

Zur Rezeption des Kreativitätsbegriffs in der Musikpädagogik

SIBYLLE VOLLMER

*Klaus-E. Behne (Hg.): Musikalische Sozialisation. - Laaber: Laaber 1981.
(Musikpädagogische Forschung. Band 2)*

1. Forschungsaufgabe

Kreativität ist zwar von der Musikpädagogik vereinzelt problematisiert, aber nicht konsequent durchdiskutiert worden. Es war deshalb angezeigt, das Konstrukt selbst und seine Rezeptionsgeschichte zum Gegenstand einer Untersuchung zu machen. Kreativität ist kaum als deskriptiver Begriff brauchbar, da der Bedeutungsumfang schwankt und der -inhalt oft wechselt. Kreativität ist ein multidimensionales theoretisches Konstrukt, nach dem von verschiedenen Seiten mit unterschiedlichen Absichten gegriffen wurde, ehe der Inhalt festgemacht werden konnte. So bezeichnet D. P. Ausubel Kreativität als einen der vagesten, doppeldeutigsten und verwirrendsten Begriffe der Psychologie und Pädagogik (nach S. 616).

Um wenigstens zu einer Merkmalsbestimmung von Kreativität zu gelangen, mußten die verschiedenen Forschungsansätze zur Kreativität analysiert werden. Sodann mußte untersucht werden, wann, wie, mit welcher Absicht und aus welchem Grund „Kreativität“ als Arbeitsterminus, Begriff, Konzept oder auch Schlag- und Leerwort übernommen wurde. Es blieb danach zu vergleichen, welche Aspekte der breit angelegten amerikanischen Kreativitätsansätze seligiert und welche beiseite gelassen wurden. Es mußte geprüft werden, ob die Musikpädagogik ein eigenes oder gar mehrere eigene Kreativitätskonzepte entwickelt hat. Schließlich war der rezeptionsmethodische Gesichtspunkt von Interesse.

Ergebnisse der Untersuchung

2.1. Analyse der Ansätze

Es handelt sich um folgende amerikanische Kreativitätskonzepte:

2.1.1. Prozeßorientierte Kreativitätsansätze.

- a. Gestalttheoretische Konzepte wie die M. Wertheimers oder K. Duncners.
- b. Assoziationstheoretische Konzepte (z.B. S.A.Mednick, M.A.Wallach und N. Kogan).

c. Tiefenpsychologische Ansätze.

d. Kybernetische Ansätze.

e. Transfertheorien.

Ein gemeinsames Merkmal dieser Ansätze ist die Gliederung des kreativen Prozesses in verschiedene Phasen. Die schon von R. Poincaré 1913 gefundenen Stufen der Präparation, Inkubation, Illumination und Verifikation sind im allgemeinen von der Kreativitätsforschung übernommen worden. Man ist sich jedoch klar darüber, daß die Stufen einander nicht gesetzmäßig folgen müssen, daß sie einander überlappen können und u. U. ein großer kreativer Prozeß viele kleinere umfassen kann. Auf jeder Stufe des kreativen Prozesses werden andere und sogar gegensätzliche kognitive und emotionale Fähigkeiten beansprucht. Verlangt die erste Phase z. B. angespannte Aufmerksamkeit zur Feststellung und Analyse des Problems, so ist während der Inkubationszeit eine Regression des Bewußtseins angezeigt, damit vor- oder unbewußte Vorgänge wirksam werden können, während die Ausarbeitung der Idee bewußtes, angestregtes Arbeiten fordert.

Als wesentlich kreativ wird die Ermittlung neuer Beziehungen zwischen vorher unvereinbaren Systemen angesehen. Ob diese Bisoziation vom „Faktor der guten Gestalt“ oder vom „Streben nach struktureller Klarheit“ (M. Wertheimer) geleitet wird, von der Fähigkeit abhängt, Probleme produktiver zu stellen (K. Duncker), von der Funktion des Systems Vorbewußt (L. S. Kubie) oder einer „kontrollierten Regression des Ich“ (E. Kris), vom kombinatorischen Spiel der Assoziationen (S. A. Mednick) oder von der Möglichkeit, gelerntes Verhalten auf neue Situationen zu übertragen, immer ist „der Denkende um so besser gestellt, je mehr und je verschiedenartigere Aspekte er mit einem Blick zu überschauen vermag“ (K. Duncker, S. 47). Und immer sind ein umfangreiches Wissen oder Assoziationsreservoir und eine gewisse Lockerheit oder Flexibilität des Denkens Voraussetzungen für das Gelingen des kreativen Prozesses.

2.1.2. Personorientierte Ansätze.

Mit Hilfe der Analyse von Faktoren versuchte man, intellektuelle, emotionale und motivationale Eigenschaften und Fähigkeiten kreativer Personen festzustellen. Kreativitätsprognosetests und Kreativitätsförderungsprogramme waren Ergebnisse des interdisziplinären Studiums von wissenschaftlicher und künstlerischer Kreativität.

Zu den von J. P. Guilford gefundenen intellektuellen Fähigkeiten gehören: Kognition oder Aktualisieren von Wissen, konvergentes und divergentes Denken - letzteres schließt Flüssigkeit und Flexibilität ein - weiter Evaluation

oder Bewertungsfähigkeit und Problemsensitivität, Neudefinieren, Elaboration, Analysieren, Synthetisieren. Eine gewisse Intelligenzhöhe (IQ ca. 120) zeigt sich als notwendige Voraussetzung für ein positives Wirksamwerden der Kreativität (Getzels, Jackson, Yamamoto, Wallach, Kogan).

Andere Faktoren wurden von verschiedenen Forschern untersucht. Feldunabhängigkeit, Komplexität, Ambiguitätstoleranz, Reflexivität, Risikobereitschaft, Frustrationstoleranz sind als Kreativitätsfaktoren wenig umstritten. Dagegen sind die Ergebnisse der Forschung um die Faktoren Nonkonformität - Konformität, intrinsische und extrinsische Motivation nicht übereinstimmend.

Für A. F. Osborn, A. B. Dow, C. G. Schachtel scheint eine gewisse menschliche Reife Voraussetzung für Kreativität zu sein. Besonders betonen sie Anstrengungsbereitschaft und allozentrisches Interesse. Kindliche Kreativität gelangt nicht in den Horizont ihrer Betrachtung, da sie nur auf niedriger, expressiver Ebene möglich ist und lediglich subjektiven Wert besitzt.

Dagegen ist für E. Fromm, R. May, C. R. Rogers, A. H. Maslow und andere das Produkt weniger interessant als die Person. Mental health, Freiheit von neurotischen Verzerrungen in der Begegnung mit der Umwelt gelten als Bedingungen für Kreativität. Ähnlichkeit mit dem Begriff des Schöpferischen in der Reformpädagogik besteht hier in der Betonung des subjektiven Werts kreativer Tätigkeit und in der Annahme einer „widespread kind of creativity which is the universal heritage of every human being“ (A. H. Maslow).

Unterschiede zum Theorem des Schöpferischen sind jedoch deutlich: In den Kreativitätsansätzen fehlt nie das Wissen um die Notwendigkeit schöpferischen Denkens in der gegenwärtigen, auf Veränderungen ausgerichteten Lage, und der Weg führt niemals „back to the resources“.

Zur Kreativität gehört die „willingness to be fully born“ die dem „wish to regress to the womb“ entgegengesetzt wird (E. Fromm). Der Mut zur Entscheidung für das Neue, Unbekannte kennzeichnet Kreativität.

2.1.3. Pädagogische Kreativitätsansätze.

Die meisten Kreativitätsforschungsprogramme münden in Überlegungen zur Förderung von Kreativität. Es fällt jedoch auf, daß man offenbar recht sicher ist, was Kreativität blockieren kann (z. B. Orientierung an Gleichaltrigen, Maßnahmen gegen Fragen und Forschen, Tabus, kurz: jede Eingrenzung), was aber Kreativität fördert, ist ungewiß. E. P. Torrance, der wohl führende Forscher auf dem pädagogischen Sektor, zog nach über 120 Experimenten die Bilanz, „daß Trainingsprogramme mit Lehrern nicht zu einer Erhöhung der Basisrate kreativer Schülerleistungen beitragen“ (I. Seiffge-

Krenke, S. 272). Es ist nicht sicher, ob dieser Mißerfolg darin begründet ist, daß die freundliche, permissive Umgebung doch nicht so fördernd wirkt - nach R. Krause (1977) scheinen Lehrer, die Kreative am meisten beeinflussten, fordernde, anspruchsvolle Pädagogen gewesen zu sein -, ob Kreativität vielleicht gar nicht trainierbar ist, oder ob der Mißerfolg darin seinen Grund hat, daß E. P. Torrance nicht Kreativität, sondern discovery-learning und problem-solving förderte. Nach I. Seiffge-Krenke (S. 43) unterscheidet sich Kreativität vom Problemlösen vor allem durch die stärkere Betonung der unbewußten Prozesse, die geringe Determiniertheit der Aufgabe, die größere Variabilität und Seltenheit der Antwort und die geringe Verfügbarkeit von erlernten instrumentellen Patterns. Nach dieser Unterscheidung gelten für die Schule eher die Termini Problemlösen oder entdeckendes Lernen (besser noch: gelenkte oder arrangierte Entdeckung). Auf die vielen Warnungen, das Element der Produktivität zu romantisieren oder zu instrumentalisieren, sei hingewiesen.

2.2. Rezeption des Kreativitätsbegriffs durch die Musikpädagogik.

2.2.1. Historiographische Untersuchung.

2.2.1.1. Disposition der Musikpädagogik für das Konzept der Kreativität vor seiner begrifflichen Rezeption.

Hätte die Musikpädagogik gleich 1950 J.P.Guilfords Anstoß zur Kreativitätsforschung wahrgenommen, so wäre seine Forderung nach produktivem Denken vermutlich auf wenig Verständnis gestoßen wegen der Diskrepanz zwischen dem ideologisch befrachteten Begriff des Schöpferischen und dem noch offenen Arbeitsterminus „Kreativität“.

Erst 1965 gibt eine neue Sicht der Begabung als nicht nur erblich determiniert, sondern auch von der Umwelt beeinflusst, Ansätze frei für Kreativitätsprogramme, da nun Techniken des Begabens gefragt werden. Die stärkere Aufgeschlossenheit der Musikpädagogik gegenüber den Angeboten anderer Wissenschaften und der Drang nach eigener Wissenschaftlichkeit scheinen Dispositionen, geeignet, Ideen der amerikanischen Kreativitätstheorien aufzugreifen. Aber in der Musikpädagogik der Bundesrepublik verhindert wohl eine Aversion gegen die bisherige Überbewertung musikalischer Betriebsamkeit die Übernahme eines Konzepts, das Schöpferfertum einschließt. Außerdem stehen andere Probleme im Vordergrund.

2.2.1.2. Erste Phase 1969 - 1970

Die Periodisierung der Übernahme des Kreativitätsbegriffs durch die Musikpädagogik ist zwar eine Grobeinteilung, nutzt aber, um eine leichtere Übersicht durch Zusammenfassung ähnlicher Tendenzen zu ermöglichen.

Die Suche nach wirkungsvollen Unterrichtsmethoden bringt den Gedanken produktiven musikalischen Denkens und Tuns ins Blickfeld. Lehr- und Lernverfahren in Anlehnung an Erkenntnisse der Kreativitätstheorie wie *discovery-learning* und *learning by doing* zeigen sich als eine unter mehreren Möglichkeiten auf dem Wege zum Ziel der „mündigen Teilhabe an der Musikultur“ (H. Antholz). Eine emphatische Übernahme von Kreativitätskonzepten geschieht nur ausnahmsweise, wie bei G. Meyer-Denkman oder M. Alt.

2.2.1.3. Zweite Phase 1971 - 1972

Die zweite Phase ist gekennzeichnet durch den Einfluß H. von Hentigs und der Futurologen K. Steinbuch oder R. Jungk. Daß das Kreativitätskonzept H. v. Hentigs gegenüber amerikanischen Konzepten Reduktionen aufweist, fällt Musikpädagogen offenbar nicht auf, da amerikanische Literatur in dieser Phase kaum befragt wird. So bleibt unangefochten stehen, daß Wahrnehmung kreativ sein könne, obgleich sie nur eine Voraussetzung für Kreativität sein kann.

Unter dem Schlagwort „*social creativity*“ verliert ferner das Produkt der Kreativität an Gewicht. Ständige Veränderungsbereitschaft wird schon als Kreativität qualifiziert. Da die Bedingung umfangreichen Wissens nicht bedacht wird, kann auch nicht spezifisch musikalische Kreativität Ziel des Musikunterrichts sein. Musikunterricht mit experimentellen und improvisatorischen Verfahren wird übergreifenden Zielen untergeordnet, wie Selbsterfahrung, Emanzipation oder allgemeine Kreativität. Daß ausgerechnet Kreativität in die Zielansprache gerät, liegt wohl daran, daß starkes Selbstgefühl, Sensibilität oder Veränderungsbereitschaft Eingangsvoraussetzungen von Kreativität sind, und daß Kreativität anfängt, überall Modevokabel und Schlagwort zu werden. Kritik rufen jedoch bereits jetzt nicht nur die ungeprüfte Verwendung des Theorems Kreativität hervor, sondern auch die „Degradierung der Objekte zu beliebigen Vehikeln der Einübung subjektiver Fähigkeiten“ (H. H. Eggebrecht, S. 47), der „präventöse Transfer von musikalischen Phänomenen auf politische Dispositionen“ (H. Antholz, 1972 S. 95/96), oder die Ausparung des Kunstwerkbegriffs.

2.2.1.4 Dritte Phase 1973

Auf der Suche nach spezifisch musikalischen Formen der Kreativität bietet sich der Musikpädagogik 1973 Improvisation an, als „die einzige Stelle, wo Kreativität, dem Verlangen nach selbstschöpferischer Tätigkeit der Schüler Raum gegeben wird“ (W. Wittig, S. 242).

Improvisation zeigt sich als

1. expressive Kreativität,
2. adäquate Form des Umgangs mit neuer Musik,
3. Mittel der Hinführung zum Verständnis musikalischer Phänomene.

Sie dient

4. der Erweiterung reproduktiver Möglichkeiten,
5. der Förderung musikalischer Kreativität und
6. therapeutischen Zwecken.

Es empfiehlt sich jedoch, Kreativität im Zusammenhang mit Improvisation als „instant creativity“ (F. Barron) oder „expressive Kreativität“ zu bezeichnen oder auf den Terminus Kreativität zu verzichten, da mit Erfindung ex improviso die im Kreativitätsprozeß üblichen Phasen fortfallen und auch längst nicht alle zur Kreativität sonst notwendigen Teilfähigkeiten und -fertigkeiten zum Tragen kommen. M. Sàgi schlägt vor, von der kreativen die generative Form musikalischer Schaffensfähigkeit zu unterscheiden. Das wesentlich Kreative, nämlich das Schaffen von nicht nur subjektiv Neuem, nennt sie Kreativität, während sie das Umgehen mit Modellen und Formeln in der Improvisation als generativ bezeichnet.

2.2.1.5. Vierte Phase 1974 - 1975

Die vierte Phase kann charakterisiert werden durch eine kritische Haltung, Vorsicht gegenüber Kreativität als Lehr- oder Lernziel, Ablehnung von Kreativität als medialem Ziel und Forderung facheigener Überlegungen zur Kreativität. E. Stiefels Ziel in seiner Schrift „Kreativität und Musikpädagogik“ (1976) ist eine kritische und produktive Auseinandersetzung mit amerikanischen Kreativitätskonzepten. Durch Einbeziehung von Kreativität soll Musikunterricht attraktiver und effektiver werden (nach S. 25). Er mißversteht leider J. P. Guilford, wenn er allein den Faktor des divergenten Denkens für kreatives Denken übernimmt und somit die Notwendigkeit des konvergenten Denkens im kreativen Prozeß unterschlägt. Ebenso wenig gelingt die Übertragung gestalttheoretischer Erkenntnisse zur Erklärung musikalischer Produktionsprozesse. Die Phasen eines kreativen Prozesses im Musikunterricht werden nicht überzeugend nachgewiesen. Auch eine Anwendung pädagogischer Prinzipien nach E. P. Torrance scheint nicht genügend fachspezifisch

überprüft zu sein. E. Stiefel hält Musikunterricht für geradezu prädestiniert, Kreativität zu fördern, obgleich seine späteren Ausführungen sich nur als Unterrichtsbeispiele für handlungsorientierte Instruktion ausnehmen. Daß er sein Bemühen um effektiven Musikunterricht Kreativitätsförderung nennt, während es genauer umschrieben würde mit learning by doing, an einigen Stellen auch discovery-learning, trägt leider nicht zur Klärung des Bedeutungsgehalts von Kreativität bei.

Dagegen wendet N. Hansen in „Kreativität im Unterricht“ 1975 konsequent die Osbornsche brainstorming checklist auf musikalische Prinzipien an. Er ist sich klar, daß er von den bei I. A. Taylor beschriebenen fünf Kreativitätsebenen (expressive, productive, investive, innovative, emergentive) nur die ersten beiden Ebenen erreicht; er glaubt auch nicht, Kreativität an sich zu fördern, hofft aber, bei besseren Unterrichtsbedingungen die dritte Ebene zu erreichen. Durchdacht ist auch sein Einsatz gestalttheoretischer Erklärungen des Denkprozesses zur Erhellung musikalischer Produktionsprozesse.

2.2.1.6. Fünfte Phase seit Ende 1975

Auf der VDS-Tagung im Herbst 1975 zeichnet sich exemplarisch eine Hinwendung der Musikpädagogik zum Menschen ab. „Humaner“ Musikunterricht soll kompensatorische Funktionen übernehmen, u in „die Störungen des Regelkreises von rationaler und affektiv-emotionaler, transrationaler Erfahrung“ (K. H. Ehrenfort, S. 128) zu beseitigen. Daß das Wortzeichen „kreativ“ nun häufig durch „schöpferisch“ ersetzt wird, scheint z. B. bei A. Schibler, F. Förstel oder W. Keller (1978) konsequent; denn für sie gehört zur kompensatorischen Aufgabe des Musikunterrichts auch das Ausweichen in Schonräume. Es fällt von nun an manchmal schwer, zwischen Texten musischer Musikerziehung und einer neumusischen Welle zu unterscheiden. Kreativität als Modewort ist natürlich Indiz für Neomusisches. Wenn H. Lemmermann 1978 behauptet, durch das Wort „kreativ“ sei das Musische wieder pädagogisch salonfähig geworden (S. 20), und wenn er Kreativität im Zusammenhang mit Freizeitproblemen erwähnt, so siedelt er Kreativität in der Nähe von Rekreation an. W. Lehr betrachtet Kreativität im Musikunterricht nicht nur als „wertvolle Unterrichtshilfe sondern als aktives und lebendiges Mittel zur Persönlichkeitsentfaltung und Selbstverwirklichung des Menschen im Sinne von bildend - helfend - heilend“ (1979, S. 10).

Solange Musikunterricht jedoch nur kompensatorisch die emotionalen Defizite einer einseitig intellektuellen Bildung verringern soll, kann er kaum musikalische Kreativität implizieren. Wenn Musik Therapie, Zuflucht, Nische sein soll, kann man sich ihr nicht kreativ nähern, denn das würde ja einen aktiven, verändernden, beherrschenden Zugriff bedeuten.

2.2.2. Übernahmeintentionen und Funktionen des Kreativitätsbegriffs in der Musikpädagogik.

Ein Überblick über die Übernahmeintentionen und Funktionen des Kreativitätsbegriffs in der Musikpädagogik zeigt, wie verschiedenartig die Rezeption durch die Musikpädagogik geschah:

1. learning by doing und discovery-learning mit dem Ziel besseren Musikverständnisses und musikalischer Mündigkeit gibt es in allen Rezeptionsphasen, unter der Bezeichnung „kreatives Lernen“ jedoch nur bei E. Stiefel, W. Longardt, L. Friedemann, J. Paynter, P. Aston, G. Meyer-Denkman, H. Rauhe und W. Lehr.
2. Kreativität zur Motivationsverbesserung im Musikunterricht fällt bei E. Stiefel und W. Lehr auf.
3. Als eine der rettenden Legitimationskategorien des Musikunterrichts setzen 1971 W. Pütz und M. Alt Kreativität ein.
4. Musikalische Kreativität und experimentelle musikalische Verfahren dienen als Brücke zu neuer Musik bei G. Meyer-Denkman, W. Pütz, P. Koch, W. Lehr, H. Rauhe, L. Friedemann u. a. und verschiedenen Komponisten wie G. Lisen, A. Eckhardt, E. Karkoschka, D. de la Motte, M. Kagel, P. Hoch, J. A. Riedl und I. Schnebel. Dabei werden Kreativität und Verständnis neuer Musik als Ziel und Weg vor allem bei den Musikpädagogen häufig austauschbar benutzt.
5. Kreativität im Musikunterricht soll Übungsfeld für Veränderungsbereitschaft und Emanzipation in der zweiten Rezeptionsphase sein. Die produktive Tätigkeit gilt als stärkstes Gegenmittel gegen autoritäre Gesinnung (nach W. Keller, 1969).
6. Kreativität im Musikunterricht soll Mittel zur Selbstverwirklichung oder Ich-Stärkung werden bei G. Meyer-Denkman, W. Lehr, L. Friedemann, W. Roscher oder C. Bresgen.
7. Kreativität im Musikunterricht erhält in der letzten Rezeptionsphase kompensatorische oder musiktherapeutische Funktion, z. B. bei B. Binowski, W. Lehr oder H. Lemmermann.
8. Musikalische Kreativität wird als Erweiterung reproduktiver Möglichkeiten von verschiedenen Komponisten und Musikpädagogen gefordert (z. B. M. Kagel, P. Hoch, G. Meyer-Denkman).
9. Improvisation wird häufig als musikalische Kreativität bezeichnet.
10. Spezifisch musikalische Kreativität fordern nur N. Hansen und M. Schaffer. Musikpädagogen im amerikanischen Raum entwickeln dagegen Programme zur Förderung musikalischer Kreativität, die zweigleisig laufen:

„The development of independent musical thought must counterbalance fact accumulation” (A. Th. Tellstrom, S. 283).

11. Kreativität tritt häufig als Modevokabel oder als Schlagwort auf. Besonders das Adjektiv wird leichtsinnig addiert, meist anstelle von ideenreich, selbsttätig, selbstinitiiert oder nur aktiv, dynamisch. Das mag daran liegen, daß die Vokabel „kreativ” in der Sprache der Wirtschaft, der Werbung und inzwischen auch der Umgangssprache als Indikator für Dynamik oder Flexibilität fungiert. „Nicht kreativ zu sein, ist heute ein Makel, der nur von dem übertroffen wird, nicht jung zu sein” (G. Rosberg in der Sendung „Pflichtfach Kreativität” SWF 2, 13.4. 1977).

Daß der Bedeutungsinhalt und -umfang von Kreativität schlecht festgelegt werden kann und auch weltanschauliche und politische Nebenbedeutungen mitschwingen, begünstigt sicher die Verwendung von Kreativität als Schlagwort. Wechselnden Inhalt und Umfang zeigt besonders G. Meyer-Denkmanns Kreativitätsbegriff. Daß sie häufig als Protagonistin für Kreativität im Musikunterricht angesehen wird (z. B. bei P. Hoch und E. Funk-Hennigs in MuBi 9/1978), ist vielleicht kennzeichnend für die diffuse Verwendung von Kreativität in der Musikpädagogik.

2.2.3. Die Rezeption des Konstrukts Kreativität in struktureller Darstellung.

Es lassen sich sieben Strukturweisen der Rezeption aufzählen:

1. Zu fordern ist Rezeption als *Assimilation*, d. h. daß die Musikpädagogik in genuiner Fragestellung (S. Abel-Struth) den Kreativitätsansätzen gegenübertritt und unter Berücksichtigung fachlicher Zwecke und Ziele prüft, ob und wie die vorliegenden Konzepte für die Musikpädagogik verwendbar sind (Beispiele N. Hansen oder M. Sàgi).
2. Die Rezeption zeigte sich aber besonders während der zweiten Rezeptionsphase als bloße *Akkomodation*. Musikpädagogische Konzepte wurden allgemeinpädagogischen Programmen angepaßt. Transfer schien ohne weiteres möglich.
3. *Addition*: Einige Musikpädagogen berücksichtigen Kreativitätsförderung etwa als zusätzliche Dimension des Unterrichts ohne fachspezifische Überprüfung, z. B. M. Alt oder H. Lemmermann.
4. Die Gleichsetzung ähnlicher Faktoren in avantgardistischer Musik und Kreativität führte zur *Konfusion*.
5. *Konstriktion*: Als Improvisation schon musikalische Kreativität abdecken sollte, wurde Kreativität zusammengepreßt auf wenige Variablen oder verkürzt um eine Phase des kreativen Prozesses.

6. Die Rezeption zeigte sich als Replikation des Theorems des Schöpferischen bei B. Binkowski, W. Keller (1978), W. Lehr oder F. Förstel. Allerdings widerspricht die Re-Tendenz des Schöpferischen Kreativität so sehr, daß sich Stolperstellen in den neuen Mischkonzepten ergeben.
7. Refusion: Einige Musikpädagogen lehnen nach der Überprüfung von Kreativitätskonzepten eine Rezeption des Konstrukts durch die Musikpädagogik ganz oder teilweise ab, z. B. wegen des Widersinns einer verordneten Kreativität. Insgesamt ist die Ablehnung des Konstrukts für die Musikpädagogik meist stärker begründet worden als die Annahme.

2.2.4. Die Rezeptionsinhalte - Folgen musikpädagogischer Selektion

Beim Vergleich der amerikanischen Kreativitätskonzepte mit denen der Musikpädagogik in der Bundesrepublik fällt auf, daß eine Übernahme oder Überprüfung amerikanischer Ansätze gering ist. Dennoch hat das Konstrukt Kreativität einen großen Bedeutungsumfang in der Musikpädagogik. Dieser wird kaum in seinem Kern von amerikanischen Kreativitätskonzepten bestimmt.

Bei dem Versuch, die Inhalte musikpädagogischer Rezeption zu ordnen, zeichnen sich vier Rezeptionsstränge ab:

1. Rezeption amerikanischer Kreativitätsansätze bei N. Hansen, W. Pütz und W. Ribke, E. Stiefel (wenn auch mißverstanden), W. Lehr und G. Zöllner (mit reduziertem Bedeutungsumfang und -inhalt).
2. Rezeption pädagogischer Kreativitätskonzepte (z.B. H. von Hentigs) besonders 1970 - 1972.
3. Rezeption von Theoremen musikalischer Avantgarde (D. Schnebel, M. Kagel, K. H. Stockhausen, D. de la Motte, P. [loch, M. Schafer, J. A. Riedl).
4. Rezeption musikpädagogischer Kreativitätskonzepte - interne Rezeption
5. (z.B. G.Meyer-Denkman, L. Friedemann, J Paynter, P. Aston).

Das Konstrukt Kreativität verlor in der Musikpädagogik vor allem durch die Adaptation an das pädagogische Programm 11. von Hentigs die Komponente der Sachorientiertheit. Zwar stellen die musikpädagogisch interessierten Komponisten auch Sachansprüche, aber diese wurden wohl überhört, weil nahezu jede musikalische Äußerung akzeptiert und qualifiziert wurde.

Jedoch gelingt die Kombination von Kind und musikalischer Kreativität nicht darum, weil das Kind etwa als Künstler angesehen wird (wie in der Reformpädagogik), sondern weil der Kunstbegriff erweitert ist.

Sowohl die Adaptation an das Kreativitätskonzept H. v. Hentigs, als auch der

Anstoß von Komponisten und einigen Musikpädagogen, musikalische Produktivität anzuregen, lenkten musikdidaktisches Interesse zur Improvisation hin. Die Aufarbeitung amerikanischer Kreativitätsansätze hätte andere Ergebnisse zeitigen können, z. B. hätte die Auseinandersetzung mit dem Bedeutungsinhalt und -umfang des Konstrukts Kreativität größere Klarheit darüber verschafft, welchen Stellenwert Kreativität in Zielsprachen des Musikunterrichts einnehmen kann. Kreativität als Lehr- oder Verhaltensziel wäre entfallen, übrig geblieben wäre, daß der Musiklehrer gehalten sein müßte, Kreativität nicht zu verhindern, vielmehr sie zu fördern. Die Kenntnis der fünf Kreativitätsebenen I. A. Taylors hätte verhindert, daß undifferenziert von Kreativität gesprochen wird, wenn etwa nur die unterste Ebene - expressive Kreativität - gemeint ist (z. B. in musikalischer Früherziehung oder bestimmten Improvisationsformen) oder produktive Kreativität erreicht werden soll. Wenn klar wird, daß im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule nur die unteren Ebenen musikalischer Kreativität erreicht werden können, ist zu fragen, ob man sich nicht auch aus diesem Grund von Kreativität als Lehr- oder Lernziel trennen sollte. Zweifel an der Verwirklichung musikalischer Kreativität im Einstundenfach Musik bestehen wohl zu Recht. Zwar ist in pädagogischer Literatur manchmal die Rede davon, daß die Fächer Kunst, Musik und Leibeserziehung sich zur Übung kreativen Verhaltens gut eignen, aber Kreativitätsforscher äußern sich gerade über musikalische Kreativität kaum.

R. M. Thackray sagt: „A considerable amount of musical knowledge is necessary before even the simplest musical idea can be set down in writing” (S. 9). Trotz dieser Schwierigkeiten meint aber z. B. M. Schafer: „Das Komponieren von Musik kann etwas so Naheliegendes sein wie nur irgend etwas, (S. 25), und mit seinem Kompositionsverständnis ist es das auch. Unter der Annahme, daß zwischen der Lautnachahmung und dem Komponieren einer Sinfonie nur ein gradueller und kein qualitativer Unterschied besteht, ist es gerechtfertigt, schon von Kreativität zu sprechen, wenn nur irgend etwas selbsttätig hergestellt wird. Die Vorstellung eines gleitenden Übergangs von der untersten zur höchsten Stufe von Kreativität bietet sich solchem Kreativitätsverständnis an. Es ist fraglich, ob ein Kreativitätsbegriff, der nicht einmal mehr eine Zuordnung zu Kreativitätsebenen zuläßt, sondern generell jedes Hervorbringen von Musik, gleich unter welchen Voraussetzungen und gleich auf welchem Niveau abdeckt, musikpädagogisch haltbar und verantwortbar ist.

Um von blindem Aktionismus, Begriffsfluktuation, Unverbindlichkeit oder Adaptation an fachfremde Konzepte verschont, zu bleiben, sollte die Musik-

pädagogik einen verwässerten Kreativitätsbegriff besser wie Leihgut zurückgeben, dafür aber möglichst viel Gewinn aus fachspezifischer Aufarbeitung von Kreativitätstheorien ziehen. Sie sollte nicht auf das Konstrukt Kreativität verzichten, sich aber seiner Komplexität (Faktoren, Ebenen) Vagheit (Bedeutungsumfang und -inhalt) und Fragwürdigkeit (Produktbewertung, Prognose- und Testschwierigkeiten) mehr bewat werden. Gerade diese Unsicherheit könnte ein Anstoß für ihre eigene wissenschaftliche Kreativität werden.

SUMMARY

The paper examines the questions of when, with what intentions and how the teaching of music received initiatives towards creativity.

The historiographic inquiry shows the existente of certain periods. Five periods reflecting the varied history of the teaching of music since 1969 in the mirror of different concepts of creativity, are distinguished. Furthermore the intentions from the side of the didactics of music are systematical-ly analysed under the aspect of creativity, and the selected concepts are dis-cussed relating them to the American ideas of creativity. Finally categories for ordering the ways of reception are brought to work, and the claim for a manner of reception posing its question from an aspect specific to the field of music is established.

LITERATURVERZEICHNIS

- Antholz, H.: Zur politisch-ästhetischen Erziehung, Perspektiven und Probleme. In: Musik in Schule und Gesellschaft, hg. von E. Kraus, Mainz 1972.
- Ausubel, D. P.: Psychologie des Unterrichts, 1969, übersetzt Weinheim 1974.
- Duncker, K.: Zur Psychologie des produktiven Denkens. Berlin 1935.
- Eggebrecht, H. H.: Wissenschaftsorientierte Schulmusik. In: MuBi 1/1972.
- Fromm, E.: The Creative Attitude. In: Creativity and its Cultivation, hg. Von H. H. Anderson, New York 1959.
- Hansen, N.: Kreativität im Musikunterricht, Wien 1975.
- Keller, W.: Orff-Schulwerk und Progressive Musikerziehung. In: MuBi 11/1969.
- Lehr, W.: Musik und Kreativität, München 1979.

- Lemmermann, H.: Musikunterricht, Hinweise - Bemerkungen - Erfahrungen - Anregungen, Heilbrunn 1977.
- Maslow, A. H.: Creativity in Self-Actualizing People. In: Creativity and its Cultivation, hg. von H. Anderson, New York 1959.
- Noll, G.: Zur Kreativität als Dimension der Musikdidaktik. In: Forschung in der Musikerziehung 7/8, 1972.
- Sägi, M.: Über die schöpferische Fähigkeit Jugendlicher im Umgang mit Musik. In: Schule und Umwelt, Wolfenbüttel u. Zürich 1973.
- Schafer, M.: Schöpferisches Musizieren, Wien 1971.
- Seiffge-Krenke, I.: Probleme und Ergebnisse der Kreativitätsforschung, Bern, Stuttgart, Wien 1974.
- Stiefel, E.: Kreativität und Musikpädagogik, Kastellaun 1976.
- Tellstrom, A. Th.: Music in American Education, New York 1971.
- Thackray, R. M.: Creative Music in Education, London 1965.
- Wittich, W.: Zur Didaktik der freien Improvisation. In: MuBi 5/1973.

Dr. Sibylle Vollmer
Nußbaumstr. 13 a
5650 Solingen 11