

- Waldenfels, Bernhard: „Reichweite der Technik“, in: ders.: *Der Stachel des Fremden*, Frankfurt am Main 1990, S. 137-150
- Waldenfels, Bernhard: *Antwortregister*, Frankfurt am Main 1994
- Waldenfels, Bernhard: *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*, hg. von Regula Giuliani, Frankfurt am Main 2000
- Waldenfels, Bernhard: „Leibliches Musizieren“, in: Jörn Peter Hiekel (Hg.): *Body sounds. Aspekte des Körperlichen in der Musik der Gegenwart* (= Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Band 57), Mainz 2017, S. 28-43
- Widmaier, Martin: *Zur Systemdynamik des Übens. Differenzielles Lernen am Klavier*, Mainz 2016
- Zilkens, Udo: *Robert Schumann. Die Kinderszenen im Spiegel ihrer Interpretationen seit Clara Schumann durch Musiktheoretiker und Pianisten*, Köln 1996

#### **Internetquellen zum Schlaf als Motiv in der Bildenden Kunst**

- [www.swissflex.com/schlafkulturblog/kultur/schlafende-schonheit-der-schlaf-als-motiv-in-der-bildenden-kunst](http://www.swissflex.com/schlafkulturblog/kultur/schlafende-schonheit-der-schlaf-als-motiv-in-der-bildenden-kunst)
- <https://ganzheitlichschlafen.wordpress.com/der-schlaf-in-der-kunst>
- [www.hamburger-kunsthalle.de/sammlung-online/philipp-otto-runge/die-lehrstunde-der-nachtigall](http://www.hamburger-kunsthalle.de/sammlung-online/philipp-otto-runge/die-lehrstunde-der-nachtigall)
- <http://images.zeno.org/Kunstwerke/1/big/73vo35a.jpg>
- [https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Caspar\\_David\\_Friedrich\\_-\\_Knabe\\_auf\\_einem\\_Grab\\_schlafend.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Caspar_David_Friedrich_-_Knabe_auf_einem_Grab_schlafend.jpg)

#### **Medien**

- CD Kurt Schwitters: *what a beauty. die ursonate und andere lautgedichte*, Die Schwindlinge: Silke Egeler-Wittmann, Martin Ebel, Thorsten Gietz, Wergo (WER 63132), 2004
- DVD Hüther, Gerald: *Brainwash: Einführung in die Neurobiologie für Pädagogen, Therapeuten und Lehrer*, DVD mit Originalvortrag, Auditorium Netzwerk, Mülheim/Baden 2006 (Originalaufzeichnung einer Vorlesung in St. Gallen, März 2006)

# Quellen der Kreativität

## LEHREN UND LERNEN IM SPIEGEL DER KREATIVITÄTSFORSCHUNG

ANNA MARIA KALCHER

Metaphern eröffnen die Möglichkeit, Phänomene bildhaft zu begreifen. Gleichzeitig bergen sie Risiken, diskutierte Sachverhalte auf der Grundlage subjektiver Erfahrungen und Bewertungen der vorgeschlagenen Sinnbilder einzugrenzen. Je nachdem, mit welchen Erlebnissen und Erinnerungen „Quellen“ verknüpft sind, werden bestimmte Bilder aufgerufen und Inhalte dementsprechend eingefärbt oder geformt. Dies mag mitunter zu einer verengten Sichtweise führen. Andererseits können Symbole inter- und intraindividuell sehr variable Bilder und Assoziationen wecken und damit helfen, komplexe Themen wie jenes der Kreativität differenziert und vieldeutig zu reflektieren. Im Folgenden wird geprüft, welche Möglichkeiten die Metapher der Quelle bietet, um Fragen der Kreativität im Kontext musikpädagogischer Themenfelder zu diskutieren. Im Vordergrund stehen forschungsbasierte Zugänge und das Herausfiltern von Implikationen für musikbezogenes Lehren und Lernen.

### Kreativitätstheorien

Kreativität ist ein stark frequentierter Begriff und wird in der allgemeinen Bildungsdiskussion als Schlüsselkompetenz verhandelt. Um gesellschaftlichen Herausforderungen zu begegnen, werden große Hoffnungen in kreative Problemlösefähigkeiten gelegt, sodass Reckwitz (2014, 10) bemerkt, in der Berufswelt habe inzwischen längst ein „Kreativitätsimperativ“ Einzug gehalten. In der Musikpädagogik begegnet der Terminus häufig in Zielvorstellungen, wird jedoch – vor allem im deutschsprachigen Raum – seltener auf Basis von Untersuchungen aus der Kreativitätsforschung ausgeleuchtet. Arbeiten von Vollmer (1980), Stiefel (1982), Stöger (2002, 2007, 2008) oder Lothwesen (2014) bilden eher die Ausnahme. Möglicherweise liegt für viele die Verbindung zur musischen Bildung und den damit assoziierten Konnotationen des Schöpferischen zu nahe. Gänzlich anders erweist sich die Auseinandersetzung mit kreativitätsrelevanten Fragen im angloamerikanischen Raum, wobei hier eine enge Verknüpfung mit musikpsychologischen Forschungen besteht und empirische Studien überwiegen.

Insgesamt liegt eine Vielzahl an Definitionen und Konzepten zur Kreativität vor, die zum Teil sehr heterogene Perspektiven beleuchten. Einigkeit besteht darin, dass Merkmale wie Neuheit und Originalität wesentliche Merkmale darstellen. Sternberg und Lubart (1999) betonen in diesem Zusammenhang außerdem den Aspekt der Passung bzw. Nützlichkeit im Sinne der Problemlösung. Csíkszentmihályi (1999), dessen systemisches Modell vielfach rezipiert wird, favorisiert das Konzept der großen Kreativität, also bahnbrechende und historisch bedeutsame Arbeiten. Als kreativ gelten seiner Auffassung zufolge Arbeiten dann, wenn sie von Vertreterinnen und Vertretern des jeweiligen Fachgebiets als kreativ gewürdigt werden. Andere Ansätze konzentrieren sich auf die sogenannte kleine Kreativität oder *every-day-creativity* und thematisieren die subjektive Bedeutsamkeit und Neuheit des Hervorgebrachten (Kotzbelt et al. 2010; Runco 2014). Beghetto und Kaufman (2007) wiederum problematisieren für den pädagogischen Bereich die sogenannte „mini-c Creativity“ und verhandeln primär jene Aspekte von Kreativität, die für Lernprozesse bedeutsam sind.

Inzwischen gilt es als unbestritten, dass jeder Mensch über kreatives Potenzial verfügt und nicht nur wenige „Begnadete“, wie dies etwa in der Genieästhetik vertreten wurde. Besonders Guilford (1950) setzte hier maßgebliche Impulse. Mit seinem Plädoyer, Kreativität innerhalb der Psychologie intensiv zu beforschen, erzielte er zudem einen bedeutsamen Einfluss auf nachfolgende empirische Untersuchungen, vor allem durch die Betonung des divergenten Denkens, welches im Gegensatz zum konvergenten Denken nicht nur *eine* gültige, sondern eine Vielzahl möglicher Lösungen zulässt. In Kreativitätstests wird divergentes Denken häufig in Fragen wie „Was kann man alles mit einer Aluminiumdose machen?“ erhoben. Wesentliche Aspekte zur Erfassung kreativer Leistungen sind die Ideenflüssigkeit – das Produzieren vieler und bedeutsamer Ideen –, die Neuartigkeit von Ideen, die Flexibilität – die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven und Antwortkategorien –, Originalität – die Seltenheit von Lösungen und das Abweichen von herkömmlichen Schemata – sowie Problemsensitivität – die Interpretation von Situationen als kreativitätsanregend im Sinne von änderungs- oder erklärungsbedürftigen Sachverhalten (Guilford 1950; Torrance 1966).

Dass Kreativität angeregt und gefördert werden kann, auch darüber besteht inzwischen Einigkeit, wenngleich der Grad an Wirksamkeit derartiger Bemühungen nur bedingt vorauszusagen oder zu messen ist und mit der nach wie vor ungeklärten Frage in Zusammenhang steht, ob es sich bei Kreativität um ein domänenspezifisches oder um ein domänenübergreifendes Konstrukt handelt (einen Überblick der Diskussion bietet Baer 2010).

## Voraussetzungen für kreatives Denken und Handeln

Die englische Übersetzung von Quellen – „sources“ – weist eine unverkennbare Verwandtschaft zum Terminus Ressourcen auf. Welche Ressourcen, im Sinne von Voraussetzungen und Bedingungen, werden für kreative Leistungen diskutiert?

Vielfach wird darauf verwiesen, dass Wissens- und Erfahrungsanreicherungen aller Art Kreativität bedingen und stimulieren – sie ermöglichen es sozusagen, aus dem Vollen zu schöpfen. So verlockend der Gedanke des *creatio ex nihilo* sein mag, Studien zeigen, dass hochkreativen Arbeiten meist eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema, profunde Kenntnisse und eine hohe Expertise vorausgehen (Weisberg 1999; Simonton 2000; Lehmann 2008; Bullerjahn 2005; Gruber und Lehmann 2008; Ericsson und Lehmann 2011). In empirischen Arbeiten konnte gezeigt werden, dass ein höherer musikalischer Expertisierungsgrad mit höheren Werten bei Kreativitätstests einhergeht (Sovansky et al. 2016, 26). Allerdings kann eine hohe Expertise unkonventionelle oder überraschende Zugänge mitunter auch behindern, da mit dem angeeignetem Wissen und Können eine Verfestigung eingeübter und erfahrungsbedingter Denkstrategien einhergeht und bei Problemlösungen zunächst auf diese Strategien zurückgegriffen wird. Mit einer hohen Expertisierung ist auch die Würdigung traditioneller und üblicher Wege verbunden und grenzüberschreitende Lösungswege werden vor diesem Hintergrund eher vermieden. Novizinnen und Novizen mögen deshalb eher erfrischende Fragen stellen oder ungewöhnliche Perspektiven einbringen und zeichnen sich häufig durch flexibleres Denken aus (Harré et al. 2012; Runco 2014, 27 f.).

Was bedeutet das für die Musikpädagogik? Zusammengefasst dürfte eine musikalisch-kreative Professionalisierung stärker mit Kreativität korrelieren als eine allgemeine musikalische Expertise (Sovansky et al. 2016, 28). Erst das originelle und unkonventionelle Benutzen des Materials, das subjektive Spielen mit und Formen von Ideen bringen kreative Entwürfe oder Produkte hervor. Aus der Studie von Koutsoupidou und Hargreaves (2009) geht hervor, dass eine kreativitätsbetonte Musikerziehung, die Tätigkeiten wie Experimentieren und Improvisieren betont, zu höherer musikalischer Kreativität führt, was sich insgesamt in größerer musikalischer Flexibilität hinsichtlich der Parameter Dynamik, Tempo und Tonhöhen widerspiegelt.

Was ermöglicht oder begünstigt diesen originellen und flexiblen Umgang mit Dingen und Erscheinungen? Musikalische Kompetenzen stellen gewiss einen bedeutenden Faktor für Kreativität dar, es bedarf jedoch noch weiterer Aspekte. Im psychologischen Diskurs wird Kreativität als „Zusammenspiel von Motivation, Persönlichkeit und domänenspezifischem Wissen“ aufgefasst und auf das Einhergehen „mit ‚gewöhnlichen‘ Denkprozessen“ (Fink 2014, 67) verwiesen. Vor allem die Neurowissenschaften haben zu einem besseren Verständnis und damit zur Entmystifizierung von

Kreativität beigetragen. Die Befunde deuten darauf hin, dass für kreative Handlungen ein komplexes und feinsinniges Ineinandergreifen verschiedener Hirnsysteme erforderlich ist (Jäncke 2009, 322). Sowohl frei-assoziative, traumähnliche als auch abstrakt-logische Bewusstseinszustände sind gefragt, wobei es Hochkreativen offenbar besonders leicht fällt, zwischen diesen Zuständen zu wechseln (Fink 2008 a, 39).

Eine weitere wichtige Quelle für Kreativität stellt das sogenannte Default-Mode-Netzwerk dar (Beaty et al. 2014). Es handelt sich dabei um das neuronale Ruhenetzwerk, welches besonders aktiv ist, wenn die Aufmerksamkeit nach innen gerichtet ist, eine Loslösung der unmittelbaren Umgebung erfolgt und eine gewisse Unproduktivität zugelassen wird. Dadurch werden mentale Reisen möglich. Weit entfernt liegende Gedanken, Erinnerungen und Zukunftsszenarien werden auf diese Weise verknüpft und können die Genese kreativer Einfälle nachweislich befördern. Allerdings ist dieser Ruhezustand sehr fragil. Intensiver Medienkonsum, häufige Unterbrechungen durch Apps, ein zu organisiertes Freizeitprogramm oder der Druck, permanent produktiv zu sein, erschweren es, in diesen kreativitätsstimulierenden Zustand zu gelangen (Kounios und Beeman 2015, 264 f.). Insgesamt erweisen sich mittlere entspannte Bewusstseinszustände, bei denen sich die Gehirnwellen im Alphafrequenzbereich befinden, als positiv für das Generieren kreativer Einfälle (Fink und Benedek 2014).

Um neue und unbekannte Lösungen zu finden, sind zum Teil langwierige Suchprozesse vonnöten, die ein hohes Maß an Ausdauer, Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz erfordern. Um tatsächlich neue Wege zu beschreiten, sind zudem Mut, Risikofreude, Autonomie, Unkonventionalität, breite Interessen und Ambiguitätstoleranz notwendig: Persönlichkeitsmerkmale, die allesamt mit Kreativität assoziiert sind und ebenfalls wichtige Voraussetzungen für das Hervorbringen origineller Arbeiten darstellen (Runco 2014, 300; Feist 1999, 2010). Kreative Arbeiten verlangen Zeiten des Reifen-Lassens, erfordern ebenso das Verwerfen von Ideen wie auch das präzise Ausarbeiten von Einfällen und das Überarbeiten von Entwürfen. Einstellungs- und motivationsspezifische Fragen sind demnach von hoher Relevanz. Die zentrale Bedeutung von intrinsischer Motivation hat vor allem Amabile (Collins und Amabile 1999) in zahlreichen Studien herausgearbeitet.

Eine Möglichkeit, diese vielfältigen kreativitätsrelevanten Aspekte zu bündeln, bieten sogenannte Komponentenmodelle. Sie illustrieren das Zusammenwirken der als notwendig erachteten Voraussetzungen für Kreativität. Stellvertretend soll hier der Ansatz von Klaus Urban (2004, 2014) diskutiert werden, da er vielfältige Anknüpfungspunkte für künstlerisch-pädagogisches Nachdenken und Handeln bietet. Urban verbindet kognitive, personale und kontextuale Aspekte und differenziert im kognitiven Bereich das divergente Denken, eine allgemeine Wissens- und Denkfähigkeitsbasis und eine (bereichs-)spezifische Wissensbasis und Fertigkeiten. Im personalen Bereich spezifiziert er Fokussierung und Anstrengungsbereitschaft, Motivation sowie

Offenheit und Ambiguitätstoleranz (Urban 2004, 48). Hiermit wird deutlich: Kreatives Denken und Handeln beansprucht Personen in ihrer Gesamtheit, wobei sich diese alle Komponenten einschließende Struktur erst allmählich entwickelt. Für jüngere Kinder sind vor allem Neugierde und Explorationslust bestimmend, während spezifisches Wissen und domänenspezifische Kompetenzen in ihren kreativen Aktivitäten noch weniger Bedeutung erlangen, wobei spezifische Fertigkeiten in Spielhandlungen gewissermaßen nebenher erworben werden (Urban 2014, 35 f.; Urban 2004, 50). Eingebettet sind diese Komponenten in Rahmenbedingungen der unmittelbaren situativ-materiellen und sozialen Umwelt, der gruppenbezogenen und regionalen Umwelt sowie der gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Umwelt.

Amabile (1996) untersuchte kreativitätsfördernde Umweltfaktoren und konnte zeigen, dass eine Arbeits- und Lernkultur, die sich durch Wertschätzung, Fehlerfreundlichkeit und ein positives, möglichst konkurrenzfreies Gruppenklima auszeichnet, als zielführend erweist. Ihre Forschungen ergaben, dass die soziale Umwelt neben Begabungsbesonderheiten und kreativen Handlungsstrategien auch die intrinsische Motivation, die als besonders bedeutsam für kreative Prozesse gilt, sowohl fördern als auch hemmen kann (Amabile 1996, 17). Diese Konzepte und Modelle zeigen die Komplexität kreativer Prozesse auf und eröffnen Möglichkeiten zur Anregung und Förderung von Kreativität. Die Entwicklung von Lernangeboten hängt eng mit Auffassungen zur Bildbarkeit kreativitätsspezifischer Fähigkeiten zusammen. Diese sind ebenso heterogen wie Positionen zum kreativen Vermögen von Kindern.

## Kreativität von Kindern

Vor allem in der Reformpädagogik galt die Kreativität von Kindern als die höchste und ursprünglichste Form des Schöpferischen. Dabei ist teilweise eine Idealisierung der von Kindern hervorgebrachten künstlerischen Arbeiten zu beobachten, etwa bei Gustav Friedrich Hartlaubs *Genius im Kinde* (1922).

Gänzlich andere Auffassungen werden in (musik-)psychologischen Diskussionen vertreten. Csíkszentmihályi, der sich mit Aspekten von Big-C-Creativity, sogenannten bahnbrechenden kreativen Leistungen beschäftigt, geht sogar so weit, die hervorgebrachten Gestaltungen von Kindern nicht als kreativ zu bewerten, da im Sinne der großen Kreativität nur das als kreativ gilt, was eine innovative Bereicherung der Domäne darstellt, was wiederum eine hohe Expertise und Meisterschaft voraussetzt. Da in seinem systemischen Ansatz die externe Bewertung kreativer Arbeiten zentral ist, lässt er Erfindungen von Kindern bedingt als kreativ gelten, und zwar dann, wenn diese von Eltern oder Erziehenden als wertvoll und originell eingeschätzt werden (Csíkszentmihályi 1997, 1999).

Es scheint, dass die Kreativität von Kindern eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt und deshalb eine spezifische Betrachtung verdient. Auch Fritz Jöde (1962), der intensive Bemühungen anstellte, die produktiven und kreativen Prozesse bei Kindern anzustoßen, traf eine Unterscheidung zwischen den Schöpfungen, die er Künstlerinnen und Künstlern zusprach, und der produktiven Tätigkeit von Kindern, die er als „schaffende Arbeit“ bezeichnete (Jöde 1962, 13). Umfassende Reflexionen und konkrete Praxisangebote zur Kreativität von Kindern finden sich im Ansatz der Elementaren Musik. Carl Orffs Konzeption folgend, bilden Musik, Sprache und Bewegung eine Einheit (Orff 1931, 1976) und stellen in ihrer spezifischen Verbindung eine Quelle der Kreativität dar. Es geht schließlich darum, Musik aus der Bewegung oder der Sprache zu gestalten und umgekehrt.

Diese Inter- und Transdisziplinarität war nicht nur zentral für Orffs künstlerisches Schaffen, sie stellt auch wesentliche anthropologische und entwicklungspsychologische Konstanten dar (Orff 1932 b), sodass er die Elementare Musik auch als „Musik der Kindheit“ (Orff 1932 a, 673) bezeichnet hat. Diese wechselseitige Durchdringung von Musik, Bewegung und Sprache gilt zudem als wesentlicher Aspekt für die musikalische Expertisierung, wobei kreative Zugänge, die vorrangig durch Improvisation und Komposition innerhalb von Gruppen erfolgen, das Kernelement darstellen (Kalcher 2014, 2016 a). Durch die modellartigen, unfertigen und zur Weiterentwicklung auffordernden Angebote sollen „in progressiv geordneter Methodik ständige Impulse auf die imaginative Phantasie des Kindes“ ausgeübt und damit seine gestalterischen Kompetenzen gefördert werden (Thomas 1990, 270). Allerdings beschränken sich Angebote der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung inzwischen keineswegs auf die Arbeit mit Kindern, sondern wenden sich an alle Menschen sämtlicher Lebensalter, Entwicklungs- und Begabungsbesonderheiten.

Einen anderen Blickwinkel nimmt Burnard ein. Um musikalische Kreativität von Kindern zu verstehen und anzustoßen, empfiehlt sie, sich den individuellen und sozialen Aspekten zuzuwenden und neben schulischen auch außerschulische Einflüsse sowie das Elternhaus und die Peers in die Betrachtung einzubeziehen (Burnard 2006, 355). Dass die Thematisierung und Problematisierung der von Kindern generierten Klangprodukte notwendig ist, wird noch vor einem anderen Hintergrund deutlich. Es hat nämlich den Anschein, dass musikbezogene Erfindungen der frühen Kindheit in allgemeinen Erziehungskontexten weitaus weniger Beachtung erhalten als sprachliche Kreationen oder Zeichnungen. Während Letztere von Eltern – zumindest eine gewisse Zeit lang – in Mappen gesammelt, eingerahmt und aufgehängt werden, erfahren musikalische Arbeiten, die der Fantasie von Kindern entspringen, eine deutlich geringere Würdigung.

Dies mag unterschiedliche Gründe haben. Fühlen sich Kinder in diesem gestalterischen Spiel mit Klängen beobachtet, unterbrechen sie häufig ihr Tun, auch verlangen

akustische Gestaltungen nach spezifischen Dokumentationen. Jenen Eltern und Erziehenden, die sich selbst nicht oder nur wenig mit improvisatorischen und kompositorischen Prozessen befasst haben, fehlen mitunter Konzepte, das Hervorgebrachte einzuordnen und ästhetisch differenzierte Reflexionen anzustellen oder entsprechende Impulse zu geben, das Erfundene weiterzuführen. Auch mögen Vorstellungen von richtig und falsch – wie beispielsweise hinsichtlich dem Beibehalten von Metren, dem Sich-Orientieren an diatonischen Skalen etc. – dazu beitragen, die musikalischen Experimente von Kindern, die von gewohnten Hörerwartungen abweichen, als originell und spannend zu begreifen. Wenn Kinder ein Lied variieren und es beispielsweise mit einer anderen Melodie verknüpfen, wird dies womöglich als mangelnde musikalische Kompetenz bewertet und weniger als kreativer Akt interpretiert.

Auch im bildnerischen Gestalten wäre eine Offenheit für individuelle Farb- und Formgestaltungen und eine hohe künstlerische Expertise vonseiten der Erziehenden wünschenswert. Nicht selten werden Zeichnungen mit Aussagen korrigiert wie: „Die Blätter von Bäumen sind grün, nicht violett!“ oder „Eine Katze hat nur vier, nicht fünf Beine!“ In einer Langzeitstudie hat Barrett (2012) die musikalischen Erfindungen von Kindern zwischen 18 und 48 Monaten untersucht. Eltern führten ein Videotagebuch sowie schriftliche Aufzeichnungen über die generativen musikbezogenen Aktivitäten ihrer Kinder und diese Daten wurden mit Beobachtungen von Forschenden kombiniert. Die beobachteten Kinder zeigten nicht nur einen großen Einfallsreichtum und improvisatorische Fähigkeiten, die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich bereits Anfänge eines individuellen Stils erkennen lassen. Barrett (2012, 66) interpretiert die Ergebnisse dahingehend, „that these children are not only ‚preparing‘ for creativity, they are engaging in creative thought and behaviour in and through their music-making“.

Dreher (2014, 54) zeichnet aus entwicklungspsychologischer Perspektive den „Charme kindlicher Originalität“ nach und verweist unter Bezugnahme auf Piaget auf die Eleganz, die Kinder in ihren Sinn- und Wirklichkeitskonstruktionen zeigen, ob es um Konzepte zur Erklärung naturwissenschaftlicher Phänomene, um originelle Wort- und Sprachschöpfungen, um Zeichnungen und insbesondere um die Fantasie in Spielhandlungen geht. Vor allem im Vorschulalter faszinieren Kinder mit ihren originellen Arbeiten oder Fragestellungen Erwachsene, umso mehr, wenn dadurch Regel- oder Schemaverstöße erfolgen.

Eine Erklärung dafür ist, dass Kinder noch weniger in Kategorien denken, als es Erwachsene tun, und deshalb verschiedene Inhalte bedenkenlos miteinander kombinieren und somit ungewöhnliche und neuartige Assoziationen herstellen. Zudem spiegelt sich das bereits vorhandene Wissen von Kindern in Zeichnungen, fehlende Wissensinhalte werden durch individuelle und meist fantasievolle kognitive Problemlösungen realisiert.



Studien zur Entwicklung musikalischer Kreativität untersuchen meist improvisatorische und kompositorische Fähigkeiten und verweisen häufig auf kognitive Aspekte. Besonders prominent akzentuiert Webster (2002) die Bedeutung divergenter und konvergenter Denkstile für musikalisch kreative Prozesse. Wichtige Erkenntnisse erbrachten die Studien von Swanwick und Tillman (1986), von Kratus (1989, 1996, 2001), Davies (1992) oder von Barrett (2006, 2012). Reitinger (2008) hat im Rahmen der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung Kompositionen von Vorschulkindern angeleitet und untersucht, wobei sie selbst dafür den Begriff „Erfindung“ entfaltet. Besonders aufschlussreich sind ihre Analysen der von den Kindern gefundenen Notationslösungen. Diese Arbeiten ermöglichen eine theoretische Rahmung kindlicher Kreativität und deuten insgesamt darauf hin, dass künstlerisch-pädagogische Angebote einen entscheidenden Einfluss auf die Kreativitätsentwicklung ausüben.

### **Musikpädagogische Angebote als kreativitätsrelevante Ressourcen**

Musikbezogenes Lernen bietet zahlreiche Möglichkeiten, musikalisch-kreative Prozesse anzustoßen. Beispielsweise können Klangvorstellungen differenziert und erweitert werden, Anregungen zum Gestalten und Strukturieren von musikalischen Formen erfolgen und Werke analysiert sowie ihre gesellschaftliche und kulturelle Einbettung reflektiert werden. All das kann musikalische Kreationen anreichern. Um kreative Prozesse anzustoßen, gilt es Suchprozesse zu initiieren, die musikalische Problemlösungen herausfordern. Darüber hinaus bedarf es der Anreicherung und Vermittlung von Wissen und Können und Angeboten zur ästhetischen Reflexion der individuell oder kollektiv entwickelten Arbeiten.

Wichtig scheint, dabei das spezifisch Kreative herauszufiltern. Erst wenn kreative Akte von Lernenden als kreative Leistungen erkannt und gewürdigt werden, können diese verstärkt werden. Odena und Welch (2012) konnten zeigen, dass vielfältige musikpädagogische Praxiserfahrungen, Einstellungen sowie die musikspezifische Professionalität und Biografie der Lehrenden die Wahrnehmung kreativer Leistungen im Musikunterricht beeinflussen. Burnard (2012, 2017) plädiert dafür, aktuelle Formen musikalischer Kreativität zu thematisieren und die Praxen der diversen musikalischen Kreativitäten, wie sie neben Komposition und Improvisation bei Singer-Songwritern, Bands, DJs oder interaktiven Sound- oder Videospieldesignerinnen und -entwicklern erfolgen, im Musikunterricht zu berücksichtigen und Unterstützung in der Entwicklung und Förderung der diversen Kreativitätsformen zu bieten. Zudem betont sie kulturelle und soziale Kontextualisierungen der multiplen musikalisch-kreativen Praxen.

Lehrende können in der Förderung musikalischer Kreativität demnach wesentliche Beiträge leisten, wobei eine Vielzahl an Faktoren bestimmend ist und manche

davon nur bedingt durch pädagogische Maßnahmen steuerbar sind. Odena und Welch (2012, 43) betonen die Komplexität von Kreativität im musikpädagogischen Kontext. Diverse Studien deuten auf individuelle Unterschiede etwa in kompositorischen Prozessen hin, weshalb keine generalisierenden Implikationen vorgenommen werden sollten. Vorteilhaft dürften jedenfalls Erfahrungen mit musikalischer Kreativität im Rahmen von Ausbildungen sein. Koutsoupidou (2005) konnte in einer Studie zeigen, dass Lehrende, die in ihren fortgeschrittenen Musikkursen selbst mit improvisatorischen Verfahren konfrontiert waren, in ihrer Unterrichtstätigkeit Improvisation mit höherer Wahrscheinlichkeit einsetzten.

Vielfach wurde auf Zusammenhänge zwischen Lernklima und kreativen Prozessen hingewiesen (z. B. Beghetto 2010; Davies et al. 2013; Amabile 1996). Insgesamt zeigen empirische Untersuchungen, dass positive Affekte, Humor, Entspannung, aber auch kognitiv orientierte Trainingsinterventionen kreatives Denken fördern (Fink 2008 b, 81). Diese Ergebnisse korrespondieren mit den von Pauls herausgearbeiteten Unterrichtsqualitäten, die mit hoher Wahrscheinlichkeit Kreativität und Lernfreude anstoßen: Neugier, Unkonventionalität, Freude am Neuen, Präzision, Humor, Langsamkeit, Emotionen und das Spielerische (Pauls 2010, 100 f.). Fehlerfreundlichkeit, respektvoller Umgang, Experimentierfreude, die Akzeptanz von Nachdenkzeiten, bewusste Regelbrüche und Schemaverstöße und vor allem die Anerkennung von Fragen seitens der Lernenden akzentuiert auch Urban in seinen insgesamt 25 Anregungen zur Kreativitätsförderung in der Schule und betont dabei die Vorbildwirkung der Lehrenden (Urban 2004, 79-82).

Wenn Lehrende kreative Rollenmodelle darstellen und Risikofreude demonstrieren, zeigen Kinder eine höhere Bereitschaft, in musikalischen Improvisationen ungewöhnliche Wege zu beschreiten (Coulsen und Bruke 2013). Stavrou und Neophytou (2017, 35 f.) zufolge sind der kompetente Umgang mit Spannung, die Akzeptanz von Instabilität und Mehrdeutigkeiten sowie das Experimentieren mit verschiedenen Möglichkeiten wesentliche Merkmale kreativer Musiklehrender. Anders formuliert: Sie sind innovativ, flexibel und inspirierend. Pauls und Metz (2004, 40) verweisen zudem auf die Bedeutung der Faszination für das Initiieren künstlerischer Lernprozesse. Lehrende sollten neben ihrer Sach- und Handlungskompetenz aufgrund ihres eigenen Fasziniert-Seins bei den Lernenden eine persönliche Betroffenheit auslösen, um dadurch eine enge Beziehung zu den Lerninhalten zu generieren und das Interesse für Lernprozesse zu fördern. In diesem Zusammenhang werden folgende Aspekte betont: Die Faszination des Lerngegenstands und des Instruments, die Faszination der Lehrperson, die Faszination der Situation, des Könnens und der Gelingensfreude, die Faszination der Gruppe sowie der Individualität und schließlich die Faszination des körperlichen Erfahrens und Erlebens. Wichtig scheint zudem, dass Lehrpersonen situativ zwischen impulsgebenden und vermittelnden sowie zwischen eher beratenden, mo-

derierenden oder beobachtenden Rollen wechseln, um in den einzelnen Phasen des kreativen Prozesses förderliche Interventionen zu setzen (Urban 1990, 53 f.).

Kreativitätsstimulierend dürften generell Momente der „Perturbation“ (Krause 2008) sein. Durch die Herausforderung, gewohnte Abläufe oder Bahnen verlassen zu müssen, können neue und unkonventionelle Lösungen gefunden werden. Das Aushalten von unterrichtlichen „Wildbächen“ und das nicht zu vorschnelle Regulieren und Eindämmen origineller Einwürfe oder die Anreicherung des Ideenflusses durch dosiertes und differenziertes Feedback stellen ebenfalls wesentliche kreativitätsfördernde Aufgaben dar. Dabei gilt es auszuloten, in welchen Phasen des kreativen Prozesses eine Evaluation eher stimulierend oder womöglich störend scheint. Es ist empfehlenswert, die Beteiligten aktiv in diese Reflexion einzubeziehen und dabei den Prozess, das Produkt, aber auch lernspezifische Themen zu beleuchten (Kalcher 2016 b). Auch gilt es hierbei Persönlichkeitsspezifika zu berücksichtigen. Während manche stärker ermutigende Impulse zur Grenzüberschreitung benötigen, sind für andere wiederum Angebote zur Strukturierung und konkrete Entscheidungshilfen hilfreich.

Die soziale Dimension kann in der künstlerisch-pädagogischen Arbeit auch durch das Inszenieren von kreativen Kooperationen und Kollaborationen verstärkt werden. Gruppenbezogene Aufgaben, bei denen Gleichgesinnte, aber auch Teams mit heterogenen Zusammensetzungen gemeinsam nach Wegen und Umsetzungsmöglichkeiten suchen, wo Lehrende diese Prozesse moderieren und begleiten, den Gruppen – entsprechend ihrer Vorerfahrungen und Voraussetzungen – größtmögliche Autonomie und Verantwortung gewähren, bieten vielfältige Potenziale für musikalisch-kreative Lernprozesse (Kalcher 2016 a).

Schließlich gilt es eine Didaktik anzuwenden, die dem Künstlerischen folgt, was in gewisser Weise auch in Keith Swanwicks (1999) Plädoyer für ein *Teaching music musically* anklingt. Es liegt auf der Hand, dass auch ein kreativitätsbetonter Musikunterricht nicht nur generativ-produktive Prozesse zum Ziel hat, sondern auch die diskursive Auseinandersetzung mit Musiken unterschiedlicher Genres beinhaltet. Werden diese Gedanken weitergeführt und mit der Idee der Quelle verbunden, so zeigt sich: Höreindrücke, musikalische Erfahrungen jeglicher Art, mit Musik assoziierte Erlebnisse, Emotionen, Gedanken und soziale Prozesse stellen Elemente dar, die wie ein Schmelzwasser zusammenfließen und fortlaufende Einflussgrößen für kreative Akte bilden. Darüber hinaus bilden individuelle Besonderheiten wie Entwicklungsspezifika, Motivation und Fragen des ästhetischen Geschmacks wesentliche Komponenten, aber auch musikalische Kompetenzen sind gefragt, etwa um Einfälle entsprechend festzuhalten und umzusetzen. Diese personalen Aspekte könnten – metaphorisch – mit dem Berg und seinen Erdschichten, in welchem das Gewässer entspringt, in Beziehung gesetzt werden. Diese spezifische mineralische Zusammensetzung bestimmt die Note des unverwechselbaren Subjektiven mit, und eben diese subjektive

Widerspiegelung von Eindrücken und Erfahrungen ist vor allem im Kontext künstlerisch-kreativer Problemlösungen von besonderem Wert.

Um musikbezogene Kreativität anzureichern und zu fördern, scheint es insgesamt wichtig, vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten im Blick zu haben. Neben dem Aufbau musikalischer Kompetenz ist meines Erachtens auch die Entwicklung und Erweiterung ästhetischer und kommunikativer Kompetenzen wesentlich, ebenso eine künstlerische Spielkompetenz und insbesondere kreative Denk- und Handlungskompetenzen. Erst dieses Zusammenspiel dürfte zu einer hohen musikalisch-kreativen Expertise führen. Die Idee eines Kreislaufmodells aufgreifend darf vermutet werden, dass sich kreative Zugänge zum Musizieren in einer gesteigerten Neugierde und Offenheit für die vielfältigen Formen und Erscheinungen musikalischer Phänomene widerspiegeln. Umgekehrt bereichern musikalische Erfahrungen und Kompetenzen das kreative Ausdrucksvermögen, die Bandbreite musikalischer Ideen und deren kompetente Umsetzung. Unterschiedliche Formen musikalischer Kreativität zu erfahren und gekonnt darin zu navigieren, stellt Burnard (2017, 15, bezugnehmend auf Bennett) zufolge ein wesentliches Moment für eine erfolgreiche musikalische Karriere dar.

## Schlussbemerkung

Insgesamt bietet die Metapher der Quelle vielfältige Ansatzpunkte zur Erschließung komplexer Fragen zum Verhältnis von Kreativität und Musikpädagogik und scheint durchaus brauchbar, mehrperspektivische und systemische Zugänge zu eröffnen. Wie gezeigt wurde, sind verschiedene Einflussgrößen für kreatives Denken und Handeln verantwortlich. Für Musikpädagoginnen und -pädagogen ist es wichtig, diese Quellen zu kennen, sie aufzuspüren, sie durch musikalisch-kreative Angebote anzureichern und Möglichkeiten auszuloten, individuelle und kollektive Entwicklungsverläufe zu begleiten und zu stimulieren. Auch den Lernenden gilt es diese Quellen bewusst zu machen und auf diese Weise außerschulisches musikbezogenes Kreieren sowie musikbezogenes Lernen anzustoßen. Neben formellen Lernsettings sollten auch Potenziale informellen Lernens ausgeschöpft werden.

Im Nachdenken über Quellen könnten weiterführend noch Fragen zur Inspiration oder zu Motiven für künstlerische Kreativität diskutiert werden und kreativitätsfördernde Faktoren wie Tagträume, Rituale oder Zufälle reflektiert werden. Darüber hinaus könnte der Stellenwert kreativer Leistungen im Kontext gesellschaftlicher und politischer Strömungen oder kulturvergleichend problematisiert werden.

Für die Musikpädagogik kann aufgrund vorliegender Arbeiten zur Kreativitätsforschung gefolgert werden: Kreatives Denken und Handeln wirkt sich mit hoher Wahrscheinlichkeit stimulierend und inspirierend für musikalisches Tätigsein in seinen

unterschiedlichen Formen aus und stellt somit eine wesentliche Ressource für musikbezogenes Lernen dar. Um musikalische Kreativität zu entfalten, bedarf es künstlerisch-pädagogischer Angebote, die von Anfang an die Förderung kreativer Denk- und Handlungskompetenzen im Blick haben. Je vielfältiger die eigenen Erfahrungen mit und Reflexionen von künstlerisch-kreativen Prozessen wie Improvisieren, Komponieren oder Arrangieren sind, umso differenzierter können Pädagoginnen und Pädagogen musikalisch-kreative Prozesse in ihrem Unterricht initiieren und kompetent begleiten und umso eher können sie inspirierende Vorbilder für musikalische Kreativität sein.

### Literatur

- Amabile, Teresa M.: *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*, Boulder 1996
- Baer, John: „Is Creativity Domain Specific?“, in: James C. Kaufman/Robert J. Sternberg (Hg.): *The Cambridge Handbook of Creativity*, New York 2010, S. 321-341
- Barrett, Margaret S.: „Inventing songs, inventing worlds: The ‚genesis‘ of creative thought and activity in young children’s lives“, in: *International Journal of Early Years Education* 14 (3), 2006, S. 201-220
- Barrett, Margaret S.: „Preparing the mind for musical creativity: early music learning and engagement“, in: Oscar Odena (Hg.): *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*, Farnham 2012, S. 51-71
- Beaty, Roger E./Benedek, Mathias/Wilkins, Robin W./Jauk, Emanuel/Fink, Andreas/Silvia, Paul J./Hodges, Donald A./Koschutnig, Karl/Neubauer, Aljoscha C.: „Creativity and the default network: A functional connectivity analysis of the creative brain at rest“, in: *Neuropsychologia* 64, 2014, S. 92-98
- Beghetto, Ronald A.: „Creativity in the Classroom“, in: James C. Kaufman/Robert J. Sternberg (Hg.): *The Cambridge Handbook of Creativity*, New York 2010, S. 447-463
- Beghetto, Ronald A./Kaufman, James C.: „Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for ‚mini-c‘ Creativity“, in: *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 1 (2), 2007, S. 73-79
- Bullerjahn, Claudia: „Kreativität“, in: Helga de la Motte-Haber/Günther Rötter (Hg.): *Musikpsychologie* (Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, Bd. 3), Laaber 2005, S. 600-619
- Burnard, Pamela: „The individual and social worlds of children’s musical creativity“, in: Gary E. McPherson (Hg.): *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development*, Oxford 2006, S. 353-374
- Burnard, Pamela: „The Imperative and Possibility of Diverse Musical Creativities in Policy and Practice“, in: Rūta Girdzijauskienė/Mary Stakelum (Hg.): *Creativity and Innovation* (European Perspectives on Music Education, Bd. 7), Innsbruck 2017, S. 15-31

- ❑ Collins, Mary Ann/Amabile, Teresa M.: „Motivation and Creativity“, in: Robert J. Sternberg (Hg.): *Handbook of Creativity*, New York 1999, S. 297-312
- ❑ Coulson, Andrea N./Burke, Brigid M.: „Creativity in the Elementary Music Classroom: A Study of Students' Perceptions“, in: *International Journal of Music Education* 31 (4), 2013, S. 428-441
- ❑ Csikszentmihályi, Mihály: *Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*, Stuttgart 1997
- ❑ Csikszentmihályi, Mihály: „Implications of a System Perspective for the Study of Creativity“, in: Robert J. Sternberg (Hg.): *Handbook of Creativity*, New York 1999, S. 313-335
- ❑ Davies, Coral D.: „Listen to my song. A study of songs invented by children aged 5 to 7 years“, in: *British Journal of Music Education* 9, 1992, S. 19-48
- ❑ Davies, Dan/Jindal-Snape, Divya/Collier, Chris/Digby, Rebecca/Hay, Penny/Howe, Alan: „Creative learning environments in education – A systematic literature review“, in: *Thinking Skills and Creativity* 8, 2013, S. 80-91
- ❑ Dreher, Eva: „Kreativität und Entwicklungslogik. Zur Faszination der Kreativität von Kindern“, in: Anna Maria Kalcher/Karin Laueremann (Hg.): *Die Dynamik der Kreativität*, Salzburg 2014, S. 45-59
- ❑ Ericsson, K. Anders/Lehmann, Andreas C.: „Expertise“, in: Mark A. Runco/Steven R. Pritzker (Hg.): *Encyclopedia of Creativity*, New York 2011, S. 488-496
- ❑ Feist, Gregory J.: „The influence of personality on artistic and scientific creativity“, in: Robert J. Sternberg (Hg.): *Handbook of Creativity*, New York 1999, S. 273-296
- ❑ Feist, Gregory J.: „The Function of Personality in Creativity: The Nature and Nurture of the Creative Personality“, in: James C. Kaufman/Robert J. Sternberg (Hg.): *The Cambridge Handbook of Creativity*, New York 2010, S. 113-130
- ❑ Fink, Andreas/Benedek, Mathias: „EEG alpha power and creative ideation“, in: *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 44, 2014, S. 111-123
- ❑ Fink, Andreas: „Kreativität aus Sicht der Neurowissenschaften“, in: Martin Dresler/Tanja G. Baudson (Hg.): *Kreativität. Beiträge aus den Natur- und Geisteswissenschaften*, Stuttgart 2008 (a), S. 37-42
- ❑ Fink, Andreas: „Möglichkeiten zur Förderung des kreativen Denkens“, in: Martin Dresler/Tanja G. Baudson (Hg.): *Kreativität. Beiträge aus den Natur- und Geisteswissenschaften*, Stuttgart 2008 (b), S. 77-81
- ❑ Fink, Andreas: „Kreativität und Förderung von Kreativität aus Sicht der Neurowissenschaften“, in: Anna Maria Kalcher/Karin Laueremann (Hg.): *Die Dynamik der Kreativität*, Salzburg 2014, S. 60-68
- ❑ Gruber, Hans/Lehmann, Andreas C.: „Entwicklung von Expertise und Hochleistung in Musik und Sport“, in: Franz Petermann/Wolfgang Schneider (Hg.): *Angewandte Entwicklungspsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 7), Göttingen 2008, S. 497-518
- ❑ Guilford, Joy P.: „Creativity“, in: *American Psychologist* 5 (9), 1950, S. 444-454
- ❑ Harré, Michael/Bossomaier, Terry/Snyder, Allan: „The Perceptual Cues that Reshape Expert

- Reasoning“, in: *Scientific Reports* 2 (502), 2010, S. 1-9
- Jäncke, Lutz: *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*, Bern 2009
- Jöde, Fritz: *Das schaffende Kind in der Musik. Eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend*, Wolfenbüttel, Zürich 1962
- Kalcher, Anna Maria: „Kreativität und ihre Bedeutung in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik“, in: *Orff-Schulwerk heute* Nr. 91, 2014, S. 19-23
- Kalcher, Anna Maria: „Group Creativity in Musical Context: Research Insights and Implications for Working With Orff Schulwerk“, in: *Orff Echo* 48 (4), 2016 (a), S. 36-40
- Kalcher, Anna Maria: „Zur Evaluation künstlerischer Gestaltungen innerhalb der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik“, in: *Orff-Schulwerk heute* Nr. 95, 2016 (b), S. 12-17
- Kotzbelt, Aaron/Beghetto, Ronald A./Runco, Mark A.: „Theories of Creativity“, in: James C. Kaufman, James C./Robert J. Sternberg (Hg.): *The Cambridge Handbook of Creativity*, New York 2010, S. 20-47
- Kounios, John/Beeman, Mark: *Das Aha-Erlebnis. Wie plötzliche Einsichten entstehen und wie wir sie erfolgreich nutzen*, München 2015
- Koutsoupidou, Theano: „Improvisation in the English primary music classroom: Teachers' perceptions and practices“, in: *Music Education Research* 7 (3), 2005, S. 363-381
- Koutsoupidou, Theano/Hargreaves, David J.: „An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music“, in: *Psychology of Music* 37 (3), 2009, S. 251-278
- Kratus, John: „A time analysis of the compositional processes used by children ages 7 to 11“, in: *Journal of Research in Music Education* 37 (1), 1989, S. 5-20
- Kratus, John: „A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation“, in: *International Journal of Music Education* 26, 1996, S. 27-38
- Kratus, John: „Effect of Available Tonality and Pitch Options on Children's Compositional Processes and Products“, in: *Journal of Research in Music Education* 49 (4), 2001, S. 294-306
- Krause, Martina: „Perturbation als musikpädagogischer Schlüsselbegriff?!“, in: *Diskussion Musikpädagogik* 40 (4), 2008, S. 46-51
- Lehmann, Andreas C.: „Komposition und Improvisation“, in Herbert Bruhn/Reinhard Kopiez/Andreas C. Lehmann (Hg.): *Musikpsychologie: Das neue Handbuch*, Reinbek 2008, S. 338-353
- Lothwesen, Kai Stefan: „Kreativität in der Musikpädagogik: Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten“, in: Jürgen Vogt/Frauke Heß/Markus Brenk (Hg.): *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens: Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Bd. 6), Münster 2014, S. 183-212
- Odena, Oscar/Welch, Graham: „Teachers' perceptions of creativity“, in: Oscar Odena (Hg.): *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*, Farnham 2012, S. 29-48
- Orff, Carl: „Musik- und Bewegungserziehung als Einheit“, in: *Die Musik* 23 (7), 1931, S. 732-734

- ❑ Orff, Carl: „Gedanken über Musik mit Kindern und Laien“, in: *Die Musik* 24 (9), 1932 (a), S. 668-673
- ❑ Orff, Carl: „Elementare Musikübung, Improvisation und Laienschulung“, in: *Die Musikpflege* 3 (6), 1932 (b), S. 214-224
- ❑ Orff, Carl: *Schulwerk – Elementare Musik* (Carl Orff und sein Werk, Dokumentation, Bd. 3), Tutzing 1976
- ❑ Pauls, Regina/Metz, Johanna: „Elementare Musikpädagogik im Spannungsfeld der polyästhetischen Erziehung und Bildung“, in: Juliane Ribke/Michael Dartsch (Hg.): *Gestaltungsprozesse erfahren, lernen, lehren. Texte und Materialien zur Elementaren Musikpädagogik*, Regensburg 2004, S. 35-43
- ❑ Pauls, Regina: „Kreative Prozesse im Spannungsfeld ästhetischer Erfahrungen“, in: Anton Bucher/Anna Maria Kalcher/Karin Laueremann (Hg.): *Geist – Begeisterung*, Wien 2010, S. 92-104
- ❑ Reckwitz, Andreas: *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*, Berlin 2014
- ❑ Reitinger, Renate: *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*, Regensburg 2008
- ❑ Runco, Mark A.: *Creativity. Theories and Themes: Research, Development and Practice*, Elsevier 2014
- ❑ Simonton, Dean K.: „Creativity: cognitive, personal, developmental, and social aspects“, in: *American psychologist* 55, 2000, S. 151-179
- ❑ Sovansky, Erin E./Wieth, Mareike B./Francis, Andrea P./McIlhagga, Samuel D.: „Not all musicians are creative: Creativity requires more than simply playing music“, in: *Psychology of Music* 44 (1), 2016, S. 25-36
- ❑ Stavrou, Natassa Economidou/Neophytou, Georgia Kyriakidou: „The Creative Music Teacher“, in: Rūta Girdzijauskienė/Mary Stakelum (Hg.): *Creativity and Innovation* (European Perspectives on Music Education, Bd. 7), Innsbruck 2017, S. 33-52
- ❑ Sternberg, Robert J./Lubart, Todd I.: „The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms“, in: Robert J. Sternberg (Hg.): *Handbook of Creativity*, New York 1999, S. 3-15
- ❑ Stiefel, Eberhard: *Kreativität und Musikpädagogik*, Kastellaun 1982
- ❑ Stöger, Christine: „Kreativität im Spannungsfeld von Kunst und Lernen“, in: *Diskussion Musikpädagogik* 14, 2002, S. 28-34
- ❑ Stöger, Christine: „Kreativität und Lernen. Möglichkeiten und Realitäten aus musikpädagogischer Perspektive“, in: Eva Kimminich/Michael Rappe/Heinz Geuen/Stefan Pfänder (Hg.): *Express Yourself! Europas kulturelle Kreativität zwischen Markt und Underground*, Bielefeld 2007, S. 103-115
- ❑ Stöger, Christine: „Kreativität in der Musikpädagogik – eine Selbstverständlichkeit?“, in: *mip Journal* 21, 2008, S. 6-11
- ❑ Swanwick, Keith/Tillman, June: „The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Compositions“, in: *British Journal of Music Education* 3 (3), 1986, S. 205-339



- ❑ Swanwick, Keith: *Teaching music musically*, London 1999
- ❑ Thomas, Werner: *Das Rad der Fortuna. Ausgewählte Aufsätze zu Werk und Wirkung Carl Orffs*, Mainz 1990
- ❑ Torrance, Ellis Paul: *Torrance Tests of Creative Thinking*, Bensenville 1966
- ❑ Urban, Klaus K.: *Besonders begabte Kinder im Vorschulalter. Grundlagen und Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Arbeit*, Heidelberg 1990
- ❑ Urban, Klaus K.: *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*, Münster 2004
- ❑ Urban, Klaus K.: „Verantwortliche Kreativität als Zukunftskompetenz“, in: Anna Maria Kalcher/Karin Laueremann (Hg.): *Die Dynamik der Kreativität*, Salzburg 2014, S. 15-44
- ❑ Vollmer, Sibylle: *Die Rezeption des Kreativitätsbegriffs durch die Musikpädagogik*, Mainz 1980
- ❑ Webster, Peter: „Creative thinking in music: Advancing a model“, in: Thomas Sullivan/Lee Willingham (Hg.): *Creativity and music education*, Toronto 2002, S. 16-33
- ❑ Weisberg, Robert W.: „Creativity and knowledge: A challenge to theories“, in: Robert J. Sternberg (Hg.): *Handbook of Creativity*, New York 1999, S. 226-250

# „Musik fängt im Menschen an“

## DIE BEDEUTUNG VON ELEMENTARER MUSIK- UND TANZPÄDAGOGIK ALS ERSTER UNTERRICHT

ERIK ESTERBAUER

Die Einflüsse von Lehrpersonen auf ihre Schülerinnen und Schüler sind vielgestaltig und die zentrale Bedeutung gerade der ersten musikalischen Lehrerinnen und Lehrer ist von einer tiefgreifenden Wirkung für die Herangehensweise an die Musik an sich, für das Erarbeiten von Fertigkeiten und Wissen, für das Denken in und über Musik, für die Implementierung im eigenen Leben und möglicherweise auch in der eigenen Profession. Gesellschaftliche Wandlungsprozesse, der Rückgang des aktiven privaten Musizierens in der Allgemeinheit, die Veränderung der bildungspolitischen und bildungspraktischen Bewertung von musikalischer Erziehung, alternative Angebote für musikalisches (Selbst-)Lernen und die Rolle neuer Medien in diesem Kontext haben die Ausgangslage für eine pädagogische Musizierpraxis jedoch deutlich verändert.

Die Studie „Instrumentales Musizieren in Deutschland“ der Society of Music Merchants e. V. aus dem Jahr 2012 gibt ein aktuelles Bild der Verankerung des aktiven Musizierens im Alltag: In nur 17,7 Prozent der deutschen Haushalte wird ein Instrument gespielt (im Jahr 2008 waren es noch 25,6 Prozent). Jedoch geben 29,3 Prozent an, gerne ein Musikinstrument spielen zu wollen, bei Kindern und Jugendlichen ist dieser Wunsch sogar beinahe bei der Hälfte vorhanden (46,9 Prozent). 46 Prozent hören jedoch noch während der Schulzeit (aber nach der Grundschule) auf, das Instrument zu spielen. Von besonderer Wichtigkeit sind auch Ergebnisse, die darauf hinweisen, dass der frühzeitige Beginn zu einer erhöhten Wahrscheinlichkeit führt, dass das Musizieren zu einem Teil des Lebens wird. Nur 7,4 Prozent der Kinder, die zwischen drei und fünf Jahren mit dem Musizieren begonnen haben, hören irgendwann wieder auf. Bei den unter Dreijährigen liegt der Anteil der Abbrecher sogar bei nur 0,3 Prozent (Society of Music Merchants e. V. 2012, 34-55).

Offenbar tritt die gesellschaftspolitische und damit auch bildungspolitisch relevante Verankerung von musikalischer Erziehung immer mehr in den Hintergrund. Im Bereich des schulischen Musikunterrichts sind sowohl MusiklehrerInnen-Mangel als auch strukturelle Abbauprozesse erkennbar. Der Mangel an Musiklehrkräften und die bildungspolitische Vernachlässigung von musischen Fächern tragen hier wesentlich zur Veränderung der musikpädagogischen Ausgangslage bei. In der österreichischen