

I. Einleitung

Kreativität erfährt „als individuelles, gesellschaftliches und kulturelles Potenzial“ eine hohe Wertschätzung (Dreher, 2014, S. 45) und wird als „Vademecum der Gegenwartsgesellschaft“ (Beyes & Metelmann, 2018) verhandelt. Die große Bedeutung, die Kreativität in verschiedenen Bereichen wie Kunst, Pädagogik, Wissenschaft, Wirtschaft oder Politik einnimmt, spiegelt sich auch in hohen Erwartungen wider, die an das Kreativitätskonstrukt geknüpft sind. In Bildungsdebatten gilt kreatives Denken und Handeln als Schlüsselkompetenz, um den vielfach komplexen Problemen und Herausforderungen mit Einfallsreichtum und Lösungsvorschlägen zu begegnen (dazu u. a. Sawyer, 2012, 2017; Arnold, Prescher & Stroh, 2017; Ritter & Ferguson, 2017; Erpenbeck & Sauter, 2016; Kounios & Beeman, 2015; Urban, 2014; Fink, 2014). Kahl (2000a, S. 8f.) präzisiert:

„Wenn 80 Prozent der Technologie, die heutige Schüler[*innen] später benutzen werden, noch gar nicht erfunden ist, dann müssen Kinder in Schulen vor allem die Erfahrung machen, Wissen selbst zu entwickeln. [...] Kinder müssen Erfinder[*innen] werden.“

Mit Korte (2011) wird die Entfaltung von Kreativität vor allem deshalb als wesentliches Bildungsziel definiert, um mittels Kreativität zukünftige Anforderungen erfolgreich zu meistern und eine katalysatorische Wirkung für Kunst und Kultur zu erzielen. Auch weil Kreativität die Neugierde, Fantasie und Ausdrucksfähigkeit „beflügelt“, sollte sie in Schulen dementsprechend gefördert werden (Eagleman & Brandt, 2017, S. 16). Darüber hinaus liegt der Wert von Kreativität jedoch auch in der Möglichkeit, durch kreative Tätigkeiten Sinnstiftung zu erfahren (Runco, 2014; Korte, 2011), die Lebensqualität zu erhöhen und die psychische Gesundheit positiv zu stimulieren (Mastnak, 2018). Diese Bandbreite an Aspekten findet sich ebenso bei Wickström (2016, S. 15), wenn sie Kreativität als „wichtige Quelle für Ideen, Fortschritt und Wohlfühl“ beschreibt. Abel artikuliert ähnliche Aspekte und betont die allgemein positiven Konnotationen von Kreativität: „Wir haben unsere Freude an kreativen Personen, Prozessen und Produkten. Ja, wir freuen uns über Kreativität um ihrer selbst willen [...]“ (Abel, 2008, S. 88). Angesichts aktueller gesellschaftlicher Strömungen, vor allem durch Medialisierung und Digitalisierung, scheint es umso bedeutsamer, kreative Strategien zum kompetenten Umgang mit Weltbezügen zu entwickeln, um selbstbestimmt und gestaltend mit Dingen und Erscheinungen agieren zu können.

Während einerseits vielfach positive Komponenten benannt werden, wird andererseits auf Probleme hingewiesen, die mit der Kreativitätsthematik einhergehen. Von Hentig (2000, S. 11) kritisiert die „enthusiastischen Erwartungen an die Kreativität und an die von ihr freizusetzenden Kräfte“ und pointiert, die Förderung kreativen Verhaltens sei „beschränkt“ und „Begriff und Tatbestand“ nach wie vor

in weiten Teilen ungeklärt. Zudem gelte es, zunächst Zielvorstellungen kreativen Handelns zu klären und diese Motive anhand gesellschaftlicher Wertmaßstäbe zu prüfen. Gerade die letzte Mahnung scheint begründet, da mit Kreativitätskonzepten auch Vorstellungen mitschwingen, Leistungen zu steigern und wettbewerbsfähiger zu werden, was einem gewissen Progressionszwang gleichkommt. Reckwitz attestiert der gegenwärtigen Gesellschaft auf personaler und institutioneller Ebene ein unausweichliches Kreativ-sein-Müssen. Permanente Innovationen und Neuerungen seien das Credo bzw. die Forderung moderner Zivilisationen. Kreativität wird damit zum Imperativ, gleichzeitig wollen Individuen und Institutionen selbstbestimmt kreative Prozesse in Gang setzen, erleben und genießen und die Produkte des Neuen vor allem auch in kulturellen Kontexten demonstrieren. Damit kommt es zu einer sogenannten „Doppelung [...] von subjektivem Begehrn und sozialer Erwartung: Man *will* kreativ sein und *soll* es sein“ (Reckwitz, 2014, S. 10, Hervorhebungen i. O.). Insbesondere für Kunstschaflende fordert die „Konsumkultur“ ein ständiges Hervorbringen von neuen bzw. von „ästhetisch ansprechenden, innovativen“ Arbeiten (ebd., S. 11).

Skizzierung des Problemhorizontes

Im Kontext dieser Kreativitäts-An- und -einforderungen wird dem Musikunterricht und anderen künstlerischen Fächern im Rahmen schulischer Bildungsprozesse eine bedeutende Aufgabe zugewiesen. Dabei wird mitunter angenommen, dass mit Tätigkeiten wie Musizieren, bildnerischem Gestalten oder Rollenspiel per se eine Kreativitätsförderung verbunden sei. Gleichzeitig erfolgt – etwa in Lehrplänen – selten eine begriffliche Ausleuchtung des Kreativen. Auch entwicklungspsychologische Aspekte kreativen Denkens und Handelns werden in diesem Kontext kaum verhandelt. Vorstellungen, wonach mit kreativen Tätigkeiten im Umgang mit klanglichem Material Transferleistungen für gesellschaftliches Problemlösen möglich sind, gelten mit Schatt (2008, S. 123) in musikpädagogischer Hinsicht „als Mythos“. Stöger (2007, S. 47) kritisiert, Kreativitätsförderung durch musikbezogene Lernen würde zwar „zum gängigen Legitimationsrepertoire für das Schulfach“ Musik zählen,¹ allerdings fehlten entsprechende Forschungsbeiträge. Sie bemerkt ein weiteres Dilemma: Ergebnisse der Kreativitätsforschung würden in der Musikpädagogik „im Allgemeinen nur zögerlich“ rezipiert, zudem fehle eine „domänenspezifische Definition und Theorie“. Generell würden lediglich „Teilaspekte von Kreativität“ diskutiert und didaktische Konzeptionen in den Bereichen Improvisation und Komposition favorisiert; kreative Prozesse in der Rezeption oder in der Musikvermittlung fänden in der musikpädagogischen Forschung kaum Beachtung (ebd.). Auch Lothwesen (2014, S. 197) moniert, es mangle in der Musikpädagogik „noch immer an einer brauchbaren, d. h. sinnvoll kontextualisierten Gegenstandsdefinition bzw. an hinreichend explorativen Studien und ihrer theoretischen

¹ Bereits Stiefel kritisiert, dass Kreativität als Argument wider die Abschaffung des Musikunterrichts und zudem häufig nur als Schlagwort benutzt werde (Stiefel, 1976).

Zusammenführung, um eine stärkere Annäherung an Phänomene musikalischer Kreativität zu gewähren“.

Die theoretische Auseinandersetzung mit kreativitätsrelevanten Fragestellungen inner- und außerhalb musikpädagogischer Kontexte stellt generell eine besondere Aufgabe dar, da ein hohes Maß an Alltagswissen besteht und der Terminus Kreativität in höchst unterschiedlichen Kontexten – von Kunst, Pädagogik bis hin zur Wirtschaft und Politik – Verwendung findet. Zu verbalisieren, was nun das spezifisch Kreative ist und was es charakterisiert, bleibt dennoch eine Herausforderung. Es verhält sich in etwa so, wie es Augustinus für den Umgang mit dem Phänomen ‚Zeit‘ erkannt hat: „Wenn mich niemand fragt, dann weiß ich es, sobald ich aber gefragt werde, kann ich es nicht erklären“ (Augustinus,² zit. nach Hellsberg, 2016, S. 14). Oder wie es Günter Abel formuliert: „Wo sie sich zeigt, ist Kreativität elusiv, eine vertraute Fremde, eine schwer fassbare Freundin“ (Abel, 2008, S. 88). Es ist schwierig auszubuchstabieren, was genau Kreativität ist. Wenn wir kreative Arbeiten jedoch sehen bzw. hören, wissen wir meist, dass es sich dabei um Kreativität handelt. Offen bleibt zudem, inwiefern lediglich generative bzw. produktive Akte als kreative Leistungen gelten, oder ob auch Wahrnehmungs- und Lernprozesse als kreatives Verhalten befunden werden.

Ein weiteres Problem liegt in der unterschiedlichen Bewertung kreativitätsspezifischer Fragen in Wissenschaft und Praxis. Preiser (2008, S. 120) postuliert: „Die Positionen der Wissenschaftler[*innen] gehen von Desinteresse über Skepsis bis zu Euphorie; die Haltungen der Praktiker*innen reichen von Unkenntnis über Misstrauen bis hin zu Begeisterung“, und eben deshalb sei Kreativität durchaus ein „umstrittenes Thema“ (ebd.). Dies trifft besonders für die wissenschaftliche Musikpädagogik im deutschsprachigen Raum zu. In älteren Publikationen wird der Begriff ‚Kreativität‘ mit dem Konzept des Schöpferischen bzw. mit musischer Bildung assoziiert und damit als ideologisch belastet rezipiert. Beispielsweise sieht Abel-Struth (1985, S. 63) durch kreatives Handeln die „musikalische Kunstwerk-Didaktik“ gefährdet. Die mit Ende der 1960er-Jahre vorgenommenen curricularen Änderungen und die damit angestrebte „Pädagogik der Verhaltensänderung“ samt Favorisierung aktiver Musiziertätigkeiten, wie dem Instrumentalspiel, kommentiert sie ebenfalls sehr kritisch. Ihre Vorwürfe beziehen sich darauf, produktive Verfahren über reflektorische und werkorientierte Zugänge zu stellen und dabei kognitive Aspekte oder die Differenzierung handwerklicher Fähigkeiten zu vernachlässigen. Unter dem Konzept „musikalische Kreativität“ werde „technikfreies Instrumentalspiel in musikalischer Improvisation [...] mit der Formel vom kreativen Verhalten legitimiert, die die Frage nach dem Produkt dieses musikalischen Tuns in den Hintergrund treten lässt“ (ebd., S. 64). Im englischsprachigen Raum sind seit längerer Zeit Komponieren und Improvisieren im schulischen Musikunterricht fest verankert und in der musikpädagogischen Forschung werden zahlreiche Studien durchgeführt, die auf die Bedeutung musikalisch-kreativen Denkens

2 „Quid est ergo tempus? Si nemo ex me quaerat, scio; si quarenti explicare velim, nescio“ (Augustinus, zit. nach Gruhn & Seither-Preisler, 2014, S. 14).

und Handelns verweisen und Implikationen für diesbezügliche Bildungsmaßnahmen geben. Auch in deutschsprachigen Ländern finden sich inzwischen vermehrt Tagungen und Publikationen zu kompositions- und improvisationspädagogischen Ansätzen. In diesem Zusammenhang werden mitunter auch kreativitätsspezifische Aspekte thematisiert. Den Stellenwert musikbezogener Kreativität als wesentlichen Bereich musicalischer Bildung herauszuarbeiten, ohne überhöhte Annahmen oder Hoffnungen einer damit verbundenen Übertragbarkeit auf andere Problemlösefähigkeiten zu bemühen, gilt insgesamt als zentral. Diesbezügliche Ansätze finden sich vor allem in Arbeiten, die sich umfassend mit Erkenntnissen der Kreativitätsforschung auseinandersetzen (dazu u. a. Stiefel, 1976; Vollmer, 1980; Kratus, 1989, 1996; Webster, 1990, 2002, 2009; Mainz, 1997; Hickey, 2001, 2009; Stöger, 2002, 2007, 2018; Stöger, Emmler & Franzreb, 2008; Kleinen, 2003a, 2003b; Pauls & Metz, 2004; Bullerjahn, 2000, 2005, 2011; Burnard, 2006, 2012a, 2012b; Pauls, 2010; Odena, 2012; Welch, 2012; Barrett, 2012, 2014b; Lothwesen, 2014; Kalcher, 2016a, 2017a, 2017b, 2018, 2019) und die mit den dabei erörterten Sachverhalten das von Abel-Struth noch als höchst problematisch gezeichnete Bild musikbezogener Kreativität weitgehend transformiert haben.

Die Wissenschaftliche Sozietät Musikpädagogik erachtet ‚Kreativität‘ inzwischen als einen der „(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens“ (Vogt, Heß & Brenk, 2014). Dennoch scheint im deutschsprachigen Raum nach wie vor eine gewisse Skepsis gegenüber der wissenschaftlichen Problematisierung kreativitätsbezogener Untersuchungen zu bestehen, denn das Auswerten nennenswerter Arbeiten der psychologischen Kreativitätsforschung bleibt in der musikpädagogischen Forschung eher die Ausnahme. Nahezu diametral zeigt sich in anwendungsbezogener Literatur und in Bildungsplänen hingegen ein inflationär anmutendes Benutzen des Begriffs im Formulieren von Zielvorstellungen zum Entfalten kreativer Fähigkeiten, jedoch häufig ohne eine kreativitätsspezifische Operationalisierung. Stöger (2018, S. 266) zufolge hat Kreativität bislang „sowohl in der deutschsprachigen Forschung wie auch in der Praxis eine eher geringe Bedeutung“. In der Lehrendenbildung verhalte es sich ähnlich, mit Ausnahme der Elementaren Musikpädagogik. Auch wenn aus der allgemeinen Kreativitätsforschung bereits wichtige Erkenntnisse für musikpädagogisches Denken und Handeln vorliegen, besteht „gleichzeitig noch ein großer Forschungsbedarf“ (Stöger et al., 2008, S. 15). Auch Lothwesen konstatiert, eine systematische und kontinuierliche Auseinandersetzung mit Kreativität, wie sie innerhalb der Musikpädagogik angloamerikanischer Länder aus einer pädagogisch-psychologischen Perspektive erfolgt, fehle im deutschsprachigen Raum (Lothwesen, 2014). Mehrfach eingefordert wird vor allem eine eigene, fachspezifische Verständigung über Fragen musicalischer Kreativität, die Vorstellungen zum problemlösenden Denken erweitert bzw. musikpädagogisch interpretiert. Ziel sei letztlich die Genese einer Begriffsfassung, die Anhaltspunkte für das didaktische Handeln bietet (u. a. Kleinen, 2003c; Stöger, 2005, 2007, 2018; Lothwesen, 2014).

Hinweise für das Desiderat einer (musik-)pädagogischen Kreativitätsforschung finden sich auch auf internationaler Ebene. Running (2008, S. 19) bemerkt, „there is still much to be learned about developing the creative abilities of student musicians“. Das Studium von Erkenntnissen der Kreativitätsforschung trägt seiner Meinung nach dazu bei, bestmögliche Lehrmethoden zu finden und Lernumwelten zu etablieren, die ein selbständiges Musiklernen ermöglichen. Auch Beghetto ist davon überzeugt, dass die Kreativitätsforschung einen entscheidenden Beitrag leistet, um Kreativität innerhalb von Bildungskontexten einen entsprechenden Stellenwert zu verleihen: „[...] it is creativity researchers who, undoubtedly, will have to play a key role in helping move creativity from the margins into the mainstream curriculum“ (Beghetto, 2010, S. 458). Besonders wichtig sei in diesem Zusammenhang, die Verbindung zwischen Kreativität und Lernen noch deutlicher als bisher herauszuarbeiten und zu kommunizieren. Auch Smith und Smith argumentieren in diese Richtung und postulieren, es sei entscheidend, Kreativität als zentrale Größe kognitiver Prozesse, vor allem als Problemlösefähigkeit, zu begreifen und ihr somit einen unverzichtbaren Wert für schulisches Lernen einzuräumen (Smith & Smith, 2010). Plucker, Beghetto und Dow plädieren ebenso für die Klärung von Kreativitätsdefinitionen und Konzeptualisierungen, um das Potenzial pädagogischer Prozesse hinsichtlich des Anstoßens kreativen Verhaltens zu maximieren. Dies scheint auch deshalb erforderlich, da sich Mythen über Kreativität kontraproduktiv auf Initiativen hinsichtlich kreativen Lehrens und Lernens auswirken können. Als hinderliche Mythen identifizieren sie Vorstellungen, wonach Menschen aufgrund ihrer Anlagen entweder kreativ oder unkreativ seien, das Verknüpfen von Kreativität mit problematischem Verhalten bzw. mit irrationalen, impulsiven oder chaotischen Persönlichkeitsmerkmalen, oder Postulate, wonach ausschließlich Gruppenaktivitäten zu hohen kreativen Leistungen führten (Plucker, Beghetto & Dow, 2004). Dass eine Diskussion um Potenziale pädagogischer Einflussnahmen auf musikbezogene Kreativitätsentwicklungen letztlich nicht ohne eine Durchdringung des Konstrukts Kreativität möglich ist, wird zudem bei Hartmut von Hentig deutlich. Seiner Auffassung zufolge gilt es Mythen, in denen „Ordnung, Disziplin, Tradition zu Feinden der Kreativität“ erklärt werden, zu korrigieren, denn diese Aspekte seien oft sogar die Voraussetzung für kreatives Denken und Handeln (Hentig, 2000, S. 50). Diese einleitenden Gedanken deuten bereits auf die Komplexität hin, die mit Themen musikbezogener Kreativität verbunden sind.

Erkenntnisinteressen und methodisches Vorgehen

Das zentrale Anliegen der folgenden Untersuchung besteht darin, ein differenziertes Verständnis für kreative Prozesse in musikalischen und musikpädagogischen Kontexten zu entwickeln und vor diesem Hintergrund Anregungen zur Kreativitätsförderung zu formulieren. Folgende Fragenkomplexe sind forschungsleitend:

- Was charakterisiert musikbezogene Kreativität, wie lässt sich diese beschreiben und welche Einflüsse bestimmen musikalisch-kreatives Denken und Handeln?
- Welche Prozesse kennzeichnen musikbezogene Kreativität und in welcher Dynamik erfolgt ihr Zusammenspiel?
- Welche Erkenntnisse liegen zur Entwicklung und Elaboration musikbezogener Kreativität vor und welche Implikationen können für die Musikpädagogik und das Arrangement von Lehr- und Lernprozessen abgeleitet werden?

Die Annäherung an diese Fragen erfolgt mittels kritischer, komparatistischer und dialogisch-dialektischer Momente phänomenologisch-musikpädagogischer Forschung und durch diskursive Analysen.

Da Kreativitätsaspekte in unterschiedlichen Disziplinen mit zum Teil recht heterogenen Schwerpunkten und Methoden beforscht werden und aufgrund des Umfangs und der Differenziertheit relevanter Publikationen,³ ist eine vollständige Aufarbeitung von Untersuchungen zur Kreativität, die Hinweise für lehr- und lernbezogene Prozesse innerhalb musikpädagogischer Felder liefern, nicht leistbar. Dennoch wird versucht, möglichst viele einschlägige Studien aufzunehmen und auszuwerten. Die oben benannten, eher in einer Grundlagenforschung zu verortenden Fragen, schließen eine Problematisierung weiterer Detailfragen ein. Nämlich: Was motiviert Menschen musikalisch-kreativ zu agieren, was sind ästhetische Strategien musikbezogener Kreativität, welchen Einfluss üben Entwicklungs- und Lernprozesse sowie kulturelle Kontexte auf musikalisch-kreatives Verhalten aus und inwieweit können musikpädagogische Impulse kreatives Denken befeuern?

Neben diesen offenen Fragen liegt der Arbeit eine hypothesengeleitete Frage zugrunde. Es wird untersucht, inwiefern die Denkfigur des Oszillierens eine Möglichkeit darstellt, kreative Prozesse in musikbezogenen bzw. musikpädagogischen Kontexten zu beschreiben. Entlang dieser Hypothese erfolgt zugleich eine problemorientierte Aufbereitung ausgewählter Fachliteratur. Dabei gilt es die Hypothese des Oszillierens einer kritischen Prüfung zu unterziehen und in Anlehnung an Popper auch die Möglichkeit zur Widerlegung oder Falsifizierung zu erwägen (Popper, 1997).

Der Oszillationsbegriff wird in Anlehnung an seine Verwendung in der Physik – vor allem in der Akustik, aber auch in der Geologie – als Metapher verwendet und für die hier vorgenommenen Untersuchungen neu interpretiert. Innerhalb

³ Wichtige psychologische Zeitschriften sind das 1967 von der Creative Education Foundation ins Leben gerufene *Journal of Creative Behavior*, das 1988 von Mark A. Runco gegründete *Creativity Research Journal*, das 1990 entstandene *International Journal of Creativity and Problem Solving*, das 2005 von der American Psychological Association eingeführte *Journal of Psychology, Aesthetics, and Creativity in the Arts* sowie die 2006 von Anna Craft und Rupert Wegerif initiierte Zeitschrift *Thinking Skills and Creativity*. Kreativitätsbezogene Themen werden zudem in Zeitschriften zur Begabungsforschung publiziert, wie etwa im *Gifted Child Quarterly*, im *Journal for the Education of the Gifted* oder im *Roeper Review*. Kunstspezifische bzw. kunstpädagogische Kreativitätsforschung wird im *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, in den Zeitschriften *Empirical Studies of the Arts*, *Journal of Aesthetic Education* und im musikpädagogischen Kontext im *Research Studies in Music Education* verhandelt, auch in der Zeitschrift *Psychology of Music* finden sich Arbeiten zur Kreativitätsforschung.

dieser Arbeit wird ‚oszillierend‘ vorrangig in der Bedeutung von ‚schwingend‘, pendelnd, changierend und in der Ausdehnung schwankend (Kluge, 1999; Dudenredaktion, 2005; Waloschek, 2006) begriffen und verweist damit auf ineinander wirkende, interagierende Prozesse, die sich wechselseitig verstärken aber auch schwächen können.⁴ Damit erfolgt eine Anknüpfung an gegenwärtige Konzepte innerhalb der Kreativitätsforschung, die auf die Komplexität kreativer Prozesse verweisen. Weisberg (2006) sieht in komplexen Kreativitätsmodellen sogar die Zukunft der Kreativitätsforschung begründet. In der vorliegenden Arbeit wird durch das Aufzeigen der Zusammenwirkung und Verschränkung verschiedener Prozesse und Aspekte ein Konstrukt modelliert, das einen Beitrag zu eben solchen Ansätzen anbieten soll. Deshalb erfolgt in dieser Schrift bewusst die Zusammenschau von Arbeiten zur Kreativität bzw. zu musikbezogener Kreativität aus unterschiedlichen Disziplinen.

Aus erkenntnistheoretischer Sicht besteht in der vorliegenden Arbeit keinerlei Anspruch einer allgemeingültigen Wahrheitsfindung im engeren Sinne. In Anlehnung an konstruktivistische Ansätze wird eher die Brauchbarkeit des hypothetischen Konstruktes des Oszillierens überprüft. Etwa verweist Heinz von Foerster auf den Prozesscharakter der „Er-Kenntnis“ sowie auf das schöpferisch-erfindende Moment des Erkennens (Foerster, 1994, S. 53), Ansichten, wie sie auch für die vorliegende Studie leitend sind. Niklas Luhmann zufolge schließt Erkenntnis „Beobachten von Beobachtungen und Beschreiben von Beschreibungen ein“ (Luhmann, 2011 [1988], S. 222). Deskriptive Analysen wissenschaftlicher Positionen zu Aspekten musikbezogener Kreativität bilden daher den Schwerpunkt der Erkenntnisgenerierung und sollen weiterführende Denkperspektiven bieten.

Struktur und Aufbau

Am Beginn erfolgt eine Problematisierung grundlegender Begriffsbestimmungen und prozessualer Dynamiken musikbezogener Kreativität. Im Versuch, das spezifisch musikbezogene Kreative zu charakterisieren, werden in weiterer Folge Analyseebenen herausgearbeitet, anhand derer die oszillierende Prozessualität musikbezogener Kreativität beschrieben werden kann. Diese Oszillationsfelder stellen eine Möglichkeit dar, die Fülle unterschiedlicher Konzepte, Auffassungen und Studien einzuordnen und bilden gleichsam die Struktur der Schrift. Entfaltet werden die Analyseebenen motivationaler, personaler, sozialer, ästhetisch-künstlerischer, kultureller und edukativer Prozesse. Auch wenn einzelne Felder aufgefächert werden, so können diese letztlich, so wird angenommen, erst in ihrer Synergetik die Komplexität musikbezogener Kreativität abbilden. Eröffnet werden diese sechs Oszillationsfelder mit Fragen nach Beweggründen für musikbezogenes Kreieren. In diesem Abschnitt stehen motivationspsychologische Erkenntnisse im Vordergrund. Um die Akteur*innen musikbezogenen Kreierens näher in den Blick zu

4 Die für diese Schrift leitenden Aspekte des Oszillationspostulats werden weiter unten im Kapitel 2 aufgefächert.

nehmen, werden Diskurse aus der differentiellen und der kognitiven Psychologie analysiert. In diesem Teil werden Ansätze zur Beschreibung kreativitätsrelevanter Komponenten problematisiert und Untersuchungen zu möglichen Zusammenhängen von Intelligenz und kreativem Denken ausgewertet. Zudem werden neurowissenschaftliche und Entwicklungsspezifische Perspektiven musikbezogener Kreativität diskutiert. Im daran anschließenden Kapitel stehen soziale Prozesse musikbezogener Kreativität im Fokus. Den Schwerpunkt bilden hier Studien zu sozialen Interaktionen kreativen bzw. musikalisch kreativen Arbeitens. Aspekte des ästhetischen Materials und der ästhetischen Transformation werden im nachfolgenden Kapitel erörtert. Hier wird kritisch untersucht, welche Modi als musikalisch-kreative Akte eingestuft werden und womit kreativitätsrelevantes Denken und Verhalten begründet wird. Des Weiteren werden Möglichkeiten zum Bestimmen und Evaluieren kreativer Leistungen reflektiert. Wie das Hervorbringen und die Wertschätzung kreativer Arbeiten mit kulturellen Bedingungen zusammenhängen, wird in einem weiteren Kapitel untersucht und anhand ausgewählter Beispiele illustriert. Im finalen Anylsefeld werden edukative Prozesse musikbezogener Kreativität in den Blick genommen. Dabei werden verschiedener Positionen hinsichtlich pädagogischer Maßnahmen zur Anregung und Förderung kreativen Denkens und Handelns analysiert. Basierend auf Erkenntnissen der Kreativitätsforschung und der in dieser Schrift entfalteten Denkfigur des Oszillierens werden schließlich Implikationen für musikbezogenes Lehren und Lernen formuliert, die mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Aktivierung musikbezogenen Kreierens bewirken. Diese Überlegungen inkludieren musikpädagogische, musikpsychologische sowie allgemeinpsychologische und bildungswissenschaftliche Aspekte.

Insgesamt sollen die Ausführungen dieser Publikation einen Beitrag zur Modellierung musikbezogener Kreativität leisten, Perspektiven für musikpädagogisches Denken und Handeln generieren und weitere Forschungen anregen.

2. Zur oszillierenden Prozessualität musikbezogener Kreativität

Der prozesshafte Charakter kreativer Phänomene wird vielfach betont. Etwa wird in Kreativitätskonzepten häufig die Komplexität verschiedener Komponenten und Einflussfaktoren pointiert, wonach kreative Prozesse als dynamisches Zusammenwirken von Persönlichkeitsaspekten, Umweltbedingungen, Aufgabenstellung und Motivation erklärt werden (u. a. Amabile, 1996; Sternberg & Lubart, 1999; Csikszentmihalyi, 1999; Sawyer, 2012; Runco, 2007, 2014; Lehmann 2005, 2009; Bullerjahn, 2004, 2005).

Bereits in der Herleitung des Wortes ‚Kreativität‘⁵ von lateinisch ‚creare‘ – gleichbedeutend mit zeugen, gebären, schaffen, erschaffen – gilt Kreativität als „etwas Dynamisches, [als] ein Prozeß, der sich entwickelt und entfaltet und der bereits Ursprung und Ziel in sich birgt“ (Landau, 1984, S. 13). Der Begriff hat zudem eine aktive und eine passive Note: Die Handlung des Generierens, Hervorbringens kann als eher aktiver Teil, der Prozess des Entstehen- und Wachsen- bzw. Reifenlassens von Ideen und Einfällen als eher passiver Anteil verstanden werden. Dieser Doppelprozess zeigt sich auch in der etymologischen Verwandtschaft von ‚creare‘ (schaffen) und ‚crescere‘ (wachsen) (Kluge, 1999).

Damit klingt die Dialektik kreativer Prozesse an: Scheinbar widersprüchliche Aspekte scheinen zudem gerade in ihrem spezifischen Wechsel- und Zusammenspiel die Dynamik von Kreativität zu kennzeichnen (dazu u. a. Heckhausen, 1988; Landau, 1984, 1999; Urban, 2004; Brodbeck, 2006; Csikszentmihalyi, 1996, 1997; Holm-Hadulla, 2011; Lehmann, Jeßulat & Wünsch, 2013). Ein weiterer Hinweis auf den prozessualen Charakter kreativer Phänomene findet sich in der Variabilität ihrer Bestimmung: Das Einordnen und Erkennen kreativer Leistungen hängt von zeitlichen, historischen und kontextuellen Faktoren ab, bzw. das Neue, Originelle und Weiterführende lässt sich nur im Vergleich und Dialog mit anderen Arbeiten innerhalb eines Fachbereichs oder entlang zeitlicher Entwicklungsverläufe akzentuieren. Darüber hinaus hängt es von aktuellen Paradigmen, Moden und Erwartungshaltungen ab, was wann und wo von wem als kreativer Akt bewertet wird. Diese bewegliche Prozessualität zeigt sich auch in der Genese origineller Ideen. Hier wirken häufig ein systematisch-fokussiertes und ein freies, weit gefächertes Bearbeiten einer bestimmten Aufgabenstellung zusammen, um kreative Einfälle hervorzubringen, zumal sich Einsichtsmomente nicht erzwingen lassen, sondern vielmehr in einer gewissen Plötzlichkeit auftreten. In der Ideenfindung und -aus-

5 Urban weist darauf hin, dass der Begriff ‚Kreativität‘ „keineswegs neu [ist], vor allem wenn man die Herkunft des Wortes betrachtet“, denn mitunter synonym gebrauchte Begriffe wie ‚Schöpfertum‘ oder ‚schöpferisches‘ Denken und Handeln, Phantasie, Originalität, Spontaneität usw. fanden in der deutschen Sprache in längeren Zeiträumen vielfach Verwendung. Diese Termini waren zudem auch in pädagogischen und psychologischen Kontexten verortet. Der moderner anmutende Begriff ‚Kreativität‘ stellt eine Übertragung des englischen ‚creativity‘ dar, einen Terminus, den J. P. Guilford 1950 einführt hat (Urban, 2004, S. 70).

arbeitung kommt auch Zufällen etwa in Form von Impulsen und Inspirationen eine Bedeutung zu: Diese gilt es im Sinne der Problemlösung nutzbar zu machen. Die hier nur skizzierten und in weiterer Folge noch ausführlich zu diskutierenden Gedanken deuten darauf hin, dass es sich bei Kreativität um ein dynamisches Phänomen handelt, das durch eine spezifische Wechselwirkung vielfältiger Prozesse beschrieben werden kann. Es scheint daher sinnvoll, eben diese Verläufe ins Zentrum zu rücken. Für diese bewegliche Kontur wird die Denkfigur des Oszillierens entfaltet.

Oszillieren wird dabei – wie bereits oben erläutert – als in der Ausprägung schwankend, als Changieren zwischen zwei oder mehreren Ausrichtungen und als wechselseitig verschränktes Gefüge verstanden. Oszillieren kann vereinfacht als ‚Schwingen‘ verstanden werden und Schwingungsphänomene können wiederum verschiedene Ausformungen haben, etwa hinsichtlich der Intensität und Dauer. Zudem können sich Wellen verstärken aber auch aufheben, und es können Resonanzphänomene auftreten. Damit sich Wellen entsprechend ausbreiten können, ist jedoch immer ein Kontext erforderlich. Wie sehr sich kreative Prozesse ‚entfalten‘ können und dürfen, hängt – so ließe sich forschreiben – auch von Umweltbedingungen ab, und davon, ob diese eher förderlich oder hemmend für Kreationsakte sind. Auch wenn hier Anleihen in der Physik genommen werden, ist der Begriff des Oszillierens als Metapher zu verstehen und wird hier im Hinblick auf Kreativität und insbesondere auf musikbezogene Kreativität gedeutet. Musik gilt als transitorische Kunst, die vor allem durch die zeitliche Organisation von Klängen, Rhythmen und Pausen ihre spezifische Gestalt erfährt, wobei diese Verläufe durch unterschiedliche Dynamiken und Klangfarben akzentuiert werden. Musik gilt auch deshalb als Zeitkunst, da sie ein stetes Aktivieren verlangt, um die ästhetisch geformten Ideen zu kommunizieren. Wenngleich Notationen als künstlerische Grafiken in Museen ausgestellt werden können, zeigen sich musikalische Gestalten in der Regel durch Prozesse des In-Klang-Setzens und Hörbar-Machens: Partituren werden zur Aufführung gebracht oder in vorgestelltem, innerem Hören realisiert. Das Inszenieren musikalischer Formen stellt daher ein prozessuales Unterfangen dar, dessen Rezeption und Interpretation je nach situativen Besonderheiten unterschiedliche ästhetische Erfahrungen auslösen können. Musikalische Gestalten unterliegen damit einer permanenten Veränderbarkeit und bieten die Möglichkeit einer kontinuierlichen Um- und Neugestaltung. Generative Akte, in denen klangliche Gebilde entwickelt und entworfen werden, zeichnen sich durch ein Interagieren kognitiver, emotional-affektiver, sinnlich-ästhetischer und pragmatischer Prozesse aus bzw. sind Akte, in denen exploriert, imaginiert, elaboriert und evaluiert wird. Auch pädagogische Prozesse sind komplex und weisen eine Beweglichkeit auf: Die Intensität und Nachhaltigkeit von Lehr- und Lernprozessen wird vom Zusammenspiel vielfacher Einflussfaktoren bestimmt. Lernenden, Lehrenden und sozio-kulturellen Kontexten kommt hier eine entscheidende Rolle zu.

Die hier anklingende Komplexität kreativer Prozesse zeigt sich mitunter auch in der Formung und Handhabung des Begriffs ‚Kreativität‘.