

# Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs

## Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse

### 1. Berührungen: Musik-Erfinden als kreative Praxis<sup>1</sup>

Wer sich derzeit des komplexen Feldes des Musik-Erfindens in schulischen Kontexten annimmt, befindet sich in guter Gesellschaft: Breit angelegte Forschungsprojekte wie *KOMPÄD*<sup>2</sup>, *Future Songwriting*<sup>3</sup> oder eben *ModusM*, gut dokumentierte Symposien<sup>4</sup> sowie eine Fülle didaktischer Materialsammlungen (Milliken, 2018; Schneider, 2017; Rüdiger, 2015) lassen die Rede von einem musikpädagogischen ‚Trend‘ berechtigt erscheinen. In vielen jüngeren Kerncurricula für die Gymnasien und Gesamtschulen der Bundesländer sind Praxen des Musik-Erfindens<sup>5</sup> (wenngleich terminologisch uneinheitlich bezeichnet<sup>6</sup>) mittlerweile ebenfalls verankert.

Immer wieder begegnen – nicht nur, aber vor allem – im Zusammenhang mit Praxen des Musik-Erfindens Verweise auf Kreativität: Sei es als Zieldimension, Disposition oder Merkmal. So strebt der Studiengang „Elementare Musikpädagogik“ in Nürnberg „eine Balance zwischen ‚ausführenden‘ (technischen, reproduzierenden) und ‚schöpferischen‘ (kreativen, produktiven) Tätigkeiten an“<sup>7</sup> und nutzt den Begriff damit zur Differenzierung musikalischer Umgangsweisen. Beim Symposium „Improvisation, Interaktion und Kreativität“ an der WWU Münster 2017 wur-

---

1 Unter ‚Praxis‘ wird hier in Anlehnung an Pierre Bourdieu „das relationale Bedingungsgeflecht zwischen inkorporierter Sozialität (Habitus), aktuellen Praktiken und objektiver Sozialität (Feld)“ verstanden. Eine Praxis ist also integral zusammengesetzt u. a. aus „Aktivitäten, also Praktiken, die sich zu Praxisformen verketteten können“ (Hillebrandt, 2009, S. 376). Praktiken werden demnach – wie Andreas Reckwitz hinzufügt – zeitlich prozessiert in „der *Praxis*, d. h. der Serie von temporalen Ereignissen, die eine Aktualisierung der sozial-kulturellen Praktiken durch einzelne Körper, mit bestimmten Artefakten, in präzisen raum-zeitlichen Situationen betreiben [...]“ (Reckwitz, 2016, S. 35, Hervorh. im Original).

2 <https://www.kompaed.de> [12.05.2020].

3 <https://www.hf.uni-koeln.de/40265> [12.05.2020].

4 Für eine Übersicht siehe Schlothfeldt und Vandré, 2018b sowie Handschick, 2015, S. 264–265.

5 Mit Musik-Erfinden wird in diesem Beitrag dem fachwissenschaftlichen und -didaktischen Sprachgebrauch folgend „deskriptiv“ (Lothwesen, 2014, S. 190) ein Ensemble verschiedener Praxen, Praktiken und Umgangsweisen bezeichnet, die auf die Entwicklung musikalischer Ideen und Verläufe in unterschiedlichen Graden zwischen Freiheit und Gebundenheit zielen und in der Regel deren klangliche Realisation mit einschließen, insbesondere also Komposition, Improvisation, Songwriting, Stilkopien, Bearbeitungen und musikalische Erfindungsspiele.

6 So finden wir Operatoren wie Gestalten, Erfinden, Produzieren, Darstellen, Improvisieren, Komponieren, Entwerfen und Realisieren oft ohne nähere Differenzierung vor (vgl. Sachsse, 2019, S. 871–876).

7 <https://www.hfm-nuernberg.de/de/studium-und-lehre/studiengaenge/emp/> [08.05.2020].

de „Musikalisches Entdecken und Gestalten in der Bläserklasse“<sup>8</sup> diskutiert, und das Forschungsprojekt  *kreativ+*  widmet sich der „Förderung von Kreativität und Entrepreneurship durch Musik, Performance und kulturelle Zusammenarbeit“ durch die Verbesserung „kreativer Methoden wie Musikproduktion und Performance“<sup>9</sup>. Bisweilen wird Kreativität sogar mit – wenngleich ganz bestimmten – Praxen des Musik-Erfindens gleichgesetzt<sup>10</sup>.

Es liegt nahe, in den seit einiger Zeit massiv intensivierten Forschungstätigkeiten und Veröffentlichungen in Feldern des Musik-Erfindens und dem Wiederaufkommen<sup>11</sup> des Kreativitätsbegriffs keine bloße Koinzidenz zu sehen. Kai Lothwesen ist es zu verdanken, die historischen und systematischen Zusammenhänge der Konstrukte Musik-Erfinden, Kreativität und des Schöpferischen aufgezeigt zu haben, die in inhaltlichen Überschneidungen, synonymen Begriffsverwendungen und analogen Begründungstypen bestehen (Lothwesen, 2014, S. 189).<sup>12</sup> Die gegenwärtige Hinwendung zu kreativen Praxen des Musik-Erfindens kann vor diesem Hintergrund als Ausdruck des von Andreas Reckwitz beschriebenen gesamtgesellschaftlichen Kreativitätsdispositivs<sup>13</sup> gelesen werden. Er argumentiert,

„dass sich um die Orientierung an der Kreativität, das heißt an einem sozialen Regime des Neuen, das weniger technisch-kognitiv als ästhetisch-symbolisch ausgerichtet und eng mit einem Künstlerideal verknüpft ist, in der Spätmoderne ein institutionell wirkungsmächtiges Kreativitätsdispositiv ausgebildet hat. Damit ist ein ehemaliges Ideal ästhetischer Gegenkulturen in den institutionellen Mainstream eingesickert, so dass sich eine außergewöhnliche Verzahnung von Prozessen der Ästhetisierung, Ökonomisierung und Medialisierung ergibt“ (Reckwitz, 2016, S. 16–17).

8 <https://www.uni-muenster.de/Musikpaedagogik/Projekte/symposium-blaeserklasse2017.html> [12.05.2020].

9 <https://www.ph-freiburg.de/musik/forschungsprojekte/musik-kreativ-eu-projekt-erasmus.html> [12.05.2020].

10 „Kreativität in der Musikpädagogik, also die Produktion von Musik in Komposition und Improvisation, ist in deutschen Lehrplänen eine Randerscheinung, sodass sich das Erfinden von Musik insbesondere im Primärbereich auf Verklänglichungen oder erste Klangspiele beschränkt“ (Grow, 2012, S. 1).

11 In der britischen und US-amerikanischen Musikpädagogik ist das Interesse an *musical creativity* ohnehin nie abgebrochen (z. B. Burnard, 2012). Im deutschsprachigen Raum ist der Kreativitätsbegriff – nach einer kurzen Flaute wohl infolge seiner geradezu exzessiven Rezeption in den 1960er- und 70er-Jahren (Vollmer, 1982) – im musikpädagogischen Diskurs der Gegenwart wieder „allgegenwärtig“ (Stöger, 2018, S. 260).

12 Die konkreten Kopplungen des Kreativitätsbegriffs an Praxen des Musik-Erfindens – als Begründungsfigur, als Zielsetzung, als Charakteristikum, als lediglich ‚schmückendes Beiwerk‘ – aufzudecken, wäre indes Aufgabe einer größeren systematischen Arbeit. Folgt man Lothwesen, dann wäre auch nach synonymen Bedeutungen zu suchen, infolge derer die Diskurse über Musik-Erfinden und Kreativität häufig zusammenfallen: „Es wäre thesenhaft zu vermuten, dass der Begriff des ‚Erfindens‘ sich nun an Orten findet, die vor etwa 40 Jahren noch mit dem Begriff ‚Kreativität‘ kartiert wurden – an Orten produktiven Handelns im schulischen Musikunterricht“ (Lothwesen, 2014, S. 190, FN 9).

13 Zu dessen Genese siehe ausführlich Reckwitz (2017), zur in unserem Zusammenhang besonders relevanten postmodernen „Normalisierung“ von Kreativität insbesondere Reckwitz (2016, S. 207–214).

In eine ähnliche Kerbe schlagen jüngere kreativitätskritische Veröffentlichungen aus dem Feld der Philosophie (Reck, 2019; Raunig & Wuggenig, 2016). Trotz aller Einsichten in Schwierigkeiten und Widersprüche einer Konzeptualisierung von Kreativität besteht heute

„keinerlei Zweifel daran, dass das Kreative in all seinen Schattierungen sich nicht nur ungebrochener, sondern gar weiter rasant wachsender Beliebtheit erfreut, zuweilen gar auf ein hysterisches Interesse vertrauen darf“ (Reck, 2019, S. 48).

Christine Stöger zufolge ist Kreativität sogar „zur Projektionsfläche für eine Fülle von Wünschen der Gesellschaft geworden“ (Stöger, 2007, S. 103).

So verwundert es nicht, dass Musik-Erfinden ebenso wie (musikalische) Kreativität diskursiv nahezu ausschließlich positiv konnotiert sind. Zwar werden beide unterschiedlich konzeptualisiert, in diversen Facetten akzentuiert und dort kritisiert, wo vermeintlich unzureichende Verständnisse vorzuliegen scheinen,<sup>14</sup> niemals aber werden sie *per se* und in gleichem Maße zum Gegenstand von Kritik wie beispielsweise das ‚Primat des Hörens‘, die Rezeptionsorientierung oder die ‚Orientierung am Kunstwerk‘ es in der fachhistorischen Distanz nicht zuletzt aufgrund ihrer konzeptionellen Verdichtung (v.a. bei Michael Alt und Dankmar Venus, siehe zusammenfassend z.B. Jank, 2017, S. 40–48) und vormaligen Dominanz waren und sind. Etwaige Verdächtigungen bezüglich der bloßen Möglichkeit ‚neomusischen‘ Tuns, also einer kritiklos-affirmativen Reaktualisierung jenes unreflektierten und teils dilettantischen musikpraktischen Aktionismus der Musischen Erziehung (zusammenfassend Gruhn, 2003, S. 293–299), scheinen bereits durch die weitgehende Vermeidung einer Rede vom „Schöpferischen“ (Ludwig, 1970) und durch die Aussparung entsprechender Referenzen ausgeräumt werden zu können. So können „Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ“ (Reckwitz, 2017, S. 12) auf unkenntliche und kaum hintergehbare Weise dort zusammenwirken, wo Praxen des Musik-Erfindens losgelöst von Begründungen zur Norm für Musik-Unterricht erhoben werden und damit gesamtgesellschaftliche Wirkmechanismen spiegeln, reproduzieren und festigen. Insofern scheint eine Besinnung dringend geboten, die vermeintliche Selbstverständlichkeiten hinterfragt – nicht, um Innovationsgehalte, Lernpotentiale und Bildungsrelevanz von Praxen des Musik-Erfindens zu leugnen oder zu marginalisieren, sondern um sie jenseits von Idealisierungen zum Allheilmittel und Stilisierungen zum Alternativlosen neu und anders diskutierbar machen zu können.

Dieser Beitrag versucht dies in zwei Schritten: Zunächst soll mithilfe jüngerer kreativitätskritischer Literatur ein kritisch-distanzierender Blick auf Ausschnitte aktueller Diskurse zum Musik-Erfinden (zurück)gewonnen werden. Dazu werden schlaglichtartig insbesondere systematische Probleme aufgezeigt, die aus Implikationen und Prämissen des Vorhabens, Schüler\*innen Musik erfinden zu lassen, entste-

---

14 Auffallend häufig begegnet z.B. die Kritik an einer – vermeintlich dogmatischen, einengenden, einseitigen und normativen – Orientierung an Kunstmusik, an Kunstwerken bzw. an der Idee eines allein, ‚im Verborgenen‘, schaffenden Künstlers (z.B. Odena, 2012, S. 201–202).

hen können. Im Anschluss daran sollen Begründungen für das Musik-Erfinden aus jüngeren Texten – pointiert und ohne den Anspruch auf Vollständigkeit – herausgearbeitet werden, um auf dieser Basis Antworten zu skizzieren, warum und wann trotz aller zuvor benannter Einwände ein unterrichtliches Musik-Erfinden bildungsrelevant sein kann.

## 2. Das musikalisch Neue als „Regime“ – Musik-Erfinden zwischen Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ

Die Konzeption eines ‚Musikunterrichts im Modus des Musik-Erfindens‘ folgt der Annahme, dass junge Menschen nicht nur potentiell in der Lage sind, Musik zu erfinden, sondern dies auch tun sollen. In ideengeschichtlicher Perspektive greift sie damit – sei es auch implizit und vorreflexiv – auf Vorstellungen vom Menschen als „Homo Creator“ zurück, der es vermag, „Möglichkeiten als Möglichkeiten und als gänzlich Neues, nie Dagewesenes zu denken und in Freiheit eine dieser Möglichkeiten wertend auszuwählen und zu verwirklichen“ (Poser, 2016, S. 250). Während allerdings dieser „Homo Creator“ der Moderne anthropologisch eher als ein durch die Beherrschung und Hervorbringung von Techniken ausgezeichneter, durchaus göttlich Schöpfender gedacht ist, weisen aktuelle Überlegungen zum Musik-Erfinden eine noch deutlich größere Nähe zur spätmodernen Sozialfigur des „Kreativen“ auf, der laut Reckwitz seit den 1980er-Jahren zu einer „hegemoniale[n] Subjektform spätmoderner Kultur“ avanciert ist. Reckwitz (2016) zufolge geht es dem Kreativen vor allem um das „symbolisch und erlebnishaft Neue“ (S. 189). Er sei ein

„Mensch, dem jene Eigenschaft zukommt, die am Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts alle haben sollten und wie selbstverständlich erstrebenswert finden, aber am Ende nur wenige erreichen können: ‚kreativ‘ zu sein, sein Potential von ‚Kreativität‘ zu entfalten“ (ebd., S. 186).

Diese versteht Reckwitz als das

„Eigenschaftsbündel einer erstrebenswerten und zugleich allgemein erwarteten Subjektivität, die in der Lage ist, Neues zu schaffen und dabei sich *selbst* immer wieder auf überraschende Weise zu erneuern“ (ebd., S. 186–187, Hervorh. im Original).

Der Kreative findet als „*symbol analyst*“ in der „Beobachtung, Sammlung, Kombination und Kreation von Zeichen und Ideen [...] seine zentrale Aufgabe“ (ebd., S. 189, Hervorh. im Original).

Dies wäre nicht weiter problematisch, stünde der „Kreative“ nicht Modell für ein „soziales Regime des ästhetisch Neuen“, welches in der Postmoderne nach Vorbild des Kunstsystems in nahezu allen Gesellschaftsbereichen (Architektur, Ökonomie, Bildung usw.) eine Sogwirkung permanenten (Selbst-)Erneuerungswillens und -zwangs entwickeln sollte:

„Wenn es einen Wunsch gibt, der innerhalb der Gegenwartskultur die Grenzen des Verstehbaren sprengt, dann wäre es der, nicht kreativ sein zu wollen. Dies gilt für Individuen ebenso wie für Institutionen. Nicht kreativ sein zu können ist eine problematische, aber eventuell zu heilende Schwäche. Aber nicht kreativ sein zu wollen, kreative Potentiale bewusst ungenutzt zu lassen, gar nicht erst schöpferisch Neues aus sich hervorbringen oder zulassen zu wollen, erscheint als ein absurder Wunsch, so wie es zu anderen Zeiten die Absicht gewesen sein mag, nicht moralisch, nicht normal oder nicht autonom zu sein“ (Reckwitz, 2017, S. 9).

So heterogen Konzeptualisierungen von Kreativität insgesamt – und damit auch in musikpädagogischen Zusammenhängen – ausfallen (hierzu z. B. Stöger, 2007; 2018; Burnard, 2012), so bildet ‚Neuheit‘ in ihnen einen Fixpunkt. Auch wo Kreativität primär als Fähigkeit oder Vermögen<sup>15</sup> oder als Praxis (Burnard, 2012, S. 13–16) definiert wird, muss sie sich doch letztlich in einem Produkt oder zumindest einer beobachtbaren Handlung manifestieren und als – in *irgendeiner* Hinsicht – Neues, als ein prinzipiell als kreativ Anerkennbares bewähren:

„Despite all the complexities outlined above, a working definition of musical creativity may be explained as the development of a musical product that is novel for the individual and useful for the situated musical practice“ (Odena, 2012, S. 203).

Keineswegs muss oder kann es dabei immer um die Neuschöpfung *ex nihilo* gehen, doch erfolgt auch die Kombination vorher unverbundener oder die Rekombination bereits verbundener, vorgegebener und vorgefundener Elemente<sup>16</sup> mitunter nach Maßgabe der Neuartigkeit, die der Mensch durch seine Handlungen in Bezug auf Dinge oder Ideen erzeugt. Margaret A. Boden (2007) definiert daher: „Creativity is the ability to come up with ideas or artefacts that are new, surprising, and valuable“ (S. 83).

Selbst wenn man mit Pamela Burnard (2012, S. 11–12) eine Vielzahl unterscheidbarer Kreativitäten bzw. kreativer Praktiken in vielfältigen kulturellen Milieus und sozialen Feldern am Werke sieht, werden diese doch im Musikunterricht immer kommunikativ und situativ innerhalb eines institutionellen, normativen Rahmens fokussiert. Zwar können in spezifischen interaktiven Aushandlungsprozessen (z. B. in Feedback-Phasen zu Arbeitsergebnissen) heterogene Weisen des Unterscheidens – abhängig von Sozialisation, informellem Lernen außerhalb der Schule, ‚Identität‘ der Beteiligten – aufeinandertreffen und sich gleichsam prismatisch bre-

15 „In contemporary music curriculum guidelines, creativity is seen as a skill to be developed by all students and is generally linked with composition and improvisation activities.“ (Odena, 2012, S. 202)

16 Zum Beispiel als Ausdruck und auf der Grundlage von der durch Lenk unterschiedenen „Regruppierungskreativität“, „Kombinationskreativität“ und „Konstitutionskreativität“ (Poser, 2016, S. 101).

chen. Dennoch bleibt aber die Kategorie von Neuheit<sup>17</sup> stets der irreduzible Kern dieser Unterscheidungen, insofern sie sich auf Hervorbringungen und Performanzen von etwas bisher noch nicht Dagewesenem – auf Ergebnisse von Musik-Erfinden als kreativer Praxis – beziehen.

Allerdings ist die Kategorie des Neuen nicht unproblematisch und bedarf der Differenzierung (Schatt, 2004; 2009). Vor diesem Hintergrund trifft Boden denn auch die Unterscheidung zwischen „psychological‘ creativity“ („P-creativity“) und „historical‘ creativity“ („H-creativity“) (Boden, 2007, S. 84). In konkreten Produktions- wie Unterrichtssituationen im Allgemeinen dürfte Neuheit nur sehr schwer zu beurteilen sein, insbesondere, wenn man von heterogenen musikalischen Sozialisationsverläufen in pluralen (nicht zuletzt medialen) informellen Erfahrungsräumen ausgeht:

„The paradox is illustrated by the fact that a similar musical product could be assessed as novel for one learner and not very novel for another, depending on the learner’s previous experiences“ (Odena, 2012, S. 202).

Auch wenn in diesem Fall vermutlich besser von einer Ambivalenz die Rede sein sollte, kann kein Zweifel daran bestehen, dass das Anliegen, kreative Prozesse initiieren, beobachten und bewerten zu wollen, sich aus systematisch-terminologischen Gründen schnell in paradoxale Muster verstrickt:

„Insofern das Resultat des kreativen Prozesses genauso wie sein Inhalt zunächst unabsehbar und unbekannt sind, ist das Wesentliche daran nicht definierbar. Eine Definition würde das Unbekannte auf ein Bekanntes zurückführen. Was vorausschauend definierbar oder bestimmbar ist, das ist etwas, das in das mechanische Reich des bereits Regulierten oder Erwartbaren gehört“ (Reck, 2019, S. 30).

Insofern also das Kreative ebenso wie das Musik-Erfinden fundamental auf Neues, Originelles, Überraschendes und Interessantes gerichtet ist, produziert und reproduziert es Antinomien auf verschiedenen theoretisch-systematischen Ebenen: zwischen subjektiver/personaler und objektiver/historischer Neuheit; zwischen Neuheit aus heterogenen – weil mit unterschiedlichen Kategorien arbeitenden – Perspektiven von Angehörigen unterschiedlicher soziokultureller Milieus sowie Vertreter\*innen unterschiedlicher szenetypischer Geltungsmaßstäbe; zwischen Neuheit als dem normativ Erwarteten und zugleich *per definitionem* Unbekannten. Das Anliegen, kreative Prozesse und Produkte im Angesicht bildungspolitischer Regulierungszwänge, Output-Orientierung und fachdidaktischer Standardisierungsbemühungen (z. B. in Form von Kompetenzmodellen) curricular zu verankern, kann daher lediglich auf hinreichend triftige, pragmatische bzw. provisorische, nicht aber theoretisch völlig saubere Weise bearbeitet werden:<sup>18</sup> „Kreativität‘ gibt es eviden-

17 Bisweilen auch in Gestalt des „Interessanten“, „Überraschenden“ oder „Originellen“, mit denen sich das „Neue“ Reckwitz (2016) zufolge in einem „gemeinsamen semantischen Feld“ (S. 254) befindet.

18 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Anna-Lisa Mause (2020, i. d. Band).

terweise. Und gibt es – in gleichem Maße – auch nicht, nicht wirklich wenigstens“ (Reck, 2019, S. 30). Sie ist zwar augenscheinlich in Situationen ersichtlich und in Diskursen präsent, jedoch nur auf sehr fragile, nicht fassliche Weise existent.

Die Integration von Praxen des Musik-Erfindens an exponierten Stellen des Musikunterrichts bedingt nun gleichsam axiomatisch den Wunsch, kreativ zu sein, bei Schüler\*innen entstehen zu lassen, wenn er – wie es oft der Fall sein dürfte – nicht bereits von sich aus da ist:

„A driver of the individuals’ motivation may be the sense of fulfilment in the pursuit of something novel and useful, even if the final outcome cannot be clearly defined from the outset“ (Odena, 2012, S. 205).

Damit wird der zu konzipierende Musikunterricht jedoch Teil eines sozialen

„Ensembles von Praktiken, Diskursen, Subjektivierungsweisen und Artefaktssystemen, die nicht allein das Neue *beobachten* und es positiv präferieren, sondern auch darauf aus sind, es zu fördern und aktiv *hervorzubringen*, zu steigern und zu intensivieren“ (Reckwitz, 2016, S. 253, Hervorh. im Original).

Dieser Kreativitätswunsch muss für Schüler\*innen mit Blick auf spezifische Inhalte Relevanz gewinnen (Geuen & Orgass, 2007), um die Auseinandersetzung mit diesen – und erst recht die Bereitschaft, sich selbst im Zuge dieser Auseinandersetzung verändern zu lassen – motivierend, attraktiv und bedeutsam erscheinen zu lassen.

Vor dem skizzierten Hintergrund zeigt sich, dass folgende Feststellung Jürgen Vogts – lediglich vier Jahre später – in jedem Fall für den internationalen, zunehmend aber auch den deutschsprachigen musikpädagogischen Diskurs nicht mehr zutrifft:

„Das neoliberale Doppel von ‚Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ‘ (Reckwitz, 2014, S. 12) wird aber musikpädagogisch überraschend wenig bedient“ (Vogt, 2015, S. 24).

Gerade weil der „Imperativ der permanenten Kreativität [...] längst aus seinen ursprünglich künstlerischen Domänen in eine Vielzahl anderer Felder gewandert“ ist (Vogt, 2015, S. 24), ergibt sich angesichts kreativitätskritischer Einwände heute eine besondere Begründungsnotwendigkeit für das Musik-Erfinden, soll es nicht bloß unhinterfragt gesellschaftlich wirksame Normen etablieren und festigen helfen.

Um zu prüfen, inwiefern diese Reflexivität in musikpädagogischen Texten eingelöst wird, sollen nun Schlaglichter auf zeitgenössische Begründungsfiguren für das Musik-Erfinden geworfen und diese mit Zieldimensionen des allgemeinbildenden Musikunterrichts in Beziehung gesetzt werden. Ziel ist hier weniger ein – unvermeidbar grober – Überblick über die Legitimationsdiskurse selbst, als vielmehr die Herausarbeitung von Bezügen zwischen zentralen theoretischen Prämissen und

der zuvor skizzierten Problematik, die aus einer axiomatischen Orientierung an der Hervorbringung des „Neuen“ erwächst.

### 3. Schlaglichter auf aktuelle Begründungsfiguren

Im Sinne einer im engen Rahmen dieses Beitrags handhabbaren Heuristik wird ein bereits 1998 von Hermann Josef Kaiser entwickeltes Modell herangezogen, anhand dessen sich gängige Begründungsfiguren kategorial erfassen sowie gut darstellen und reflektieren lassen. Auch wenn Zuordnungen niemals trennscharf erfolgen können, kann es im Sinne des hier angestrebten Problemaufrisses hilfreich sein, der im Diskurs vorherrschenden Komplexität mit einer Darstellung beizukommen, die die gefundenen Begründungen auf die – Kaiser zufolge – vier Grundmuster der Begründung von Musikunterricht und musikalischer Bildung schlechthin bezieht: auf das Erziehungs- bzw. Therapieparadigma, das anthropologische, das kulturtheoretische bzw. kulturanthropologische sowie das ästhetische Paradigma (Kaiser, 2002, S. 3–4).

Alternativ wäre eine Systematisierung nach einzelnen Praxen des Musik-Erfindens denkbar gewesen. Denn obwohl konstitutive Unterschiede zwischen diesen bestehen, können mit jeder einzelnen diverse pädagogische Ziele verfolgt<sup>19</sup> werden, nach deren Maßgaben sie didaktisch-methodisch modelliert werden (zum Verhältnis zwischen Umgangsweisen, Aufgabenkonstruktion und Lernzielen siehe Brassel, 2008). An dieser Stelle wird hingegen allein den Begründungen Aufmerksamkeit geschenkt und in Kauf genommen, dass diese aus dem Kontext ihrer angedachten, konkreten didaktischen Realisierung gerissen werden. Nicht um die möglichst vollständige Darstellung von Konzepten bestimmter Autor\*innen geht es hier, sondern um die Diskussion einschlägiger Argumente. Der vorliegende Beitrag beschränkt sich in Anbetracht der ausführlichen historisch-systematischen Untersuchungen Christopher Wallbaums (2009, S. 169–198) zu produktionsdidaktischen Ansätzen des 20. Jahrhunderts auf die schlaglichtartige Sichtung von Begründungsfiguren in jüngeren und aktuellen fachdidaktischen Konzepten zum Thema. Viele der von Wallbaum herausgearbeiteten Begründungsfiguren finden sich hier in etwas anderen Schattierungen wieder, sollen im folgenden Abschnitt aber speziell mit Blick auf ihren Umgang mit dem (ästhetisch) ‚Neuen‘, ‚Originellen‘, ‚Innovativen‘ oder ‚Kreativen‘ fokussiert werden.

---

19 Man vergleiche z. B. die von Seidl (2016) herausgearbeiteten Zielvorstellungen von Lehrenden im Zusammenhang mit Gruppenimprovisation untereinander sowie mit den von Orgass (2007, S. 762–764) vorgebrachten Begründungen. Johannes Voit (2019) hat jüngst das komplexe Zusammenwirken musikbezogener, allgemein-pädagogischer und institutsbezogener Ziele in Response-Projekten rekonstruiert, systematisiert und perspektivisch mit Blick auf eine gelingende Projektentwicklung diskutiert. Die Relevanz dieses Unterfangens zeigt sich u. a. in der Dokumentation des Response-Projekts *Unser Faust*, aus der hervorgeht, wie unterschiedliche Auffassungen von den Projektzielen durch die Beteiligten Konflikte auf der Durchführungsebene bewirken können (Schatt, 2009, z. B. S. 140).



### 3.1 Erziehungs- und Therapieparadigma

#### 3.1.1 Förderung emotionaler Bindungen und sozialer Interaktion, Erprobung von Lebenshaltungen

Insbesondere in inklusiven bzw. integrativen Settings innerhalb sehr heterogener Lerngruppen kann die Arbeit an einem gemeinsamen Produkt sowohl dem sozialen Zusammenwachsen als auch individueller emotionaler Stabilität (die z. B. durch Fluchterfahrungen aus dem Gleichgewicht geraten ist) dienen:

„Emotional links developed in group composition activities have been used as a tool to promote inclusion among students from different communities in post-conflict environments [...] and to facilitate the inclusion of socially vulnerable adolescents in conflictive neighbourhoods [...]. These examples illustrate the strong relationship between music and the emotions, which are particularly relevant during musical creativity practices and can impact on behaviour“ (Odena, 2012, S. 206).

In therapeutischen Zusammenhängen kann es gerade beim Improvisieren „etwa um freies Spielen, um authentischen Ausdruck, um das Ausleben und Integrieren unterdrückter Impulse und um Aspekte des Kommunizierens mit anderen Menschen“ gehen (Dartsch, 2014, S. 101). Aber auch in nicht explizit therapeutischen Lernumgebungen werden emotionale Wirkungen des gemeinsamen Musik-Erfindens gewissermaßen als – freilich hypothetischer und sich nie ‚von selbst‘ einstellender – Nebeneffekt goutiert:

„Additional other-than-musical benefits include the importance of musical creativity practices such as sound play and experimentation for the development of emotionally rounded and healthy children (Welch, 2010)“ (Odena, 2012, S. 206).

Nicht immer wird dabei allerdings klar, worin genau der Mehrwert des Musik-Erfindens gegenüber bloßem gemeinsamen Musizieren liegt. Die oben problematisierte Kategorie des Neuen kommt hier denn auch eher implizit zum Tragen: auf der Ebene der Herstellung eines sozialen Gefüges und einer personalen Konstitution, die so vorher nicht oder lediglich defizitär vorhanden war, die aber nicht zwangsläufig die gemeinsame Hervorbringung eines musikalisch Neuen zu erfordern scheint. Anders ist dies bei John Kratus, der Improvisation als natürliche, intuitive musikalische Verhaltensweise begreift und ihre gezielte Förderung ab dem Vorschulalter gewissermaßen als Katalysator für die kindliche Entwicklung und das persönliche Wachstum propagiert (Kratus, 1991, S. 35). Dass hier große Improvisatoren das Vorbild liefern, zeigt sich unverkennbar in der Definition der siebten und höchsten Stufe seines Entwicklungsmodells improvisatorischer Fähigkeiten: Die Fähigkeit von Schüler\*innen, neue Stile zu generieren, persönliche Konventionen und Regeln überzeugend zu etablieren und mit Unvorhersehbarem zu überraschen (Kra-

tus, 1991, S. 39), setzt die Hervorbringung von ästhetisch Neuem als höchstes Ideal einer musikalischen Persönlichkeitsbildung in Kraft.

Eine ganz andere Fokussierung auf ‚Neues‘ findet sich bei Stefan Orgass (2007): Hier soll nicht nach Vorbild eines Improvisationskünstlers dazu erzogen werden, musikalisch Neues vor dem Hintergrund erlernter Gestaltungsregeln und instrumentaler Technik realisieren zu können, vielmehr soll neuer sozialer Sinn kommunikativ und interaktiv hervorgebracht, für den Improvisierenden selbst und für andere als wertvoll erfahrbar werden. In diesem Sinne könne im Rahmen freier Gruppenimprovisation in der Arbeit im und am musikalischen Material für doppelte Kontingenz in Interaktionssituationen sensibilisiert (ebd., S. 727), könnten Fremderfahrungen angebahnt, individuelle, aber in sozialen Kontexten generierte „Glückserfahrungen“ ermöglicht, differente Wertbezüge im Anschluss an die Improvisation sprachlich reflektiert (ebd., S. 762) sowie Erfahrungen aus der Improvisation für eine veränderte „Lebenshaltung“ (ebd., S. 758) fruchtbar gemacht werden. Anders als bei Kratus wird hier gerade nicht das künstlerisch Neue adressiert, sondern das subjektiv Neue, welches für das Subjekt in der momenthaften Erfahrung sozialen Sinns und des besonderen Werts des Noch-Unbekannten, Kontingenten besteht, das Andere in der Kommunikation mitzuteilen haben. Im Dienste der Entdeckung neuartiger Formen der Lebensgestaltung adressieren auch andere Autor\*innen eben solche überfachlichen „Grunderfahrungen“ (von „Intimität“, „Urheberschaft“, „Glück“, „Relevanz und Bedeutung“; Gutjahr, paraphrasiert bei Krämer, 2018, S. 322) im Rahmen freier Gruppenimprovisation, die eine wache, das Nicht-Kontrollierbare anerkennende, gelingende Lebenspraxis begünstigen sollen (Krämer, 2018, S. 322).

### 3.1.2 Musikalische Identitäten ausprägen und inszenieren

Der Erwerb von auf eine „virtuose und kreative Beherrschung ästhetischer Ausdrucksmittel“ (Stöger, 2007, S. 112) zielenden produktiven Kompetenzen durch Prozesse der Selbstsozialisation ermöglicht nicht zuletzt das „Mitgliedwerden in einer Teilkultur als Akt der Identitätskonstruktion“ (ebd.). In seinem Beitrag „Auf der Suche nach musikalischer Identität“ beschreibt Philipp Vandré den Anspruch an seine mehrjährige kontinuierliche kompositionspädagogische Arbeit mit Schüler\*innen, einen Beitrag zu leisten zu deren

„Entwicklungsprozess, der ihnen am Ende die Mittel in die Hand gibt, um eine authentische und ästhetisch eigenständige wie zeitgemäße Haltung als Musikliebhaber, Musiker oder Komponist zu finden“ (Vandré, 2011, S. 128).

Ganz andere Facetten der Identitätsstiftung bzw. -konstruktion gelangen dort in den Blick musikpädagogischer Forschung, wo über Möglichkeiten nachgedacht wird, das Internet mitsamt den damit zusammenhängenden multimedialen Praktiken für

das Erfinden von Musik einzusetzen. In einem Forschungsprojekt, von dem Sheri E. Jaffurs 2011 berichtet, waren Schüler\*innen beispielsweise angehalten, sich eine eigene, virtuelle Identität zu kreieren. Innerhalb eines eingegrenzten Bereichs namens „SIMPhonic-Island“, gelegen in einem sogenannten „Teen-Grid“ der virtuellen Welt *Second Life*, sollten sie einen Avatar generieren, der mit anderen Avataren interagieren, die vielfältigen Angebote der Umgebung nutzen und durch diverse musikalische und musikbezogene Aktivitäten für andere sichtbare, individuelle Charakteristika ausprägen sollte: Charakteristika hinsichtlich seines Musikgeschmacks (sichtbar beispielsweise an der Zurschaustellung von Playlists oder diskursiv verhandelt in Blogs und Chats), seiner modischen Ausstattung, seiner Rollenübernahme bzw. Selbstinszenierung z. B. als Rockstar, Musikproduzent, Punk etc. sowie hinsichtlich selbst erstellter und aufgenommener Kompositionen, Coverversionen und Remixe. Die das Projekt koordinierende und begleitende Lehrperson befragte die Schüler\*innen später nach deren eigenen Bedeutsamerfahrungen im Laufe ihrer Aktivitäten sowie nach ihrer Einschätzung des Effekts auf die Entwicklung ihrer musikalischen Identität: Die Nutzerinnen oder Nutzer „Trinity“ und „Rain“ hoben ihr zufolge z. B. den Wunsch hervor,

„to be identified by the instruments they [die Avatare, Anm. MS] play, the style and genre of music they enjoy and compose, and overall as musicians. They enjoy the expressive nature of the ‚modern‘ (popular) music and define themselves as unique in comparison to many others who do not possess musical skills“ (Jaffurs, 2011, S. 303).

Für Jaffurs konstituieren nicht allein audiovisuelle Praxen des Musik-Erfindens in virtuellen Kontexten, sondern auch das Reden darüber musikalische Identität. Durch beides werde deren Verständnis ermöglicht: „Discourses such as this may help us construct our identity“ (ebd., S. 306). Die sehr enge und persönliche Zusammenarbeit mit den Schüler\*innen, gleichwohl im Schutzraum des Uneigentlichen der virtuellen Kommunikation und Interaktion, ermögliche ein Lernen „with our students individually and in groups in new and creative ways, as we may never have done before“ (ebd.). Während die einen Teilnehmer\*innen den positiven Effekt der digitalen Technologie in einer gesunkenen Hemmschwelle für die Aufführung eigener Kreationen und damit einem Gefühl von Sicherheit bei der „Offenlegung“ von Persönlichem sehen, begreift Nutzer „Fleet“ *Second Life* jedoch ausgesprochen zweckrational als

„[a]n outlet for a wider range of audience, and an extended potential fan base than if you were stuck playing a coffeehouse in your own community. Do whatever you want, don't limit yourself in anyway“ (zit. nach Jaffurs, 2011, S. 305).

Es wäre zu bedenken, ob durch einen bruchlosen Transfer solcher Settings in den schulischen Musikunterricht nicht die Gefahr besteht, in einem Glauben an die Kraft der Selbstentfaltung verantwortungsvoller musikalischer Identitäten allzu sehr

dem gesellschaftlichen Typus des „Kreativen“ zuzuarbeiten und die Schüler\*innen damit den Leitvorstellungen und Regulierungsmechanismen der Kreativindustrie zu überantworten: „[Der Kreative] sucht nach dem nachgefragten Neuen, und er handelt zugleich unternehmerisch in Bezug auf seine eigene Person“ (Reckwitz, 2016, S. 191). Dies gehe so weit – und auch dies ist in SIMPhonic durch die Pflicht zur außenwirksamen Inszenierung der eigenen Identität zu beobachten –, „dass sich die Aufmerksamkeit von den kreativen Produkten mehr und mehr zu den alltäglich-außeralltäglichen Eigenschaften der kreativen Individuen selbst verschiebt“ (ebd.).

## 3.2 Anthropologisches Paradigma

### 3.2.1 Musik-Erfinden als Ausdruck des Humanen

Wenn Musik in einem emphatischen Sinne als zutiefst humane Ausdrucksform gedacht wird<sup>20</sup>, kann ihr Erfinden als ein fundamental bedeutsames, ganzheitliches Spiel an den Grenzen zwischen Innen und Außen, zwischen Erfahrung des Selbst und Erfahrung von Resonanzverhältnissen mit anderen Menschen imaginiert werden. So sieht der Verband *Jeunesses Musicales Deutschland*

„den Menschen im Mittelpunkt der Musik‘. Musik ist menschliche Äußerung, Kommunikationsmedium eigener Art, das Sinne, Geist und Emotion adressiert und letztlich lustvoll, mit Freude und möglichst als Brücke zu Anderen erlebt werden sollte. Und gerade das Neu-Erfinden von eigenen Musik- und Klanggestaltungen wäre ein wichtiges Moment für die erweiterte humane Selbstäußerungspalette“ (Freyer & Wüster, 2018, S. 7).

Die Förderungsbedürftigkeit erwächst hier aus der Diagnose einer Differenz von Sein und Sollen (Sachsse, 2014, S. 53–54), scheinen doch diese anthropogenen Vermögen lediglich als „Potenziale“ (Freyer & Wüster, 2018, S. 7) angelegt zu sein. Sie auszuschöpfen bildet aus der von den Autoren eingenommenen Sicht offenbar deshalb eine pädagogische Verpflichtung, weil das „Menschsein“ erst dadurch zur vollen ganzheitlichen Entfaltung gelangen könne. Es liegt auf der Hand, dass die Floskel der „humanen Selbstäußerungspalette“ lediglich auf ein obskures Set wünschenswerter Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhaltensweisen verweist, die in der pädagogischen Arbeit auf recht beliebige Weise konkretisiert und adressiert werden können. Diese Begründungsfigur mündet letztlich in die recht banale Feststellung, der Mensch solle sich selbst musikalisch äußern, weil er es nun einmal kann.

Die meisten gegenwärtigen Entwürfe im Sinne des anthropologischen Paradigmas tendieren wohl auch deshalb dazu, eher anthropologische Teilaspekte hervorheben und beispielsweise „Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens“ (Reitinger, 2018) oder Musik-Erfinden als Funktion und Ziel von Kreativität zu denken.

<sup>20</sup> Hierzu überblicksartig Dartsch, 2014, S. 64–75.

### 3.2.2 Kreativität entwickeln und nutzen

Wie in Kapitel 1 dargelegt, berühren sich Praxen des Musik-Erfindens und Vorstellungen von spezifisch kreativen Akten unweigerlich dort, wo sie auf die Hervorbringung von Neuem, Originellem, Überraschendem etc. zielen. Davon zu unterscheiden ist Kreativität als Begründungsfigur für das Musik-Erfinden dort, wo sie als eigenständiges menschliches Vermögen adressiert wird, das es um seiner selbst willen zu fördern gelte. Ausgangspunkt solcher Überlegungen bildet der große reformpädagogische „Mythos vom Kind als dem eigentlich kreativen Wesen, das in sich noch enthalte, was Erwachsenen verloren gegangen sei“ (Stöger, 2007, S. 106).

In einer von Verena Seidl durchgeführten Studie benannten Lehrende (u.a. Chorleiter\*innen, Dozent\*innen, Studienrät\*innen, Hochschullehrende) Kreativität als akzidentelles „Nebenziel“ von Gruppenimprovisationen. In den mit diesen Interviews triangulierten improvisationsdidaktischen Konzepten (insbesondere den von Meyer-Denkman Anfang der 1970er-Jahre entwickelten) fand Seidl Verständnisse von Kreativität als einer allgemeinen und übertragbaren Anlage bzw. Disposition zur – so die Hoffnung – besseren Ausführung zukünftiger kognitiver, gleichwohl andersartiger, jedoch nicht näher bestimmter Operationen vor (Seidl, 2016, S. 184–185).

Auf diesen Konnex weist auch Stöger hin, wenn sie in musikpädagogischen Zusammenhängen „Erfinden als Ausdruck von Kr[eativität] vor allem unter dem Gesichtspunkt der Produktion“ thematisiert findet (Stöger, 2005, S. 138). Ähnliches beobachtet Lothwesen, demzufolge Musik-Erfinden im musikdidaktischen Diskurs nicht nur als Umgangsweise, Methode oder Praxis konzeptualisiert wird, sondern auch als Ziel des Musikunterrichts:

„In der aktuellen Verwendung [...] präsentiert sich der Begriff entideologisiert und pragmatisch gewendet als wichtige handlungsleitende Zielvorstellung musikpädagogischer Praxis“ (Lothwesen, 2014, S. 190).

Indem nun allerdings einerseits Erfinden als Ausdruck von Kreativität angenommen wird, welche andererseits zugleich dessen Voraussetzung darstellt, wird die Bestimmung tautologisch. Derartige unklare, teils zirkelschlüssige oder gar paradoxe Begründungsfiguren – wie sie in diesem Feld häufig begegnen – hängen zusammen mit einer systematischen Unschärfe teils interdisziplinär zugeschliffener Begriffe infolge der Komplexität der musikalischen Wirklichkeit, die sie beschreiben sollen. Wo Kreativität und Musik-Erfinden sich gewissermaßen „gegenseitig“ begründen oder aber jeweils gleichermaßen Ausgangspunkt und Ziel, Voraussetzung und Zweck sind, zeigen sich Spuren eines Dispositivs, das keinen Ausweg aus seinen selbstbezüglichen, sich selbst genügenden und ständig wiederholenden Mechanismen zulässt. Es liegt jedoch auf der Hand, dass Sinn, Triftigkeit und Wert des Musik-Erfindens sich im schulischen Kontext nicht anders als im Kontext zeitgemäßer Vorstellungen von musikalischer Bildung erweisen und bewähren müssten.

Dies trübt die gegenwärtige Popularität der Kopplung Kreativität/Musik-Erfinden allerdings kaum. Burnard hat die Präsenz kompositorischer und improvisatorischer Praktiken sowie die häufigen Referenzen auf „Kreativität“ im Kontext des englischen *National Curriculum* herausgearbeitet<sup>21</sup> und die Fülle von Studien zum Thema zusammengefasst (Burnard, 2012, S. 11). Interessanterweise plädiert sie als Konsequenz nicht allein für ein Bewusstsein und eine Wertschätzung für plurale musikalisch-kreative Praxen, sondern darüber hinaus für plurale musikalische *Kreativitäten*, die diesen Praxen zugrundeliegen:

„Each practice is an expression of a plurality of equally valid creativities through which students may or may not move fluidly or cut across different forms and ways of locating creativity in their music“ (ebd., S. 17).

Der Begriff wird auf diese Weise diskursiv verfestigt, allerdings kaum einer Klärung zugeführt. Wenn darüber hinaus die Antworten von Schüler\*innen darauf, was sie unter Kreativität verstehen,<sup>22</sup> nun via Re-entry normative Kraft erlangen würden, würden die immanenten Widersprüche des Begriffs weiter potenziert, denn schließlich würden die Befragten natürlich in erster Linie ihnen Bekanntes benennen und gerade nicht für sie Unbekanntes, Überraschendes, Nicht-Erwartbares. An dieser Stelle zeigt sich Stillstand im Gewand der Kreativhoffnung.

Besondere Potentiale zur Nutzung und zum Ausdruck kreativer Potentiale werden häufig dem Umgang mit digitaler Musikproduktion zugeschrieben. Information Communication Technologies (ICT) werden auf diese Weise zu „creativity support tools“, die „new forms of expression for individuals“ sowie „group collaboration and social creativity“ eröffnen können (Shneidermann, 2007, zit. nach Ahlers, 2012, S. 129). Anders als beispielsweise in manchen Medienkompetenzmodellen ist weniger die Beherrschung spezifischer Hard- und Software und die Kontrolle über ihre Wirkungen intendiert; vielmehr bildet diese lediglich die Voraussetzung für einen nicht länger durch widerständige Instanzen (wie z. B. Hürden beim Erlernen eines Instruments) blockierten Zugang zur Musik selbst:

„Eine Vision ist es, musikalische Ausdrucksmöglichkeiten zu schaffen, die sich nur noch über die Kreativität des Nutzers, nicht durch die Bedienung eines Geräts definieren. Aber warum von Hardware reden, scheint doch genau deren allmähliches Verschwinden die Magie der digitalen Welt auszumachen. Denkt man diese Entwicklung zu Ende, wird schließlich sämtliches musikalisches Schaffen eine Form des kreativen Umgangs mit und Austauschs von Klang sein – eine App“ (Krebs, 2011, S. 54).

21 Freilich wird Kreativität dort gelegentlich auch mit primär reproduktiven Praxen in Verbindung gebracht (Burnard, 2012, S. 18).

22 „There is much to learn from letting students choose or negotiate the kinds of creativities in music education they would like implemented in music programmes; listening to the students helps to decide which approaches are likely to succeed and which are best avoided.“ (Burnard, 2012, S. 22)

Musizieren und Musik-Erfinden gehen in dem hier geforderten kreativen Umgang im Sinne einer „künstlerischen Grundhaltung“ ineinander auf: „Musizieren ist stets ein aktiver Innovationsprozess“ (Krebs, 2011, S. 53).<sup>23</sup> Diese Innovation erscheint jedoch nicht nur als Chance des Individuums, sondern als Verpflichtung, die aus der Beschaffenheit der digitalen Objekt- bzw. Dingwelt erwächst: Die permanente technologische Innovation im kreativen Sektor stellt Anforderungen an die Subjekte, neuartige Umgangsweisen mit diesen Technologien zu entwickeln, zu erproben und auf diese Weise interaktiv neu hervorzubringen. So beobachtete Marc Godau in einer explorativen Studie, wie Grundschulkindern mobile Technologien kommunikativ als „Instrument-Spielzeug-Alternatoren, Wissens- und Lernmedien, Adjusting Devices, didaktische Dinge sowie Isolatoren“ (Godau, 2017, S. 240) in für sie neuartiger Weise überhaupt erst konstruierten, wodurch sich nicht zuletzt „unvorhergesehene Handlungsoptionen“ (ebd., S. 248) eröffneten. Kreativität wird hier als Forderung an den Menschen herangetragen, der sich nach Maßgabe des technologisch Neuen zu verändern hat.

Im Angesicht ubiquitärer Verfügbarkeit und immer leichter Zugänglichkeit digitaler Produktionswerkzeuge erscheint es zunehmend unentschuldig, diese nicht im Sinne der Entfaltung eigener Kreativität zu nutzen. Es kann als Ausweis der Wirksamkeit des Kreativitätsdispositivs gelesen werden, wenn ein solcher Zwang fast bruchlos sogar in einen Werbeslogan überführt werden kann, wie hier auf der Homepage zur Musikmach-App *Soundtrap*: „Erlebe unsere umfangreiche Sammlung von Beats, Loops und Instrumenten oder schließe einfach ein eigenes Instrument an. Wenn du einfach kreativ werden musst, hast du jetzt keine Ausrede mehr“<sup>24</sup>.

### 3.3 Kulturtheoretisches und kulturanthropologisches Paradigma

#### 3.3.1 Musikalische Materialkenntnis als kulturelle Alphabetisierung

Im Rahmen einer Interviewstudie benannten zahlreiche Musiklehrende das Musik-Lernen als eines der zentralen Ziele bei der Initiierung und Durchführung von Gruppenimprovisationen. In vielfältigen Facetten wird es bezogen u. a. auf Notations- bzw. Kompositionslehre, Musikstile, Musiklehre, musikalische Strukturen, Elementaria und Parameter (Seidl, 2016, S. 136–137). Für Wolfgang Lessing bedeutet Kompositionspädagogik „zunächst, die musikalische Wahrnehmung für elementare Gestaltungsprinzipien zu öffnen und im spielerischen Umgang mit dem jeweils verfügbaren Material die Bedeutung und Tragweite kompositorischer Entscheidungen zu erfahren und zu erproben“; sie adressiere damit „Schlüsselqualifikationen musikalischen Lernens“ (Lessing, 2011, S. 18).

23 Hier kann man ein Ineinandergreifen zweier von Reckwitz unterschiedener Idealtypen beobachten: Das „Regime des Innovationsneuen“ bildet mit dem „Regime des kulturell-ästhetisch Neuen“ einen kaum mehr aufzulösenden Konnex (Reckwitz, 2016, S. 266–269).

24 <https://www.soundtrap.com> [09.05.2020].

Das Musik-Erfinden fungiert in diesen beiden Beispielen als Vehikel für das Musik-Lernen, indem es einen integrativen Rahmen stiftet, innerhalb dessen der Umgang mit musikalischen Elementen, Konzepten und Prinzipien sowie die dafür erforderlichen Aneignungs- und Übeprozesse als sinnvoll und relevant empfunden werden können. So besteht die Chance,

„dass gerade Defizite im Wissen und Können vor dem Hintergrund eines Wollens als solche von den Schülern erkannt werden, dass also durch das ‚Anliegen‘ ein ästhetisches Bedürfnis entsteht, vor dessen Hintergrund das Reservoir an Möglichkeiten den Betroffenen defizitär und es zugleich als notwendig erscheint die Defizite auszugleichen – die Mustersituation für erfolgreiches Lernen und Lehren“ (Schatt, 2009, S. 202).

So dürfte auch klarwerden, warum eine isolierte Fokussierung auf musikalische Parameter und Strukturen problematisch ist. Eine solche ist z. B. im neuen Kernlehrplan Musik Sek I NRW zu beobachten, in dem den „übergeordneten Kompetenzerwartungen“ (u. a. also der „Produktion“ von Musik) „Ordnungssysteme musikalischer Strukturen“ – „Rhythmik“, „Melodik“, „Harmonik“, „Tempo“, „Dynamik, Artikulation“, „Klangfarbe, Sound“, „Formaspekte“ und „Notation“ (MSB, 2019, S. 16–18) – obligatorisch beigeordnet werden, ohne dass ersichtlich wäre, inwiefern mit Blick auf welche Aspekte von Musikkultur sie zur Geltung gebracht werden sollen und warum.

Musik-Lernen gewinnt jedoch insbesondere dort überhaupt erst seine Relevanz, wo es die Voraussetzung für ein „Spiel mit einem unersetzbar eigenen Symbolsystem“ (Stöger, 2007, S. 106) bildet, in dem aus Notenwerten, Akkorden, Dynamikbezeichnungen und Tempi sinnhaltige und sinnstiftende „symbolische Formen“ (Casirer, 1923/2009, S. 66) werden – verstanden nicht als festgefügte ‚Objekte‘, sondern als Aktivitäten „des Geistes [...], durch welche ein geistiger Bedeutungsgehalt an ein konkretes sinnliches Zeichen geknüpft und diesem Zeichen innerlich zugeeignet wird“ (ebd., S. 67).

Die Konfigurationen „symbolischer Formen“ als musikalisches Material dürften derweil nicht nur die Basis bilden für „Welt- und Selbstsichten in gestaltetem Klang oder Diskussionen um den ästhetischen Wert von Musik“ (Stöger, 2007, S. 106), sondern auch als Referenzen dienen für die Attribuierung von „Neuheit“ vor dem Hintergrund von Kultur(en). Die Brisanz dieses „Neuen“ entzündet sich freilich vor allem dort, wo Beurteilende Schülerkompositionen als „ästhetisch nicht anschlussfähig“ (Handschick in Lang, 2011, S. 143) ansehen und ihre Lösungsvorschläge auf eine – mehr oder weniger gewaltsame – Neukonfiguration des Materials richten. Der Frage

„Warum soll man einem 16-jährigen Kursteilnehmer, der eine Klavierfantasie im Stile Richard Claydermans vorlegt, nicht raten, die Partitur in 250 kleine Schnipsel zu zerschneiden und diese dann nach Zufallsprinzipien neu anzuordnen?“ (ebd.)



wäre mit der Gegenfrage zu begegnen, warum sich der Schüler die Maßgabe ästhetischer Anschlussfähigkeit im Sinne des Projekts überhaupt zu eigen machen und warum er sie in seinem Material realisieren wollen sollte. In dem Moment, in dem „Implikationen des Materials“ (Handschick in Schlothfeldt & Vandré, 2018a, S. 28) unterstellt werden, wird im Falle einer Orientierung an Neuer Musik das historisch Neue zum Gradmesser von Richtig-Falsch-Unterscheidungen und entfaltet normative Kraft im Sinne eines „sozialen Tatbestands“ (i. S. v. Durkheim, siehe hierzu Schatt & Sachsse, 2018).

Interessanterweise scheint ein ähnliches Problem auf, wo das ‚historisch Alte‘ als Maßgabe dient, beispielsweise in Form von musiktheoretischen Regelwerken, denen bei der Lösung von Gestaltungsaufgaben zur „Vertiefung eines Lerninhalts“ (Schlothfeldt, 2009, S. 112) gefolgt werden soll. Sch ler\*innen müssen beispielsweise im Falle einer Stilkopie vor dem Hintergrund ihnen fremder stilistisch-ästhetischer Referenzen etwas mit dem einschlägigen Lerngegenstand eben Nicht-Identisches, subjektiv bzw. situativ Neues hervorbringen, dessen Kriterien sich erst im Prozessverlauf herauskristallisieren – und zwar primär nach sozialen, weniger musikalischen Geltungsma st ben:

„Durch Verformungen, Änderungen und Abweichungen von in Erfahrungsfeldern sedimentierten bestehenden musikalischen Kompositionsverfahren, Ordnungen und Regeln entfalten sich ‚neue‘ für die Gestaltungsgruppe gültige Maßgaben“ (Nimczik, 1991, zit. nach Schlothfeldt, 2009, S. 113).

Indem das Vorgegebene nicht allein reproduziert oder kopiert, sondern Grundlage eigener Kreationen werden soll, muss das Verhältnis zwischen Eigenem und Fremdem auf der Ebene des musikalischen Phänomens permanent kommunikativ ausgehandelt werden:

„Auf der Ebene der Phänomene markiert das Neue das Andere im Unterschied zum Gleichen. Sozial verweist das Neue auf das Abweichende im Unterschied zum Normalen und normativ Erwarteten“ (Reckwitz, 2016, S. 253).

Insofern Inhalt, Stellenwert und Spielraum des zu den zu befolgenden Regeln Anderen – „Neuen“ – zu Beginn jeder Arbeit unbekannt sind, greift hier das „Regime des ästhetisch Neuen“ auf phänomenaler und sozialer Ebene.

### 3.3.2 Zugänge zu Musikkulturen durch Musik-Erfinden

In vielen Konzepten bildet die Auseinandersetzung mit Aspekten des Materials (3.3.1) lediglich eine notwendige Voraussetzung für die ‚Erschließung‘ fremder oder ein vertieftes Verständnis bekannter Kulturen. In dem Maße, in dem insbesondere Komponieren „ein hohes Maß an Reflexion“ mit einschließe, könne es als selbsttätiger Akt sowohl „bei der Orientierung in der musikalischen Lebenswelt der Sch le-

rinnen und Schüler“ helfen, als auch Hinweise und „Wege zur (angemessenen) Deutung anderer Musik“ aufzeigen (Schlothfeldt, 2011, S. 176).

In zahlreichen Projekten dient das gemeinsame „Musizieren, Improvisieren und Komponieren“ nach Maßgabe Neuer Musik – z. B. als planvolle Konstruktion oder als ein „Experimentieren mit neuartigen Spielmöglichkeiten auf traditionellen Instrumenten“ und als ein „Erforschen ungewöhnlicher Klangerzeuger“ – dazu, „die Rezeptionsbereitschaft gegenüber zeitgenössischen Kompositionen zu steigern“, „eine zunächst fremde Klangwelt zugänglicher“ zu machen, die „Skepsis gegenüber ‚Unerhörtem‘ abzubauen und auf diese Weise „die Ausbildung allzu eingefahrener Hörgewohnheiten zu verhindern und die Ohren offen zu halten“, um die vorurteilsfreie „Beschäftigung mit anderen Musikrichtungen im Laufe des weiteren Musikunterrichts positiv“ zu beeinflussen (Voit, 2011, S. 75). Durchaus ähnlich wie mit der praktischen Arbeit mit Materialien und Techniken, die in „außereuropäischen“ Musikkulturen geprägt wurden (Sachsse & Schatt, 2016, 2017), ist damit ein „Beitrag zur Toleranz und Neugier gegenüber einer kulturellen Vielfalt“ (Voit, 2011, S. 82) intendiert. Die explizite Fokussierung auf ein Erfinden nach Maßgabe nicht nur des individuell, sondern auch kulturell bzw. historisch Neuen kann freilich dort als „Regime“ wahrgenommen werden, wo der Sinn der Verwendung avancierter artifizieller Mittel – zum Beispiel zur weiteren Verfremdung und Brechung eines einmal gefundenen Ergebnisses – für die Beteiligten nicht klar wird, so wie in dem oben im Zusammenhang mit Handschicks Einlassung skizzierten Fall (s. o., Kapitel 3.3.1).

Aber auch im Zuge der Aneignung solcher musikalischer Praxen, die Kinder und Jugendliche täglich umgeben und die Teil der soziokulturellen Kontexte sind, in denen sie aufwachsen, wird dem Musik-Erfinden eine tragende Funktion für die musikalische Enkulturation zugemessen. Lucy Green zufolge vollzieht sich diese als ein Integral aus Spielen, Komponieren und Improvisieren sowie Hören (Green, 2002, S. 22). Hieran sowie an das *National Curriculum* anknüpfend soll auch im Projekt *Musical Futures* Schüler\*innen die Entwicklung von „integrated performing, composing, improvising and listening skills“ ermöglicht werden. Damit sollen sie nicht nur ein anthropologisch begründetes Anliegen verwirklichen, indem sie lernen, sich selbst zu verstehen und sich zu anderen in Beziehung zu setzen, sondern vor allem darüber hinaus ihr kulturelles Verstehen entwickeln, um wichtige Bezüge zwischen ihrem Zuhause, ihrer Schule und der Welt knüpfen zu können (D’Amore, o.J., S. 19). Für Burnard bietet Musik-Erfinden Chancen, Einsichten in die Vielfalt kreativer Praxen<sup>25</sup> zu gewinnen und sich durch die Arbeit an und in ihnen in ein sinnstiftendes Verhältnis zu kulturell relevanten Handlungsschemata zu setzen:

---

25 Sie unterscheidet „individual“, „communal“, „collective“, „collaborative“, „performance“, „symbolic“, „empathic“, „interdisciplinary“, „computational“, „intercultural“ sowie „digital“ „musical creative practices“ (Burnard, 2012, S. 12).

„[E]ach [creative practice] has its own status, schemes of action, orientations, rules and codes of behaviour, and can be broken down into individual positions, steps or moves, which integrate into the unity of an activity system“ (Burnard, 2012, S. 17).

Natürlich kann es im Musikunterricht nicht darum gehen, Schüler\*innen diese Praktiken im Sinne einer Abbilddidaktik einfach reproduzieren zu lassen. Wohl aber können deren Kontexte wie auch die in ihnen wirksamen Kriterien des Neuen im Musikunterricht virtuell auf der Basis vorherigen Lernens und abstrahierender Reflexion vergegenwärtigt, diskutiert und probeweise angewendet sowie mit eigenen Vorstellungen und Bewertungen von Neuheit in Beziehung gesetzt werden. Gelingt dies, bieten sich Chancen eines durch Wissen gleichsam „geerdeten“ Spiels mit den Möglichkeiten eines Vorgefundenen:

„Richtungsgebend bleibt, in allem Vorgang der Kognition, Konstruktion oder *poiesis*, die Fähigkeit der Imagination und des synthetischen Baues von Zusammenhängen. Das Kreative ist nicht die Auffassung eines ontologisch-kosmischen Gegebenen, sondern die Kraft der Fiktionalisierung, das Tun-als-ob, die Erprobung von Virtualitäten, Möglichkeiten auf Zeit. Dieses fantasievolle Tun weiß jederzeit darum, dass es probenhalber so ‚tut als ob‘“ (Reck, 2019, S. 64, Hervorh. im Original)<sup>26</sup>.

Vor diesem Hintergrund und dem so häufig zu findenden Ziel der Erschließung und Wertschätzung musikalischer Vielfalt ist es umso bemerkenswerter, mit welcher Inbrunst in jüngerer, insbesondere britischer und US-amerikanischer musikpädagogischer Literatur die Abkehr von der Legitimationsfigur des autonomen Künstler-Individuums der Romantik vertreten wird. Diese hat Reckwitz zufolge zwar die Konstituierung des spätmodernen Kreativitätsparadigmas maßgeblich geprägt, wird jedoch im Zuge der Normalisierung kreativer Prozesse entauratisiert und entmythologisiert (Reckwitz, 2016, S. 212). Die Beobachtung kollaborativer kreativer Praxen in populärer Musik trägt dazu bei, den allein schaffenden Künstler als Gegenbild des kulturell Intendierten zu entwerfen:

„Composing is not always a lonely activity, in spite of the romantic, mythical views of the individual composer that abound among classical music audiences, music curricula and textbooks. Music is frequently composed in collaboration with others in folk and pop music. Moreover, daily exposure to the media has made the image of pop musicians composing collaboratively become part of children and adolescents’ out-of-school worlds. In this chapter, views of creativity, of group creativity and of musical creativity will be considered in relation to collaborative composition and its implications as a pupil-centred learning procedure“ (Rusinek, 2012, S. 185).

---

<sup>26</sup> Zu Konzeptualisierungen eines alltäglich-spielerischen musikalischen Erfindungsreichtums bei Kindern als (vermeintlichem) Ausdruck universaler musikalischer Kreativität siehe auch Bullerjahn, 2011.

So wünschenswert dies im Sinne einer Erweiterung des Blickfeldes auf im Musikunterricht häufig unterrepräsentierte populäre Musikpraxen sowie auf die Loslösung von starren, überkommenen, aber kaum mehr zeitgemäßen und realisierbaren Idealen sein mag, so offensichtlich erscheint die Tendenz, dass dadurch im Falle des Musik-Erfindens gleich mehrere Kinder mit dem Bade ausgeschüttet werden: die Möglichkeit für Schüler\*innen, ‚große Komponisten‘ nicht als Ikonen verehren zu müssen, sondern als Vollbringer besonderer Leistungen auf eben jenen Gebieten anerkennen zu können, auf denen sie selbst ja sich zu betätigen angehalten werden sollen; deren Werke als Lösungen bestimmter, sie selbst (idealerweise) umtreibender Probleme ästhetisch-korrespondierend wahrnehmen zu können; Maßstäbe für ästhetische Urteile über kreative Leistungen überhaupt erst gewinnen zu können. Die Erweiterung des Blicks für eine Pluralität von Kreativitätsformen<sup>27</sup> läuft auf diese Weise Gefahr, blinde Flecken zu erzeugen sowie Unterschiede zu nivellieren. Gerade durch den Versuch der Überwindung von traditionellen Formen, Normen und Regelwerken realisiert sich das soziale „Regime des ästhetisch Neuen“ paradoxerweise geradezu in einem kulturimperialistischen Modus dort, wo die ausschließliche Konzentration auf das den Schüler\*innen zumindest ansatzweise Vertraute und Populäre (und damit das vermeintlich ‚Leicht-Nachzuahmende‘) zur Verdrängung ‚kunstmusikalischer‘ Ideengehalte, Formprinzipien und Werke führt. Kaum eine kreative Praxis dürfte Schüler\*innen aber so neu und fremd sein wie diejenige von Komponist\*innen der Romantik.

### 3.3.3 Die musikalische Welt als fragwürdige und veränderungsbedürftige – Musik-Erfinden als Problemlösen

Die Fähigkeit, Probleme zu finden und zu lösen, wird gemeinhin als Teilbereich oder als Merkmal von Kreativität angesehen:

„Kreativität kann gelten als, u. a. sozial und historisch, vermittelte Konstruktion von Divergentes integrierenden Ordnungen von Faktoren zum Zwecke einer Modifikation (Lösung, Verschiebung, Neutralisierung oder auch Transformation) bisheriger Problemlagen. Sie bezieht sich auf Momente, die sich von der bisherigen Beschreibung ausreichend absetzen, von Faktoren oder Modifikationen also, die, sei es intern, sei es extern, nicht in der bisherigen Situationsbeschreibung aufgehen“ (Reck, 2019, S. 32–33).

Wenn insbesondere in der britischen Musikpädagogik Komponieren häufig als „problem solving“ konzeptualisiert wird (für einen Literaturüberblick siehe Berkeley, 2004, S. 247–249) bedeutet dies zweierlei: Zum einen wird Komponieren als ein strikt ergebnisorientierter, primär kognitiver, wenngleich nichtlinearer Prozess

<sup>27</sup> Burnard nennt hier analog zu den zuvor unterschiedenen musikalischen Praxen „individual“, „collaborative (or group)“, „communal“, „empathic“, „intercultural“, „performance“, „symbolic“ sowie „computational creativity“.

charakterisiert, dessen spezifische Anforderungsstruktur die erfinderische, verändernde, variierende, durchaus auch destruierende Auseinandersetzung mit musikalischen Aspekten triggert bzw. stimuliert: „composing problems are knowledge-rich, complex, multiple and creative“ (Berkley, 2004, S. 257). Zum anderen erscheint das Problemlösen selbst als kognitives Vermögen, welches es um seiner selbst willen zu erlernen und zu üben gilt. Rebecca Berkley zufolge arbeiten sowohl die Erweiterung fachlicher Fertigkeiten und Wissensinhalte als auch die persönliche Entwicklung im Laufe des Kompositionsprozesses „problem solving skills in composing“ zu: Während ersteres umfasst, Probleme zu identifizieren, einen Arbeitsplan zu entwickeln, Hypothesen zu bilden, sich der Konventionen des angestrebten Stils und Idioms zu vergewissern sowie Antworten auf die diversen weiteren entstehenden Probleme zu finden und zu vernetzen, meint letzteres das persönliche Engagement infolge eines intrinsischen Bedürfnisses, selbstbestimmt an Lösungen zu arbeiten und ästhetische Verantwortung für diese zu übernehmen (ebd., S. 248). Da hier subjektive Selbst-Welt-Verhältnisse in ihren musikkulturellen Kontexten thematisiert werden, erweist sich diese Position nicht als nur kulturtheoretisch oder anthropologisch, sondern als kulturanthropologisch fundiert.

Der Ansatz zielt darauf, Schüler\*innen die Welt als eine problemhaltige erkennen und ihr Handeln entsprechend als ein lösungsorientiertes gezielt daran ausrichten zu lassen; darauf, dass sie ein Verständnis dafür entwickeln,

„that the total composing problem comprises interrelated interim problems with multiple potential answers which require them to combine systematic application of designated knowledge of compositional technique with more rhapsodic and opportunistic creativity. Students use skills of hypothesis and verification to explore, predict and test potential solutions as they compose“ (ebd., S. 257).

Die Auseinandersetzung mit Konventionen und Normen, mit Verarbeitungstechniken und musikalischen Prinzipien gewinnt ihren Sinn – und soll Sinn für die Schüler\*innen erkennbar werden lassen – als Mittel, Schlüssel oder Werkzeug der eigenen Kreativität, für die der autonome Künstler als Modell der spätmodernen Sozialfigur des „Kreativen“ (s. o.) weiterhin Pate zu stehen scheint:

„Placing problem-solving skills at the centre of the composing curriculum promotes the creativity, originality, dedication and application of technique and knowledge required for school students to move towards becoming competent autonomous composers [...]“ (ebd., S. 258).

Ein solcher Fokus scheint ausgesprochen triftig, verweist er doch auf die unbedingte Voraussetzung für den Beginn einer Komposition, die musikalische Welt zumindest als veränderbar, vielleicht sogar als veränderungsbedürftig oder unvollständig zu erkennen, sich selbst als potentiellen Urheber dieses Eingriffs zu sehen und Befriedigung aus einer als wertvoll empfundenen, tiefgehenden und verständigen Auseinandersetzung mit Techniken und Materialien zu ziehen, die man selbst für die

Lösung des Problems gewählt und gezielt einzusetzen gelernt hat. Gleichwohl darf die Schwierigkeit, Komplexität und potentielle Übergriffigkeit der Bemühung, einen „Kreativitätswunsch“ (Reckwitz, s. o., Kapitel 2) entstehen zu lassen, nicht heruntergespielt werden. Wenn Schüler\*innen die Veränderungsbedürftigkeit ‚ihrer‘ – emotional besetzten, für ihre Identität essentiellen und daher potentiell ‚schützenswerten‘ – Musik nicht einsehen, muss dies nicht an mangelnder Problemlösekompetenz liegen, sondern verweist auf die fundamentale Schwierigkeit dessen, was von ihnen verlangt wird. Denn ein solches Problemlösen besitzt keineswegs nur konstruktive, sondern ebenso destruktive Momente:

„Wie immer später Resultate bewertet werden – sei es im Hinblick auf die personalen Urheber, die Methoden und Prozesse, sei es in Betracht des geschaffenen Werks eines kreativen Vorgangs –, der Beginn gründet in einer Zersetzung, Abstoßung oder Verschiebung, einer Irritation, einem Anprallen an zu engen Grenzen, einem Geworfensein in ein stark gefühltes Ungenügen am Bisherigen, einem Gewahrwerden eines Mangels, einer Leere, einem Vakuum“ (Reck, 2019, S. 73–74).

Im Rahmen einer schulischen Kompositionspädagogik müssten „Training and Instruction“, „Management“ und „Facilitation“ (Berkley, 2004, S. 248) durch die Lehrperson nicht nur in einem situativ angepassten und flexiblen Verhältnis stehen, sondern müsste die Brisanz des Unterfangens, ‚Neues wollen zu sollen‘ mit Blick auf die konkret verhandelten Musiken, Bedürfnisse und Präferenzen stets auf sensible Weise reflexiv gehalten werden. Zu Recht betont Matthias Schlothfeldt daher die Bedeutung einer Entwicklung eigener, selbstverantworteter kompositorischer Anliegen durch die Komponierenden, von denen ausgehend sie sich selbst konkrete Lerninhalte und -ziele setzen, die für die Umsetzung nötig sind (Schlothfeldt, 2009, S. 36 und 113). Es ist ein Bewusstsein dafür erforderlich, dass die Prozessualität des problemlösenden Komponierens die Orientierung am Neuen im Kern in sich trägt ebenso wie die Anforderung, permanent Differenzen infolge zahlreicher Entscheidungen markieren zu müssen.

### 3.4 Ästhetisches Paradigma

#### 3.4.1 Musikalisch-ästhetische Praxis zwischen Selbstzweck und Entäußerungszwang

Wallbaum hebt im Rahmen seiner „Prozess-Produkt-Didaktik“ auf die „Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen“ (Wallbaum, 2009, S. 287) ab, die „die Elemente und Konzepte voraussetzen, aber in ihrem Erfahrungsgehalt überbieten“ (ebd., S. 172) und darum „um ihrer selbst willen erstrebenswert“ (ebd., S. 173) seien. Constanze Rora betont vor allem den Wert von „musikalischen Gestaltungsspielen“ für die Initiierung ästhetischer Erfahrungen (Rora, 2001). Damit knüpft sie zwar implizit an anthropologisch und psychologisch grundierte Vorstellungen von

ludischer kindlicher Kreativität an (Bullerjahn, 2011), zielt aber auf eine durch Absichtslosigkeit, Nicht-Konventionalität, Interaktionalität und Situativität charakterisierte Praxis und damit auf die qualitative Differenz einer selbstbezüglichen, interesselosen und vollzugsorientierten ästhetischen Wahrnehmung (Rolle, 1999, S. 79).

Schwierigkeiten dürften hier nicht nur daraus erwachsen, dass schulisches Handeln immer in funktionale, zweckrationale und normative Kontexte eingebunden ist (Mollenhauer, 1990; Rolle & Vogt, 1995), sondern auch dadurch, dass das Kreativitätsdispositiv bereits „eine Ästhetisierung forciert, die auf die Produktion und Rezeption von neuen ästhetischen Ereignissen ausgerichtet ist“ und auf diese Weise „das Ästhetische am *Neuen* und das Regime des *Neuen* am Ästhetischen aus[richtet]“ (Reckwitz, 2016, S. 257, Hervorh. im Original). Als „hybride[...] Mischpraktiken“ (ebd., S. 256) erscheinen zweckrationale und ästhetische Praktiken nahezu ununterscheidbar<sup>28</sup>. Dies bedeutet jedoch nicht, dass das ‚Ideal‘ eines Musik-Erfindens als selbstzweckhafte und vollzugsorientierte Praxis, die ihren Akteuren auf keine andere Weise zu erlangende kontemplative, korrespondierende und imaginative Erfahrungen eröffnen kann, damit obsolet wäre. Vielmehr bildet es ein wichtiges Reflexionsmoment, das es erlaubt, die Vereinnahmung musikunterrichtlichen Musik-Erfindens zur Förderung einer (vermeintlichen) ‚allgemeinen‘ Kreativität und damit zur Erschließung hypothetischer Transfereffekte (Stöger, 2007, S. 106) sehr kritisch einzuschätzen.

Darüber hinaus gilt es allerdings zu bedenken, dass das Risiko des Scheiterns an Leistungsansprüchen bei der Verwirklichung des Neuen, des Kreativen oder des Ästhetischen im Angesicht des „Wagnisses der Rückhaltlosigkeit“ (Dahlhaus, 1981, S. VIII) beim Tun von Dingen, „von denen wir nicht wissen, was sie sind“ (Adorno, zitiert bei Schatt, 2008, S. 244) von einer besonderen Qualität ist: „Generell scheint ästhetisches Erleben trotz seiner Routinisierung in ästhetischen Praktiken unberechenbarer und enttäuschungsanfälliger als zweckrationales Handeln“ (Reckwitz, 2017, S. 352)<sup>29</sup>. Insofern scheinen potentielle Diskrepanzen zwischen kreativer Leistung und Kreativerfolg insbesondere bei mangelnder sozialer Anerkennung kreativer Produkte ein stets in der Schwebelage befindliches, sensibel auszutarierendes und durch die Lehrperson zu moderierendes Konfliktfeld zu sein. Dies gilt insbesondere dort, wo durch organisatorische Formate entweder ein Druck zur Veräußerung und Sichtbarmachung kreativer Ergebnisse oder eine Konkurrenzsituation geschaffen wird, die nur die „besten“ Stücke mit einer öffentlichen Aufführung prämiert (Handschiek, 2011, S. 139–140).

28 So überrascht es nicht, dass sich die für die Hervorbringung des Ästhetischen geltend gemachten Schwierigkeiten in der Schule mit denen, die schulische Kreativitätsförderung als ein latent widersprüchliches Unterfangen erscheinen lassen, berühren (Stöger, 2007, S. 107–110).

29 Dies gilt für internalisierte Leistungsansprüche noch mehr als für extern herangetragene: „Dass in der kreativen Lebensführung ‚äußere‘ soziale Erwartungen und ‚innere‘ Wünsche am gleichen Ziel ausgerichtet sind, enthält damit eine außergewöhnliche Sinn- und Befriedigungsverheißung und zugleich ein besonders folgenreiches Risiko des Scheiterns“ (Reckwitz, 2017, S. 348).

#### 4. Fazit: Enthusiasmus, Besinnungen, Auswege

Die Reckwitzsche Kreativitätskritik bietet zahlreiche Impulse, Praxen des Musik-Erfindens einem Nachdenken über ihre jeweiligen Ziele und Begründungen zu unterziehen sowie sich von kurzschlüssigen Begründungsmustern und scheinbaren Selbstverständlichkeiten zu verabschieden – und zwar nicht nur dort, wo sie explizit auf Kreativität rekurrieren: Infolge der normativen Setzung, dass Musik erfunden werden soll, ergibt sich für sämtliche Begründungsfiguren die Notwendigkeit, sich auf nachvollziehbare und logisch stimmige Weise zur Problematik des ästhetisch Neuen, Kreativen, Originellen zu verhalten.

Es sollte deutlich geworden sein, dass jedes der hier skizzierten Begründungsmuster für das Musik-Erfinden sowohl bestimmten Prämissen folgt, als auch zahlreiche Implikationen mit sich bringt und Folgeentscheidungen provoziert. Eine universale Letztbegründung deutet sich selbstverständlich weder an, noch kann sie intendiert sein. Selbst die Bevorzugung eines bestimmten Legitimationsmusters – wie sie bei Wallbaum (2009) im Sinne „ästhetischer Erfahrung“ aufscheint – kann Geltung nur temporär, in Bezug auf einen spezifischen konzeptionellen Zusammenhang musikdidaktischer Ziele, Inhalte und Methoden beanspruchen. Insgesamt aber wäre bei der Abwägung dieser Begründungen im Sinne einer gelingenden allgemeinbildenden schulischen Praxis das „Primat der Zielentscheidungen“ (Klafki, 2007, S. 116) zu stärken, welches wiederum in gesellschaftlichen Kontexten verhaftet ist und auf diese wirkt. Vor diesem Hintergrund wurde insbesondere die Problematik einer allzu rückhaltlosen Bindung an Kategorien des (ästhetisch) ‚Neuen‘, ‚Originellen‘ und ‚Innovativen‘ thematisiert.

Das ‚Neue‘ ist freilich eine aus (musikalischen) Lern- und Bildungsprozessen nicht wegzudenkende normative Kategorie. Wo immer gelernt wird oder Bildung sich vollzieht, entsteht Neues:

„Musikalische Bildung vollzieht sich in der Emergenz neuer und neuartiger (Möglichkeiten) musikbezogener Bedeutungszuweisung, die auf musikalische und musikbezogene Schemata rekurriert, sowie in der Emergenz neuer und neuartiger (Möglichkeiten) musikbezogener Zuweisung von Bedeutsamkeit(en) in (zwischenleiblichen) musikalischen und musikbezogenen Interaktionen“ (Orgass, 2007, S. 118).

Nicht nur aus konstruktivistischer<sup>30</sup>, sondern auch aus phänomenologischer Sicht erscheint Wahrnehmung als etwas Schöpferisches: Für Maurice Merleau-Ponty ist „jede Wahrnehmung [...] insofern schöpferisch, als dass sie dem Wahrgenommenen einen Sinn gibt“ (Springstübe, 2013, S. 42). Auch erweiterte Begriffe von Kreativität dehnen sich auf rezeptive Prozesse sowie Lernvorgänge aus.

---

30 Fußend insbesondere auf dem Konzept der Autopoiesis bei Maturana & Varela, 2018, S. 55–60, 99–100.



Hiervon ist die unterrichtliche Fokussierung auf „das Herstellen von Musik, ihr Erfinden, Zusammenbauen [...] und Gestalten“ (Freyer & Wüster, 2018, S. 7) und auf den Vollzug von Umgangsweisen zu trennen, die ihre Geltung, ihren Wert und ihre interaktionale Anerkennung als in einer der oben dargestellten Weisen neu bzw. neuartig erfordern. Eine unterrichtliche Implementation von Praxen des Musik-Erfindens sollte sich nicht nur jeweiliger Ziele und Gründe vergewissern, sondern auch der damit immer auch verbundenen Prämissen und Implikationen hinsichtlich notwendiger vorgängiger und begleitender Aneignungsprozesse, daran anschließender Praxen der Reflexion und allgemeiner sowie jeweils spezifischer Beurteilungskriterien. Dies wäre ein erster Schritt, um dem von Lothwesen zu Recht benannten Defizit abzuhelpfen, der Begriff des (Musik-)Erfindens werde heute „weitgehend [...] ohne weiterführende theoretische Reflektion“ gebraucht (Lothwesen, 2014, S. 190).

Im emphatischen Sinne bildungsrelevant kann nicht allein Komponieren, sondern jedwedes Musik-Erfinden dort werden, wo auf für Schüler\*innen nachvollziehbare Weise „neuer musikalischer Sinn entsteht“ (Orgass in Schlothfeldt & Vandré, 2018a, S. 22). Die vielfältigen Begrundungstypen fokussieren ebenso vielfältige Facetten einer solchen potentiellen bildungsrelevanten Sinnkonstitution: individuelle und soziale, funktionale und selbstzweckhafte, lerntheoretische, materiale und formale, kulturtheoretische und ästhetische. Wenngleich empirische Nachweise duber, welche Praxen des Musik-Erfindens unter welchen Umständen in welchen Zusammenhängen mit anderen Praxen bei wem welche Effekte in welchem Maße tatsächlich begunsten können, noch eher rar gesät sind, erscheinen die in das Musik-Erfinden gesetzten Hoffnungen vor dem Hintergrund einschlägiger Begrundungsdiskurse durchaus von einiger Evidenz und keineswegs als schiere Fiktion.

Problematisch kann das Musik-Erfinden als Leitidee hingegen werden, wenn es das Neue zur Leerformel oder gar zur Obsession eines permanenten, nicht hinterfragten und kaum hinterfragbaren Strebens nach dem ästhetisch, sozial, kulturell und psychologisch noch nicht Dagewesenen gerinnen lässt; wo die Subjekte dazu angehalten werden, „ein[en] permanente[n] Enthusiasmus des Suchens, Kooperierens und (Er-)Findens“ (Reckwitz, 2016, S. 190) zu internalisieren. Dann besteht die Gefahr, dass Musikunterricht zu einem Abbild der Organisationsform der Kreativindustrien gerät:

„Arbeit ist hier vermehrt in Form von ‚Projekten‘ organisiert, d. h. von Aufgaben, denen ein zeitlich begrenzter Charakter zukommt und die die ganze Arbeitskraft eines ‚Teams‘ (oder auch einer einzelnen, selbständigen Person, des *culturepreneur*) erfordern. Am Ende des Projekts steht das innovative Produkt, das Produkt der kollektiven (oder individuellen) Kreativität“ (ebd., S. 189, Hervorh. im Original).

So wäre nicht zuletzt im Rahmen von Assessment, aber auch unterrichtlicher Diskussionskultur zu fragen, wo die Zuweisung von vermeintlicher ‚Neuheit‘, ‚Originalität‘ oder ‚Kreativität‘ überstrapaziert wird und wo stattdessen die Rede vom

Sinnvollen, von kommunikativer „Viabilität“ (Krause, 2008, S. 172), Gelungenheit, Überzeugungskraft oder schlicht affektivem Gefallen hinreichend sein könnte.

Da die in Kapitel 3 nur angedeuteten theoretischen Widersprüche und Leerstellen – insbesondere hinsichtlich der Förderung von Kreativität – sich nicht systematisch lösen lassen, könnte erwartet werden, dass sie in Unterrichtssituationen konkret aktualisiert, dass normative Vakua situativ gefüllt werden. Sehr interessante Beispiele hierfür liefern Weidner, Weber und Rolle, die untereinander triangulierte Forschungsdaten (aus Interviews, Gruppendiskussionen, teilnehmenden Beobachtungen sowie Videoaufzeichnungen) im Rahmen einer kompositionspädagogischen Fortbildung mit Reckwitz' Überlegungen kontextualisieren und reflektieren. Sie können dabei Vorstellungen von „Meisterschaft“ als Charakteristikum kompositorischer Tätigkeit“, von „Neuheit“ als ästhetisches Qualitätskriterium“ und „Autonomie“ als kompositionspädagogisches Ziel“ beschreiben und damit einer fruchtbaren Diskussion über Zieldimensionen zuführen (Weidner, Weber & Rolle, 2019, S. 87–92). Derartiges sichtbar zu machen, kann ein veritables Anliegen empirischer Unterrichtsforschung sein – ebenso Fragen danach, in welchem Verhältnis die in der Literatur formulierten Hoffnungen und Erwartungen an das Musik-Erfinden zu seiner beobachteten Prozessualisierung stehen und wie der „Hiatus von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Helsper, 2016, S. 54) jeweils konkret austariert wird. Dabei ist gleichwohl immer zu bedenken, dass das ‚Neue‘ ein ebenfalls auf der Metastufe wissenschaftlichen Nachdenkens wirksamer Faktor ist. Daraus ergibt sich der Anspruch, beispielsweise Innovationen musikpädagogischer Forschung wissenschaftshistorisch zu kontextualisieren (Abel-Struth, 1985) oder die Rolle von „Originalität“ als Gütekriterium empirischer Forschung (Strübing et al., 2018, S. 94–96) kritisch zu reflektieren.

Eine Musikdidaktik, die die Fragwürdigkeit ihrer Gegenstände und Methoden nicht ständig mitbedenkt, würde indes den Kreativitätsimperativ als einen spätmodernen Mythos leichtfertig bedienen. Indem sie nicht nur die Zusammenhänge von Begründungsfiguren und generativen Praktiken vernachlässigte, sondern sich auch selbst als jeder Begründungsnötigkeit enthoben modellierte, drehte sie ihre Runden im Hamsterrad des Kreativitätsdispositivs, in dem Innovationsökonomie und *creative industries* den Weg vorgeben: Diese Gefahr besteht nicht zuletzt dort, wo argumentiert wird, die Auseinandersetzung mit Fragen der Kompositionspädagogik werde umso drängender,

„je mehr unsere Gesellschaft Schlüsselqualifikationen wie Kreativität, Originalität, Emotionalität und Gestaltungskraft als Zukunftsressourcen wertschätzt und entwickeln will, aber auch je mehr Software-Produkte und Internet-Technologie aus kommerziellen Intentionen Standards und Orientierungsmarken für die Fertigung von Klangerzeugnissen setzen“ (Vandré & Lang, 2011, S. 10).

Es erscheint lohnend, kritisch zu diskutieren, ob und inwiefern die von Reckwitz nur skizzierten Lösungsansätze musikpädagogisch konkretisiert und fruchtbar gemacht werden könnten und sollten. So plädiert er für eine „profane Kreativität“, die sich von Außenbewertung, der Kopplung an soziale Anerkennung und Selbstwertgefühl sowie von ihrem hochgradig variablen, umfangreichen Anforderungskatalog löst. Als lokale und situative kreative Praxis müsse sie ihren Leistungscharakter genauso aufgeben wie ein systematisches Kreativitätstraining (Reckwitz, 2017, S. 358–362). Darüber hinaus erlaube eine „Alltagsästhetik der Wiederholung“ die Distanzierung von jedem „Aktivismus des Neuen“ (ebd., S. 362):

„Im Idealfall bedeutet Routine der ästhetischen Praxis Meisterschaft und Mühelosigkeit. Daran knüpft die Ästhetik der Wiederholung an und geht davon aus, dass es nicht das vorgeblich neue Produkt, sondern die gekonnte Wiederholung ist, die im Kern die ästhetische Befriedigung eigendynamischer Wahrnehmungen und Emotionen hervorbringt“ (ebd., S. 364).

Eine neue Rationalität der Übung, die anstrebt, ein befriedigendes und angemessenes Niveau zu erreichen, könne eine „Entdynamisierung des Ästhetischen“ (ebd., S. 366; im Original kursiv) bewirken.

Ob der Musikunterricht – zumal im Modus des Musik-Erfindens – eine Institution sein kann und sollte, die

„dem leerlaufenden Regime des Neuen mit gezielten Verlangsamungen und Konzentrationen zu antworten und sich der ständigen Beobachtung durch ein Publikum und dessen Originalitätszumutungen über den Weg einer Vervielfältigung der Möglichkeiten jenseits des Blicks des Alter Ego zu entziehen“ (ebd., S. 368)

vermag, ist fraglich, aber diskussionswürdig. Wenn nur die Möglichkeit besteht, dass tatsächlich

„[d]ie kreativ-ästhetische [...] als die avancierteste posttraditionale Lebensform [erscheint] – auch wenn es sich dabei um Verheißungen handelt, die manches Individuum oder gar ganze soziale Gruppen gar nicht einlösen können“ (ebd., S. 367),

dann bildete die besonnene, kritische und sensible Abwägung der in Praxen des Musik-Erfindens virulenten Problematiken ebenso wie ihrer immensen Chancen für gelingende musikalisch-ästhetische Bildungsprozesse eine zentrale musikpädagogische Verpflichtung der Gegenwart.

## Literatur

Abel-Struth, S. (1985). Aktualität und Geschichtsbewußtsein; zur musikdidaktischen Kategorie des Neuen. In S. Abel-Struth (Hrsg), *Grundriß der Musikpädagogik* (S. 589–599). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Ahlers, M. (2012). Information Communication Technology as Creativity Support Tools? On German Music Education's History in ICT: Selected Research and Recent Developments. In M. Gall, G. Sammer & A. de Vugt (Hrsg.), *European Perspectives on Music Education 1: New Media in the Classroom* (S. 125–134). Innsbruck: Helbling.
- Berkley, R. (2004). Teaching composing as creative problem solving: Conceptualising composing pedagogy. *British Journal of Music Education*, 21(3), 239–263. <https://doi.org/10.1017/S026505170400587X>
- Boden, M. A. (2007). Creativity in a nutshell. *Think*, 5(15), 83–95. Verfügbar unter: [https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/E74A8FA0906C3AA5A1813FFBD56860F9/S147717560000230Xa.pdf/creativity\\_in\\_a\\_nutshell.pdf](https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/E74A8FA0906C3AA5A1813FFBD56860F9/S147717560000230Xa.pdf/creativity_in_a_nutshell.pdf); <https://doi.org/10.1017/S147717560000230X> [09.05.2020].
- Brassel, U. (2008). Musik gestalten. Zur Planung, Formulierung und Bewertung von Gestaltungsaufgaben im Musikunterricht der Sekundarstufe II. *AfS-Magazin*, (7), 85–99.
- Bullerjahn, C. (2011). Musikalische Kreativität – eine Universalie? Ein Forschungsüberblick zum alltäglich-spielerischen musikalischen Erfindungsreichtum von Kindern und musikpädagogische Konsequenzen. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern: Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 23–40). Regensburg: ConBrio.
- Burnard, P. (2012). Rethinking ‚musical creativity‘ and the notion of multiple creativities in music. In O. Odena (Hrsg.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research* (S. 5–27). Burlington, VT: Taylor & Francis Ltd.
- Cassirer, E. (2009/1923). Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften. In M. Lauschke (Hrsg.), *Ernst Cassirer: Schriften zur Philosophie der symbolischen Formen* (1. Aufl.) (S. 63–92). Hamburg: Felix Meiner Verlag. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2121-6>
- Dahlhaus, C. (1981). Vorwort. In H. H. Stuckenschmidt (Hrsg.), *Neue Musik* (1. Aufl.) (S. VII–XXVI). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- D'Amore, A. (Hrsg.). (o.J.). *Musical Futures: An approach to teaching and learning. Resource Pack: 2nd Edition*. Verfügbar unter: <https://www.phf.org.uk/publications/musical-futures-approach-teaching-learning/> [08.05.2020].
- Dartsch, M. (2014). *Musik lernen – Musik unterrichten: Eine Einführung in die Musikpädagogik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Freyer, J. & Wüster, U. (2018). Geleitwort. In M. Schlothfeldt & P. Vandré (Hrsg.), *Weikersheimer Gespräche zur Kompositionspädagogik* (S. 7–8). Regensburg: ConBrio.
- Geuen, H. & Orgass, S. (2007). *Partizipation – Relevanz – Kontinuität: Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive*. Aachen: Shaker.
- Godau, M. (2017). Apps in der musikpädagogischen Praxis. Eine explorative Studie zur kommunikativen Konstruktion von mobilen Technologien im schulischen Nachmittagsbereich. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 38 (S. 237–249). Münster: Waxmann.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot, Hants; Burlington, VT: Ashgate.
- Grow, J. (2012). Rezension: Oscar Odena (Hrsg.) (2012). *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3(2). Verfügbar unter: <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/75> [08.08.2019].
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung: Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2. überarb. Aufl.). Hofheim: Wolke.

- Handschock, M. (2011). Jugend komponiert Baden-Württemberg: Entwicklung ästhetischen Bewusstseins? In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern: Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 133–140). Regensburg: ConBrio.
- Handschock, M. (2015). *Musik als „Medium der sich selbst erfahrenden Wahrnehmung“: Möglichkeiten der Vermittlung Neuer Musik unter dem Aspekt der Auflösung und Reflexion von Gestalthaftigkeit*. Hildesheim: Olms.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, UTB.
- Hillebrandt, F. (2009). Praxistheorie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 369–394). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_18)
- Jaffurs, S. E. (2011). SIMPhonic Island: Exploring Musical Identity and Learning in Virtual Space. In L. Green (Hrsg.), *Learning, Teaching, and Musical Identity. Voices Across Cultures* (S. 295–307). Bloomington: Indiana University Press.
- Jank, W. (Hrsg.) (2017). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kaiser, H. J. (2002). Die Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Mai, 1–14. Verfügbar unter: [https://www.zfkm.org/sonder02-kaiser\\_b.pdf](https://www.zfkm.org/sonder02-kaiser_b.pdf) [08.05.2020].
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Krämer, O. (2018). Improvisation als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 319–326). Münster: Waxmann.
- Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78(4), 36–40. <https://doi.org/10.2307/3398335> [09.05.2020].
- Krause, M. (2008). *Bedeutung und Bedeutsamkeit: Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. FolkwangStudien: Bd. 7. Hildesheim: Olms.
- Krebs, M. (2011). App-Musik – neues Musizieren? * ben & musizieren*, (5), 52–54.
- Lang, B. (2011). Roundtable 2. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern: Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 141–150). Regensburg: ConBrio.
- Lessing, W. (2011). Kinderkomposition im Spannungsfeld von Prozess- und Produktorientierung. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern: Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 15–21). Regensburg: ConBrio.
- Lothwies, K. S. (2014). Kreativität in der Musikpädagogik: Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens: Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (S. 183–212). Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/267513024\\_Kreativitat\\_in\\_der\\_Musikpadagogik\\_Anmerkungen\\_zu\\_Begriffsverständnis\\_und\\_Thematisierungskontexten\\_Creativity\\_in\\_Music\\_Education\\_Notes\\_on\\_conceptualisations\\_and\\_contexts\\_of\\_its\\_discussion](https://www.researchgate.net/publication/267513024_Kreativitat_in_der_Musikpadagogik_Anmerkungen_zu_Begriffsverständnis_und_Thematisierungskontexten_Creativity_in_Music_Education_Notes_on_conceptualisations_and_contexts_of_its_discussion) [02.09.2020].
- Ludwig, G. (1970). *Schöpferische Kräfte. Zur Genealogie des Begriffes*. Musikpädagogik Forschung und Lehre: Bd. 2. Mainz: Schott.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (2018). *Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens* (7. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Mause, A.-L. (2020). „Du könntest das einbauen, wenn du die Katze mitbringst.“ Das Ringen um Vorgaben innerhalb von Prozessen des Musik-Erfindens. In U. Kranefeld

- & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 55–65).
- Milliken, C. (2018). *Klangspuren Lautstark: Aktives Musizieren und Komponieren mit Kindern und Jugendlichen*. Regensburg: ConBrio.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen: Musik*. Verfügbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/207/g9\\_mu\\_klp\\_%203406\\_2019\\_06\\_23.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/207/g9_mu_klp_%203406_2019_06_23.pdf) [31.07.2019].
- Mollenhauer, K. (1990). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(4), 481–494.
- Odena, O. (2012). Perspectives on musical creativity: wheres next? In O. Odena (Hrsg.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research* (S. 201–213). Burlington, VT: Taylor & Francis Ltd.
- Orgass, S. (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik*. FolkwangStudien: Bd. 6. Hildesheim: Olms.
- Poser, H. (2016). *Homo Creator: Technik als philosophische Herausforderung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08152-2>
- Raunig, G. & Wuggenig, U. (2016). *Kritik der Kreativität* (Neuauf.). Wien: transversal texts.
- Reck, H. U. (2019). *Kritik der Kreativität*. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie* (1. Aufl.). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839433454>
- Reckwitz, A. (2017). *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung* (5. Aufl.). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Reitinger, R. (2018). Musik erfinden mit Kindern im Vor- und Grundschulalter: Umriss eines methodisch-didaktischen Konzeptes. *Handreichungen zur Kompositionspädagogik*, 23. Verfügbar unter: [https://www.kompaed.de/fileadmin/files/Artikel/KOMPAED-Reitinger\\_31.1.18.pdf](https://www.kompaed.de/fileadmin/files/Artikel/KOMPAED-Reitinger_31.1.18.pdf) [12.05.2020].
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung: Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft: Bd. 24. Kassel: Bosse.
- Rolle, C. & Vogt, J. (1995). Ist ästhetische Bildung möglich? Eine Herausforderung, mehrere Entgegnungen und viele Fragen. *Musik und Unterricht*, (34), 56–59.
- Rora, C. (2001). *Ästhetische Bildung im Musikalischen Gestaltungsspiel*. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Rüdiger, W. (2015). *Ensemble & Improvisation: 20 Musizervorschläge für Laien und Profis von Jung bis Alt*. Regensburg: ConBrio.
- Rusinek, G. (2012). Action-research on collaborative composition: An analysis of research questions and designs. In O. Odena (Hrsg.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research* (S. 185–200). Burlington, VT: Taylor & Francis Ltd.
- Sachsse, M. (2014). *Menschenbild und Musikbegriff: Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. und 21. Jahrhundert*. FolkwangStudien: Bd. 14. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.
- Sachsse, M. (2019). Musik-Erfinden im Unterricht: Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund von Standardisierung, Kompetenzorientierung und Assessment. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(6), 864–887.
- Sachsse, M. & Schatt, P. W. (2016). *Begegnungen mit außereuropäischer Musik I: Vorderer Orient, Ferner Osten und Indien*. EinFach Musik. Paderborn: Schöningh Verlag im Westermann Schulbuch.

- Sachsse, M. & Schatt, P. W. (2017). *Begegnungen mit außereuropäischer Musik II: Afrika, Nordamerika, Mittel- und Südamerika, Weltmusik*. EinFach Musik. Paderborn: Schöningh Verlag im Westermann Schulbuch.
- Schatt, P. W. (2004). Neue Musik heute. In H. Bäßler, O. Nimczik & P. W. Schatt (Hrsg.), *Neue Musik vermitteln: Analysen – Interpretationen – Unterricht* (S. 21–38). Mainz: Schott.
- Schatt, P. W. (2008). *Musikpädagogik und Mythos: Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos*. Mainz: Schott.
- Schatt, P. W. (Hrsg.). (2009). „Unser Faust – Meet the composer“: Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen. Bericht – Evaluation – Dokumentation. Regensburg: ConBrio.
- Schatt, P. W. & Sachsse, M. (2018). „Das ist neu – das ist geil“? Soziale Aspekte musikpädagogischer Hinsichten auf Neue Musik. In B. Clausen & S. Drefßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 39 (S. 259–276). Münster: Waxmann.
- Schlothfeldt, M. (2009). *Komponieren im Unterricht*. FolkwangStudien: Bd. 9. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.
- Schlothfeldt, M. (2011). Kompositionspädagogik an der Folkwang Universität der Künste Essen. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern: Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 175–182). Regensburg: ConBrio.
- Schlothfeldt, M. & Vandré, P. (Hrsg.). (2018a). *Weikersheimer Gespräche zur Kompositionspädagogik*. Regensburg: ConBrio.
- Schlothfeldt, M. & Vandré, P. (2018b). Vorwort. In M. Schlothfeldt & P. Vandré (Hrsg.), *Weikersheimer Gespräche zur Kompositionspädagogik* (S. 9–11). Regensburg: ConBrio.
- Schneider, H. (2017). *musizieraktion – frei, streng, lose: Anregungen zur V/Ermittlung experimenteller Musizier- und Komponierweisen*. Bünden: Pfau-Vlg.
- Seidl, V. (2016). *Musiklernen durch Gruppenimprovisation: Eine Text- und Interviewstudie*. München: Allitera Verlag.
- Springstübe, D. (2013). *Über Wahrnehmung und Ausdruck in der Philosophie Maurice Merleau-Pontys*. Berlin: Logos Berlin.
- Stöger, C. (2005). Kreativität. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 137–138). Kassel: Bosse.
- Stöger, C. (2007). Kreativität und Lernen. Möglichkeiten und Realitäten aus musikpädagogischer Perspektive. In E. Kimminich, M. Rappe, H. Geuen & S. Pfänder (Hrsg.), *Express yourself! Europas kulturelle Kreativität zwischen Markt und Underground* (S. 103–115). Bielefeld: transcript Verlag.
- Stöger, C. (2018). Kreativität. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 260–267). Münster: Waxmann.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung: Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006> [12.05.2020].
- Vandré, P. (2011). Auf der Suche nach musikalischer Identität. Mit Kindern und Jugendlichen komponieren. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 121–128). Regensburg: ConBrio.
- Vandré, P. & Lang, B. (2011). Vorwort: Für eine schöpferische Musikpädagogik. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 9–11). Regensburg: ConBrio.

- Vogt, J. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik – ein Neuanatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 9–29. Verfügbar unter: <https://www.zfkm.org/15-vogt1.pdf> [08.05.2020].
- Voit, J. (2011). Experimentierfeld Neue Musik: Das Dresdner Education-Projekt „Neue Musik erleben und gestalten“. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 75–82). Regensburg: ConBrio.
- Voit, J. (2019). *Komponieren an Schnittstellen: Organisationsstrukturen und Ziele der Akteure in Response-Projekten*. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/komponieren-schnittstellen-organisationsstrukturen-ziele-akteure-response-projekten>; <https://doi.org/10.25529/92552.145> [08.05.2020].
- Vollmer, S. (1982). Der Begriff der Kreativität in musikpädagogischer Literatur. *Musica*, 36(4), 327–330.
- Wallbaum, C. (2009). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht: Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (2. Aufl.). Kassel: Quecosa.
- Weidner, V., Weber, J. & Rolle, C. (2019). Kompositionsprozesse in pädagogischer Praxis oder: Der „Spagat zwischen Freiheit, Laufenlassen und die Zügel in die Hand nehmen“. In J. Ludwig & H. Ittner (Hrsg.), *Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln: Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende. Band 2 Forschung* (S. 73–96). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20646-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20646-8_4)