

Georg Brunner und Susanne Kittel

Musik erfinden und kulturelle Begegnung – Impulse aus dem Erasmus Projekt Musik kreativ+

Der folgende Beitrag resultiert aus den Erfahrungen des *Erasmus+*-Projektes „Förderung von Kreativität und Entrepreneurship durch Musik, Performance und kulturelle Zusammenarbeit“ (*Musik kreativ+*), an dem neben Deutschland als weitere Partner Frankreich, die Tschechische Republik und Ungarn teilgenommen haben. Nach Darlegung der relevanten Ausgangspunkte des Projektes und einigen grundsätzlichen theoretischen Überlegungen gerät das deutsche Konzept, das afrikanische und Neue Musik in den Mittelpunkt stellt, näher in den Blick. Erste Zwischenergebnisse sowie ein Ausblick runden den Beitrag ab.

1. Ausgangspunkte

Kreativität und Entrepreneurship zu fördern sind zwei Prioritäten des *Erasmus+*-Programms (www.musik-kreativ-plus.eu). Im Projekt *Musik kreativ+* sollen diese Schlüsselqualifikationen bei Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht weiterentwickelt werden. Hierzu haben sich 12 Partner aus 4 Ländern (je Land eine Universität, eine Schule, ein professionelles Musikensemble) zusammengefunden. Jedes der vier Partnerländer (Deutschland, Frankreich, Tschechische Republik, Ungarn) bringt sich mit individuellen und komplementär-ergänzenden musikpädagogischen Expertisen und Themenstellungen in das Projekt ein. Wichtige weitere Elemente bilden Performance und kulturelle Zusammenarbeit mit einem außerschulischen Ensemble.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Kreativität

Im Allgemeinen wird mit Kreativität eine Handlungseigenschaft bezeichnet, die durch verschiedene Fähigkeiten wie Wissensspeicherung, Wissensaktualisierung sowie „divergentes Denken“ gekennzeichnet ist. Konkret versteht Weisberg (1989, S. 79-82) unter Krea-

tivität einen hohen Ideenfluss, große Originalität der Ideen, Flexibilität und besondere Sensibilität für Probleme. In Bezug auf Musik spricht man von Kreativität in der Regel im Kontext von kreativen, d.h. produktiven und transformativen (Venus 1969; Lemmermann 1977; Brandstätter 2013) Tätigkeiten (z.B. Komposition, Improvisation, Arrangieren, Malen zu Musik). Allerdings können auch bei anderen Umgangsweisen mit Musik wie Reproduktion, Rezeption und Reflexion kreative Prozesse stattfinden. Weiterhin wird neuerdings neben individueller auch kollaborative Kreativität (Burnard 2012a, S. 5f.) sowie der Aspekt der musikalischen Kreativität als Praxis (Burnard 2012b) diskutiert. Ergebnisse neuerer empirischer Untersuchungen zeigen, dass kreatives Handeln nur im sozialen Kontext untersucht und erklärbar gemacht werden kann (Lothwesen 2014, S. 187). Was als künstlerisch-kreativ angesehen wird, unterliegt einer sozialen Bewertung (Csikszentmihalyi 2010). Als Kriterien werden häufig Neuheit, Originalität und Bedeutsamkeit genannt. Allerdings bestehen unterschiedliche Ansichten, wie diese Kriterien zu bestimmen seien. Besonders überzeugen kann in diesem Kontext das Systemmodell zur Kreativität von Mihaly Csikszentmihalyi (1999).

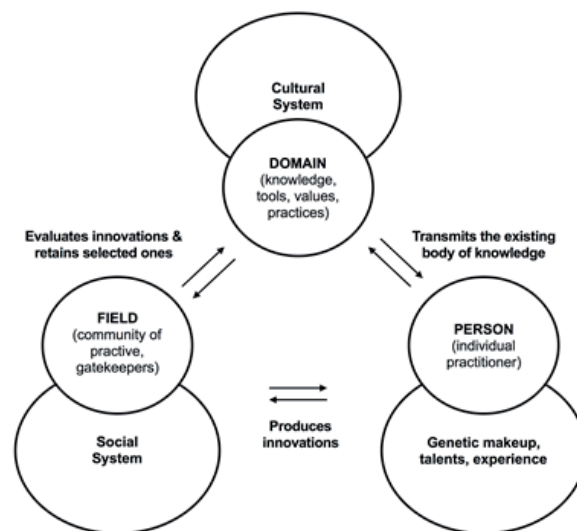


Abb.1: Systemmodell zur Kreativität nach Mihaly Csikszentmihalyi

Wie erklärt man sich das Zustandekommen kreativer Prozesse? Bereits in den 1910er und 1920er Jahren versuchten Poincaré (1913)

und Wallas (1926, auch MacKinnon 1963, Abbs 1989) einer romantischen Genievorstellung entgegenzuwirken und den kreativen Prozess rational zu erfassen und entwickelten folgendes Phasenmodell (Sternberg 1999):

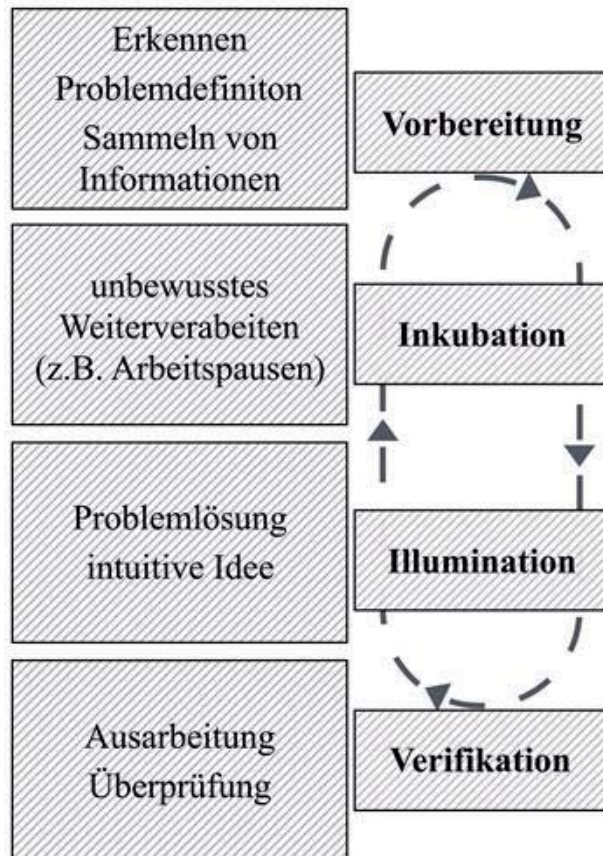


Abb.2: Phasenmodell des kreativen Prozesses nach Sternberg

Insbesondere bei der Illumination spielen Rückkopplungen, Schleifen, Oszillationswege oder Parallelverarbeitungen eine wichtige Rolle (Preiser 1976).

In der Kreativitätsforschung wird gerade im Kontext von Musik (Komposition und Improvisation) meist von einer individuellen Kreativität ausgegangen. In schulischen Bereichen spielt allerdings insbesondere die kollektive Improvisation und Komposition eine wichtige Rolle (Burow 1998 zeigte dies etwa anhand der Vorgehensweise der Beatles auf). Die Managementforscher Bennis und Biedermann (1996) untersuchten hochleistungsfähige Gruppen. Ihr Fazit:

"Und in diesen Gruppen gab es jedes Mal, wenn wirkliche Durchbrüche erzielt wurden, einen „Anführer“, der es verstand andere auf eine faszinierende, außergewöhnliche signifikante Vision einzuschwören.“ (S. 9) Ähnliches gilt vermutlich auch für die kollektive Kreativität im Rahmen von Musik.

Im vorliegenden Projekt wird davon ausgegangen, dass Förderung von Kreativität im musikalischen Bereich gleichzeitig zu einer allgemeinen Förderung der Kreativität sowie des Entrepreneurships führt (Rouillan 2010). Derartige Transfereffekte sind nicht unumstritten. (Vitouch & al. 2009; Neubauer & Fink 2006) Neuere Forschungen bei Kleinkindern zeigen, dass Kreativität sowohl ein domänenspezifisches als auch domänenübergreifendes Phänomen ist. Daraus kann geschlossen werden, dass durch das Projekt sowohl generelle Verhaltensweisen und Fertigkeiten, die kreatives Handeln und Denken stützen, als auch domänenspezifische Fertigkeiten gefördert werden (Barrett 2012, S. 56f.).

2.2 Entrepreneurship

Zu unternehmen bedeutet, sich ein Projekt, eine Herausforderung vorzunehmen, dieses zu gestalten und durchzuführen und mögliche Probleme zu identifizieren. Der Begriff Entrepreneurship kommt aus der Wirtschaft, wird vor allem dort im Kontext von Unternehmensgründungen verwendet und umschreibt dabei ein innovationsorientiertes, strategisches und seine Risiken selbst verantwortendes Handeln von Organisationen (vgl. Heinze et.al. 2011, S. 91). Personen, die solche unternehmerischen Prozesse initiieren, verfügen über Fähigkeiten im Entdecken von Chancen, in kreativer Entwicklung von Ideen, Durchsetzen von Innovationen, Nutzen von Ressourcen und dem Tragen von Risiken. Schwarz beschreibt in Bezug auf *social entrepreneurship* als weitere Merkmale die reflexive Auseinandersetzung mit der Umgebung, die Identifikation von Problemlagen, die Entwicklung von Lösungen, das Erkennen von Gelegenheiten, die Bündelung von Ressourcen und letztendlich die Umsetzung einer entsprechenden Organisation und die damit verbundene Übernahme des unternehmerischen Risikos. Schwarz betont darüber hinaus, dass hierbei künstlerische Phantasie notwendig sei. (vgl. Schwarz 2014, S. 82) Entrepreneurship wurde bislang im Kontext von (Mu-

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

Die Begriffe der Vertikalität und der Horizontalität gibt es sowohl auf dem Gebiet der Musik (Homophonie und Polyphonie) als auch im Entrepreneurship. Die Entwicklung von Autonomie und Kooperation erfordert eine klare Rahmensetzung zwischen Individualismus und Kollektivismus. Dieser ist nicht vertikal zu verstehen im Sinne von Hierarchie, Ungleichheit und Wettbewerbsdenken, sondern horizontal, im Sinne von Gleichheit, Respekt, Offenheit für andere, Integration, Kooperation und Teilen (Dambrun & Darnon 2009). Im Kontext des Projektes sollte einander genügend Raum und individuelle Freiheit ermöglicht werden, um sich auszudrücken, um zu erforschen und zu experimentieren. Die Auseinandersetzung mit der Rolle der Leitung ist in diesem Zusammenhang ein weiteres wichtiges Thema. Während des Projekts wurde den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der Leitungsrolle bewusst. Was es bedeutet, das Team zusammenzuführen, zu organisieren und zu leiten ganz ohne autoritäres Bestimmen von Dingen, konnten die Kinder und Jugendlichen in der Übernahme von Leitungssituationen selbst erfahren.

Der Projektansatz verfolgt das Ziel, die Schülerinnen und Schüler für gegenseitiges Zuhören zu sensibilisieren, um so an gemeinsam gesteckten Zielen zu arbeiten. Zu wissen, wie man ein Projekt erstellt und als Team arbeitet, bedeutet zu wissen, wie man Vorschläge einbringt und gemeinsam Entscheidungen trifft. Es bedeutet auch Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, und ein Vertrauensverhältnis mit anderen aufbauen zu können. Darüber hinaus heißt es weiterhin, die Schwierigkeiten und Tücken des gemeinsamen Ziels zu akzeptieren und immer wieder auf die Füße zu kommen, um mit Beharren und Zuversicht voranzukommen (Fayolle 2011). Einige Unterrichtsprin-

zipien sind dabei Konzepte, die in der wirtschaftlichen Welt zu finden sind: Leistungsziele, mit denen sich alle identifizieren, sowie die Entwicklung einer Methode (Evaluation, Berichte, Meetings etc.), um die gewünschten Ergebnisse zu erzielen (Pepin 2011).

Das *Musik kreativ+*-Projekt ermöglichte es weiterhin, eine Vielfalt von Handlungen und Zielen auf der Basis von fächerübergreifenden, inter- und multidisziplinären Prozessen zu entwerfen und zu gestalten. Dazu gehören beispielsweise Werbung und Marketing z.B. für eine öffentliche Präsentation, Plakate, Pressemitteilungen, Radiointerviews, Foto-Berichte, Reisezeitschriften, Kostümauswahl, Teamname, Interviews mit professionellen Musikern, Filme, Gedichte, Präsentationstexte, Instrumentenbau, Schattentheater, Choreographieentwürfe, Bühnengestaltung, usw.

2.3 Performance

Die Kunst-Performance oder künstlerische Performance ist ein interdisziplinäres Medium bzw. eine künstlerische Tradition, die um die Mitte des 20. Jahrhunderts entstand und deren Ursprünge mit den Avantgarde-Bewegungen zusammenhängen. Die Performance ist eine Möglichkeit, sich direkt an die Öffentlichkeit zu wenden und das Publikum aufzufordern, ihr Verständnis vom Leben und dessen Beitrag zur Kultur neu zu bewerten. Performative Kunst als eine zeitgenössische Ausdrucksweise (Madeira 2012), ist das kombinierte Erscheinen von Musik, Poesie, Tanz, Theater, Improvisation und ihren Partner-Künsten in einem gemeinsamen Auftritt, der sich gegen kulturelle Erstarrungen auflehnt. Daneben bezeichnet Performance im Alltagssprachgebrauch oftmals einfach eine öffentliche Aufführung.

Performance bedeutet im Kontext des Projektes nicht nur eine festgelegte Bühnenaufführung, sondern beinhaltet auch ein kreatives und spontanes Agieren in der Bühnensituation und in der Vorbereitung darauf. Im *Musik kreativ+*-Programm erhält Performance eine Schlüsselrolle. Das vorrangige Ziel von Schulaufführungen durch Kinder und Jugendliche zusammen mit professionellen Musikern bei *Musik kreativ+* ist weniger die Unterhaltung des Publikums als vielmehr die Förderung von Kreativität, die durch Performance-

Situationen – auch schon beim Entstehungsprozess im Klassenzimmer – hervorgerufen wird. Während des Projekts erstellten die Schülerinnen und Schüler verschiedene kreative Aufführungen bzw. Aufführungssituationen, z.B. die Umwandlung von Geräuschen aus Natur und Umwelt in Musik, und ihre anschließende Reproduktion mit Instrumenten oder der Stimme; das Drehen eines Kurzfilms, basierend auf einer gegebenen musikalischen Komposition oder Teilen davon; ein Schattenspiel mit Bühnendarstellern und Musikern; ein Haiku, mithilfe von grafischen Aufzeichnungen in Musik umgesetzt; die Aufführung von Volksmusik und Volkstanz; die Aufführung einer, Instrumental-, Gesangs- und Bewegungsimprovisation, bei der es um die Synthese von afrikanischer und zeitgenössischer Musik ging; die Darstellung von musikalischer Inspiration durch eine Bildinstallation; Erstellung von Plakaten und Postern. Die Länge der „Aufführungen“, die durch die jeweils verfügbare Zeit, das Alter ebenso wie durch die Konzentrationsfähigkeit der Lerngruppe bestimmt wird, ist in der Regel einige Minuten, kann sich jedoch je nach gewählter thematischer bzw. Präsentationstechnik von wenigen Sekunden bis zu mehr als zwanzig Minuten erstrecken. (vgl. Kopiez 2010; Brunner 2015a).

2.4 Kulturelle Zusammenarbeit

Eine der Grundideen des ‚*Musik kreativ* Projekts‘ zur Förderung von Kreativität im schulischen Musikunterricht ist die Kooperation zwischen Universitäten, allgemeinbildenden Schulen und professionellen Musikensembles. Die heterogene Struktur ist durch die Vielfalt der Partner und ihrer individuellen Programme gegeben, die geschaffenen didaktischen Materialien bieten pädagogische Impulse, die in einem breiteren geographischen und kulturellen Raum anwendbar sind.

Eine zentrale Rolle bei der Entwicklung der Projektideen spielte die kulturelle Zusammenarbeit. Vom Konzept bis zur Fertigstellung wurden alle Schritte von allen Partnern kommuniziert, diskutiert und erprobt. Auf schulischer Ebene führte die Zusammenarbeit zwischen außerschulischen Künstlerensembles, Lehrkräften, Schülern und den Vertretungen der Universitäten zu einem deutlichen Mehrwert für alle Beteiligten. Durch den immer wieder stattfindenden Perspekti-

venwechsel und Rollenwechsel zwischen Akteur, Rezipient, Lehrendem und Lernendem konnten individuelle Haltungen kommuniziert, reflektiert und verändert werden.

3. Verknüpfung der Bereiche

Sowohl in der Kreativitätsforschung als auch in der Erforschung des Entrepreneurship finden sich Beschreibungen von Aspekten wieder, die in einem musikalisch-produktiven Bildungsansatz gefördert werden (vgl. Brunner 2015a):

| Kreativität | | Entrepreneurship |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ideenfluss • Originalität • Flexibilität • Imagination • Exploration • Sensibilität für die Vielseitigkeit von Problemen • Arbeiten in Teams • Interaktion mit der Umwelt • Ausdauer • Transformation auf die Produktion • Mut zur Performance | | <ul style="list-style-type: none"> • Enthusiasmus • Problemerkennung • Imagination • Entwicklung von Ideen und Lösungen • Chancen Erkennen • Arbeiten in Teams • Interaktion mit der Umwelt • Ausdauer • Transformation auf die Organisation • Produktion und Risikobereitschaft • Fehlertoleranz |

Tab. 1: Schlüsselbegriffe von Kreativität und Entrepreneurship im Vergleich

Es wird davon ausgegangen, dass ein domänenübergreifender Effekt eintritt: Die Förderung von Kreativität führt gleichzeitig zu einer Förderung des Entrepreneurships (s. hierzu oben). Eigene Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden scheinen diese These nahezu legen.

In der Entwicklung eines künstlerisch-kreativen Produkts innerhalb des EU-Projektes setzen sich die Partizipierenden intensiv mit sich, ihrer Umwelt und insbesondere mit Musik, die meist nicht aus ihrer unmittelbaren Lebenswelt stammt, auseinander. Dabei kommen sie in den Dialog mit Mitspielern, nutzen vorhandene Ressourcen und verknüpfen bestehende Produkte mit eigenen musikalischen Ideen. Leistungsmotivation, Eigeninitiative und Durchhaltefähigkeit sind gefragt, um diese Ideen zu realisieren.

Musikalische Kreativität und Performance gehen Hand in Hand. Ohne Performance – in obigem weiten Sinne – kann das entstandene kreativ-künstlerische Produkt in der Regel nicht kommuniziert werden. Die Auseinandersetzung des Individuums und der Gruppe mit dem Gegenstand führt in einem künstlerisch-kreativen Prozess zu einem *Stück* und wird einer Hörerschaft – letztlich also der Öffentlichkeit – zugänglich gemacht und damit einer Bewertung ausgesetzt.

Aber auch Performance und Entrepreneurship liegen eng beieinander. Es geht z.B. darum Beziehungen herzustellen, sowohl unter den Musikern, zum Raum, zum Publikum sowie auch dem Thema selbst. Die Fähigkeit zur Interaktion ist Voraussetzung für jedes Teammitglied sowohl in der Entwicklung einer Performance als auch in unternehmerischen Prozessen. Unternehmerisch zu handeln bedeutet, ein Team-Projekt zu initiieren und zu entwickeln. Zum Gelingen dieses Prozesses tragen aufmerksames gegenseitiges Zuhören und Respektieren, Bereitschaft zur Initiative und Kooperation, gemeinsames Schaffen und die kollektive Bewertung (Rouillan 2011) wesentlich bei. Dabei wird gelernt, wie Rollen und Aufgaben geteilt werden und wie man als Team für ein gemeinsames Ziel arbeitet. Im Projekt bildete der Klassenverband ein Team. Jede Schülerin und jeder Schüler hatte die Gelegenheit, seinen Platz und Rolle zu finden, seine bzw. ihre Fähigkeiten zu entwickeln und sich bis zum Ende des Projekts in die Gemeinschaft einzubringen – bis hin zur

aktiven Einbindung in die Organisation und Veröffentlichung der gemeinsamen länderübergreifenden Performance.

Die Verbindung der drei Bereiche Kreativität, Entrepreneurship und Performance soll die Grafik (Abb. 3) veranschaulichen. Die Bereiche Kreativität und Performance sind durch einzelne Phasen gekennzeichnet. Der künstlerische Prozess, der als Entwicklung eines Stückes zu sehen ist, wird immer wieder durch kreative Phasen gespeist. Dahinter steckt die Vorstellung einer spiralförmigen Annäherung an ein künstlerisches Endprodukt, die durch ein Hin- und Herpendeln bzw. „Switchen“ zwischen Ausprobieren, Entwicklung, Übung, Input etc. gespeist wird. Parallelisiert und auch integriert sind Aspekte der Performance wie z.B. Präsentation von Ideen oder Zwischenergebnissen vor der Gruppe und des Entrepreneurships wie Problemlösung, Innovation, Kommunikation unter den Akteuren, Umsetzung von Lösungsvorschlägen bis hin zur Planung und Vermarktung der Performance. Eingearbeitet sind darüber hinaus die Umgangsweisen mit Musik von Dankmar Venus (1969): Reproduktion, Produktion, Rezeption, Transformation, Reflexion. Mit dieser Kategorisierung lässt sich bis heute letztlich jede Beschäftigung mit Musik beschreiben.

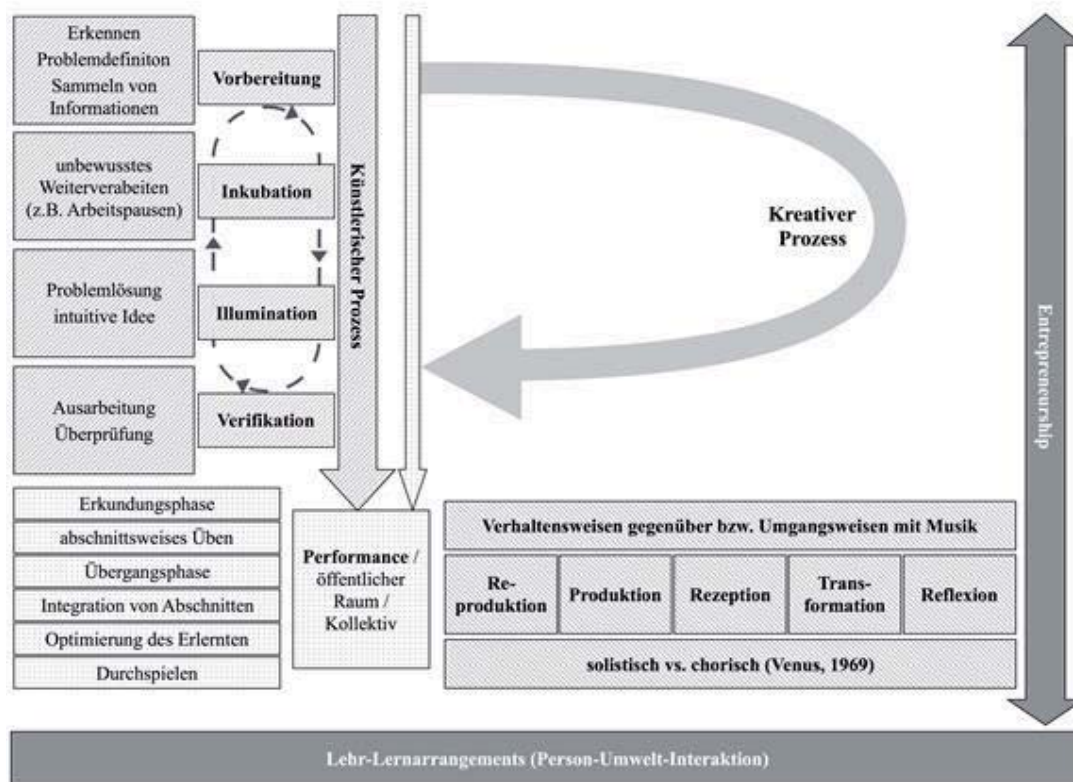


Abb.3: integratives Modell von Kreativität, Entrepreneurship, Performance

Von besonderer Bedeutung für das Thema dieses Tagungsbandes ist ein Ansatz, den Saether, Mbye & Shayesteh (2012) als Intercultural Creativity bezeichnen. Begriffe wie kulturelle Diversität, Dichotomien, Konfrontation, Aufbrechen, Dissoziation, Prozess, Interaktion, Gegenseitigkeit (z.B. im Zuhören), Grenzüberschreitungen, Konfrontation mit dem Unbekannten, Selbstreflexion spielen bei dieser Art etwas Neues zu entdecken, zu lernen bzw. etwas auf neue Art und Weise zu „machen“ eine wichtige Rolle. Zugrunde liegt eine Vorstellung von Kreativität im Sinne Vygotskys (2004/1930, S. 25), derzufolge kreative Fähigkeiten in enger Beziehung zur Fantasie stehen und die durch eine möglichst reiche und vielschichtige (Diversity) Realität beflügelt wird. Als Grundprinzip diskutieren Saether, Mbye & Shayesteh (2012, S. 367) das ständige Schwanken des Gleichgewichts zwischen eigener und anderer Weltsicht als Voraussetzung für eine kreative Praxis:

„The energy that comes from the constantly moving arrows (intercultural meetings), keeping the line not horizontal, but almost so, gives space for new interpretations and new practices, creative practices“ (Saether, Mbye & Shayesteh 2012, S. 367).

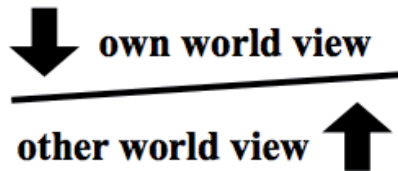


Abb. 4: Gleichgewichtsmodell (nach Saether, Mbye & Shayesteh 2012, S. 367)

Dieses Modell aufgreifend geht der deutsche Ansatz von *Musik kreativ+* von einer Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit afrikanischen Musiktraditionen und Neuer Musik aus.

Schülerinnen und Schüler haben ihre eigenen Lebenswelten, die stark von Musik mitbestimmt werden. Nach der KIM-Studie (2014) des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest 2 hören vier von fünf Kindern regelmäßig Musik. Das Musikhören (28 Items standen zur Auswahl) rangiert bei Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren unter den häufigsten Freizeitaktivitäten auf Rang 6 hinter Hausaufgaben/Lernen, Fernsehen, Freunde treffen, drinnen spielen und draußen spielen. Dabei geben 40 % der Kinder an, jeden / fast jeden Tag Musik zu hören, und 38 % ein- / mehrmals die Woche. Beim Themeninteresse nimmt Musik (24% sehr interessiert, 43% interessiert) Platz 3 nach Freunde/ Freundschaft und Internet/Computer/Laptop ein. Die Musik, die Kinder und Jugendliche hören, ist im Grunde poplarmusikalisch geprägt, und das schon bei Grundschulkindern (Wilke 2012). Man kann davon ausgehen, dass die Musikkulturen, mit der wir die Schüler in unserem Projekt konfrontieren (afrikanische Musik, Klassische Moderne – und auch Musik in den Konzepten der anderen Länder), nicht deren normalen Hörgepflogenheiten bzw. Musikkulturen entsprechen, dass diese aber trotzdem in ihrer „musikalischen Umwelt“, d.h. in der Gesellschaft,

in der sie aufwachsen, präsent sind. Hier wollte das Projekt anknüpfen und den Schülerinnen und Schülern eigene musikalische Erfahrungen ermöglichen. Die direkte Begegnung mit Musikern einer eher fremden Musikkultur wie beispielsweise der Neuen Musik bot die Chance beim gemeinsamen Musizieren Dimensionen der Musik in den Fokus zu rücken, die ansonsten von den Schülerinnen und Schülern kaum erlebt werden können. Das Musizieren, aber auch das Überprüfen und Diskutieren anhand der vorgegebenen Spielregeln aber auch Freiheiten führte zur Identifikation mit dem eigenen Stück und bot die Chance, den individuellen Musikbegriff zu erweitern. Zentrale Frage des Projektes ist also: Wie können Schülerinnen und Schüler durch die Begegnung mit einer ihnen fremden Musik – und Musizierkultur in ihrer individuellen und kollektiven musikalischen Kreativität sinnstiftend unterstützt und begleitet werden?

Aus den vorangegangenen Überlegungen stellte sich für das deutsche Konsortium diese zentrale Leitfrage über die fast einjährige Praxisphase mit einer sechsten Klasse eines Gymnasiums in Freiburg im Breisgau hinweg. Die 18 Schülerinnen und Schüler des humanistischen Gymnasiums waren durch den schulischen Musikunterricht und den teilweise außerschulischen privaten Instrumentalunterricht überwiegend von der klassischen Kunstmusik geprägt. Eine authentische und professionelle Begegnung mit anderen Musikkulturen hatte bis zu Beginn des Projekts im schulischen Rahmen noch nicht stattgefunden. An den wöchentlichen Schulsettings nahmen ein Schulmusikpädagoge, außerschulische Künstlerinnen und Künstler der afrikanischen und Neuen Musik sowie Studierende und eine betreuende Dozentin der Pädagogischen Hochschule Freiburg teil. Alle Beteiligten partizipierten an den Settings in wechselnden Konstellationen und Rollen als Teilnehmende, Lehrende, Lernende, Akteure und Beobachtende. Am Beginn des Projekts stand eine Aufführungssituation und persönliche Begegnung mit Vertretern der in der Leitfrage genannten Musikkulturen sowie ein sich daran anschließendes Nach-, Um- und Neugestalten der erfahrenen Impulse. Daraus entstand als Synthese eine eigene Form des Ausdrucks.

Die Begegnung mit der afrikanischen Musikkultur fand in mehreren Phasen mit einem ortsansässigen senegalesischen Profi-

Perkussionisten statt. In der ersten Phase präsentierte der Musiker die mitgebrachten traditionellen Instrumente in konzertanter Form. Die gehörten und erfahrenen Spielweisen, Klänge und Rhythmen konnten in einer anschließenden Explorationsphase von den Schülerinnen und Schülern selbst ausprobiert werden. In der zweiten Phase wurden Beispiele von ethnienübergreifenden populären westafrikanischen Liedern und Rhythmen mit den Schülern auf originalen Instrumenten praktisch erprobt und wesentliche Merkmale kulturübergreifender afrikanischer Musizierprinzipien reflektiert. Die dritte Phase gab anhand eines Filmes Beispiele, wie lebenskontextliche Themen in Westafrika musikalisiert werden. In einem kreativen Prozess entwickelten die Schüler in Kleingruppenarbeit eigene Musikstücke, die durch die erfahrenen und reflektierten Merkmale afrikanischer Musik inspiriert waren.

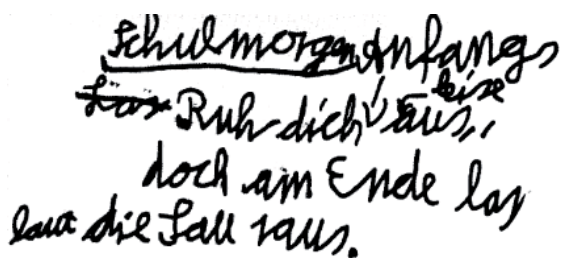
Die Begegnung mit zeitgenössischer und experimenteller Musizierpraxis fand durch Mitglieder des international renommierten, ortsansässigen *ensemble recherche* statt. Die erste der drei Phasen umfasste die Vorstellung und konzertante Präsentation von zeitgenössischen Kompositionen durch Ensemblemitglieder mit Viola und Klavier. In der zweiten Phase wurden intensiv kreative Aspekte von Interpretation in zeitgenössischen Kompositionen am Beispiel mehrerer Textkompositionen von Karl Heinz Stockhausen aus dem Zyklus "FÜR KOMMENDE ZEITEN" (1968/1970) praktisch erprobt, im Plenum in Bezug auf ästhetisch-qualitative Kriterien reflektiert und im Klassenensemble umgesetzt. In der dritten Phase schließlich stand die Eigenentwicklung von Textkompositionen in Kleingruppen (vgl. Abb. 5 und 6) und die performative Präsentation der Ergebnisse.

| Neue Erfahrungen der Schüler durch die Begegnung mit... | |
|--|---|
| <p>...Beispielen afrikanischer Musik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sounds fremder Instrumente wie Kürbisflaschen, Kalebasentrommel, Daumenklavier, Wassertrommel, Kürbisharfen und -lauten hören und damit musizieren können • alltägliche Situationen, Handlungen, Bewegungen als Quelle musikalischer Inspiration erfahren • Musik durch orale und auditive Vermittlung, merken können, ohne Notation musizieren Sensibility for problems • Rhythmus als zentrale Grundlage jeglichen musikalischen Ausdrucks zu erfahren, nicht taktgebunden, polyrhythmisch, andere Schwerpunkte • Musik ist eng an Körperlichkeit gebunden, wird körperlich erlebt • Musik ist durch rhythmisches Signal gegliedert, nicht durch einen vorgegebenen Verlauf. • Musizierpraxis mit aktiver Partizipation aller Beteiligten im demokratischen Kreis | <p>...Beispielen zeitgenössischer Musik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kompositionen von Karlheinz Stockhausen zu hören • verbale Anleitung als einzige Struktur zu erhalten • Im Klassenverband Aspekte ästhetischer Qualität reflektieren, diskutieren und umsetzen • Umgang mit Freiheiten und eigenen Entscheidungen im musikalischen Zusammenspiel • Verantwortung übernehmen für den Gesamtkontext • Musizieren ohne Dirigenten • eigene Instrumente neu kennenlernen durch andere Spielweisen |

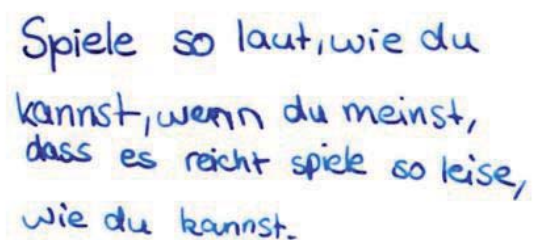
Tab. 2: Erfahrungen der Schüler mit afrikanischer und zeitgenössischer Musik

Nach der Begegnung mit bisher für die Schüler eher fremden Musik-
kulturen stand die eigene Umgebung, das Erfahren und Reflektieren
alltäglicher, lebensbezogener musikalischer Eindrücke im Zentrum
des kreativen Prozesses (vgl. Reiners 2012). Am Beispiel eines
Hörspaziergangs in der Umgebung der Schule durchliefen die Schü-
ler die bereits beschriebenen Phasen eines kreativen Prozesses:

1. *Vorbereitung*
 - Wahrnehmung der eigenen hörbaren Umwelt in schuli-
scher Umgebung
2. *Inkubation*
 - Katalogisieren der Höreindrücke (vgl. Abb. 4)
 - Brainstorming über die Möglichkeiten der musikalischen
Umsetzung
3. *Illumination*
 - Transfer der verschiedenen Perspektiven und Erfahrun-
gen aus der Begegnung mit afrikanischer und Neuer Mu-
sik
 - Qualitative Entscheidungen treffen
4. *Ausarbeitung/Überprüfung*
 - wiederholbare Komposition entwickeln
 - Bühnenerarbeitung



Schulmorgensanfangs
für Ruh dich aus,
doch am Ende las
laut die Fall raus.



Spiele so laut, wie du
kannst, wenn du meinst,
dass es reicht spiele so leise,
wie du kannst.

Abb. 5 und 6: Textkompositionen der Schüler

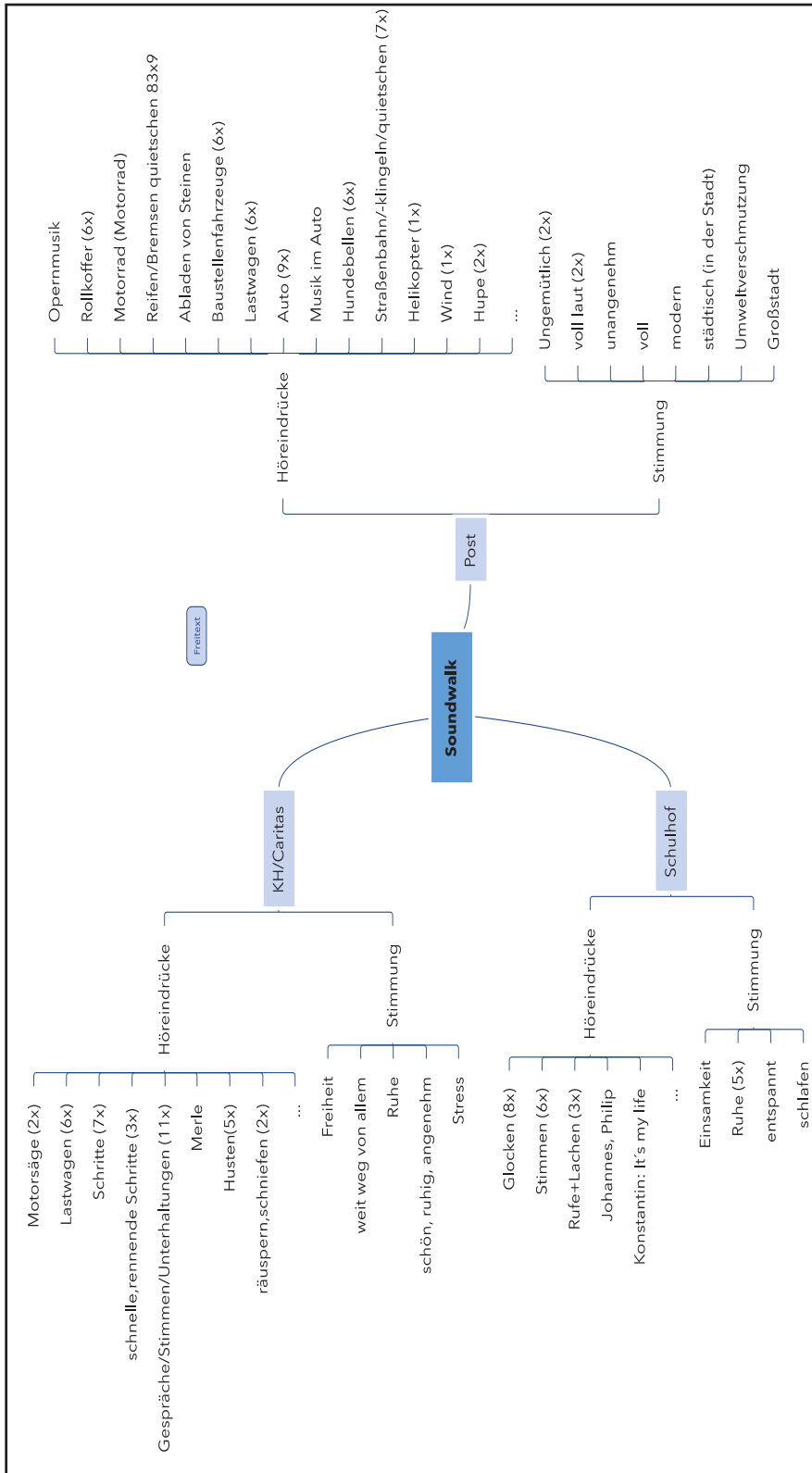


Abb. 7: Katalogisierte Höreindrücke

Aus der Begegnung mit allen drei Musikkulturen entwickelten die Schüler in einem mehrmonatigen Arbeitsprozess mit einem hohen Maß an Engagement und Identifikation eigene performative Musikstücke mit Titeln wie z.B.: Afrikanisches Dorf, Supermarkt, Nebelhorn, Wüstensand und Post–Caritas.

4. In welchem Setting erfolgt nun die Projektentwicklung insgesamt?

Nach konzeptionellen Entwicklungen an den einzelnen Standorten mit Studierenden, Musikern und Lehrkräften erfolgte im Schuljahr 2015/16 die Erarbeitung in nationalen Teams mit einzelnen Schülergruppen. Einen ersten Höhepunkt bildete die Lehr-Lernaktivität in Brno (Tschechien; 8.–12.2.2016), wo insgesamt 45 Schüler aus den Partnerländern eine Woche zusammenarbeiteten. Dort erfolgten eine Weiterarbeit in nationalen Teams und eine Erprobung der nationalen Konzepte mit den Lerngruppen der anderen Partnerländer. Nach der Rückkehr an die Heimatschulen wurden die Konzepte auf Basis der Erfahrungen adaptiert und weiterentwickelt. Zugrunde liegt ein zirkulärer Prozess, der dem Forschungsansatz von Design Based Research folgt (Ardila-Mantilla / Buchborn 2015) folgt. Die Prinzipien des Ansatzes äußerten sich in regelmäßigen gemeinsamen Sitzungen im nationalen Team, im Einholen von Feedbacks in Brno durch die anderen Projektpartner, aber auch im Sammeln von Feedbacks von Schülern, die auszugsweise im Folgenden vorgestellt werden:

| Kategorie | Äußerungen |
|------------------|---|
| Neue Erfahrungen | <ul style="list-style-type: none"> • Neues kennenlernen (Instrumente, Klänge, Methoden, kleine Gruppen) • Es ist unser eigenes Werk |

| | |
|--|---|
| Spaß | <ul style="list-style-type: none"> • Freie Auswahl der Stücke • Instrumente spielen • Neue klangliche Erfahrungen • Schwerterenspiel • Fantasiestück erfinden |
| Schwierigkeiten | <ul style="list-style-type: none"> • Andere Instrumente spielen • Eine Melodie finden • Zum Rhythmus springen |
| Für uns war bei unserer Musik wichtig... | <ul style="list-style-type: none"> • Aufeinander hören • Regeln beachten • Nicht zu laut spielen • Sich beherrschen, auch wenn man auf ein Instrument mal hauen möchte • Melodie und Rhythmus (halten) • ...dass es nicht „verstimmt“ klingt • Kommunikation |

Tab. 3: Auszug aus Äußerungen von Schülern nach der Lehr-Lernaktivität in Brno, bei der die nationalen Konzepte mit den anderen Ländern erprobt wurden.

Weder die Nicht-Vertrautheit mit Musik noch die „anderen“ Musikkulturen waren in den Feedback-Runden der Schüler Thema der Kritik. Die Vermutung liegt nahe, dass durch das übergeordnete Thema „Kreativität fördern“ bei den Schülern diese Themenbereiche einfach nicht „hochkamen“. Die Andersartigkeit der verschiedenen Musikkulturen scheint dafür genutzt worden zu sein, eigene Sichtweisen und Wege zu finden, zu erproben und zu optimieren, ohne dabei als negativ zu empfinden, dass es sich nicht um die eigene „normale“ Musikkultur handelte. Situativ avancierten die selbst gestalteten musikalischen Produkte zur eigenen Ausdrucksphäre und

waren in dem Moment stimmig. Weiter verfolgt werden müsste der Aspekt, ob es durch das eigene Tun – ähnlich wie bei einem anderen Projekt im Bereich „learning by design“ (Brunner 2015b) – zu einer Einstellungsveränderung zu dieser Musik gekommen ist. Hierzu könnte sicherlich die Begegnung mit Musikern aus der jeweiligen Musikkultur einen hohen Beitrag leisten.

Zwischenzeitlich wurde an den Konzepten bis zur Lehr-Lernaktivität in Freiburg (DE, 30.05–03.06.2016) weitergearbeitet. Dort kam die zweite Projektphase mit den Schülergruppen mit einer Abschlusspräsentation zu ihrem vorläufigen Ende. Im folgenden letzten Jahr des Projektes standen die Entwicklung eines Curriculums, die Erprobung und Optimierung dessen durch Lehrerfortbildungen und die Vorbereitung der Abschlusskonferenz in Strasbourg (FR) Mai 2017 sowie die Veröffentlichung auf der Projekt-Website www.musik-kreativ-plus.eu an.

Literatur

ABBS, Peter (1989): *A is for aesthetic: Essays on creative and aesthetic education*. London: Falmer press.

ARDILA-MANTILLA, Natalia; Buchborn, Thade (2015): *Praxis durchleuchten – Praxis verbessern. Zwei Wiener Beispiele für Forschung mit engem Bezug zum musikpädagogischen Berufsalltag*. In: Silke Schmid (Hg.): *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert. Begegnungen – Einblicke – Visionen*. Augsburg: Wißner, S. 145–158.

BARRETT, Margaret (2012): *Preparing the mind for musical creativity: Early music learning and engagement*. In: Oscar Odena (Hg.): *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. Aldershot, Hants: Ashgate, S. 51-71.

BENNIS, Warren & Biederman, Patricia Ward (1996): *Organizing Genius: The secrets of creative collaboration*. New York: Basic Books.

BRANDSTÄTTER, Ursula (2013): Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung, (= Reihe: Forum Musikpädagogik – Band 60 / Augsburger Schriften), Augsburg: Wißner.

BRESLER, Liora (2012): University professors and the entrepreneurial spirit. In: G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.): The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2. Oxford: University Press, S. 601-606.

BRUNNER, Georg (2015a): Kreativität, Entrepreneurship und Performance im Visier der Wissenschaft (verfügbar unter: <http://musik-kreativ-plus.eu/wp-content/uploads/materials/Kreativitaet-Entrepreneurship-und-Performance-im-Visier-der-Wissenschaft.pdf>; 12.10.2016)

BRUNNER, Georg (2015b): Musiklabor Schule. Ein Praxisbeispiel, Impulse für den Musikunterricht und Konsequenzen für die Musiklehrerausbildung. In: Silke Schmid (Hg.): Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert. Begegnungen – Einblicke – Visionen. Augsburg: Wißner, S. 251–263.

BURNARD, Pamela (2012a): Rethinking musical creativity. In: Oscar Odena (Hg.): Musical Creativity: Insights from Music Education Research. Aldershot, Hants: Ashgate, S. 5-28.

BURNARD, Pamela (2012b): Commentary: Musical creativity as practice. In: G. E. McPherson & G. F. Welch (Hg.): The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2. Oxford: University Press, S. 319-336.

BUROW, Olaf-Axel (1998): Die Entdeckung des Kreativen Feldes. Berlin/Kassel.

CSIKSZENTMIHALYI, Michael (1999): Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: Robert J. Sternberg (Hg.): Handbook of creativity, Cambridge: University Press, S. 313–335.

CSIKSZENTMIHALYI, Michael (2010): Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden. Stuttgart: Klett-Cotta.

DAMBRUN, Michael & Darnon, Céline (2009): *Individualisme et collectivisme dans les pratiques éducatives : le ying et le yang ?* Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand, Laboratoire de psychologie sociale et cognitive, CNRS. Diversité, n°157, S. 60 (06/2009) Available on <http://www.educ-revues.fr/DVST/AffichageDocument.aspx?iddoc=39216>

FAYOLLE, Alain (2010): *Développer l'esprit d'entreprendre au sein du système éducatif*, p. 15-17 actes du colloque du 07-12-2010 entreprendre pdf, Hors série mars 2011 série L'enseignement technique *Développer l'esprit d'entreprendre chez les jeunes* S. 14 – 21. AFDET (Association française pour le développement de l'enseignement technique). Verfügbar unter: www.afdet.org

HEINZE, Rolf. G., Schneiders, Katrin & Grohs, Stephan (2011). Social Entrepreneurship im deutschen Wohlfahrtsstaat - Hybride Organisationen zwischen Markt, Staat und Gemeinschaft. In: H. Hackenberg & S. Empter (Hrsg.): Social Entrepreneurship- Social Business: Für die Gesellschaftsunternehmen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 86-101.

KIM-STUDIE VON 2014 des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf14/KIM14.pdf>; 10.08.2016)

KOPIEZ, Reinhard (2010): Performanceforschung. In: Helga de la Motte-Haber; Heinz von Loesch; Günther Rötter; Christian Utz (Hg.): Lexikon der systematischen Musikwissenschaft. Laaber: Laaber, S. 367–370.

LEMMERMANN, Heinz (1978²): Musikunterricht. Hinweise – Bemerkungen. Erfahrung – Anregungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

LOTHWESEN, Stefan (2014): Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In Jürgen Vogt, Frauke Hess, Markus Brenk (Hg.): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung,

Gebrauch. Berlin: LIT-Verl. (Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, 2013).

MACKINNON, Donald (1963): Identifying and developing creativity. *Journal of Secondary Education* 38, S. 166–177.

MADEIRA, Cláudia (2012): *The “return” of performance art from a glocal perspective*. Juventude e práticas culturais nas metrópoles. Dossiê “Juventude e práticas culturais nas metrópoles”, Artigos, Vol. 1, No 2/2012 www.cadernosaa.revues.org/652?lang=es

MIZ [Dt. Musikinformationszentrum] (2015): Bevorzugte Musikrichtungen nach Altersgruppen. (verfügbar unter: <http://www.miz.org/downloads/statistik/31/statistik31.pdf>; 15.10.2016)

NEUBAUER, Aljoscha C. & Fink, Andreas (2006): Kreativität aus neurowissenschaftlicher Perspektive. In: Ralph Schumacher et al. (Hg.): *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik*. Berlin: BMBF, S. 96–104.

PEPIN, Matthias (2011): *L’entrepreneuriat en milieu scolaire: de quoi s’agit-il?* McGill Journal of Education / Revue des sciences de l’éducation de McGill, vol. 46, n° 2, 2011, S. 303-326. Verfügbar unter <http://id.erudit.org/iderudit/1006441ar>

POINCARÉ, Henri (1913): *The foundations of science*. New York: The Science Press.

PREISER, Siegfried (1976): *Kreativitätsforschung*. Verlag der Buchhandler-Vereinigung.

REINERS, Katrin (2012): *Interkulturelle Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner.

ROUILLAN, Séverine (2010): *Quelles sont les compétences liées à la créativité?*, S.19-21 actes du colloque du 07-12-2010 *entreprendre pdf*, Hors série mars 2011 série *L’enseignement technique Développer l’esprit d’entreprendre chez les jeunes* S. 14 – 21. AFDET (Association française pour le développement de l’enseignement technique). Verfügbar unter www.afdet.org

SAETHER, Eva, Mbye; Alagi; Shayesteh, Reza (2012): Intercultural tensions and creativity in music. In: Gary McPherson & Graham Welch (Hg.): The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2. Oxford: University Press, S. 354–388.

SCHWARZ, Sabine (2014): Social Entrepreneurship Projekte – Unternehmerische Konzepte als innovativer Beitrag zur Gestaltung einer sozialen Gesellschaft. Wiesbaden: Springer

STERNBERG, Robert J. (1999): Handbook of creativity. Cambridge: University Press.

STOCKHAUSEN, Karl-Heinz (1968/1970): "FÜR KOMMENDE ZEITEN".

VENUS, Dankmar (1969): Unterweisung im Musikhören. Wilhelmshaven: Noetzel.

VITOUCH, Oliver, Bischof, Beatrix & Wieser, Marina (2009): Konativer Transfer: Vom Know-What zum Know-How? In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Pauken und Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern? (Bildungsforschung Bd. 32), Berlin, S. 137-147.

VYGOTSKYS, Lev Semenowich (2004/1930): Imagination and creativity in childhood. Journal of Russian and East European Psychology, Jg. 42, H. 1, S. 7–97.

WALLAS, Graham (1926): The art of thought. London: Jonathan Cape.

WEISBERG, Robert W. (1989): Kreativität und Begabung. Heidelberg: Spektrum.

WILKE, Kerstin (2012): Bushido oder Bunt sind schon die Wälder?! Musikpräferenzen von Kindern in der Grundschule. Münster: Lit Verlag.