

KREATIVITÄT UND LERNEN. MÖGLICHKEITEN UND REALITÄTEN AUS MUSIKPÄDAGOGISCHER PERSPEKTIVE

CHRISTINE STÖGER

1. AUSGANGSPUNKTE

Kreativität ist zur Projektionsfläche für eine Fülle von Wünschen der Gesellschaft geworden. Der Pädagoge Hartmut von Hentig spricht von „hohen Erwartungen an einen schwachen Begriff“ (Hentig 1998) und weist damit auf die Diskrepanz zwischen dem „Heilsbegriff“ Kreativität und dem verschwommenen Bedeutungsfeld, das mit seiner inflationären Verwendung erzeugt wird. Was Kreativität im Allgemeinen betrifft, liegt dies nicht an einem Mangel an Forschungsanstrengungen.

Nach Ablösung eines Verständnisses von Kreativität als Spezialfall bzw. als Gabe, die nur Genies vorbehalten sei, hin zu einer Deutung als Potenzial jedes Menschen mit dem beginnenden 20. Jahrhundert, wurden vielfältige wissenschaftliche Untersuchungen zur Bestimmung des Phänomens angestellt. Insbesondere militärische und wirtschaftliche Interessen prägten die frühen US-amerikanischen Forschungsvorhaben. Der enge Zusammenhang zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Intelligenz bestimmte die Forschungsgeschichte wesentlich, man denke etwa an J. P. Guilfords Unterscheidung zwischen konvergentem und divergentem Denken 1950 oder an das Konzept der Multiplen Intelligenzen Howard Gardners aus den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts (Gardner 1983). Untersuchungen konzentrieren sich im Wesentlichen auf die Merkmale kreativer Personen, auf die Kennzeichen und Phasen kreativer Prozesse, auf die Analyse von Produkten und den Einfluss der Umwelt. Die zahlreichen Definitionsangebote kreisen um die Bestimmungselemente Originalität, Neuheit, Problemlösungskompetenz, Fähigkeit zur Integration von Widersprüchlichem sowie Anerkennung von etwas als kreativ durch eine bestimmte Gruppe (fachliche Experten).

„About creativity almost everything is said and almost nothing is known“ (Derwin 1990: 9). Diese lapidare Feststellung von Daniel Dervin berührt die ebenso herausfordernden wie inspirierenden latenten Widersprüche in der theoretischen Annäherung an Kreativität. Das Thema verlangt die Vertiefung in einer Vielzahl an Disziplinen, wie etwa Psychologie, Biologie, Neurologie, Soziologie, Geschichte, Ästhetik und Kulturtheorie, um nur einige zu nennen, und bedarf der Integration dieser verschiedenen Forschungsfelder. Das Thema fordert die Grenzen des Verstehens und Erfassens durch seine Eigenheiten und stellt unsere Realitäten und Sinngebungen ständig in Frage. Während die Wissenschaften nach Gemeinsamkeiten zur Umschreibung von Kreativität suchen, zeichnet sie sich gerade durch Originalität und Einzigartigkeit aus. Das Phänomen lebt von der Vermählung zweier Welten menschlichen Erlebens, nämlich von Wachheit und Trance, Wissen und Intuition, reifer Verständnis- und Verständigungsfähigkeit und regressiver träumerischer Wahrnehmung (vgl. Dutton/Krausz 1981: 11).

Der vorliegende Text widmet sich dem Thema Kreativität aus musikpädagogischer Perspektive. Sie ist durch eine auffallende Diskrepanz geprägt. Während der Verweis auf die Förderung von Kreativität durch Musikunterricht zum gängigen Legitimationsrepertoire für das Schulfach zählt, sind Forschungsbeiträge dazu kaum zu finden. Die Musikpädagogik blieb historisch lange dem aus der „Genietradition“ entlehnten Begriff des Schöpferischen und seinen Implikationen verhaftet, rezipiert Forschungsergebnisse über Kreativität im Allgemeinen nur zögerlich und hat bisher keine domänenspezifische Definition und Theorie entworfen. Theoretische Auseinandersetzungen beziehen sich auf Teilaspekte von Kreativität, am ehesten werden didaktische Konzepte für das Improvisieren und Komponieren mit musikalischen Laien entworfen. Kreativität in der Rezeption, der Mitteilung über und in der Vermittlung von Musik spielen in der musikpädagogischen Forschung kaum eine Rolle.

Durch diese spezielle Situation werden neben den Alltagstheorien und Individualkonzepten der Lehrenden vor allem die Traditionen des Faches und die Dynamik der Institution Schule für die pädagogische Arbeit wirksam.

Welche Bedingungen gelten nun für den Umgang mit Kreativität in der Schule und welche Strategien des Lernens und der Entwicklung kreativen Potenzials finden sich außerhalb des formalen Bildungsbereiches? Diese Fragen stehen im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen.¹

1 Die unter Kapitel 2 gesammelten Punkte basieren auf dem folgenden Artikel: Christine Stöger, „Kreativität im Spannungsfeld von Kunst und Lernen.“ In: Diskussion Musikpädagogik 14/2002: 28-34.

2. BEDINGUNGEN FÜR DEN UMGANG MIT KREATIVITÄT IM FORMALEN BILDUNGSBEREICH

Kreativität ist auf ein gedeihliches Zusammenwirken verschiedener Komponenten angewiesen, nach Mihaly Csikszentmihalyi sind dies die Person, also ihre besonderen Merkmale, die Domäne, also der Stand des Faches sowie das fachspezifische Know-how und die Umwelt, also die Sozialisationsinstanzen, in unserem Fall besonders die Institution Schule und die domänenrelevanten Bezugspersonen (vgl. Csikszentmihalyi 1988: 325). Die im Folgenden angeführten Aspekte beziehen sich zum einen auf diese drei Konstanten. Zum anderen ist die Auswahl dadurch bedingt, dass sich rund um die angeführten Fragen besonders langlebige Mythen halten, die einer Weiterentwicklung von Kriterien zur Identifizierung sowie von Strategien der Förderung von Kreativität im Wege stehen.

2.1 Die Förderung von Kreativität – eine Spezialaufgabe künstlerischer Fächer?

Es gehört zur Spezialität des Faches Musik, wie auch anderer künstlerischer Fächer, dass es mit dem Beginn seiner Integration in den Kanon der Schul-Disziplinen quantitativ eher ein Randdasein führt, immer wieder um seine Existenz kämpft und gleichzeitig mit überfordernden, je nach ideologischer Ausrichtung wechselnden Zielen konnotiert wird. Hierzu gehört auch das Thema Kreativitätsförderung. Natürlich haben Fächer, die Kunst zum Gegenstand haben, besondere Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Kreativität, auf die kein verantwortungsvoll konzipiertes Bildungsprogramm verzichten kann. Die einseitige Zuweisung dieser Aufgabe in den künstlerischen Bereich birgt jedoch einige Gefahren und prolongiert Missverständnisse. Dazu seien zwei Punkte angeführt:

1. Die Tatsache, dass ein Schulfach Kunst zum Thema hat, sagt noch nichts über den Umgang mit Kreativität aus. So gehört es im Gegensatz zum bildnerischen Bereich zur Tradition von Musik als Schul- und Studienfach, dass in erster Linie das Reproduzieren von und das Wissen über Musik im Zentrum stehen. Ideen für einen kreativen Umgang mit Musik im Rahmen der Schule wurden entwickelt und in Einzelinitiativen immer wieder erprobt.² Ihre quantitative Bedeutung ist allerdings bis heute im deutschsprachigen Raum verhältnismäßig gering. Gerade die

2 Man denke an die Forderungen zur Entdeckung des schöpferischen Kindes in der Reformpädagogik seit der Wende zum 20. Jahrhundert, an den Improvisationsboom in der Musikpädagogik der späten 60er und 70er Jahre, an viele Modelle zur Komposition mit Kindern, die auf eine handelnde Verständigung über die Klangmittel und -prinzipien der Neuen Musik abzielen oder an interdisziplinäre Ansätze in der Begegnung mit Musik.

Auseinandersetzung mit Kreativität im pädagogischen Kontext bietet Gelegenheiten, das Selbstverständnis aller Fächer konstruktiv in Frage zu stellen. Wie viel Theaterspiel und freies Schreiben wird im Germanistik-Studium angeboten? Wie hoch ist der Anteil der philosophischen deuthungsoffenen Seite in Mathematik? Welche Rolle spielen Sinnlichkeit, Einfühlung, inneres und äußeres Probehandeln in der Vermittlung historischer Lebenswelten? Kurz gesagt: Welche Klischees einer Disziplin sind auf ihrem Weg zum Schulfach ausgebildet worden, welche ihrer Qualitäten werden der schulischen Dynamik und einer unhinterfragten Tradition geopfert?

2. Besonders hartnäckig hält sich der Mythos einer Art allgemeiner Kreativität, die durch ein Fach wie Musik gefördert werden könne. Welche Welten die Vertiefung in Musik eröffnen, wie fordernd und befriedigend das Spiel mit einem unersetzbar eigenen Symbolsystem, wie erhellend Welt- und Selbstsichten in gestaltetem Klang oder Diskussionen um den ästhetischen Wert von Musik sein können, muss hier nicht weiter ausbreitet werden. Die Annahme von breiten Transferwirkungen ist jedoch weder wissenschaftlich belegbar noch dient sie der Entwicklung des Faches. Werden bestimmte Fähigkeiten in einem Bereich erworben, so kommen sie in einem anderen nur dann zum Tragen, wenn es verwandte Merkmale gibt. So kann etwa die Förderung des Lesenlernens durch Musik Erfolge zeitigen, wo der Sprachklang der Wörter für das Verständnis wichtig ist (vgl. Weinberger 1998: 39). Wird die differenzierte Ausdrucksfähigkeit in der Beschreibung von Musik trainiert, so ist eine Erweiterung des elaborierten aktiven Sprachgebrauchs generell zu erwarten. Es ist also weniger zu fragen, wie viel Musikunterricht zur Förderung von Kreativität wichtig wäre als welche kreativen Fähigkeiten gerade durch Musikunterricht unterstützt werden und welche Art des Umgangs mit Musik den Aufbau transferfähiger Elemente anlegen könnte.

2.2 Worin besteht die Eigenheit kindlicher Kreativität?

Die Reformpädagogik warb mit der „Entdeckung des Kindes“, förderte einerseits den genaueren Blick auf die Eigenheiten der kindlichen Welt mit allen positiven Nachwirkungen und transformierte die Sehnsüchte nach verlorenen Kapazitäten in diese Entdeckungsreise hinein. So forcierte sie den Mythos vom Kind als dem eigentlich kreativen Wesen, das in sich noch enthalte, was Erwachsenen verloren gegangen sei. Die Attraktivität dieses Bildes hat sich bis heute erhalten und wurde z. B. auch dadurch genährt, dass Kreativitätsforscher für das Alter von fünf bis sieben Jahren eine Hochzeit in der kreativen Entwicklung feststellten, die mit Schuleintritt zunächst vorüber sei. Als aufschlussreich erweisen sich auch Vergleiche zwischen Künstlern und Kindern. So bestätigen psychologische Studien, dass sich Künstler Zugang zu einer kindlichen Phase

bewahren, in welcher für Erwachsene normalerweise getrennte Bereiche entdifferenziert werden. Momente der Inspiration werden als regressive Auflösung zwischen Selbst und Objekt beschrieben.

„Developmentally, creativity is a recapitulated progression and intermixing of infantile, childlike, and adult functioning.“ (Gardner 1973: 105)

Im Sinne einer professionellen Förderung von Kreativität in verschiedenen Bereichen ist das Augenmerk neben solchen Gemeinsamkeiten auch auf die Unterschiede zwischen Kind und Erwachsenen zu legen. Dabei löst sich der oben angedeutete Mythos auf und gibt den Blick auf konkrete Förderungsmöglichkeiten frei.

Die Entwicklung künstlerischer Kreativität ist ein vielschichtiger Prozess. Die einzelnen Komponenten, die kreative Leistungen ausmachen, wachsen nicht linear, sondern sind in verschiedenen Phasen unterschiedlich ausgeprägt. Die Phasen verlaufen wieder bei den einzelnen Menschen und in verschiedenen Domänen unterschiedlich. So erfolgt die Ausdifferenzierung in der künstlerischen Produktion, der Rezeption und in der Urteilsbildung nach eigenen Gesetzen, einmal steht mehr das eine, manchmal mehr das andere im Vordergrund und braucht Nahrung. Im Umgang mit Konventionen, also mit den Regeln, dem Material, dem aktuellen Stand einer Disziplin, zeigt sich der wesentliche Unterschied zwischen den kreativen Leistungen von Kindern und Erwachsenen. Gardners Phasenmodell für die künstlerische Entwicklung verweist durch die verwendeten Begriffe präkonventionelle, konventionelle und postkonventionelle Phase auf diesen Sachverhalt (vgl. Cropley 1999: 514). Für die pädagogische Arbeit sind somit das Wissen um die Komponenten der Entwicklung des kreativen Prozesses, die Diagnose des individuellen Standes vor dem Hintergrund von generellen Entwicklungsphasen und Strategien zur Förderung auf allen Ebenen von Bedeutung. Dies heißt z. B. auch, dass in bestimmten Phasen wenig bis keine Instruktion, dafür aber das Bereitstellen von anregenden Materialien besondersentwicklungsfördernd sein kann.

2.3 Kreativität in der Schule – ein latenter Widerspruch?

Ein Blick in die Geschichte der künstlerischen Fächer und ihrer Integration in das System Schule um die Wende zum 20. Jahrhundert zeigt eine Menge an Symptomen der Unverträglichkeit. Aufschlussreich sind diesbezüglich Zeugnisse aus jener Phase, da Kunst zum Mittel der Erneuerung von Schule stilisiert und ihre Rolle im formalen Bildungssystem aufgewertet werden sollte. Alfred Lichtwark, Protagonist der „Kunsterziehungsbewegung“, kämpfte für die Stärkung der entsprechenden Fächer und für eine Zusammenarbeit zwischen Künstlern und Pädagogen. Viele seiner Aussagen belegen die allgemeine Skepsis gegenüber der Zu-

sammenführung von Kunst und Schule. 1903 spricht er in diesem Prozess von einem „Zusammensucken“ des Schulkörpers, „er erwies sich nicht imstande, diese starke Lebendigkeit, die man Kunst nennt, in sich aufzunehmen“ (Lichtwark 1929: 121). Dass mit der angesprochenen Lebendigkeit vor allem der kreative Aspekt von Kunst gemeint war, lässt sich implizit aus den historischen Berichten herauslesen. So ging es in der bildenden Kunst – und Lichtwark war ein Vertreter dieses Metiers – vor allem um die „Revolution“ eines Zeichnens nach der Vorstellung gegenüber dem Kopieren von geometrischen Figuren, das Ende des 19. Jahrhunderts im schulischen Unterricht üblich war.

Dass neben dieser historischen Schlüsselstelle der Fachgeschichte weitere Argumente für Schule als System zur Verhinderung von Kreativität auffindbar sind,³ wird nicht verwundern. Für die Weiterentwicklung des schulischen Lernens in Hinblick auf Kreativität müssen jedoch auch andere Aspekte in den Blick genommen werden.

Ist Schule in seiner Wirkung auf Kreativität ein Spezialfall oder nicht lediglich ein Spiegel einer Gesellschaft, in der Künstler schließlich auch nicht grundsätzlich mit ihren Neuigkeiten offen aufgenommen werden? Belege dafür lassen sich finden. So wird in einer Studie aus dem Jahr 1998 konstatiert, dass die Schulen der untersuchten Personen kaum einen Effekt auf die Entwicklung dessen hatten, was als kreativ bezeichnet wurde (Dacey/Lennon 1998: 56). Historische Studien über die Schulbildung von in Hinblick auf ihre Kreativität herausragenden Persönlichkeiten in Wissenschaft und Kunst lassen ebenfalls nicht den Schluss zu, dass der formale Bildungsweg beeinträchtigend wirkte. Es zeigt sich vielmehr eine Bogenform, deren Höhepunkt kurz vor dem Bachelor-Abschluss oder einem Äquivalent desselben liegt.⁴

Vor diesem Hintergrund wäre zu fragen, wie Schule aus diesem Stadium der Indifferenz in ihrer Wirkung auf die Entwicklung des kreativen Potenzials heraus kommen kann. Dazu seien drei Aspekte angeführt:

1. Die Entwicklung kreativer Fähigkeiten bedarf eines Verständnisses von Lernen, das neben der linearen Qualifizierung von einem bekannten

3 Weitere Beispiele dafür findet man etwa in John S. Dacey / Kathleen H. Lennon, *Understanding Creativity. The Interplay of Biological, Psychological, and Social Factors*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers 1998: 69-78.

4 Vgl. Dean Keith Simonton, *Genius, Creativity & Leadership. Historiometric Inquiries*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press 1984: 64 ff. Der Autor reanalysiert ein Sample von 301 herausragenden historischen Persönlichkeiten in Kunst, Wissenschaft und Politik, das die Forscherin Catherine Cox für die Studie *The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses* (Stanford: Stanford University Press 1926) angelegt hatte. Das hier angedeutete Ergebnis bezieht sich nur auf die Personen, die aufgrund ihrer kreativen Leistungen in Kunst und Wissenschaft hohe Bedeutung erlangten. Für politische Führungspersonlichkeiten ergibt sich ein ganz anderes Ergebnis. Genauere Unterscheidungen sind außerdem für künstlerische und wissenschaftliche kreative Höchstleistungen zu treffen, die hier nicht weiter verfolgt werden.

Punkt A zu einem ebenfalls bekannten Punkt B, wie das in einfachen Übeprozessen der Fall ist, auch zieloffene Transformationsprozesse anregen kann. Dabei handelt es sich um Lernvorgänge, in denen verschiedene noch nicht bekannte Lösungen möglich oder sogar der Ausgangspunkt des Lernens selbst, etwa eine zu lösende Fragestellung, erst gefunden werden müssen. Dies bedarf einer zumindest zeitweilig offeneren Strukturierung des Unterrichts und einem Ausstieg aus stark wirksamen Lehrgewohnheiten. Kleinen erinnert an die Phasen des kreativen Prozesses, nämlich Vorbereitung, Inkubation, Erleuchtung, Verifikation, und setzt sie in Bezug zu den schulischen Lern- und Erarbeitungsritualen:

„Diese Phasen des kreativen Prozesses widersprechen einem pädagogisierenden schrittweisen Vorgehen. Ein unterrichtliches Vorgehen ‚Step by step‘ wird in Sachen Kreativität keinen besonderen Erfolg erwarten dürfen.“ (Kleinen 2003: 102)

Insbesondere für die Phase der Inkubation ist im schulischen Alltag durch Deformalisierung üblicherweise erst Raum zu schaffen.

2. Ein immer wieder genannter Angelpunkt für die Anregung kreativer Prozesse ist die Aufgabenstellung. Sie steht in engem Zusammenhang mit dem eben angedeuteten Lernverständnis. Hier treffen sich die Intentionen von Pädagogen mit jenen von Forschern, die Kreativität in ihrer „natürlichen Umgebung“ untersuchen. Barron hält als Prinzip für die von ihm gewählten Aufgabestellungen fest:

„Keep it simple, and let the respondent make it complex. In the lingo of test builders, do not put a ceiling on it, and make the floor as low as possible.“ (Barron 1998: 85)

Erfahrene Lehrer und Lehrerinnen wissen, welch hohe Kunst die Formulierung einer Aufgabe bedeutet, die einfach gehalten ist und gleichzeitig die Fähigkeiten und das Vorstellungsvermögen der Betroffenen herausfordert und den Halt für das Verlassen der üblichen Grenzen gibt. In den Forschungsbeiträgen wird immer wieder dieses gekonnte Maß an Offenheit erwähnt, die Anregung durch eine ungewohnte Zusammenstellung des Ausgangsmaterials wie einen unsymmetrischen Rhythmus, ungewohntes Instrumentarium oder eine Melodie mit „fälschen“ Tönen, die Querverbindung zu anderen Disziplinen, das Provozieren einer anderen neuen Perspektive und das Fördern der intrinsischen Motivation. Das Sammeln von in dieser Hinsicht gelungenen Beispielen aus der Praxis des Musikunterrichts wäre sicher lohnend.

3. Für die Bewertung von Kreativität gibt es in der Schule noch wenig Praxis. Auch in diesem Punkt hält sich ein Mythos, nämlich die Annah-

me, kreative Leistungen könne oder dürfe man nicht bewerten. Sie würden doch gerade den Freiraum im schulischen Alltag ausmachen, die Verzierung, die gerade deshalb so reizvoll sei, weil das übliche Bewertungssystem außer Kraft gesetzt ist. Wenn Kreativität in der Schule als Ernstfall gehandelt wird, muss man sich auch ihrer Bewertung stellen. Zum einen, weil die Entwicklung und Kommunikation von Urteilen einen Teil von Kreativität ausmachen. Zum anderen, weil die Wertediskussion im künstlerischen Bereich immer – explizit oder implizit – im Raum steht, weil sie zur Orientierung für den Stand der entwickelten „skills“ in einem Fach für die Schüler ab der „konventionellen Phase“ eine entscheidende Rolle spielen.

Dazu sei ein Beispiel genannt: Ein Musiklehrer verfolgt das Ziel, kreative Produkte in das Abitur einzubeziehen. In einem Projekt entwickeln die Schüler Bearbeitungen einer vorgegebenen Komposition am Computer. Im Verlauf der Arbeit werden Qualitätskriterien gemeinsam geklärt und festgehalten. Parallel dazu verständigen sich die Fachkollegen über einen Kriterienkatalog für derartige Leistungen. Zum Abitur ist eine ähnliche Aufgabe zu bewältigen. In der anschließenden Präsentation und Diskussion der Qualität dienen die vereinbarten Kriterien als Orientierung. Die Zensur ergibt sich schließlich mit großer Einvernehmlichkeit zwischen allen Beteiligten.⁵

3. DER NON-FORMALE UND INFORMELLE BILDUNGSBEREICH ALS QUELLE. FÜR INNOVATIVE LERNFORMEN UND DIE ANREGUNG VON KREATIVITÄT

Den Lernwelten außerhalb der Schule wird von Seiten der Wissenschaft zunehmend mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Die Geschwindigkeit in der Veränderung außerschulischer Sozialisationsbedingungen, insbesondere im Informations- und Kommunikationsbereich, stellen die Rituale des formalen Bildungssektors in Frage. Wer für welchen Lernbereich Experte ist, lässt sich nicht mehr eindeutig sagen. Die traditionellen Muster der Weitergabe kultureller Kompetenzen von den Älteren auf die Jüngeren sind längst grundlegend in Frage gestellt. Viele komplexe Lernleistungen scheinen überhaupt besser außerhalb der Schule zu funktionieren.⁶

5 Aus einem Gespräch mit Dirk Bechtel, Musiklehrer an einem Gymnasium in Rösrath bei Köln vom Mai 2004.

6 Siehe dazu den Bericht über jugendliche Rapper, die sich über das künstlerische Medium HipHop hohe Kompetenzen in der elaborierten und fantasievollen Verwendung mehrerer Sprachen erwarben, während sie gleichzeitig wegen ihrer schlechten Leistungen in Deutsch eine „Schule für Lernhilfe“ besuchten. Michael Rappe, „Ich rappe, also bin ich! – Hip Hop als Grundlage einer Pädagogik der actionality.“ In: Musik // Politik. Texte und Projekte zur Musik im politischen Kontext. Bochum: Kamp GmbH 2005: 122-138.

Der Blick von Pädagogen auf den non-formalen und informellen Bildungsbereich ist nicht nur dem Interesse nach einem besseren Verständnis der vielfältigen Lernwelten geschuldet, sondern damit sollen auch „Neue Wege des Wissenstransfers“⁷ aufgetan und gewürdigt werden, um bereichernd in den Traditionen des formalen Bildungsbereiches wirken zu können.

Non-formal steht hier für Bildungsangebote, die außerhalb der Schule konzipiert, aber in Kooperation mit dem formalen Sektor durchgeführt werden. Es handelt sich um punktuelle Initiativen, die als Ergänzung zum sonstigen Unterricht gedacht sind. Die Lernprozesse sind intendiert, führen aber zu keinen formalen Abschlüssen. In Musik ist es vor allem die Zusammenführung von Kulturinstitutionen mit Schule, von Künstlern mit Pädagogen und Schülern, die in solchen Projekten angestrebt wird.⁸ In diesem Bereich entstehen aber auch zunehmend überzeugende Konzepte zur Neupositionierung des Selbstverständnisses von Musikern. Ein Referenzprojekt in diesem Sinn hat die Londoner Guildhall School entwickelt. „Connect“ (siehe dazu Renshaw/Simply Connect 2005) ist eine Initiative zur Qualifizierung von Musikern für Arbeitsfelder innerhalb und außerhalb der Schule (z. B. auch im Dritten Sektor). „Creative Leadership“ meint in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, die vorgefundenen musikkulturellen Praktiken aufgreifen, weiterentwickeln und in Szene setzen zu können. Hierbei entstehen eindrucksvolle multikulturelle Musikpräsentationen, ein Netzwerk von freien Angeboten zur Weiterentwicklung im musikalischen Bereich und ein völlig neuer Typus des Musikvermittlers. Solche Projekte zur Vernetzung des schulischen und außerschulischen Bereiches gelingen dann, wenn tragfähige Kooperationen zwischen den Welten aufgebaut werden, eine nicht zu unterschätzende Leistung. Schnittstellen von Kulturen bieten besonders günstige Bedingungen für Kreativität, dies konstatiert einer ihrer prominentesten Erforscher Csikszentmihalyi (vgl. Csikszentmihalyi 1997: 20). Non-formale Bildungsangebote können einen in diesem Sinne fruchtbaren Boden bieten.

Aufschlussreich sind auch die Formen informellen Lernens und das Kreativitätspotenzial, das von Kindern und Jugendlichen außerhalb der Schule entwickelt wird. Diese individuellen, selbst regulierenden und ganz von der Situation und den Interessen der Einzelnen geprägten kulturellen Praktiken werden wissenschaftlich aus verschiedenen Blickwin-

7 So lautet der Titel der Antragsskizze für ein EU-Projekt, das Anlass für die im vorliegenden Bericht dokumentierte Tagung war.

8 „Response“ (Köln) oder „Klangnetze“ (Wien) stehen für musikpädagogische Projekte im non-formalen Bereich. Sie führen Komponisten bzw. Musiker mit Musiklehrern zusammen, um in gemischten Teams mit Schulklassen Kompositionen zu entwerfen. Zu dem Wiener Projekt ist die folgende Publikation erschienen: Hans Schneider/Cordula Boesze/Burkhard Stangl (Hrsg.), Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden. (Buch mit CD). Saarbrücken: Pfau-Verlag 2000.

keln ins Zentrum der Beobachtung gerückt. Dazu seien drei Beispiele angeführt:

1. In der Debatte über „Selbstsozialisation“⁹ wird die Eigenleistung von Individuen im Rahmen der Sozialisation (wieder) betont. Im Zentrum der Beobachtung steht das Mitgliedwerden in einer Teilkultur als Akt der Identitätskonstruktion.

„Die Jugendlichen erwerben „rezeptive und produktive Kompetenzen, mit denen sie ihren Lebensstil von anderen Stilen unterscheiden. Dieses (populär-)kulturelle Kapital wird nicht in den offiziellen Sozialisationsinstitutionen, sondern in Peer-groups [...], in Medien-Spezialkulturen, in Jugendkulturen erworben. Insofern vollzieht sich Selbstsozialisation im pädagogikfreien Raum.“ (Müller et al. 1999: 27)

In diesem Bereich kann die virtuose und kreative Beherrschung ästhetischer Ausdrucksmittel gelernt werden. Dem Lernen innerhalb der Peer-groups kommt hier wie auch in der Pädagogik wachsende Bedeutung zu.

2. Aufschlussreich für die Identifizierung innovativer Strategien des Lernens und der Kreativität sind auch Untersuchungen über Rituale innerhalb und außerhalb der Schule, in die Kinder und Jugendliche eingebunden sind oder werden. Christoph Wulf konstatiert nach Analysen verschiedenster Rituale von der Schulfeyer bis zur LAN-Party:

„Das Bildungspotential von Ritualen liegt in ihrem symbolisch-performativen Charakter, in ihrer kreativen und wirklichkeitserzeugenden Seite, die Dispositionen und Disponibilitäten der Beteiligten hervorbringen kann. Rituale können gleichsam Katalysatoren für soziale und kulturelle Bildungsprozesse sein.“ (Wulf/Zirfas 2004: 362)

3. Vor dem Hintergrund der rasanten Veränderung informeller Lernumwelten und der zunehmenden Heterogenität von Lerngruppen im formalen Bildungsbereich haben sich pädagogische Ansätze entwickelt, die das „Befremden“ der kulturellen Praktiken in unserer räumlichen Nähe propagieren, die mit ethnografischen Methoden an die Beobachtung der Kinder und Jugendlichen herangehen und sich daraus wertvolle Erkennt-

9 Der Begriff „Selbstsozialisation“ wird derzeit sehr kontrovers diskutiert. Der wissenschaftliche Streit bezieht sich jedoch nicht auf die Tatsache der Eigenleistung der Individuen in der Sozialisation, sondern u.a. auf die Frage, ob sie nicht auch in älteren Sozialisationstheorien schon enthalten sei und inwiefern mit dem Label Selbstsozialisation neue Erkenntnisse gefördert würden. Vgl. dazu die Beiträge zum Schwerpunkt Selbstsozialisation in der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 2/2002.

nisse über die Formen des Lernens und der Entwicklung kreativer Fähigkeiten erhoffen.¹⁰

Kreative Praktiken im informellen Bildungsbereich lassen auf einen Reichtum an Möglichkeiten jenseits des traditionellen pädagogischen Repertoires schließen. Zumindest werden in diesem Feld andere Akzente gesetzt. Hier wären zu nennen die große Bedeutung von Körperlichkeit, Interdisziplinarität, Sinnlichkeit, die hohe Medienkompetenz und das lustvolle Ausloten des Spiel- und Gestaltungspotenzials mit immer wieder neuen technischen Mitteln, die Bedeutung der partizipatorischen Komponente des Lernens, das Gefühl, Akteur in dem Prozess einer gemeinsam entworfenen und getragenen kulturellen Praxis zu sein, höchst kontextualisierte Lernsituationen und die Kreation von impliziten Formen des Verstehens und der Verständigung.

Es ist ebenso reizvoll, diese Ressourcen aufzufinden und sich von ihnen anregen zu lassen wie notwendig, ihre unübertragbaren Gesetze und Dynamiken anzuerkennen. Der Eigenwert informellen Lernens liegt schließlich auch in den selbst gewählten oder -geschaffenen außerschulischen Räumen. Informelle Lernprozesse sind weder ein Gegenstand der Kolonialisierung noch der Idealisierung. Ein Kriterium für die qualitätsvolle Entwicklung des formalen Bildungsbereichs wird jedenfalls das sein, was in der Kreativitätsforschung die „integrative Kapazität“ genannt wird, nämlich die Fähigkeit, neue und zunächst widersprüchlich erscheinende Denk- und Handlungsweisen wahrzunehmen und konstruktiv in den Innovationsprozess des eigenen Systems einzubeziehen.

LITERATUR

- Alheit, Peter (2004): „Eine neue Sicht des Fremden als pädagogische Schlüsselkompetenz. Plädoyer für eine Verbindung von Pädagogik und Ethnografie“. In: Elis, Karpeter (Hrsg.): *bildungsreise – reisebildung*. Münster u.a.: LIT Verlag, S. 21-28.
- Barron, Frank (1988): „Putting Creativity To Work“. In: Robert J. Sternberg (Hrsg.): *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press, S. 76-98.
- Cox, Catherine (1926): *The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses*. Stanford: Stanford University Press.
- Cropley, Arthur J. (1999): „Definitions of Creativity“. In: Mark A. Runco/Steven R. Pritzker (Hrsg.): *Encyclopedia of Creativity*. San Diego: Academic Press, S. 511-524.

10 Einen Einblick in diese Forschungsrichtung mit Hinweisen zur Vertiefung bietet der folgende Artikel: Peter Alheit, „Eine neue Sicht des Fremden als pädagogische Schlüsselkompetenz. Plädoyer für eine Verbindung von Pädagogik und Ethnografie.“ In: Karpeter Elis (Hrsg.), *bildungsreise – reisebildung*. Münster usw.: LIT Verlag 2004: 21-28.

- Csikszentmihalyi, Mihaly (1997): *Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1988): „Society, Culture, and Person: A System View of Creativity“. In: Robert J. Sternberg (Hrsg.): *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press, S. 325-339.
- Dacey, John S./Lennon, Kathleen H. (1998): *Understanding Creativity. The Interplay of Biological, Psychological, and Social Factors*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dervin, Daniel (1990): *Creativity and Culture. A Psychoanalytic Study of the Creative Process in the Arts, Sciences, and Culture*. Rutherford u. a.: Fairleigh Dickinson University Press.
- Dutton, Denis/Krausz, Michael (Hrsg.) (1981): *The Concept of Creativity in Science and Art*. The Hague/Boston/London: Martinus Nijhoff Publishers.
- Gardner, Howard (1983): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1973): *The Arts and Human Development. A Psychological Study of the Artistic Process*. New York u. a.: John Wiley & Sons.
- Hentig, Hartmut von (1998): *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*. München/Wien: Hanser.
- Kleinen, Günter (Hrsg.) (2003): *Musik und Kind. Chancen für Begabung und Kreativität im Zeitalter der Neuen Medien*. Laaber: Laaber Verlag.
- Lichtwark, Alfred (1929): „Die Einheit der künstlerischen Erziehung“. In: *Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen der Kunsterziehungstage in Dresden, Weimar und Hamburg*. Leipzig: Voigtländer, S. 118-127.
- Müller Renate/Nadine Dongus/Sabine Ebert/Patrick Glogner/Andreas Kreutle (1999): „Identitätskonstruktion mit Medien und Musik. Ein empirisches Forschungsprogramm mit Multimedia-Fragebögen“. In: *Medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik*, Heft 1/1999, S. 26-30.
- Rappe, Michael (2005): „Ich rappe, also bin ich! – Hip Hop als Grundlage einer Pädagogik der actionality“. In: *Musik // Politik. Texte und Projekte zur Musik im politischen Kontext*. Bochum: Kamp GmbH, S. 122-138.
- Renshaw, Peter/Simply Connect (2005): *Best Musical Practice in Non-Formal Learning Contexts*. London: The Paul Hamlin Foundation.
- Schneider Hans/Cordula Boesze/Burkhard Stangl (Hrsg.) (2000): *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden* (Buch mit CD), Saarbrücken: Pfau-Verlag.
- Simonton, Dean Keith (1984): *Genius, Creativity & Leadership. Histo-riometric Inquiries*. Cambridge/Mass. u. a.: Harvard University Press.

- Stöger, Christine (2002): „Kreativität im Spannungsfeld von Kunst und Lernen“. In: Diskussion Musikpädagogik, 14/2002, S. 28-34.
- Weinberger, Norman M. (1998): „The Music in Our Minds“. In: Educational Leadership, Nov. 1998, S. 36-40.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2004): „Bildung im Ritual: Perspektiven performativer Transritualität“. In: Christoph Wulf et al.: Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 359-382.

