

# Theoretische Überlegungen zu „Musik kreativ+“ (Stand: 21.05.2015)

Georg Brunner

Die folgenden Ausführungen nehmen die Phänomene Kreativität, Entrepreneurship und Performance in den Blick und versuchen, diese zueinander in Beziehung zu setzen, um sie für Musik kreativ+ nutzbar zu machen.

## Kreativität

### Begriffsbestimmung

Eine halbwegs hinlängliche Annäherung an Inhalt und Bedeutung des Kreativitätsbegriffes müsste nach Kopiez & Rodehorst-Oehus (2010) drei Aspekte berücksichtigen (vgl. Flossdorf 1994: 573): (1.) Kreativität ist ein Konstrukt der fast ausschließlich psychologischen Kreativitätsforschung. (2.) Begriffsgeschichtlich tritt das Kreativitätskonstrukt das Erbe des alten Geniebegriffs unter gesellschaftlich und ökonomisch strukturellen Bedingungen an und muss diese Bedingungen reflektieren. (3.) Die Forderung nach Kreativität setzt eine veränderte Beziehung zwischen abweichendem Verhalten und sozialer Kontrolle voraus. Hieraus ergibt sich die Frage, inwieweit die der Kreativität oft unterstellte Divergenz des Denkens mit der gesellschaftlich unterdrückten Devianz des Verhaltens korreliert.

In der Tat wird mit Kreativität i. A. eine Handlungseigenschaft bezeichnet, die an verschiedene Fähigkeiten wie Wissensspeicherung, Wissensaktualisierung sowie „divergentes Denken“ gekennzeichnet ist. Darunter versteht Weisberg (1989: 79-82) einen hohen Ideenfluss, große Originalität der Ideen, Flexibilität und besondere Sensibilität für Probleme. In Bezug auf Musik spricht man von Kreativität in der Regel im Kontext von Komposition und Improvisation, wobei die Grenzen oftmals fließend sind, bei der Improvisation meist jedoch Erfindung und Realisation zeitlich zusammenfallen sowie eine schriftliche Fixierung in der Regel nicht vorliegt. Diskutiert wird neuerdings neben individueller auch kollaborative Kreativität (Burnard 2012a: 5f.) und vor allem der Aspekt der musikalischen Kreativität als Praxis (Burnard 2012b). Kontrovers gesehen wird die Frage des Verhältnisses zwischen Kreativität und Intelligenz. Eine unabhängige Messung beider Faktoren ist oftmals nicht möglich, da Kreativität und Intelligenz „bei konkreten Aufgabenlösungen oftmals eine funktionelle Einheit bilden“ (Bullerjahn 2005: 600). Robert J. Sternberg & Linda A. O’Hara (1999) unterscheiden fünf mögliche Beziehungen zwischen Kreativität und Intelligenz, wobei die Ansicht, Kreativität und Intelligenz seien überlappende Kategorien, durch einige empirische Belege, gestützt wird. Dies führte zur Formulierung der sog. Schwellentheorie, die besagt, „daß ein gewisses Maß an Intelligenz für eine hohe Ausprägung von Kreativität erforderlich ist, umgekehrt jedoch nicht alle intelligenten Personen auch automatisch besonders kreativ sind“ (Bullerjahn 2005: 601).

Was als künstlerisch-kreativ angesehen wird, unterliegt einer sozialen Bewertung. Als Kriterien werden häufig Neuheit, Originalität und Bedeutsamkeit genannt. Allerdings bestehen unterschiedliche Ansichten, wie diese Kriterien zu bestimmen seien. Bereits 1965 nannten Philip W. Jackson & Samuel Messick Bezugspunkte wie etwa statistische Normen für „Ungewöhnlichkeit“, Kontext für „Angemessenheit“, Überwindung von Zwängen und Beschränkungen für „Transformation“ oder Vielfalt von Bedeutungen für „Transformationen“. Daraus ergeben sich

ästhetische Reaktionen der Bewerter. Besonders überzeugen kann in diesem Kontext das Systemmodell zur Kreativität von Mihaly Csikszentmihalyi (1997):

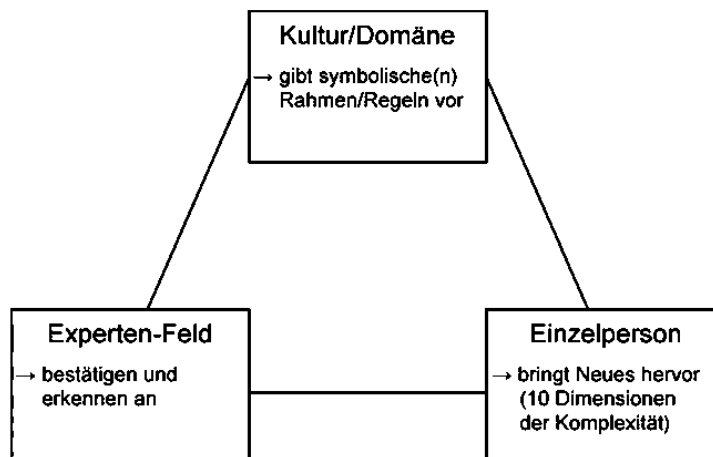


Abb. 1: Das Systemmodell der Kreativität („kreatives Dreieck“ nach Csikszentmihalyi 1997: 48)

Ob ein Produkt als kreativ bewertet wird oder nicht, hängt immer vom jeweiligen kontextuellen Bezugsrahmen ab, also „von den Regeln und Praktiken einer „Kultur“, Persönlichkeitsmerkmalen und Expertise eines „Individuums“ sowie Normvorgaben und Kaufkraft einer „Gesellschaft“ [Experten-Feld].“ (Bullerjahn 2005: 601; vgl. auch Gruber & Wallace 1999). Eine Kultur vermittelt an die Einzelperson eine Reihe von Regeln und Praktiken – und dies sieht bzw. sah bei Erwachsenen anders aus als bei Kindern und Jugendlichen. Diese entwickelt nun Neuartiges (Csikszentmihalyi beschreibt 10 Dimensionen der Komplexität), das als solches aber erst vom Experten-Feld, der Gesellschaft, als Neuheit angenommen werden muss. Die einzelnen Elemente des „kreativen Dreiecks“ sind interdependent, wirken also gegenseitig aufeinander und unterliegen Wandlungen.

Burnard & al. haben unter Einbeziehung von Ergebnissen aus Projekten in verschiedenen Ländern (Burnard 2012b: 324) ausgehend von der Prämisse, dass musikalische Kreativität nur im Praxisfeld des „musicking“ (Burnard 2012b: 320) beobachtbar und entwickelbar ist, sehr vielfältig sein kann, und demzufolge verschiedene Typen von musikalischer Kreativität (multiple creativities in Music) ausgeprägt sein können, vier Praxisbereiche definiert (Communal, Collaborative, Emphathetic, Intercultural) und diese in das Dreieckmodell von Csikszentmihalyi integriert:

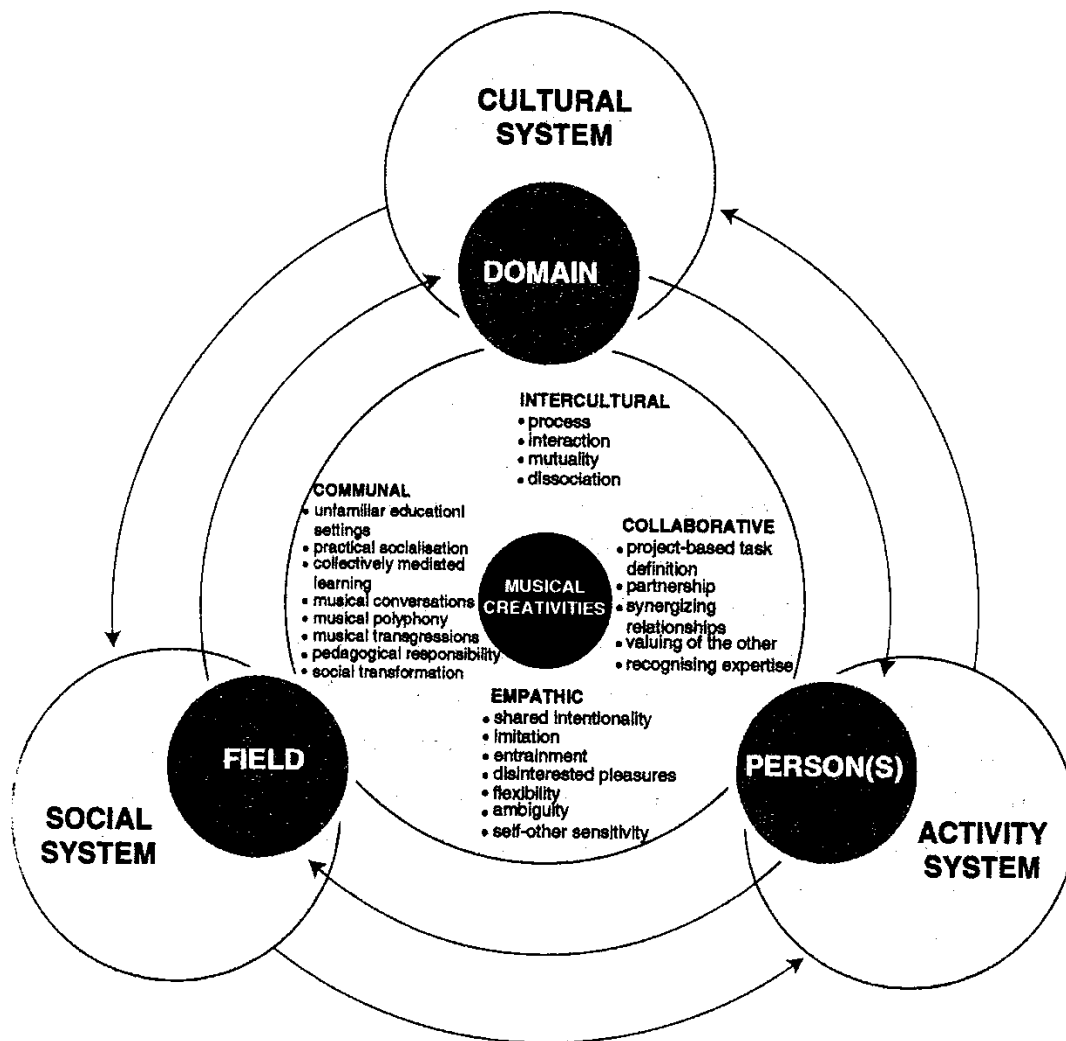


Abb. 2: Formen musikalischer Kreativität und Bereiche, wo unterschiedliche Praktiken verortet und untersucht, entwickelt und erworben werden können (Burnard 2012b: 327)

Cross, Laurence & Rabinowitch (2012) stellen in ihrem Konzept von **emphatischer Kreativität** einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Empathie und dem Engagement in kreative musikalische Gruppenprozesse her. Hierzu entwickelten sie verschiedene Verfahren gruppenmusikalischer Improvisationsmodelle (games) und kooperatives Songwriting (Cross, Laurence & Rabinowitch 2012: 343-350). Es konnte gezeigt werden, dass durch die aktive Teilhabe am „Musikmachen“ die eigenen emotionalen Befindlichkeiten mit denen der „Mitarbeiter“ abgestimmt werden konnten und sich somit so etwas wie eine empathische Gemeinschaft etablierte. „[...] The games and creative song-making help crystallize and reinforce children’s capacities for emotional alignment with others as they use and acquire capacities to engage in making music.“ (Cross, Laurence & Rabinowitch 2012: 351) Schlüsseltätigkeiten hierbei waren Imitation, Mitnahme (entrainment), interesseloses Wohlgefallen (disinterested pleasure), Flexibilität und Mehrdeutigkeit (ambiguity): „These include *imitation*, which may help provide us with a first-person experience of the other; *entrainment*, which may allow us to shift from our own rhythm/emotional state and accept someone else’s; *disinterested pleasure* in musicking, which can help to merge the individual intentions of a group into a shared intention; *flexibility*, which enables us to shift from our own emotional state to perceiving and responding to another’s; *ambiguity*, which allows all participants

to interpret the significance of their musicking in their own terms without requiring that they overtly agree on it.” (Cross, Laurence & Rabinowitch 2012: 350)

**Interkulturelle Spannungsfelder und musikalische Kreativität** (intercultural creativity) stehen im Mittelpunkt des Konzepts von Saether, Mbye & Shayesteh (2012). Begriffe wie cultural diversity, Dichotomien, Konfrontation, Aufbrechen, Dissoziation, Prozess, Interaktion, Gegenseitigkeit (z.B. im Zuhören), Grenzüberschreitungen, Konfrontation mit dem Unbekannten, Selbstreflexion spielen bei dieser Art etwas Neues zu entdecken, zu lernen bzw. etwas auf neue Art und Weise zu „machen“ eine wichtige Rolle. Zugrunde liegt eine Vorstellung von Kreativität im Sinne Vygotskys (2004/1930: 25), die besagt, dass kreative Fähigkeiten in enger Beziehung zur Fantasie stehen und diese durch eine möglichst reiche und vielschichtige (Diversity) Realität beflügelt wird. Dies wiederum differiert von Kultur zu Kultur und deren sozialen Interaktionen. Als Grundprinzip diskutieren Saether, Mbye & Shayesteh (2012: 367) das Aufbrechen des Gleichgewichts zwischen eigener und anderer Weltansicht als Voraussetzung für eine kreative Praxis: „The energy that comes from the constantly moving arrows (intercultural meetings), keeping the line not horizontal, but almost so, gives space for new interpretations and new practices, creative practices.“ (Saether, Mbye & Shayesteh 2012: 367).

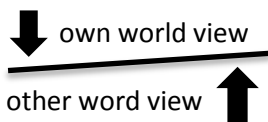


Abb. 3: Gleichgewichtsmodell (Saether ed. al. 2012:367)

Gerade das 21. Jahrhundert, in dem die Kulturen durch externe Netzwerke verbunden sind und praktisch nichts absolut fremd oder lokal ist, bietet enorme Möglichkeiten für die Entwicklung interkultureller Kreativität, die genutzt werden sollten.

Eine dritte Variante der Kreativität beschreiben Lapidaki, de Groot & Stagkos (2012) mit **gemeinschaftlicher Kreativität als soziomusikalische Praxis** (communal creativity as sociomusical practices). Diese Form wurde im Umfeld von Schulpraktika entwickelt, bei denen Lehramtsstudierende im Team mit Schülerinnen und Schülern an Brennpunktschulen gemeinschaftliche kreative Musikproduktionen durchführten: „Students at schools (referred to as „high risk“ schools) who are socially, economically, culturally, and politically excluded and have limited access to the public sphere of music education, have their voices heard through music participation and creativity, and achieve a sense that they, too, are important.“ (Lapidaki, de Groot & Stagkos 2012: 371) Zugrunde liegt die Idee, dass in einem unbekanntem (unfamiliar) Unterrichtsetting (nämlich Studierende zusammen mit Schülerinnen und Schülern), bei dem in einer Form von peer to peer teaching (collectively mediated learning) musikalisch kreativ gearbeitet wird, soziale Transformationen stattfinden. Damit wird ein Weg beschrieben, der es ermöglicht, soziale Grenzen einzureißen (Lapidaki, de Groot & Stagkos 2012: 375). Kreative musikalische Praktiken bedienen somit Prinzipien mit politischen Dimensionen (Lapidaki, de Groot & Stagkos 2012: 376). Die Autoren formulieren drei Lehr- und Lernprinzipien: „(1) A learning culture of musical conversation and transgression (2) Musical and metaphorical polyphony (3) Pedagogical values of democratic collaboration and responsibility.“ (Lapidaki, de Groot & Stagkos (2012: 376). Das musikalische Prinzip der Polyphonie, der Gleichberechtigung aller Einzelstimmen (individuell) in einem musikalischen Satz (kollektiv), dient also als Metapher für eine gegenseitige Verantwortung innerhalb eines gemeinschaftlichen Lernsettings.

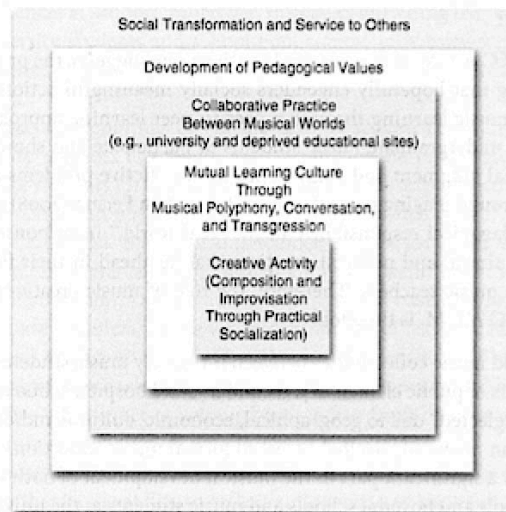


Abb. 4: Das konzeptuelle Netzwerk von gemeinschaftlicher Kreativität als soziosmusikalische Praxis (Lapidaki, de Groot & Stagkos 2012: 382)

Die vierte der kreativen Praxen wird als **Kreativität in partnerschaftlichen Praktiken** (creativity in partnership practices) bezeichnet. Colley, Eidsaa, Kenny & Leung (2012) untersuchten kreative Prozesse im Kontext internationaler partnerschaftlicher Zusammenarbeit anhand von Fallbeispielen (Irland, Hong Kong, Norwegen, USA). Ausgangspunkt bildet die folgende Annahme: „Partnerships – though having divergent and site-specific missions, structures, participants, forms, processes, and functions, and though serving divergent political-cultural goals – share in common a commitment to creativity as a key component.“ (Colley, Eidsaa, Kenny & Leung 2012: 408) In den beschriebenen Projekten geht es in der Regel um die Lösung von bestimmten musikalisch-kreativen Aufgaben (z.B. Komposition, Improvisation, Performance, Curriculum-Entwicklung). Als besonders evident dabei haben sich u.a. Synergieeffekte (Teilung der Ressourcen), gegenseitige Wertschätzung, Flexibilität, extensive Planung und das Erkennen von Expertise erwiesen. (vgl. Colley, Eidsaa, Kenny & Leung 2012: 420)

## Der kreative Prozess

Wie erklärt man sich das Zustandekommen kreativer Prozesse? In der frühen Forschung zur musikalischen Kreativität unterschied Bahle (1936) zwischen „Arbeitstyp“ (intendierte, bewusste Schaffensarbeit) und „Inspirationstyp“ (unbewusst, erlebt sich außengesteuert). Doch bereits in den 1910er und 1920er Jahren versuchten Poincaré (1913) und Wallas (1926) einer romantischen Genievorstellung entgegenzuwirken und den kreativen Prozess rational zu erfassen und entwickelten folgendes Phasenmodell (s. Sternberg 1999):

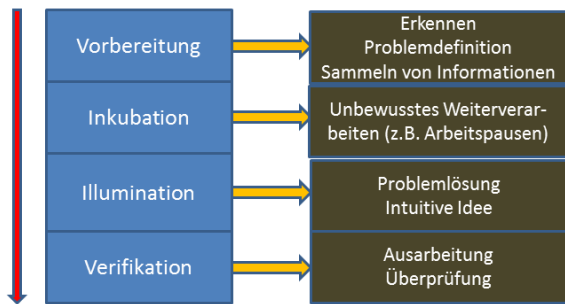


Abb. 5: Phasenmodell nach Wallas

Neuere Modelle von MacKinnon (1963) und Abbs (1989) differenzieren das Modell von Wallas weiter aus, mit einigen kleinen Verschiebungen (nach Odena 2012: 517):

Wallas (1926)	MacKinnon (1963)	Abbs (1989)
<i>Preparation</i>	Separation (skills acquisition) Concentration	Release of impulse Working in a medium
<i>Incubation</i>	Withdrawal	(Working in a medium continued)
<i>Illumination</i>	Insight	Realization of the final form
<i>Verification</i>	Verification	Performance Responses and evaluation

Tab. 1: Vergleich von Phasenmodellen

Gerade im Bereich der Illumination (bzw. "Insight" bei MacKinnon und "Realization of the final form" bei Abbs) spielen die Erfahrungen des Individuums eine entscheidende Rolle. Der vermeintliche Erkenntnisprung bei der Problemlösung ist oftmals durch aktives Zutun des Individuums geprägt. Siegfried Preisler (1976) hat dies sehr anschaulich in einem Modell dargestellt, in dem die Rückkopplungen, Schleifen, Oszillationswege oder Parallelverarbeitungen im kreativen Prozess deutlich hervorgehoben werden: (nach Bullerjahn 2005: 604)

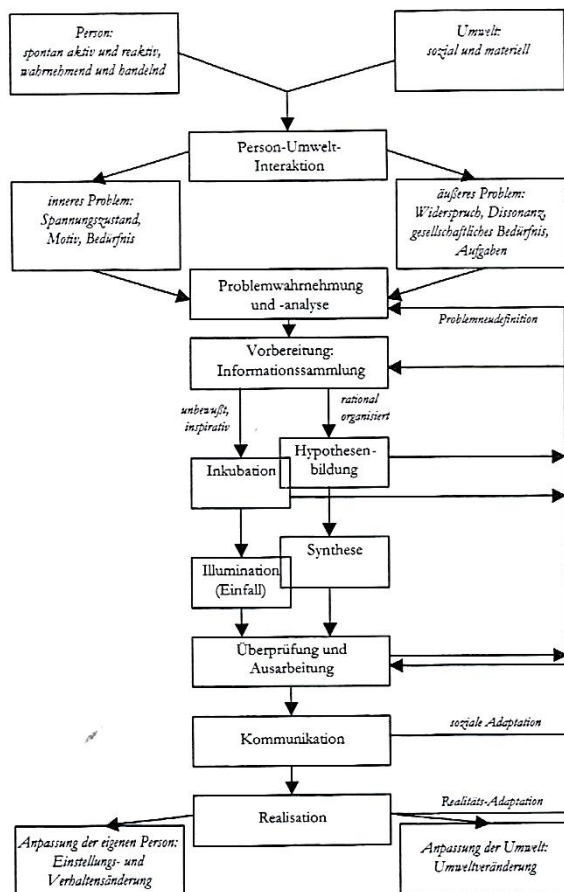


Abb. 6: Wege des kreativen Prozesses (Preisler 1976; nach Bullerjahn 2005: 604)

Bei der Ausarbeitung (Verifikation, bei Abbs „Realization of the final form“) bedient man sich beim kompositorischen Vorgang bewusst ganz bestimmter „Produktionsstrategien“ wie etwa Rückgriff auf Formschemata, Instrumentationsregeln, ggf. Satzregeln etc. (vgl. Bullerjahn 2005: 605). Hinzu kommt jedoch eine Oszillation zwischen bewusster und unbewusster Ebene (Andreas 1993: 525), sodass etwa das Unbewusste als „Ideen- und Materialspender“ (Bullerjahn 2005: 605) gewissermaßen „angezapft“ werden kann. Häufig tritt die Improvisation (oft am Klavier) als Ideenspender hinzu. Beobachtbar ist eine hohe Bedeutsamkeit der Situations- und Dispositionsabhängigkeit (Rösing & Bruhn 1993: 515). Weiterhin kann man davon ausgehen, dass eine Vermischung von Inspiration und Rationalität mit jeweiligen Akzentsetzungen bei einzelnen Komponisten vorliegt (vgl. hierzu ausführlich Bullerjahn 2005: 606). Ergebnisse der Hirnforschung (Petsche 1997) ergaben, dass beim Kompositionsprozess, insbesondere beim Niederschreiben der Komposition, eine enorme Hirnaktivität beobachtbar ist, die sich in einer vermehrten Kooperation verschiedener Gehirnregionen äußert (weit auseinanderliegende Gebiete der Hirnrinde, zwischen rechtem und linkem Schläfenlappen sowie Regionen des Stirn- und Scheitellappens).

Für die Improvisation hat Lehmann (2005) ein Regelsystem herausgearbeitet. Aus der Fülle an vorhandenen Informationen müssen die aktuell relevanten herausgefiltert und in eine sinnvolle Ordnung gebracht werden. So müssen (1) kleinere Einheiten zu größeren Einheiten und weiterhin zu ganzen Bewegungsabläufen verarbeitet werden. (2) Von einem aktuellen Punkt ausgehende Fortführungen müssen, um ein qualitativ hochstehendes Produkt zu erzeugen, in der Vorstellung antizipiert werden können. (3) Automatisierte Abläufe müssen weitgehend ohne kognitive

Vermittlung ablaufen können, um sich komplizierteren Aufgaben, Problemlösungen und Planungen zuwenden zu können.

In der Kreativitätsforschung richtete sich der Blick auf typische **Persönlichkeitscharakteristika** von Komponisten (Kemp 1996; Feist 1999: 275-279; de la Motte-Haber 1996<sup>2</sup>: 333f.). Dabei ist allerdings noch ungeklärt, ob Merkmale wie Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen bzw. Beharrlichkeit im Verfolgen eingeschlagener Wege, kognitive Strukturiertheit, emotionale Stabilität, Toleranz gegen Zweideutigkeit, Risikobereitschaft sowie Fleiß und Anstrengung Folgen oder Ursachen der Kreativität sind. Heute geht man davon aus, dass nicht nur bestimmte Persönlichkeitsmerkmale gegeben sein müssen, sondern dass sich etwa beim Komponieren die Persönlichkeit verändert und damit entsprechende Personen „gemeinsame Eigenschaften aufweisen“ (Bullerjahn 2005: 610). Gezeigt werden konnte allerdings auch, dass allgemeine musikalische Erfahrung und kreative Persönlichkeitsmerkmale positiv miteinander korrelieren (Goncy & Waehler 2006). Weiterhin werden die Fähigkeit zur Audiation (innere Vorstellung von Musik) (Kratus 1994) sowie eine gewisse Form von Androgynie hervorgehoben: Komponisten sind signifikant weniger männlich und Komponistinnen dagegen sehr viel männlicher (zusammengefasst bei Bullerjahn 2005: 2011). Es konnten unterschiedliche Arten von kreativen Menschen unterschieden werden, die allerdings auch als „Mischformen“ auftreten (Gardner 2002): „Neuerer“ verändern einen Bereich langfristig; „Meister“ optimieren eher eine bestimmte Domäne, als diese zu revolutionieren; „Introspektierer“ reflektieren sich und andere und schreiben darüber; „Beeinflusser“ versuchen etwas zu verändern, indem sie andere animieren, bestimmte Dinge zu tun oder zu denken.

Besonders interessant sind Forschungsbefunde zur **Entwicklung musikalischer Kreativität**. Zunächst kann konstatiert werden, dass sich auch ohne musikpädagogische Intervention musikalische Kreativität regelhaft entwickelt (Swanwick & Tillman 1986; Tillman 1987, Swanwick 1991). Bewusste Kompositionstätigkeit erfolgt meist erst im frühen Jugendalter (10,3 Jahre bei Kunstmusik, 14,7 Jahre bei populärer Musik), wobei in der Regel eine langjährige, zielgerichtete und wohlüberlegte Übung vorausgeht (vgl. Bullerjahn 2005: 612).

Swanwick & Tillman (1986) formulierten im Hinblick auf die musikalische Kreativität im Kindes- und Jugendalter vier verschiedene Entwicklungsphasen, die nacheinander durchlaufen, erforscht, individuell ausgewählt und gestaltet werden:

Phasen	Jahre	Inhalt	Musikalische Akkulturation
<b>Musikalisches Material</b>	1-4	Beherrschung der körpereigenen Klangerzeugungsmöglichkeiten (Stimmwerkzeuge); subjektiver, ungeschliffener Ausdruck	
<b>Ausdrucksmöglichkeiten</b>	4-9	Angleichung des musikalischen Ausdrucks über Imitation an musikalische Vorbilder und Konventionen	
<b>Formen</b>	10-15	Abweichung von erlernten Konventionen im imaginativem Spiel; Ausprägung bis hin zu einem eigenen Stil	
<b>Wertbezogenheiten</b>	nach 15	Metakognitionen: Reflexion musikalischer Erfahrungen, Bewusstheit eigener Werte und Denkweisen	

Tab. 2: Entwicklungsphasen nach Swanwick & Tillman (1986)



Neuere Forschungen bei Kleinkindern zeigen, dass Kreativität sowohl ein domänenspezifisches als auch domäneübergreifendes Phänomen ist, woraus geschlossen werden kann, sowohl generelle Verhaltensweisen und Fertigkeiten, die kreatives Handeln und Denken stützen, wie auch domänenspezifische Fertigkeiten zu fördern (Barrett 2012: 56f.). Weiterhin konnte allerdings mit Schuleintritt ein Kreativitätseinbruch verzeichnet werden. Vermutet wird, dass die systematische Schulung des konvergenten, also geradliniges Denken sowie die „Anpassung an das tradierte Musikwissen die natürliche Kreativität von Kindern“ (Bullerjahn 2005: 613; Hargreaves 1986: 146, 168-174) behindert. Ebenso zeigen Befunde von Marianne Hassler (1985, 1990, 1998), dass die „Bereitschaft und/oder Fähigkeit, ein kreatives Produkt abzuliefern, [...] vom zwölften bis zum 18. Lebensjahr drastisch bis auf Null“ (Bullerjahn 2005: 614) abnimmt, insbesondere bei Mädchen, was auf hormonelle Veränderungen zurückgeführt wird. Andererseits konnte eine Studie bei 5-11jährigen Kindern zeigen, dass der Lehrperson eine große Bedeutung bei der Entwicklung improvisatorischer Fähigkeiten zukommt. Die Kinder zeigten mehr „Risikobereitschaft“ beim Erfinden von Musik, wenn die Lehrkraft solche Fähigkeiten oft vormachte (Coulsen & Burke 2013). In kreativen Prozessen kommt der **Motivation** ein hoher Stellenwert zu. Hoher Selbstanspruch, strenge Selbstdisziplin sowie eher erfolgs- als misserfolgsorientierte Motivation und Perfektionsorientierung spielen eine besondere Rolle. Weiterhin genannt werden in Studien ein hohes, meist situations- und kontextunabhängiges „intrinsisches“ Motivationsniveau, „das in einer vermehrten Anstrengungsbereitschaft sowie großem Engagement für die eigene Arbeit bei hohem Zeitaufwand resultiert.“ ( Bullerjahn 2005: 615; auch Feldman 1999: 173) Extrinsische Motivation (Anerkennung durch Andere) hingegen kann eher hinderlich sein, da die Aufmerksamkeit zwischen extrinsischen Zielen und der kreativen Aufgabe geteilt werden muss (Collins & Amabile 1999: 300-303). Allerdings ist die Wirkung der extrinsischen Motivation stark von der Phase des kreativen Prozesses abhängig. Es konnte gezeigt werden, dass eine „kontrollierende“ extrinsische Motivation in der Inkubations- und Illuminationsphase eher hinderlich waren, in der Präparations- und Verifikationsphase etwa klare Deadlines oder das in Aussichtstellen hoher Preise eher förderlich waren (ebda.). Kommunikation und Austausch von emotionalen Bedeutungen konnte als bedeutendste intrinsische Motivation in einer Untersuchung mit Teilnehmern des Wettbewerbs für Komponisten und Songwriter in Deutschland belegt werden (Bullerjahn 2003: 122f.). Insbesondere männliche Jugendliche entdecken für sich in der Pubertät das Ausdrücken von Gefühlen über die Musik und die dadurch erzielte Wirkung auf andere, was „die Bedeutung der Pubertät für die endgültige Entscheidung, Komponist als Beruf zu wählen“ (Bullerjahn 2005: 616), erklärt. Hinzukommen Flow-Erlebnisse, also euphorische Glücksgefühle, die durch den Spaß am Komponieren und insbesondere nach Vollendung eines Werkes (nach oftmals frustrierenden Anstrengungen) ausgelöst werden (Bullerjahn 2003: 117).

Unterschiede einzelner **Domänen** (populäre Musik oder Kunstmusik) konnten in der oben bereits erwähnten Studie von Claudia Bullerjahn (2003: 111f., 120f.; weitere Ergebnisse bei Odena 2012) festgestellt werden. Wesentliche Ergebnisse fasst folgende Tabelle zusammen:

Aspekt	Populäre Musik	Kunstmusik
<b>Beweggründe</b>	Spaß, geringe Anstrengung, finanzieller Erfolg	höheres Niveau, Anstrengung als anziehende Momente
<b>Kompositionsunterricht</b>	Autodidaktisch, informelles Lernen (intuitiv, konzeptlos)	Häufig Besuch von Kompositionsunterricht bzw.-workshops
<b>Soziale Aspekte</b>	Verbindung zur Gruppe, Band „Komponieren“ im Kollektiv (Gruppenkreativität)	„Einzelkämpfer“, Auseinandersetzung mit historischen Vorbildern

Tab. 3: Unterschiede in unterschiedlichen Domänen (Bullerjahn 2003)

## Künstlerischer Prozess

Die Entstehung eines Stücks bzw. eines Werks erfolgt in Form eines künstlerischen Prozesses. Im Forschungskontext hat sich in der zeitgenössischen Kunst hierfür die *Artistic research*, also die künstlerische Forschung etabliert (Haarmann 2013). Im Mittelpunkt des Interesses der künstlerischen Praxis steht dabei nicht das abgeschlossene Werk als Endprodukt sondern vielmehr Praktiken und Strategien der künstlerischen Produktion. Der künstlerische Prozess wird als nicht-linear, möglicherweise auch intuitiv angesehen und arbeitet mit immateriellen Werkzeugen wie Wissen und Denkmethode und materiellen Werkzeugen wie Material, Technik und Handwerk (s. <http://www.fb16.tu-dortmund.de/kunst/cms/home>; aufgerufen am 31.01.2015). Auf die Musik übertragen könnte dies bedeuten, dass zu Beginn eines künstlerischen Prozesses eine Erprobung des musikalischen Materials oftmals eher „mechanisch“ erfolgt. Dabei wird auf bereits vorhandene „Umgangsweisen“, Techniken, das musikalische Handwerk, aber auch auf Wissen zurückgegriffen. Im Schaffensprozess spielen Versuch und Irrtum eine große Rolle (Lehmann 2008: 345). In den künstlerischen Prozess eingewoben sind kreative Phasen, die innovative Verarbeitungen und Umdeutungen, Neukombinationen, neue Sichtweisen etc. generieren. Im Verlaufe des künstlerischen Prozesses entsteht schließlich (bestenfalls) ein schlüssiges Produkt mit eigener Dramaturgie, das dem Selbstaussdruck von Gefühlen und Gedanken dient. Dabei ist nicht nur die „technische“ Seite wichtig (z. B. hohe Virtuosität), sondern ein gewisser Flow, also ein als beglückend erlebtes Gefühl eines mentalen Zustandes völliger Vertiefung (Konzentration) und restlosen Aufgehens in einer Tätigkeit (Absorption) (s.o.). Basis eines künstlerischen Prozesses – vor allem für dessen Bewertung – bildet schließlich eine ästhetische Haltung, die allerdings nur schwer fassbar ist, da verschiedene ästhetische Haltungen heute miteinander konkurrieren (vgl. Systemmodell von Csikszentmihalyi 1997) und einer komplexen kulturhistorischen Entwicklung unterliegt (Lehmann 2008: 343f.)

## Entrepreneurship

Der Begriff Entrepreneurship kommt aus der Wirtschaft, wird vor allem dort im Kontext von Unternehmensgründungen verwendet, und umschreibt dabei ein innovationsorientiertes, strategisches und seine Risiken selbst verantwortendes Handeln von Organisationen (vgl. Heinze et.al. 2011: 91). Personen, die solche unternehmerischen Prozesse initiieren, werden entsprechend Entrepreneurs genannt. Sie verfügen also über Fähigkeiten im Entdecken von Chancen, kreative Entwicklung von Ideen, Durchsetzen von Innovationen, Nutzen von Ressourcen und dem Tragen von Risiken. Schwarz beschreibt in Bezug auf social entrepreneurship als weitere Merkmale die reflexive Auseinandersetzung mit der Umgebung, die Identifikation von Problemlagen, die Entwicklung von Lösungen, das Erkennen von Gelegenheiten, die Bündelung von Ressourcen und letztendlich die Umsetzung einer entsprechenden Organisation und die damit verbundene Übernahme des unternehmerischen Risikos. Schwarz betont darüber hinaus, dass hierbei künstlerische Phantasie notwendig sein. (vgl. Schwarz 2014: 82) Entrepreneurship wurde bislang im Kontext Musik kaum

verortet bzw. erforscht. In einem kurzen Kapitel widmet sich Liora Bresler dem Thema, allerdings im Kontext von Universitäten (Bresler 2012). Sie hebt hervor, dass dort die Fähigkeit, Projekte zu initiieren (Animation), einen wichtigen unternehmerischen Aspekt ausmacht (Bresler 2012: 603). In einem kreativen Akt müssen z.B. Studierende und/oder Dozierende für eine Sache begeistert werden. Als weiteres wichtiges Phänomen wird erfahrungsbasiertes Arbeiten und Lernen im Team identifiziert, das auch Misserfolge einschließt. Auffallend ist, dass sich im Kontext mit Kreativität viele Überschneidungen ergeben.

## Performance

In Bezug auf Musik bezeichnet Performance alle Aspekte der Interpretation und der besonderen Leistungen eines Musikers. Die Performanceforschung beschäftigt sich darüber hinaus mit den dazugehörigen Übe- und Lernprozessen, der Entstehung interpretatorischer Konzepte, dem „musikalischen Ausdruck, [der] Computer-basierte[n] Aufzeichnung und Analyse musikalischer Aufführungen“ (Kopiez 2010: 367). Der amerikanische Psychologe Roger Chaffin beschreibt einen kognitiven Ansatz zum Verständnis von Interpretationsprozessen. Dabei stellte er (zumindest) bei Experten-Musikern fest, dass ein „hierarchischer top-down-Prozess (vom Ganzen zum Detail) und erst in zweiter Linie ein bottom-up-Prozess (vom Detail zum Ganzen)“ (Kopiez 2010: 369; Chaffin & al. 2003) vorherrscht. In seinen Untersuchungen kommt Chaffin zu einem Sechs-Phasen-Modell der Erarbeitung einer Interpretation (nach Kopiez 2010: 369):

Phase	Name	Inhalt
1	Erkundungsphase (scouting out)	Erarbeitung der Hauptstrukturen
2	Abschnittsweises Üben (section by section)	Festlegung von Dynamik und Phrasierung für größere Abschnitte
3	Übergangsphase (gray stage)	Automatisierung motorischer Abläufe, Stabilisierung der Gedächtnisinhalte
4	Integration von Abschnitten (putting in together)	Auswendigspielen des gesamten Stückes, Verbesserung der Übergänge
5	Optimierung des Erlernten (polishing)	Üben in langsamen Tempo und im Endtempo, Erarbeitung der ersten Aufführung vor Publikum
6	Durchspielen (maintenance)	ohne Unterbrechung gespielte Durchläufe

Tab. 4: Sechs-Phasen-Modell der Erarbeitung (Chaffin 2003; nach Kopiez 2010: 369)

Bei Profimusikern wurden als Qualitätsaspekte bislang zwei Aspekte identifiziert: die Fähigkeit, in großen Spannungsbögen zu denken und die Fähigkeit zur asynchronen Steigerung von Tempo und Lautstärke (Langner & Kopiez 1996; Langner & Goebel 2002). Um Spannung aufzubauen steigern gute Interpreten zunächst das Tempo und danach die Lautstärke.

Die Erarbeitung der Interpretation mündet letztlich in die Performance im eigentlichen Sinne: das Vortragen vor einem – wie auch immer gearteten – Publikum. Kopiez (2010: 369f) hebt hervor, dass bei der Performance den (nicht-musikalischen) visuellen Aspekten bei der Bewertung von Interpreten durch das Publikum eine große Bedeutung zukommt und den subjektiven Höreindruck wesentlich mitbestimmen. Positiver bewertet wird die Darbietung einer attraktiven Interpretin im Vergleich zu einer weniger attraktiven Musikerin, während bei Männern eher das sichtbare Engagement (z.B. expressive Gesten und Körperbewegungen) zu einer besseren Bewertung führt. Ebenso erzeugt die Kleidung – selbst bei ein und derselben Person – eine unterschiedliche Beurteilung (Griffiths 2008). Auf Seiten der Interpreten klassischer Musik wird die Kleidung danach ausgewählt, inwieweit sie physische Freiheit erlaubt, sie die Möglichkeit eröffnet, individuelle Charakteristika (body as

expressive tool) sowie ihren Blick von Performance, bei der das Werk im Mittelpunkt steht, dem Publikum deutlich zu. (Griffiths 2011) In Ausbildungskontexten wird das Trainieren von Performance bislang weitestgehend vernachlässigt und ist informellem Lernen überlassen (Ford 2013). Überhaupt steht die wissenschaftliche Erforschung der heutigen Performance noch am Anfang. Gefragt wird etwa danach, welche Lernzuwächse im Kontext einer Präsentation vor Publikum (Live-Konzert) erfolgen (Dogantan-Dack 2012).

## Interdependenz der Bereiche Kreativität, Entrepreneurship und Performance

Sowohl in der Kreativitätsforschung als auch in der Forschung des Entrepreneurship finden sich Beschreibungen von Aspekten wieder, die in einem musikalisch-produktiven Bildungsansatz gefördert werden. In der Entwicklung eines künstlerischen-kreativen Produkts setzen sich die Partizipierenden intensiv mit sich und ihrer Umwelt auseinander, kommen in den Dialog mit Mitspielern, nutzen die vorhandenen Ressourcen und verknüpfen bestehende Produkte mit ihren eigenen musikalischen Ideen. Leistungsmotivation, Eigeninitiative und Durchhaltefähigkeit sind gefragt, um diese Ideen zu realisieren.

Musikalische Kreativität und Performance gehen Hand in Hand. Ohne Performance kann das entstandene kreativ-künstlerische Produkt in der Regel nicht kommuniziert werden. Es erfährt in der Performance eine Audio-Visualisierung, eine Zurschaustellung. Die Auseinandersetzung des Ichs sowie der Gruppe mit dem Gegenstand, dem Material, die in einem künstlerisch-kreativem Prozess zu einem „Stück“ geworden ist, wird einem Publikum, einer Hörschaft, letztlich also der Öffentlichkeit, zugänglich gemacht und damit einer Bewertung ausgesetzt.

Aber auch Performance und Entrepreneurship liegen eng beieinander. Es geht z.B. darum Beziehungen herzustellen, sowohl unter den Musikern als auch zum Raum, dem Publikum und auch dem Thema selbst. Auf rein wirtschaftlicher Ebene muss eine Performance organisiert und „vermarktet“ werden.

Die Verbindung der drei Bereiche Kreativität, Entrepreneurship und Performance soll folgende Grafik veranschaulichen. Der künstlerische Prozess, der als Entwicklung eines Stückes zu sehen ist, wird immer wieder durch kreative Phasen gespeist. Dahinter steckt die Vorstellung einer spiralförmigen Annäherung an ein künstlerisches Endprodukt, die durch ein Hin- und Herpendeln bzw. „Switchen“ zwischen Ausprobieren, Entwicklung, Übung, Input etc. gespeist wird. Parallel und auch integriert sind Aspekte der Performance wie z.B. Präsentation von Ideen oder Zwischenergebnissen vor der Gruppe und des Entrepreneurships wie Problemlösung, Innovation, Kommunikation unter den Akteuren, Umsetzung von Lösungsvorschlägen bis hin zur Planung und Vermarktung der Performance. Eingearbeitet sind darüber hinaus die Umgangsweisen mit Musik von Dankmar Venus (1969): Reproduktion, Produktion, Rezeption, Transformation, Reflexion. Mit dieser Kategorisierung lässt sich bis heute letztlich jede Beschäftigung mit Musik beschreiben.

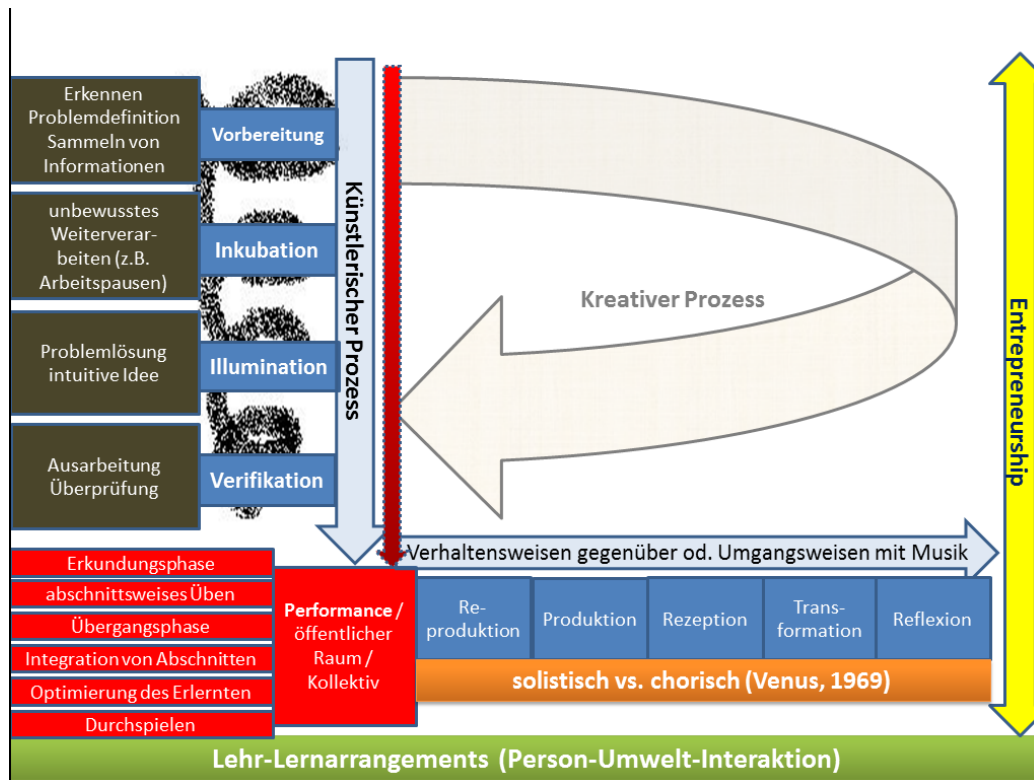


Abb. 7: Integriertes Modell (Kreativität – Entrepreneurship – Performance)

## Literaturverzeichnis

- Abbs, P. (1989). *A is for aesthetic: Essays on creative and aesthetic education*. London: Falmer press
- Andreas, R. (1993). Kreativität. In: H. Bruhn, R. Oerter & H. Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 520-528.
- Bahle, J. (1936). *Der musikalische Schaffensprozess. Psychologie der schöpferischen Erlebens- und Antriebsformen*. Leipzig: S. Hirzel.
- Barrett, M. (2012). Preparing the mind for musical creativity: Early music learning and engagement. In: O. Odena (Hrsg.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. Aldershot, Hants: Ashgate, S. 51-71.
- Bresler, L. (2012). University professors and the entrepreneurial spirit. In: G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2*. Oxford: University Press, S. 601-606.
- Bullerjahn, C. (2003). Junge Komponierende in zeitgenössischer Kunst- und Pop-Musik. Ein Vergleich musikalischer Werdegänge, Motivationen und kreativer Prozesse. In: G. Kleinen u.a. (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der populären Musik*. Münster: LIT., S. 107-124.
- Bullerjahn, C. (2005). Kreativität. In: H. de la Motte-Haber & G. Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie*. Laaber: Laaber, S. 600-619.
- Burnard, P. (2012a). Rethinking musical creativity. In: Oscar Odena (Hrsg.) . *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. Aldershot, Hants: Ashgate, S. 5-28.
- Burnard, Pamela (2012b). Commentary: Musical creativity as practice, in: G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2*. Oxford: University Press, S. 319-336.
- Chaffin, R., Imreh, G., Lemieux, A. F. & Chen, C. (2003). „Seeing the Big Picture“: Piano Practice as Expert Problem Solving. *Music Perception* 20/4, S. 459-514.

- Colley, B. D., Eidsaa, R. M., Kenny, A. & Leung, B. W. (2012). Creativity in partnership practices. In: G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume 2. Oxford: University Press, S. 408-425.
- Collins, M. A. & Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. In: R. J. Sternberg (Hrsg.), *Handbook of Creativity*. Cambridge: University Press, S. 297-312.
- Coulson, A. N. & Burke, B. M. (2013). Creativity in the elementary music classroom: A study of students' perceptions. *International Journal of Music Education* November 2013 vol. 31 no. 4, S. 428-441.
- Cross, I., Laurence, F. & Rabinowitch, T. (2012). Empathy and creativity in group musical practices: towards a concept of emphatic creativity. In: G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume 2. Oxford: University Press, S. 337-353.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Kreativität: Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart: Klett.
- de la Motte-Haber, H. (1996<sup>2</sup>). *Handbuch der Musikpsychologie*. Laaber: Laaber.
- Dogantan-Dack, M. (2012). The art of research in live music performance. *Music Performance Research* Vol. 5, S. 34-48
- Feist, G. J. (1999). The influence of personality on artistic and scientific creativity. In: R. J. Sternberg (Hrsg.), *Handbook of Creativity*. Cambridge: University Press, S. 273-296.
- Feldman, D. H. (1999). The development of creativity. In: R. J. Sternberg (Hrsg.), *Handbook of Creativity*. Cambridge: University Press, S. 169-188.
- Ford, B. (2013). Approaches to performance: A comparison of music and acting students' concepts of preparation, audience and performance. *Music Performance Research* Vol. 6, S. 152-169
- Gardner, H. (2002): *Kreative Intelligenz: Was wir mit Mozart, Freud, Woolf und Gandhi gemeinsam haben*. München: Piper.
- Goncy, E. A. & Waehler, C. A. (2006). An empirical investigation of creativity and musical experience. *Psychology of Music* July 2006 vol. 34 no. 3, S. 307-321
- Griffiths, N. (2008). The Effects of Concert Dress and Physical Appearance on Perceptions of Female Solo Performance. *Musicae Scientiae* 12/2, S. 273-290.
- Griffiths, N. (2011). The fabric of performance: values and social practices of classical music expressed through concert dress choice. *Music Performance Research* Vol. 4, S. 30-48
- Gruber, H. E. & Wallace, D. B. (1999). The case study method and evolving systems approach for understanding unique creative people at work. In: R. J. Sternberg (Hrsg.), *Handbook of Creativity*. Cambridge: University Press, S. 93-115.
- Haarmann, A. (2013). *Self/Images: Artistic Research on the Subject in visual Culture*. o. O. (s. <http://www.ankehaarmann.de/books.html>)
- Hargreaves, D. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge: University Press.
- Hassler, M. (1985). Kompositionstalente bei Mädchen und räumliche Begabung. In: K.E. Behne, G. Kleinen & H. de la Motte-Haber (Hrsg.), *Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, Bd. 2. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Hassler, M. (1990). *Androgynie*. Göttingen: Hogrefe.
- Hassler, M. (1998). *Musikalische Begabung in der Pubertät*. Augsburg: Wißner.
- Heinze, R. G., Schneiders, K. & Grohs, S. (2011). Social Entrepreneurship im deutschen Wohlfahrtsstaat - Hybride Organisationen zwischen Markt, Staat und Gemeinschaft. In: H. Hackenberg & S. Empter (Hrsg.), *Social Entrepreneurship- Social Business: Für die Gesellschaftsunternehmen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 86-101.
- Jackson, P. W. & Messick, S. (1965). The person, the product and the response. Conceptual problems in the assessment of creativity 1. *Journal of Personality*, 33 (3), 309-329.

- Kemp, A. E. (1996). *The musical temperament*. Oxford: University Press.
- Kopiez, R. (2010). Performanceforschung. In: H. de la Motte-Haber, H. von Loesch, G. Rötter & C. Utz (Hrsg.), *Lexikon der systematischen Musikwissenschaft*. Laaber: Laaber, S. 367-370.
- Kratz, J. (1994). Relationships among children's music audiation and their compositional processes and products. *Journal of Research in Music Education*, Summer 1994, Vol. 42, No. 2. Michigan: Sage Publications, S. 115-130.
- Langner, J. & Goebel, W. (2002). Was kennzeichnet die Interpretation eines guten Musikers? Die integrierende Analyse von Tempo- und Lautstärkegestaltung und ihre musikpädagogische Anwendungsperspektiven. In: R.-D. Kraemer (Hrsg.), *Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung 23). Essen: Die Blaue Eule, S. 193-207.
- Langner, J. & Kopiez, R. (1996). Entwurf einer neuen Methode der Performanceanalyse auf Grundlage einer Theorie oszillierender Systeme (TOS). *Musikpsychologie* 12, S. 9-27.
- Lehmann, A. C. (2005). Komposition und Improvisation: Generative musikalische Performanz. In T. H. Stoffer & R. Oerter (Hrsg.), *Allgemeine Musikpsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Vol. D/VII/1, Allgemeine Musikpsychologie). Göttingen: Hogrefe, S. 913-954.
- Lehmann, A. C. (2008). Komposition und Improvisation. In: H. Bruhn, R. Kopiez & A. C. Lehmann (Hrsg.), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 338-353.
- MacKinnon, D. (1963). Identifying and developing creativity. *Journal of Secary Education* 38, S. 166-177.
- Odena, O. (2012). Creativity in the secondary music classroom, in: G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume 1. Oxford: University Press, S. 512-528.
- Petsche, H. (1997). Hirnforschung und musikalische Kreativität. *Österreichische Musikzeitschrift*, 52 (1997), 9. Wien: Böhlau, S. 16 - 23.
- Poincaré, H. (1913). *The foundations of science*. New York: The Science Press.
- Preisler, S. (1976). *Kreativitätsforschung*. Verlag der Buchhändler-Vereinigung.
- Rösing, H. & Bruhn, H. (1993). Komposition. In: H. Bruhn, R. Oerter & H. Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 514-519.
- Saether, E., Mbye, A. & Shayestey, R. (2012). Intercultural tensions and creativity in music. In: G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume 2. Oxford: University Press, S. 354-388
- Schwarz, S. (2014): *Social Entrepreneurship Projekte – Unternehmerische Konzepte als innovativer Beitrag zur Gestaltung einer sozialen Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer
- Sternberg, R. J. & O'Hara, L. A. (1999). *Creativity and intelligence. Handbook of Creativity*. Cambridge: University Press, S. 251-272.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge: University Press.
- Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development. *British Journal of Music Education*, 3(3), S. 305-339.
- Swanwick, K. (1991). Further research on the musical development sequence. *Journal of Psychology of Music*, 19(1), S. 22-32.
- Tillman, J. (1987). *Towards a model of the development of musical creativity* (unveröffentlichte Dissertation). University of London Institute of Education.
- Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören*. Wilhelmshaven: Noetzel.
- Vygotskys (2004/1930). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (1), S. 7-97.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. London: Jonathan Cape.

Weisberg, R. W. (1989). *Kreativität und Begabung*. Heidelberg: Spektrum.