablehnen und ihre Aktivität im Unterricht zu bremsen versuchen. Die Folgen dieses Lehrerverhaltens sind ungünstige Bedingungen für die Motivation zu kreativem Verhalten.“ (S. 241)

Die Beispiele dafür, daß die Intelligenz eines Kindes nicht erkannt und gefördert wird, sind gewiß selten; *die Beispiele für die Zurückweisung von Kreativität und die falsche Einschätzung origineller, den Rahmen des üblichen sprengender Leistungen sind jedoch außerordentlich häufig*. Dabei sind es, und das ist besonders betrüblich, selten die Eltern solcher Kinder, die dies bemerken; denn diese sind ja, viel mehr noch als Lehrer, im allgemeinen normativ orientiert. Die mangelnde Ausbildung und Bestätigung der Intelligenz wird stets, wenn sie sich hier und da ereignet, kritisiert; die Einschränkung von Kreativität bleibt weitgehend *unbemerkt*. Meine Aufsatzsammlung enthält jedenfalls mehr als dieses *eine* Beispiel einer negativ beurteilten originellen Leistung. Und von den eigenen Erfahrungen, an mir selbst, meinen Kindern und Nachbarskindern, zurückgewiesener

oder auf totales Unverständnis stoßender Kreativität könnte ich allein einen ganzen Aufsatz voll reichhaltigen Belegmaterials liefern. Meine Aufsatzsammlung – samt der Beurteilungen – ist ebenfalls voll davon.

Verfolgt man einmal, wie ich es tun kann, da ich seit rund 20 Jahren die Diskussion über Kreativität und Deutschunterricht kenne – und ja auch mitbestimmt habe, was von der „didaktischen Wende“ aus den 60er und 70er Jahren übriggeblieben ist, so kann man feststellen, daß mit der Einführung des Kreativitätsbegriffs zwar kein methodischer Paradigmawechsel stattgefunden hat, daß aber auch einiges von dem, was damals gefordert wurde, uns heute recht selbstverständlich erscheint. Deutlich wird mir dies immer besonders dann, wenn ich in Leipzig oder Rostock oder Halle über unseren Deutschunterricht Fragen zu beantworten habe. Der Begriff der Kreativität hat die didaktische Debatte in den Ostländern nie in gleichem Maße bestimmt wie bei uns. Verfahren wie Rollenspiele, projektorientierter Unterricht, Operationen an Texten, freies Schreiben, induktiver Grammatikunterricht, die kreatives Verhalten fördern, hatten dort kaum Eingang gefunden. Man kann sagen: die angepaßte Intelligenzleistung erlaubte eine normerweiternde – und ja doch eben gerade *nicht* angepaßte – Kreativitätsentwicklung so gut wie nicht. Was bei uns selbstverständlich geworden ist – und was wir im Zusammenhang mit der Kreativitätstechnik des Brainstorming heute kaum noch sehen, nämlich: daß Kritik und Kreativität zumindest prinzipiell erwünscht sind, daß zumindest jeder mündliche Diskussionsbeitrag zugelassen wird, hat es dort so nicht gegeben. Wie nachhaltig die sog. „didaktische Wende“, die von sozialen Forderungen, dem Aspekt der Kommunikation und dem Kreativitätsgedanken jener Zeit bestimmt war, bis heute nachwirkt, wird uns in einem solchen Vergleich deutlich:

- vom formorientierten Aufsatz zum adressatenbezogenen, personalen und kreativen Schreiben
- von den analytischen Interpretationen zu den operativen Verfahren
- vom textbestimmten Lesen zur Textrezeption
- vom deduktiven Grammatikunterricht zu den induktiv-entdeckenden Verfahren
- vom lernzielbestimmten zum projektorientierten Unterricht
- von der Verabsolutierung des Schriftlichen zur Einbeziehung des Mündlichen
- von der Standpunkte ausgleichenden und verwischenden Erörterung zum argumentierenden Überzeugungstext
- von lehrerbestimmten Methoden zu Schreibwerkstätten, Lese-Ecken, Wochenplan, Freiarbeit.

Die Liste ließe sich verlängern. Der Spielraum, in dem Kreativität sich entfalten kann, hat sich enorm ausgeweitet. Die Individualität und Originalität der Schülerinnen und Schüler wird berücksichtigt, wie wohl zu keiner Zeit.

Dennoch steht einer „kreativen Wende“ bis heute mancherlei im Wege. Das ist von Schulstufe zu Schulstufe, von Schulart zu Schulart verschieden. Ich möchte da nicht verallgemeinern. Aber die Grundschulen stellen heute gewiß in dieser Hinsicht das innovativste Potential dar, von dem allmählich

andere auch lernen, von ihnen gehen heute wohl die wichtigsten methodischen Impulse aus; die Orientierungsstufen in Niedersachsen sind in Gefahr, was an Wende sich vollzogen hat, zurückzuschrauben, anstatt den für Kreativität so notwendigen Freiheitsspielraum der Grundschulen auszuweiten. Ich muß es hier, da jedes Thema zu einseitigen Akzentuierungen verführt, explizit sagen:

Unterricht hat stets beides im Auge zu behalten:

Intelligenz- Anpassung an gesellschaftliche Erfordernisse Vermittlung von Normen	und Kreativitätsförderung und Entfaltung der individuellen Widerstandskräfte und Befähigung zu Normüberschreitungen und Normenkritik
Vernunft Abstraktion Sozialkompetenz als Sensibilität für die Belange anderer	und Phantasie und sinnliche Wahrnehmung und Individualität als Sensibilität für die Belange des Selbst usw.

Ich rede hier nicht, obwohl ich *über* Kreativität rede, einer einseitigen Kreativitätsförderung des Wort. Es gibt (und *muß* geben) jene Aufgabengebiete, in denen der Kreativität vergleichsweise kaum Spielraum gesetzt werden kann (und ich beziehe dies hier nur auf den Deutschunterricht):

- die Arbeitstechniken
- das Üben
- die Sprachübungen zumal
- das Rechtschreiben
- die Grundfertigkeiten des Lesens und Schreibens
- die Formen öffentlichen Schreibens usw.

Beim Erlernen der Bewegungsformen eines Buchstabens im Anfangsunterricht, um nur ein Beispiel zu nennen, wäre Kreativität weder ökonomisch noch effektiv. Hier gibt es eben die *eine* Lösung eines Problems, die zugleich die Vernünftigste ist – und die für spätere Kreativitätsförderung erst den Spiel- und Zeitraum eröffnet.

Aber da wir gerade bei der Schrift sind: So sinnvoll und zweckmäßig es ist, die einzelnen Buchstaben normgemäß schreibend einzuüben, so unnötig aufwendig erscheint es mit seit je, auch noch die *Verbindungen* der Buchstaben einer Normschrift (Lateinische Ausgangsschrift oder Vereinfachte Ausgangsschrift) erlernen zu müssen. Hier ist die Eingrenzung des Spielraums im Hinblick auf die Kommunizierbarkeit und individuelle Ausprägung der Schrift schon wieder hinderlich.

Ähnlich beim Erlernen der Rechtschreibung: Natürlich wäre es unpraktisch, unsere Orthographie von den Kindern noch einmal entdecken zu lassen. Hier bietet sich an, das Richtige zu vermitteln, zu üben, und dann damit inhaltlich kreativ umgehen zu lernen.

Doch schon im Vorfeld des Normenerwerbs sind Hypothesenbildungsprozesse am Werke, also Versuche, die Schreibungen von Wörtern zu entdecken, die noch immer nicht richtig gesehen, geschweige denn entfaltet werden. Hieran wird deutlich: Unterricht neigt dazu, das Normative als Vorgefertigtes zu vermitteln und dabei die kreativen Annäherungsprozesse an die Formen zu vernachlässigen, ja als Irrwege abzulehnen. Man muß ja über die Schreibung von „Strunbrett“ statt „Sprungbrett“ nicht in Jubel ausbrechen, aber man sollte die Leistung dieser Hypothesenbildung über eine Schreibung als das würdigen, was sie ist: eine eigenständige Annäherung an das geschriebene Wort – intelligent und kreativ, nur noch nicht vollkommen richtig.

Etwas mehr Prozeß- als Produktorientierung, etwas mehr Leistungs- als Erfolgsorientierung wären hier bereits wichtige Voraussetzungen für einen Unterricht, der Kreativität erst ermöglicht.

Da hätte Schule noch mancherlei zu leisten. Aber ist sie dafür eigentlich eine geeignete Organisationsform?

Die aufgelisteten kreativitätsfördernden und -hemmenden Bedingungen lesen sich zum großen Teil wie solche, die den unterrichtlichen Bedingungen, die durch die Organisationsform Schule gegeben sind, entgegenstehen oder gar widersprechen.

- hemmende Einstellungsschranken abbauen;
- spielerische Einstellungen tolerieren;
- Leistungsdruck und Erfolgsorientierung reduzieren;
- Streß, Zeitdruck und Angst reduzieren;
- Handlungsspielraum durch Aufgabe von starren Lehr-, Zeit-, Stunden- und Terminplänen erweitern;
- auf Perfektheit, Gewißheit oder auf eine Überbetonung logischen, systematischen Denkens verzichten;
- Bewertungen aufschieben;
- entspannende Atmosphäre erzeugen;
- Phantasie und Tagträume aktivieren;
- „extrinische“ Belohnungen wie Lob, Tadel, Schulnoten usw. vermeiden bzw. in ihrer Bedeutung reduzieren;
- Wettbewerbssituationen, die nicht aufgabenbezogen sind, vermeiden;
- Selbstbewertung fördern;
- Fragen, Experimentieren, Manipulieren mit Materialien, Begreifen, Ideen, Werkzeugen usw. fördern;
- praktisch-handelndes Experimentieren und Lernen zulassen;
- einfallsreiche und ungewöhnliche Ideen respektieren;
- Verstehen und Strukturieren anstelle von Einpauken und Trainieren fördern;
- selbst-initiiertes, entdeckendes Lernen ermöglichen;
- an vorhandene Interessen anknüpfen.

Schule als kreativitätshemmende Einrichtung? Nun, eine Stätte zur Ausbildung des kreativen Potentials unserer Gesellschaft ist Schule gewiß noch immer nicht. Mit ihren starren Stunden- und Lehrplänen, mit ihren Pensums- und Zensurierungszwängen, mit ihrem Leistungsdruck, ihren

deduktiven Verfahren, ihren extrinsischen Motivationsformen, ihrer Gleichschaltung von Interessen und ihrer impliziten Wettbewerbssituation ist sie gewiß nicht der Prototyp einer kreativitätsfördernden Einrichtung. Aber: sie ist die einzige Organisationsform in unserer Gesellschaft, in der *alle* jungen Menschen zumindest die Chance erhalten, ihre Kreativität *entdecken* zu können, in der es ausgebildete Lehrende gibt, die auch *gegen* Eingrenzungen der Organisationsform zumindest *imstande* sind, Kreativität auch zu *entfalten* – in höherem Maße jedenfalls, als ehrgeizige Eltern, als andere gesellschaftliche Institutionen es außerhalb des Freiraums von Schule könnten. Dieser Freiraum ist, ganz unübersehbar, eng, und er ist in unserer Zeit mit immer voller gepfropften Lehrplänen, die mehr Wissen fördern als Entdeckerqualität und Phantasietätigkeit, wieder enger geworden, als er es bereits einmal war. Und die Pensumszwänge in Orientierungsstufen und in den neuen Länderrichtlinien drohen ohne Zweifel mit ihren Einübungs- und kenntnisvermittelnden Verfahren die kreativen Möglichkeiten von *Lehren* und *Lernen* zu verschütten. Und es ist sogar zu befürchten, daß die neuen Richtlinien der neuen Länder mit ihrer Stofffülle und ihren Pensen Rückwirkungen haben können auf die mit geringerem Wissenarsenal ausgefüllten Pläne der alten Bundesländer: Was *die* schaffen, müßte doch auch bei uns leistbar sein! Und angesichts der Freiheitsspielräume, die die Didaktik und Schulpolitik in den 70er Jahren bereits eröffnet hatte, kann man heute angesichts der Überfrachtung unserer Lehrpläne schon hin und wieder Resignationsphasen bekommen.

Doch in die will ich hier nicht eintauchen, sondern lieber einige Möglichkeiten benennen, die bei realistischer Einschätzung der heutigen Schulsituation der einzelnen Lehrerin, dem einzelnen Lehrer noch immer gegeben sind. Ohne einen solchen Optimismus würde jede Pädagogik verkümmern. Mein Optimismus richtet sich allerdings z. Zt. vor allem auf die Lehrkräfte selbst, die zum großen Teil *gegen* die bestehende Schulsituation und *gegen* die Erwartungen vieler Eltern ihre Aufmerksamkeit auf die kreativen Schülerinnen und Schüler richten und in ihre Unterrichtsverfahren kreative Phasen einbeziehen müssen. Zwar höre ich auch von Lehrerinnen und Lehrern häufig die Frage: „Was kommt denn bei all dem handlungsorientierten Literaturunterricht, bei den zeitaufwendigen experimentellen Verfahren im Sprachunterricht wirklich *heraus*? – Gut, Spiele mit Sprache bereiten Vergnügen. Aber das *Ergebnis*?“ Deutliche Kritik also gegenüber den kreativen Verfahren! Was sichtbar *herauskommt*, ist gefragt; bewertbare Resultate, überprüfbare, unmittelbar greifbare Produkte. Und man vergißt dabei, daß diese rasch erworbenen, ökonomisch vermittelten Produkte fast ebenso rasch wieder dem Vergessen anheimgegeben werden können – anders als die selbständig und kreativ sich vollziehenden Prozesse. *Und* man stellt zu wenig in Rechnung, daß vieles von dem, was wir auf diese Weise vermitteln, eben nicht zu den langfristigen Erfolgen führt, die wir uns erwarten.

Was in den Köpfen der Lernenden vorgeht, interessiert viele weniger als das, was in Schulhelften steht. Leicht täuschen wir uns darüber hinweg, daß das heute Aufgeschriebene (Ergebnisse eines Grammatiktests etwa) auch

morgen noch verwendbar vorhanden ist. Auf selbständige, experimentelle, induktive und kreative Weise Gelerntes – mit seinen Umwegen und Risiken – ist aber, wie die Lernpsychologie weiß, behaltbarer, erinnerbarer – und besser transferierbar, da wir hierbei immer zugleich auch etwas über das Lernen selbst gelernt haben.

Ein Grundsatz für solche Phasen kreativen Lernens scheint mir zu sein: das *Zulassen des Hypothesischen* im weiteren Sinne, das *Akzeptieren von Normabweichungen* und von *Überschreitungen eingefahrener Wege*.

Was hieße dies im Deutschunterricht konkret? (Und ich muß mich aus Kompetenzgründen hier darauf beschränken.)

- Im Literaturunterricht neben der notwendig auszubildenden Intelligenzleistung der Analyse: *gleichermaßen* individuelle, abweichende, überraschende – auch querliegende Deutungen zuzulassen und zu bestätigen, auch wenn sie sich hernach als Fehldeutungen erweisen sollten. Bestätigung des spontanen Einfalls (wie im brainstorming).
- Im Schreibunterricht neben der notwendigen Ausbildung des handwerklichen Könnens und der intelligenten Fähigkeiten, Formen und Funktionen des Schreibens zu beherrschen: phantasiereiche, phantastische, utopistische, ja verquere inhaltliche Konzepte anzuerkennen – und unsere eigenen Leser- und Korrektoren-Erwartungen verblüffen und in Frage stellen zu lassen. (Siehe das ganze andere Entschuldigungsschreiben!)
- Im Grammatikunterricht neben der notwendigen Vermittlung grammatischer Kategorien: sprachlich Auffälliges *entdecken* zu lernen (auch wenn es von der Linguistik bereits ausformuliert und systematisiert vorliegt – für den Einzelnen ist es neu, und das Entdecken ist für ihn ein kreativer Prozeß!). Wer auf einer Entdeckungsreise durch die Wortarten z. B. das Adverb „genug“ als Adjektiv kategorisiert, weil es ja in seinem Sprachgebrauch „die nicht lang genuge Hose“ gibt, müßte also gelobt werden statt zurückgewiesen! Er hat nämlich ein Wörtchen am Randbereich der Adjektive entdeckt, das womöglich irgendwann einmal (Sprachutopie?) zum Adjektiv konvertieren kann.
- Im Rechtschreibunterricht neben der notwendigen Vermittlung des orthographisch Richtigen: die Bestätigung und den intelligenten Regeltransfer und nicht weiterhin nur das Übergehen oder die Ablehnung kindlicher Hypothesenbildungsprozesse. D. h. nichts anderes, als an einem nicht ganz richtig geschriebenen Wort wie, sagen wir: „waxen“, auch das weitgehend Richtige und die intelligente und kreative Leistung zu sehen und zunächst anzuerkennen. Ohne die prinzipiell kreativen Hypothesenbildungsprozesse ist weder Rechtschreibung noch Sprache überhaupt lernbar. Immer müssen Lernende Hypothesen über die Syntax, Wortbildung, Orthographie aufstellen, wenn sie etwas von ihnen selbst nie zuvor Gesehenes, Gehörtes versprachlichen müssen.

Ich will mit alledem durchaus keinem Laissez-faire das Wort reden, nicht zum Akzeptieren des Falschen ermuntern. Worauf es mir ankommt, ist: Ihre Aufmerksamkeit auch auf die kreativen Prozesse zu richten, die sich oftmals im Hintergrund der nicht normativen Produkte abspielen. Das falsche Produkt (der Rechtschreibung, einer Interpretation, einer grammatischen

Zuordnung) bedarf notwendig der Korrektur, doch der kreative Prozeß bedarf auch der Bestätigung – genauso wie in der Mathematik ein kreativer Lösungsprozeß, der zu einem falschen Ergebnis führt, gelobt werden kann. Das macht eine veränderte Einstellung gegenüber den kindlichen Antworten, Produkten, Synthetisierungs- und Kategorisierungsbemühungen notwendig! Diese Einstellung betrifft vornehmlich die den Produkten des Lernens zu Grunde liegenden Prozesse: die Hypothesenbildungs-, operativen Interpretations- und grammatischen Systematisierungsprozesse. Nur auf diese Weise können wir auf lange Sicht die prozeß- und veränderungsorientierten Kreativitätsleistungen genauso verstärken wie heute schon die produkt- und erfolgsorientierten Intelligenzsergebnisse.

Hier ist Unterricht aber noch durchaus defizitär. Und unsere Einstellungen zum Lernen sind auf diesem Gebiet noch von Ängsten, von Ungeduld – und schlichtweg von mangelndem Wissen gekennzeichnet. Was *Siegfried Preiser* am Ende seines Forschungsberichtes über Kreativitätsforschung schon 1976 feststellte, gilt heute noch immer:

„Es hat sich nichts geändert an der Forschung vieler Kreativitätsforscher, daß ohne Veränderung der Schulrealität (und ich, d. Verf., ergänze: durch eine Veränderung der Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern) eine umfassende und wirksame Kreativitätsförderung nicht stattfinden kann. Wenn wir allerdings die Herausforderungen der Zukunft bestehen wollen, werden wir um kreative Veränderungen der schulischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht herumkommen.“

Gestatten Sie mir im Anschluß daran, einen nicht zu Ende gedachten Gedanken etwas spekulativ auszusprechen: Die Entstehung der Kreativitätsforschung in Amerika geht mit Guilford auf das Jahr 1950 zurück. Ein wirklicher Boom an Forschungsarbeiten entstand aber erst durch den Sputnik-Schock. Es war also der Rüstungswettkampf der Supermächte, welcher mitverantwortlich war für den vehementen Einstieg einer intensiven Forschung in dieses Gebiet. Während bis dahin die Idee des Schöpferischen auf den Bereich der Künste bezogen war, orientierte sie sich von nun an auf die Bereiche des Sozialen und der Technik. Heute stehen wir vor neuen Herausforderungen: Probleme der 3. Welt, der Flüchtlingsbewegung, der Gen-Technologie, der Rettung unserer Umwelt. Mit unserer menschlichen Intelligenz, die auf ökonomische, d. h. möglichst rasche und erfolgreiche Problemlösungen auf vorgegebenen Bahnen unserer Erfahrung angelegt ist, haben wir viele dieser Probleme *geschaffen*, ohne uns ihre Konsequenzen richtig vorzustellen. Was heute mehr als je zuvor nottut, ist, uns die Welt *anders* vorzustellen, als dies auf der Basis unserer Erfahrungen bisher möglich war – und wir können dies gar nicht radikal genug tun. Die Wissenschaften müssen dies mit ihren intelligenten Hochrechnungsprogrammen ihrerseits tun. Aber: Unsere Wissenschaftsgläubigkeit, die uns dazu verführt, evtl. Änderungen der Verhältnisse (siehe die Debatte über das Baumsterben, das Ozonloch usw.) erst vorzunehmen, wenn die Konsequenzen wissenschaftlich *überprüft* sind, muß durch kreative Sensibilität ergänzt werden. Was die Künstler zu jeder Zeit taten, eben sie die Welt *anders* vorzustellen, als sie heute und absehbar ist, dürfen wir nicht weiterhin

nur den Poeten und Malern, den Satirikern und Romanciers überlassen. Es sind offenbar die Strukturen menschlicher Intelligenz, die uns in die heutige Lage versetzt haben. Unsere Phantasie und Verantwortung, die über die Belange unserer Generation hinausreicht, ist ganz offensichtlich nicht gleichermaßen ausgebildet und ist auf unsere Kreativität angewiesen. Wir hätten uns heute, um mit den Problemen der Zukunft fertigzuwerden, mehr mit dem *context of discovery* zu befassen, also der Hypothesenfindung, dem Durchbrechen gewohnter Denkschemata, als dem *context of confirmation*, dem Nachvollziehen gewohnter Denkschemata. Und wir hätten dies mit unseren Kindern zu tun. Vor einem solchen Hintergrund gewinnt Erziehung zur Kreativität als *gleichwertige* Dimension zur Intelligenzausbildung ihre ganze Ernsthaftigkeit. Wir dürfen sie nicht weiterhin auf die musischen Fächer und Spiele mit Sprache reduzieren. *Alle* Fächer sind dazu aufgerufen, auch und vor allem die Naturwissenschaften, eine die Zukunftsperspektive einbeziehende (und nicht nur auf Vergangenheit gerichtete) Geschichte, die Geographie, die Verkehrserziehung usw. In *jedem* Unterricht wäre auch die Ausbildung der kreativen Fähigkeiten, der visionären Potenz phasenweise zumindest, dann aber nicht halbherzig, zum Unterrichtsprinzip zu erheben. Es sollte in Zukunft einen Teilbereich aller Fächer geben, in dem utopisches, hypothetisches, experimentelles Denken besonders gepflegt werden: einen Teilbereich Geschichts- und Umwelt-Utopie, Zukunfts-, Biologie- und Geographie-Visionen, Sprach- und Literatur-Experimente o. ä. Hier müßten sich die kreativen Fähigkeiten besonders entfalten dürfen. Hier müßte Muße herrschen – statt Erfolgsdenken; brainstorming stattfinden – anstelle von Übung und lehrerzentrierter Vermittlung.

Hartmut v. Hentig (in: Deutsche Lehrerzeitung 37/1991) hat kürzlich einen dem Hippokratischen Eid für Mediziner vergleichbaren „Sokratischen Eid“ für Lehrer veröffentlicht. In dem stehen Sätze wie: „Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich, das Kind auf die Welt einzulassen, wie sie ist, ohne es der Welt unterwerfen, wie sie ist; ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und Zuversicht, daß sie erreichbar ist. . . . Damit verpflichte ich mich, nach meinen Kräften dafür zu sorgen, daß die kommende Generation eine Welt vorfindet, in der es sich zu leben lohnt und in der die ererbten Lasten und Schwierigkeiten nicht deren Ideen, Hoffnungen und Kräfte erdrücken.“ Das aber, so scheint mir, ist mit einem nur auf Wissen und auf überprüfbare Erfolge angelegten Unterricht allein nicht möglich. Die Ausbildung, die Freisetzung des kreativen Potentials dieser jungen Generation ist dazu unabdingbar erforderlich.

Die Schulpolitiker, ökonomisch denkende Köpfe, sind sich des Ernstes der Lage offenbar nicht hinreichend bewußt, wenn sie die Spielräume, in denen sich ein solches für die Zukunft der kommenden Generationen überlebensnotwendiges Denken entfalten kann, zugunsten von immer vermehrter Stoffhuberei und Wissensvermittlung zunehmend eingrenzen. Kreativität ist eben nicht nur ein psychologisches und pädagogisches Thema, sondern vor allem ein gesellschaftspolitisches. Als solches muß es erst noch angemessen eingeschätzt werden!

Anmerkungen

* Vortrag, gehalten am 1. 10. 1991 an der Universität Hildesheim

1 Guilford, J. P./Christensen, P. R.: The one-way relation between creativity potential and J. Q. In: *Journal of Creative Behavior* 7 (1973) 4, S. 247–252

2 In: *Modes of thinking in young children*. New York 1965

Wolfgang Menzel, Dr. phil., Jg. 1935. Studium des LA für Grund- und Hauptschulen, siebenjährige Tätigkeit als Lehrer an Grund- und Hauptschulen. Zweitstudium Pädagogik, Germanistik, Philosophie in Göttingen. Seit 1974 Professor an der Universität Hildesheim.