

Musikalisch-tänzerische Gestaltungsprozesse als kooperativer Akt

Anna Maria Kalcher

AUSGEWÄHLTE KONZEPTE ZUR KREATIVITÄT

Seit Beginn der Kreativitätsforschung, der meist mit dem Jahr 1950 datiert und mit Guilford in Verbindung gesetzt wird, stehen individuelle Zugänge im Vordergrund, die Fragen nach der kreativen Persönlichkeit und ihren Charakteristika oder nach dem kreativen Prozess favorisieren (Urban 2014 und Runco 2014). Hier soll gezeigt werden, dass eine individualisierte Betrachtungsweise nicht ausreicht, um Kreativität zu begreifen. Es wird vorgeschlagen, kreative Gestaltungsprozesse – vor allem im musikalischen und tänzerischen Bereich – als soziales Geschehen, als einen kooperativen Akt zu begreifen. Bevor dies näher ausgeleuchtet wird, folgt ein kurzer Blick auf den Begriff *Kreativität*. Denn, so allgegenwärtig er auch ist, so unterschiedlich sind die Definitionen und Konnotationen.

Merkmale des Kreativen, die häufig betont werden, sind Neuheit und Wertigkeit. Sternberg und Lubart (1999) zufolge ist etwas dann kreativ, wenn es zwar originell, aber auch passend bzw. nützlich im Sinne der Problemlösung ist. Guilfords (1950) Konzeption folgend wird in empirischen Studien meist das divergente Denken gemessen. Viele Kreativitätskonzepte beziehen sich zudem auf unterschiedliche Ausprägungen von Kreativität (Kozbelt/Beghetto/Runco 2010). Doch, wie verhält es sich mit sozialen Aspekten kreativer Prozesse? Mehrfach werden soziokulturelle Faktoren als wichtige Bedingungen und Motoren für das Zustandekommen kreativer Leistungen akzentuiert. Diese sogenannten *Individuum-Umwelt-Ansätze* verweisen auf das für kreative Hervorbringungen erforderliche Zusammenspiel individueller, physischer und soziokultureller Komponenten (Sonnenburg 2007). Auch Urban vertritt die These, Kreativität sei nur in der Interaktion von Person, Prozess, Problem und Umwelt zu verstehen (Urban 2014 und 2004). Er beschreibt das spezifische Verhältnis dieser Faktoren und bettet sie in die Mikro-, Meso- und Makrowelt ein und thematisiert damit die Spannweite an Einflussgrößen von der unmittel-

telbaren bis zur globalen Umwelt. Csikszentmihalyi (1999) zeigt in seinem Systemmodell die Verwobenheit von Individuum, dem Fachbereich, in dem jemand kreativ tätig ist, und der Gesellschaft. Seiner Auffassung zufolge ist eine Arbeit erst dann als kreativ zu bezeichnen, wenn sie von Experten der jeweiligen Domäne, jedoch zumindest des Feldes, als kreativ bewertet und gewürdigt wird. Er bezieht jedoch seine Überlegungen auf *große Kreativität*, also bahnbrechende Leistungen. Runco (2014) weist darauf hin, dass selbst individuelle kreative Leistungen nie in völliger Isolierung erbracht werden. Vielmehr werden Personen in ihrem kreativen Prozess von Anderen und deren künstlerischen Arbeiten beeinflusst, indirekt durch die Rezeption und direkt durch die Zusammenarbeit, etwa innerhalb des Kulturbetriebes. Kreativität entsteht weder aus dem Nichts noch im Vakuum. Bevor Kunstschaffende Werke kreierten, die Generationen faszinierten, haben sie sich meist intensiv mit Arbeiten anderer auseinandergesetzt, diese analysiert, studiert und sich angeeignet. Doch wie verhält es sich mit kreativen Akten von Kindern, die spontan Bewegungsfolgen oder Lieder erfinden, ohne zuvor jahrelang Tanz und Musik studiert zu haben? Burnard (2006), die sich um Fragen sogenannter *kleiner Kreativität* bemüht und dabei vor allem Kinder in den Blick nimmt, setzt das Individuum in Beziehung zu seiner familiären, freundschaftlichen und kulturellen Umgebung und erklärt aus diesem Gesamtgefüge heraus Erfindungen von Kindern und Laien.

Bei all diesen Konzepten sind bereits soziale Aspekte erkennbar, es steht jedoch nach wie vor das Individuum im Mittelpunkt und dessen kreative Einzelleistungen. Wird Kreativität als sozialer bzw. kooperativer Akt verstanden, so werden die Interaktionen zwischen einzelnen Personen beleuchtet. Im Fokus steht dann das gemeinsame Generieren kreativer Produkte, etwa in Gruppen.

UNTERSUCHUNGEN ZUR GRUPPENKREATIVITÄT

Fragen zur Gruppenkreativität werden erst seit etwa 1990 verstärkt thematisiert und beispielsweise auch unter den Begriffen »Social Creativity« (Montuori/Purser) oder »Swarm Creativity« (Gloor) diskutiert (zit.n. Sonnenburg 2007: 51). Bereits in den 1970er Jahren hat Ammon (1974: 9) die Gruppendynamik eines kreativen Prozesses beschrieben und festgehalten, dass in der kreativen Gruppe die Teilnehmenden je nach vorhandenen Möglichkeiten aus der »Symbiose mit der Gruppe« heraustreten, »sich in die psychische und soziale Umgebung der Gruppe hinein entwerfen« und eben gerade dadurch kreative Funktionen innerhalb und für die Gruppe übernehmen. Dieses Risiko, das mit dem Heraustreten aus der Gruppe verbunden ist, fasst Ammon als »den eigentlichen schöpferischen Akt auf« (1974: 9). Burow (1999) bemerkt, nicht durch Einzelunternehmungen, sondern nur in Zusammenarbeit mehrerer In-

dividuen, sind gesellschaftlich notwendige kreative Leistungen möglich. Die Orte bzw. Räume dieser kreativen Zusammenarbeit bezeichnet er als »Kreative Felder« (Burow 1999: 123). Charakteristisch dafür ist der Zusammenschluss verschiedener Personen, die durchaus unterschiedliche Fähigkeiten mitbringen, jedoch ein gemeinsames Ziel verfolgen und bemüht sind, ihre kreativen Potenziale wechselseitig herauszulocken, zu entfalten und auszubauen. Vester (2000) begründet aus neurowissenschaftlicher Sicht den Vorteil kreativer Teams damit, dass sich in diesem sozialen Gefüge – etwa im Ensemblespiel einer Jazzband – Assoziationsnetze der Teilnehmenden vielfach überlagern. Durch diese Wechselwirkungen und Resonanzen kann etwas völlig anderes entstehen, das selbst für hochbegabte Einzelne so nicht möglich wäre. Doch nicht immer übersteigen die kooperativen Leistungen jene der Individuen. Bezugnehmend auf Diehl und Stroebe verweist Runco (2014) auf die in der Sozialpsychologie vielfach untersuchten Effekte, wonach in Gruppen die Verantwortlichkeit der einzelnen Mitglieder abnimmt. Man verlässt sich auf das Engagement der anderen und bringt sich selbst nicht mit vollem Einsatz ein. Die Gruppe kann den kreativen Output auch deshalb begrenzen, weil sie durch festgesetzte Normen bestimmt, »wie weit Kreativität sich entwickeln und äußern darf« (Ammon 1974: 12). Status und Macht einzelner Teilnehmender beeinflussen ebenfalls die Gruppenkreativität. Untersuchungen haben gezeigt, dass Einfälle beliebter Mitglieder weitaus höhere Anerkennung erhalten (Lau/Li 1996).

Wie also kann kreative Zusammenarbeit gelingen? Zunächst gilt das Teilen eines gemeinsamen Motivs als eine unverzichtbare Voraussetzung. Erst, wenn im Laufe des Prozesses alle Beteiligten die Aufgabe als sinn- und wertvoll erachten, wenn es ihnen daran gelegen ist, in konstruktiver Zusammenarbeit nach Ideen und Umsetzungsmöglichkeiten zu suchen, wird eine produktive Arbeitskultur entstehen, welche Experimentier- und Risikofreude, das Einbringen unkonventioneller Ideen und das Aufgreifen und Weiterspinnen überraschender Impulse ermöglicht. Amabile (1996) hebt hier zudem die Bedeutung einer von Vertrauen und Wertschätzung geprägten Atmosphäre hervor. Auch der Grad an Homogenität und Heterogenität der Mitglieder spielt eine Rolle. Sonnenburg fundiert aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive das Konstrukt *Kooperative Kreativität* und versteht darunter »das Potenzial für sinnvolle Neuartigkeit, das sich in einer Situationsaktion entfaltet, die durch Zusammenarbeit geprägt ist« (2007: 261). Kreative Kooperationen können aus zwei oder mehreren Personen und für unterschiedlich lange Zeitspannen bestehen – sie bringen jedoch tatsächlich Neues und Wertvolles hervor, führen also zu kreativen Produkten. Im Folgenden werden gelungene Beispiele selbst gewählter Kooperationen beschrieben, die vor allem durch Inter- bzw. Transdisziplinarität gekennzeichnet sind.

KOOPERATIVE KREATIVITÄT ALS DIALOGISCHER PROZESS

Ein äußerst produktiver Dialog bestand zwischen Gunild Keetman und Maja Lex innerhalb der *Tanzgruppe Günther*. Sowohl Choreografie als auch Komposition entstanden in einem künstlerischen Dialog, wobei jede der Frauen die Verantwortung für ihren Bereich hatte: Lex zeichnete für den Tanz, Keetman für die Musik verantwortlich (Kugler 2000). Die Besonderheit bestand darin, dass musizierende Tänzerinnen und tanzende Musikerinnen auf der Bühne zu erleben waren, was für die damalige Zeit – vor allem was diese Doppelrollen betraf – eine Innovation darstellte. Zudem agierten die Künstlerinnen auf hohem Niveau, was in zahlreichen Pressemeldungen verdeutlicht wurde (Ronnefeld 2002). Maja Lex erhielt für ihre choreografische Arbeit, die dieser Kooperation entsprang, mehrere Auszeichnungen (Padilla 2002). Keetmans (1978) Schilderungen illustrieren das dialogische Prinzip dieses künstlerischen Prozesses. Durch diese Kooperation haben die beiden »einen einzigartigen, völlig neuen Tanz- und Musizierstil geschaffen« (Ronnefeld 2002: 101). Voraussetzung für diese kooperative Kreativität war die 1923 entstandene Zusammenarbeit zwischen Dorothee Günther und Carl Orff. Günther beabsichtigte die Gründung einer Schule, in der Musik und Bewegung in wechselseitiger Durchdringung erlernt und erfahren werden könnten und fand in Carl Orff einen geeigneten Partner (Kugler 2000). Inspiriert von Mary Wigmans Tanzsprache und von musikethnologischen Forschungen, die im Austausch mit dem Musikwissenschaftler Curt Sachs erfolgten, entwickelte Orff in der Günther-Schule sein Konzept der *Elementaren Musik*, mit dem Ziel, das Elementare, das er bei Wigman erlebt hatte, und die hohe Musikalität ihrer Bewegungen, in die Musik zu übertragen. Kreativität bildet das Zentrum Orffs und ebenso Günthers Arbeit, und wird insbesondere in der künstlerischen Gruppenimprovisation deutlich (Weinbuch 2010). In den 1950er Jahren führte die kreative Zusammenarbeit zwischen Gunild Keetman und Carl Orff zu den Orff-Schulwerk-Heften *Musik für Kinder*, die durch Rundfunksendungen und Kurse weite Verbreitung fanden und gipfelte 1961 in der Gründung des Orff-Instituts. Orff (1976: 67) bemerkt, dass das Schulwerk ohne die »entscheidende Mitarbeit« Keetmans nie hätte entstehen können.

Ein weiteres Beispiel für kooperative Kreativität ist die künstlerische Zusammenarbeit von Merce Cunningham und John Cage, die sich immerhin über einen Zeitraum von 50 Jahren erstreckte. Die Kooperation von Musik und Tanz ist hier eine völlig andere, als bei Lex und Keetman. Cage und Cunningham gingen von der Prämisse aus, die beiden Künste in ihrer Unabhängigkeit zu begreifen. Um die Gleichwertigkeit von Musik und Tanz zu akzentuieren, wurden Komposition und Choreografie jeweils eigenständig entwickelt und erst in der Aufführung zusammengeführt (Schröder 2011). Interessant ist zu-

dem die künstlerische Zusammenarbeit der beiden mit Rauschenbach, Johns und Duchamp.

In aktuellen künstlerischen Projekten, wie sie in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik initiiert und realisiert werden, spielen sowohl intermediale als auch interaktive Prozesse eine entscheidende Rolle. Anhand ausgewählter Themen entwickeln Studierende z.B. innerhalb der Lehrveranstaltung *Fächerübergreifende Projekte* künstlerische Arbeiten, die musikalische, tänzerische und sprachliche Kompositionen mit zeitgenössischen Performancekonzepten auf originäre Weise verknüpfen. In Gruppenimprovisationen werden choreografische und musikalische Formen generiert und evaluiert. Dabei werden sowohl bestehende Gestalten aufgegriffen und weitergeführt, als auch neue Spuren gelegt. Diese werden in kooperativen Prozessen exploriert, kontrastiert, abstrahiert und destilliert. In diesen Projekten agieren die Studierenden multimedial: tanzend, musizierend, schauspielerisch aber auch inszenierend, etwa was das Licht- und Sounddesign betrifft, beim Zusammenbinden diverser Stücke und beim Einbetten derselben in eine bestimmte Dramaturgie oder beim Finden von Übergängen zwischen den einzelnen Beiträgen, bis hin zum Entwerfen von Kostümen und Bühnenbildern. Auf diese Weise erfolgt ein künstlerisches Kooperieren auf medialer und auf sozialer Ebene: Ästhetische Entscheidungen werden hinsichtlich inter- und transdisziplinärer Ansätze und innerhalb von Tandems oder Gruppen in dialogischen Prozessen diskutiert und getroffen. Durch reflexive Prozesse, die etwa in theoretischen und didaktischen Kontexten erfolgen, werden zudem wertvolle Impulse für die künstlerisch-pädagogische Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen gewonnen.

Vergleicht man kooperatives Kreieren mit einem Dialog, so können die einzelnen Beiträge bestätigt werden – in Form von Wiederholung, Variation, Erweiterung; oder die Bezugnahme kann kontrapunktisch erfolgen und die Antwort kann gegensätzlich, kontrastierend bis ablehnend sein (Gutjahr 2014). Erst das Spiel mit diesen unterschiedlichen Modi und der Wechsel von Interdependenz und Independenz, auf sozialer und auf medialer Ebene, lässt kooperative Gestaltungsprozesse lebendig und produktiv werden. Wie können die hier vorgestellten Kooperationen für die künstlerisch-pädagogische Arbeit gedeutet werden, auch vor dem Hintergrund, dass die Zusammenarbeit meist nicht freiwillig erfolgt, sondern innerhalb pädagogischer Settings inszeniert wird? Wie lassen sich dort kooperative künstlerische Prozesse anstoßen?

ANREGUNGEN ZUR FÖRDERUNG KOOPERATIVER KREATIVITÄT

Zunächst ist festzuhalten, dass die kreative Zusammenarbeit in sozialen Gefügen auf kommunikativen und interaktiven Prozessen fußt (Sawyer 2010). Demnach dürften sich alle Bemühungen, diese Prozesse zu unterstützen,

positiv auf die kooperative Kreativität auswirken. Umgekehrt bieten kooperative Gestaltungsaufgaben Potenziale, neben sozialen vor allem auch künstlerische Lernprozesse anzustoßen. Stöger (2003) betont, dass in Gruppenprozessen neue Blickwinkel eingenommen werden und durch den interaktiven Austausch Weiterentwicklungen der gefundenen Ideen erfolgen. Zudem werden durch diese Kommunikation eigene Sichtweisen geklärt und sich selbst sowie anderen gegenüber vertreten. Doch wo sich Personen über künstlerische Fragen austauschen und gemeinsam Konzepte entwickeln, sind auch Konflikte zu erwarten. Ein sogenanntes ästhetisches Streiten (Rolle 2014) über gestalterische oder geschmackliche Urteile sollte sogar bewusst inszeniert werden, um Teilnehmende zum Reflektieren künstlerisch-kreativer Themen anzuregen. Zudem können in der Gruppe »ästhetische Standards« (Kleinen 2003: 44) etabliert werden, die wiederum förderlich für kreatives Arbeiten sind, denn die Identifikation mit der Gruppe kann die Motivation erhöhen, interessante Ergebnisse zu erreichen und die dafür notwendigen Anstrengungen in Kauf zu nehmen. Vor allem in formalen Settings, die durch unterschiedliche Erwartungen und Motive charakterisiert sind, und wo Teilnehmende in vorgegebenen sozialen Konstellationen agieren, stellt die Bereitschaft, sich kooperativ auf bestimmte Aufgaben einzulassen, eine besondere Herausforderung dar. Attraktive Themen zu finden, die innerhalb der Gruppe Suchprozesse auslösen und selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten ermöglichen, spielen hier eine wesentliche Rolle. Auch wie gruppenfähig die Mitglieder sind, ist entscheidend. Kooperatives Handeln im Sinne einer gemeinsamen Problemlösung, zu der alle beitragen, erfordert die Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme. Erst wenn Kinder in der Lage sind, nachzuvollziehen, über welche Wissensinhalte andere verfügen – in der Regel ab dem fünften und sechsten Lebensjahr – gelingt kooperative Kreativität. Davor sind Hilfestellungen durch ältere Kinder und Erwachsene nötig, etwa in Form von Moderation der einzelnen Ideen und Vorschläge (Kasten 2009). Die Gruppenfähigkeit wächst zudem mit gruppenbezogenen Aufgaben, in denen wesentliche Komponenten kooperativen Verhaltens erlernt und vertieft werden. Neben dem Ausmaß an Vorerfahrungen in der Gruppenarbeit beeinflussen auch Beziehungsqualitäten kooperative gestalterische Akte. Wie Bauer (2006 und 2010) darlegt, aktivieren gelingende Beziehungserfahrungen die körpereigenen Motivationssysteme und steigern Kooperationsbereitschaft sowie Leistungsmotivation. Umgekehrt führen dauerhafte Konflikte wie etwa Mobbing-Erfahrungen zu einem erheblichen Motivationseinbruch, der mit psychischen und körperlichen Reaktionen verbunden ist.

Selbstverständlich dürfen diese Erkenntnisse nicht verkürzt interpretiert werden und sich darin niederschlagen, Anstrengungen und Konflikte generell zu vermeiden. Meinungsverschiedenheiten können kreative Prozesse befruchten, wie oben beschrieben wurde. Wichtig scheint jedoch der Hinweis, dass

anhaltende negative Beziehungen kooperative Problemlösungen behindern können. Mit Runco (2014) gilt ein positives Gruppenklima daher als Voraussetzung für kreative Leistungen. Gutjahr (2014: 24) zufolge »bedarf [es] eines vitalen gegenseitigen Interesses aller Beteiligten und eines gemeinsamen Themas, um einen kreativen Dialog zu entwickeln«. Eine Kommunikationskultur für den Austausch und das Feedback von kreativen Arbeiten zu etablieren, dürfte demnach förderlich für kooperative Kreativität sein (Kalcher 2014 und 2016b). Dies kann geübt werden, indem immer wieder kleinere Aufgaben gemeinsam zu lösen sind, und zwar in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen. Als hilfreich kann es sich erweisen, klare Zuständigkeiten zu bestimmen, etwa durch Lösen vorbereiteter Aufgabenbeschreibungen, die Einzelne für spezifische Aufgaben ermächtigen. Ein Mitglied ist z.B. für die Dokumentation der eingebrachten Ideen verantwortlich, eines für die Letztentscheidung der Musik, welche die tänzerische Gestaltung unterstreicht, eines entwickelt ein kleines Solo usw.

Ein weiterer wesentlicher Faktor sind strukturelle Rahmenbedingungen wie ausreichend Zeit und Ressourcen. Zeitdruck wirkt sich ebenso hemmend aus wie Wettbewerb und Konkurrenz (Amabile 1996 und Urban 2004). Den Auffassungen Sawyers (2010) folgend, dass für das Verständnis von Kreativität psychologische und soziale Mechanismen zu integrieren sind, erscheint es außerdem wichtig, auch die individuelle Kreativität im Blick zu haben. Demnach gilt es jene Persönlichkeitsmerkmale zu fördern, die in engem Zusammenhang mit kreativem Verhalten stehen: Problemsensitivität, Neugier, Experimentier- und Risikofreude, Frustrationstoleranz, Flexibilität und Ausdauer (Funke 2008), um damit die kreativen Möglichkeiten einer Gruppe zu steigern. Denn, einzelne Hochkreative können durch kreative Impulse im Sinne eines Schneeballeffekts (Kalcher 2016a) sowohl die Dynamik der Gruppe als auch der kreativen Prozesse stark beeinflussen.

Werden Erkenntnisse der Sozialpsychologie und der Kreativitätsforschung berücksichtigt sowie ein künstlerisches Herangehen und ein multimodales Durchdringen der Inhalte favorisiert, so führt dies mit hoher Wahrscheinlichkeit dazu, dass sich musikalische und tänzerische Kreativität in kooperativen Akten optimal entwickeln können. Vor allem inter- und transdisziplinäre Zugänge, wie sie innerhalb der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik verfolgt werden, beinhalten wichtige Ressourcen für die Kreativitätsförderung generell und für kooperative Kreativität im Besonderen.

LITERATUR

Amabile, Terese M. (1996): *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*, Boulder, CO: Westview.

- Ammon, Günter (Hg.) (1974): *Gruppendynamik der Kreativität*, München: Kindler.
- Bauer, Joachim (2006): *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*, Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, Joachim (2010): *Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lernen. Eine neurobiologisch fundierte Perspektive*, in: *Pädagogik*, Heft 7-8, S. 6-9.
- Burnard, Pamela (2006): The individual and social worlds of children's musical creativity, in: Gary E. McPherson (Hg.), *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development*, Oxford: Oxford University Press, S. 353-374.
- Burow, Olaf-Axel (1999): *Die Individualisierungsfall: Kreativität gibt es nur im Plural*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, Mihalyi (1999): Implications of a System Perspective for the Study of Creativity, in: Robert J. Sternberg (Hg.), *Handbook of Creativity*, New York: Cambridge University Press, S. 313-335.
- Fischer, Cornelia (2009): *Gunild Keetman und das Orff-Schulwerk. Elementare Musik zwischen künstlerischem und didaktischem Anspruch*, Mainz: Schott.
- Funke, Joachim (2008): Zur Psychologie der Kreativität, in: Martin Dresler/Tanja G. Baudson (Hg.), *Kreativität. Beiträge aus den Natur- und Geisteswissenschaften*, Stuttgart: Hierzel, S. 31-36.
- Guilford, Joy P. (1950): Creativity, in: *American Psychologist*, Jg. 5 Nr. 9, S. 444-454.
- Gutjahr, Elisabeth (2014): Improvisation und Kreativität, in: Marianne Steffen-Wittek/Michael Dartsch (Hg.), *Improvisation. Reflexionen und Praxismodelle aus Elementarer Musikpädagogik und Rhythmik*, Regensburg: ConBrio, S. 20-30.
- Kalcher, Anna Maria (2014): Kreativität und ihre Bedeutung in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik, in: *Orff-Schulwerk heute*, Nr. 91, S. 19-23.
- Kalcher, Anna Maria (2016a): Group Creativity in Musical Context: Research Insights and Implications for Working With Orff-Schulwerk, in: *Orff Echo*, Jg. 48 Nr. 4, S. 36-40.
- Kalcher, Anna Maria (2016b): Zur Evaluation künstlerischer Gestaltungen innerhalb der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik, in: *Orff-Schulwerk heute*, Nr. 95, S. 12-17.
- Kasten, Hartmut (2009): *4-6 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*, Berlin/Düsseldorf: Cornelsen.
- Keetman, Gunild (1978): Erinnerungen an die Günther-Schule, in: Barbara Haselbach (Hg.) (2011), *Studententexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks*, Mainz: Schott, S. 45-65.
- Kleinen, Günter (Hg.) (2003): *Kreativität und Begabung in der populären Musik*, Münster: LIT.

- Kotzbelt, Aaron/Beghetto, Ronald A./Runco, Mark A. (2010): Theories of Creativity, in: James C. Kaufman/Robert J. Sternberg. (Hg.), *The Cambridge Handbook of Creativity*, New York: Cambridge University Press, S. 20-47.
- Kugler, Michael (2000): *Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk »Elementare Musikübung«. Bewegungsorientierte Konzeptionen der Musikpädagogik* (Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik, Bd. 9), Frankfurt a.M.: Lang.
- Lau, Sing/Li, Wing-Ling (1996): Peer Status and Perceived Creativity: Are Popular Children Viewed by Peers and Teachers as Creative?, in: *Creativity Research Journal*, Jg. 9 Nr. 4, S. 347-352.
- Orff, Carl (1976): *Schulwerk. Elementare Musik* (Carl Orff und sein Werk, Dokumentation Bd. 3), Tutzing: Schneider.
- Padilla, Graziela (2002): Maja Lex, in: Michael Kugler (Hg.), *Elementarer Tanz – Elementare Musik. Die Günther-Schule München 1924-1944*, Mainz: Schott, S. 76-94.
- Ronnefeld, Minna (2002): Gunild Keetman – Pädagogin und Komponistin, in: Michael Kugler (Hg.), *Elementarer Tanz – Elementare Musik. Die Günther-Schule München 1924-1944*, Mainz: Schott, S. 95-108.
- Rolle, Christian (2014): Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung, in: *Art Education Research*, Jg. 5 Nr. 9, S. 1-8.
- Runco, Mark A. (2014): *Creativity. Theories and Themes: Research, Development, and Practice*, Burlington, MA: Elesier Academic Press.
- Sawyer, Keith R. (2010): Individual and Group Creativity, in: James C. Kaufman/Robert J. Sternberg (Hg.), *The Cambridge Handbook of Creativity*, New York: Cambridge University Press, S. 366-380.
- Schröder, Julia H. (2011): *Cage & Cunningham Collaboration. In- und Interdependenz von Musik und Tanz*, Hofheim: Wolke.
- Sonnenburg, Stephan (2007): *Kooperative Kreativität. Theoretische Basisentwürfe und organisationale Erfolgsfaktoren*, Wiesbaden: DUV.
- Sternberg, Robert J./Lubart, Todd I. (1999): The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms, in: Robert Sternberg (Hg.), *Handbook of Creativity*, New York: Cambridge University Press, S. 3-15.
- Stöger, Christine (2003): Die Ebenen des Musiklehrberufs, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Jg. 20 Nr. 03, S. 24-29.
- Urban, Klaus K. (2004): *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*, Münster: LIT.
- Urban, Klaus K. (2014): Verantwortliche Kreativität als Zukunftskompetenz, in: Anna Maria Kalcher/Karin Lauer mann (Hg.), *Die Dynamik der Kreativität*, Salzburg: Pustet, S. 15-44.
- Vester, Frederic (2000): *Denken, Lernen, Vergessen*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Weinbuch, Isabel (2010): *Das musikalische Denken und Schaffen Carl Orffs. Ethnologische und interkulturelle Perspektiven*, Mainz: Schott.