

Johannes Hasselhorn

Kreativität im Musikunterricht in Zeiten von Kompetenzorientierung

Entwicklung eines Modells kreativer Kompetenz in Musik

*Creativity in Music Lessons in Times of Competence Orientation.
Development of a Model of Creative Competence in Music*

Creativity is an important goal dimension of learning in school in general and of music education in particular. Despite a multitude of theoretical considerations, no valid and reliable measurement instrument for music-related creativity is available until today. Against the background of competence orientation, this paper therefore attempts to create a model of creative competence in music. For this purpose, considerations of Amabile and Webster are combined to a competence model with three dimensions and six subdimensions. The model differentiates between creative thinking processes, music-specific knowledge and expertise, and motivational prerequisites. Implications of this proposed model are discussed.

1. Einleitung

Kreativität gilt als ein Leitbegriff der Musikpädagogik und des Musikunterrichts (Stöger, 2018). Dies zeigt sich auch in seiner curricularen Verankerung. So steht z.B. in den niedersächsischen Curricula für das Gymnasium: „auf der Grundlage des Musizierens und des musikbezogenen Handelns werden kreative Fähigkeiten entwickelt“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 11). Und im Bildungsplan von Baden-Württemberg heißt es, der Musikunterricht „fördert die Entwicklung emotionaler, kreativer, psychomotorischer, sozialer und kognitiver Kompetenzen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 3). Dabei zeichnet sich die musikbezogene Kreativitätsforschung (ebenso wie die nicht musikbezogene Kreativitätsforschung) durch eine große Heterogenität theoretischer Ansätze aus (vgl. Lothwesen, 2014). Einen jüngsten Aufschwung hat die wissenschaftlich-pädagogische Auseinandersetzung mit Kreativität im Zuge der Diskussion um die 21st Century Skills erfahren, in deren Kontext Kreativität eine wichtige Rolle spielt (Gilbert, 2016).

Um als Zieldimension für den schulischen Musikunterricht (vgl. Dartsch et al., 2018, Kap. 4.3) von Lehrkräften verwendet werden zu können, muss Kreativität bei Schülerinnen und Schülern auch beobachtbar sein, andernfalls kann lediglich ein Lehrangebot gemacht werden, ohne dass eine Erfolgskontrolle möglich wäre. Unter anderem zu diesem Zweck wurden zahlreiche Testverfahren zur Erfassung musikbezogener Kreativität entwickelt. Hierzu zählen u. a. der *Measure of Creativity in Sound and Music* (MCSM, Wang, 1985; Baltzer, 1988), der *Measure of Musical Problem Solving* (MMPS, Vold, 1986), der *Measure of Creative Thinking in Music – Version II* (MCTM-II, Webster, 1987) oder der *Musical Expression Test* (MET, Barbot & Lubart, 2012). Aufgrund von Nachteilen in Hinsicht auf Validität oder Reliabilität werden diese Testverfahren allerdings nur selten, teilweise gar nicht mehr eingesetzt (vgl. Ryan & Brown, 2012). Weitere Versuche der Messung musikalischer Kreativität stützen sich auf nicht standardisierte Verfahren mit offenen Aufgabenformaten in eingegrenzten Inhaltsbereichen wie beispielsweise der Komposition (z. B. Hickey, 2001) oder zu spontanen Verhaltensweisen bei nicht angeleiteten Erstbegegnungen mit Musikinstrumenten (z. B. Young, 2003). Diese Verfahren sind kaum ökonomisch einsetzbar und wurden daher nach ihrer Publikation kein zweites Mal eingesetzt. Gerade für Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe gibt es aktuell kein etabliertes Verfahren, das zur Messung musikalischer Kreativität bzw. kreativer Kompetenzen in Musik geeignet ist. Um auch in diesem für den Musikunterricht wichtigen Bereich evaluative Messungen in Zeiten von Kompetenzorientierung durchführen zu können, soll daher in diesem Beitrag die theoretische Grundlage in Form eines Kompetenzmodells zu musikbezogener Kreativität gelegt werden.

2. Kreativität

Vorstellungen von Kreativität existieren bereits mindestens seit der Antike (Männlein-Robert, 2013). Aktuelle Vorstellungen von Kreativität sind trotz berechtigter Kritik spätestens seit den 1980er Jahren (Weisberg, 1989) vor allem durch das aus der Romantik stammende Genie-Konzept geprägt, das bereits im 18. Jahrhundert in zwei Perspektiven differenzierte: die Person sowie den schöpferischen Prozess (Groeben, 2021). Diese beiden Schwerpunkte griff 1950 Guilford auf, als er in seiner Funktion als Präsident der *American Psychological Association* Kreativität zum Fokusbegriff der psychologischen Forschung erklärte (Guilford, 1950). Er begründete damit einen Forschungstrend, der nahezu ununterbrochen bis heute anhält. Dabei gingen Forscherinnen und Forscher in der Regel von zwei Grundkriterien für kreative Produkte aus, wobei hier in einem weiten Produktverständnis auch reine Ideen (z. B. Lösungswege für Denksportaufgaben) kreative Produkte sein können. Ein kreatives Produkt muss demnach einerseits neu bzw. originell sein, andererseits nützlich bzw. angemessen (vgl. Barron, 1955; Groeben, 2021; Stein, 1953). In der Diskussion darum, als wie weit-

reichend insbesondere das Kriterium der Neuheit/Originalität gelten muss, wurde auch die Rolle des Expert*innenfeldes beleuchtet. In einigen Kreativitätsmodellen wird daher erst dann von Kreativität gesprochen, wenn das passende Expert*innenfeld dies auch anerkennt (vgl. Csikszentmihalyi, 2014). Da sich dieses zusätzliche Kriterium der Bestätigung durch ein Expert*innenfeld insbesondere für pädagogische Kontexte als eher unbrauchbar erwies, wurden in der Folge der Arbeit an der sog. *Everyday Creativity* (vgl. Richards et al., 1988) verschiedene *Klassen* von Kreativität eingeführt. Üblicherweise wird hier zwischen einer gesellschaftlich relevanten, gewichtigen Kreativität (*Big-C*) und einer Alltagskreativität (*little-c*) unterschieden. Kaufmann und Beghetto (2009) plädieren für eine noch stärkere Ausdifferenzierung und erweitern die Unterteilung noch um die beiden Faktoren *Pro-C* – als Übergangsbereich zwischen alltäglicher und gesellschaftsrelevanter Kreativität im professionellen Bereich – und *mini-c* – als eine individuell bedeutsame, neuartige Interpretation von persönlichen Erfahrungen. In Übereinstimmung mit Kaufmann und Beghetto (2009) ist für pädagogische Kontexte insbesondere der Bereich des *little-c* relevant, da hier u. a. kreative Denkstrukturen entwickelt und trainiert werden können, die im weiteren Lebensverlauf dann zu kreativen Ergebnissen in den Bereichen *Pro-c* oder *Big-C* führen können. Diese Vorstellungen decken sich auch mit der Feststellung von Weisberg (1989), dass insbesondere künstlerische Kreativität eine Fertigkeit sei, die erlernt werden müsse (S. 176).

In den ersten Jahrzehnten der Kreativitätsforschung im Anschluss an Guilford (1950) entwickelten sich vier Hauptbereiche der Theoriemodellierung: Produkt, Person/Persönlichkeit, Prozess und Umgebung (vgl. Groeben, 2021). Während sich produktzentrierte Modellierungen vorwiegend mit der Ausdifferenzierung geeigneter Kriterien für kreative Endprodukte (in der Regel losgelöst von den entwickelnden Personen) beschäftigen (vgl. Groeben, 2013; Schuler & Görlich, 2007), stellen die personen bzw. persönlichkeitsorientierten Ansätze gerade die Person ins Zentrum. So sah bereits Guilford (1967; 1988) in seinem *Structure of Intellect (SOI)*-Modell Kreativität als eine Facette von Intelligenz an. Das Modell war ein Gegenentwurf zum G-Faktor-Intelligenzmodell und bestand zunächst aus 120, später aus bis zu 180 theoretisch unterscheidbaren Intelligenzfacetten. Guilford betrachtete vor allem die Bereiche des divergenten Denkens als maßgeblich für Kreativitätszuschreibungen. Aus der Kreativitätstestung bekannte Faktoren wie Ideenflüssigkeit (fluency), Ideenflexibilität (flexibility) oder Ideenoriginalität (originality) stammen aus den Überlegungen zu diesem Modell. Neuere Ansätze in diesem Bereich basieren häufig auf dem SOI-Modell, unterscheiden sich inhaltlich aber teilweise erheblich von diesem. Dies trifft beispielsweise auf das Berliner Intelligenzstrukturmodell (Jäger, 1984) zu, in dem zwischen 12 Intelligenzfacetten unterschieden wird, die einem allgemeinen G-Faktor untergeordnet sind. Hier wird Einfallsreichtum besonders mit Kreativität assoziiert.

Prozessmodelle von Kreativität versuchen in der Regel, den Arbeitsprozess der Schaffung kreativer Produkte zu beschreiben. Als eine Art *Grundmodell* krea-

tiver Prozesse wird häufig das 4-Stufen-Modell von Wallas (1926) angeführt (z. B. Stöger, 2018), das einen linearen Verlauf mit den vier Phasen *preparation*, *incubation*, *illumination* und *verification* vorschlägt. Das Modell konnte empirischen Überprüfungen allerdings nicht standhalten, so geht man heute davon aus, dass insbesondere die angenommene Linearität im kreativen Prozess nicht existiert. Neuere Modelle, wie beispielsweise das Verlaufsmodell musikalisch kreativer Handlungen (Lothwesen & Lehmann, 2018), das in die Hauptphasen *imaginieren*, *generieren*, *ausführen*, *wahrnehmen* und *bewerten* unterteilt, berücksichtigen daher einen dynamischen und rekursiven Verlauf des kreativen Prozesses. Die Komplexität solcher dynamischen Modelle reduziert leider häufig die Verwendbarkeit in pädagogischen Kontexten, obwohl zwar eine Post-hoc-Beschreibung eines kreativen Prozesses problemlos und detailliert möglich ist, die Anzahl an möglichen Wegen aber eine Regelableitung für Schülerinnen und Schüler nahezu unmöglich macht.

Die Identifikation und Beschreibung von Bedingungen, unter denen Kreativität entstehen und sich entfalten kann, ist der Fokus von Umgebungsmodellen von Kreativität. Dabei werden häufig eine Mikroebene (*kreatives Klima*) und eine Makroebene (*kreatives Milieu*) unterschieden (vgl. Urban, 2004). Das Klima beschreibt dabei vorwiegend die aktuelle Umgebungssituation, wohingegen das Milieu mindestens mittelfristig anhaltende strukturelle, soziokulturelle, politische und gesellschaftliche Bedingungen umfasst. In einer Metaanalyse wurden 14 bereits mehrfach empirisch beforschte Umgebungsfaktoren auf ihren Effekt auf Kreativität hin untersucht (Hunter et al., 2007). Die Punktschätzer (Cohens *d*) erreichten Werte zwischen .48 (Autonomie) und .91 (positiver zwischenmenschlicher Austausch), die Bereichsschätzung (90% CI) umfasste nur in wenigen Fällen einen größeren Bereich als +/- .15. Neben dem positiven zwischenmenschlichen Austausch scheinen insbesondere der Herausforderungscharakter einer Aufgabe sowie die intellektuelle Stimulation besonders positive Effekte auf Kreativität zu haben.

Kreativitätsmodelle der letzten Jahrzehnte versuchen häufig, alle vier Hauptrichtungen der Kreativitätsmodellierung zu integrieren, wie z. B. das 4P-U-Modell (Urban, 2004, S. 33) oder die *Investment Theory of Creativity* (Sternberg, 2006). Dies gilt auch für Modellierungen, auf die in der Musikpädagogik häufig zurückgegriffen wird, insbesondere für das *Componential Model of Creativity* (Amabile, 1983; 1996) und das *Model of Creative Thinking Process in Music* (Webster, 2002), die im Folgenden näher beschrieben werden sollen.

Amabiles Komponentenmodell (vgl. Abb. 1) geht davon aus, dass Kreativität im Zusammenspiel von drei Komponenten entsteht (Amabile & Pillemer, 2012): (a) *domänenspezifische Fähigkeiten* (Amabile spricht hier regelmäßig von fachbezogener Expertise, technischen Fähigkeiten etc.), (b) *kreativitätsrelevante Fähigkeiten bzw. Prozesse* (damit meint Amabile flexible Denkstrukturen, individuelle Offenheit für Neues, aber auch das Nutzen von kreativ-denkenden Heuristiken) und (c) *intrinsische Aufgabenmotivation*. Diese drei Komponenten stellen die in-

dividuelle, also die Personenebene des Komponentenmodells dar und sind aus Sicht der Autorin der Kern des Modells. Auch die Umgebung wird im Modell berücksichtigt und als *Social Environment* insbesondere als Einflussfaktor auf die intrinsische Aufgabenmotivation angesehen. Amabile stellt darüber hinaus vier Prozessstufen in ihrem Modell vor: (i) *Aufgabenidentifikation*, (ii) *Vorbereitung*, (iii) *Lösungserarbeitung* und (iv) *Lösungvalidierung*. Am Ende des Prozesses steht dann ein kreatives Produkt, das Erfolg, Fehlschlag oder Überarbeitungsbedarf bedeuten kann und direkten Einfluss auf die Aufgabenmotivation hat. Die Zusammenhänge zwischen den drei Komponenten und den vier Prozessstufen werden ebenfalls detailliert dargestellt, so ist die Aufgabenmotivation vor allem in den Stufen (i) und (iii) wichtig, die domänenspezifischen Fähigkeiten in den Schritten (ii) und (iv) und die kreativitätsrelevanten Fähigkeiten und Prozesse in Schritt (iii).

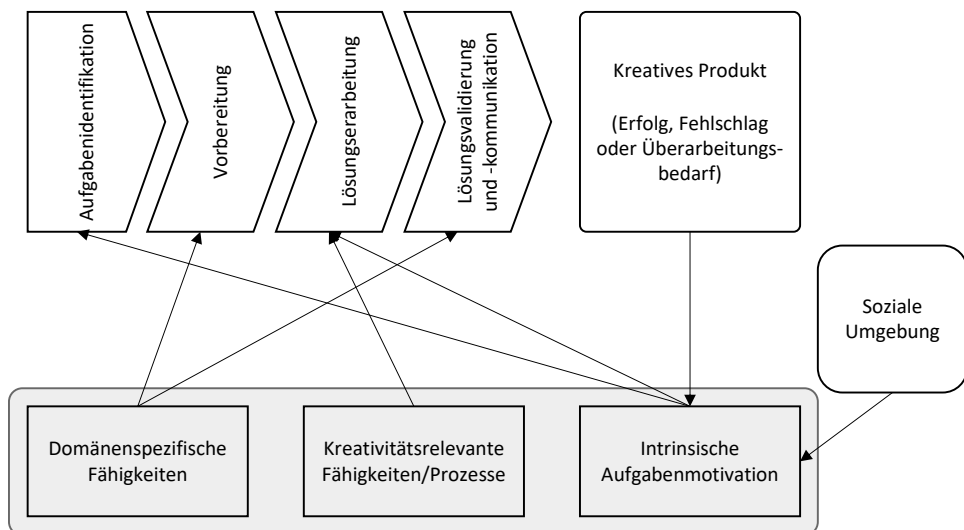


Abbildung 1: Schematische Darstellung des *Componential Model of Creativity* (Amabile, 1983; 1996)

Auch im *Model of Creative Thinking Process in Music* (vgl. Abb. 2) lassen sich alle vier Hauptrichtungen von Kreativitätsmodellierungen wiederfinden (Webster, 2002). Das Modell legt schon dem Namen nach einen Schwerpunkt auf kognitive Anteile des kreativen Prozesses, nämlich das kreative Denken. Webster wählt dafür einen Dreischritt: Zunächst bedarf es einer Produktintention, bei Webster handelt es sich dabei um ein musikalisches Produkt, das angestrebt wird und zu dessen Realisation noch künstlerische Arbeit notwendig ist. Es schließt sich ein auf die Produktintention bezogener Denkprozess an, nach dessen Abschluss das fertige, kreative Produkt vorhanden ist. Der Denkprozess besteht aus einem dynamischen Kreislauf aus divergenten (ideengenerierenden) und konvergenten

(ideenvalidierenden) Denkschritten, der sowohl inter als auch intraindividuell sehr verschieden ablaufen kann. Das Denken ist dabei dauerhaft beeinflusst durch persönliche Fähigkeiten und Kontextbedingungen. Unter persönlichen Fähigkeiten fasst Webster domänenbezogene Fähigkeiten, Fertigkeiten, konzeptuelles Wissen, handwerkliche Begabung oder ästhetisches Empfinden. Die Kontextbedingungen unterteilt er in personenbezogene Kontextbedingungen wie Motivation oder Persönlichkeitsstruktur und soziokulturelle Kontextbedingungen wie die aktuelle Umgebung, den Einfluss von Peers etc.

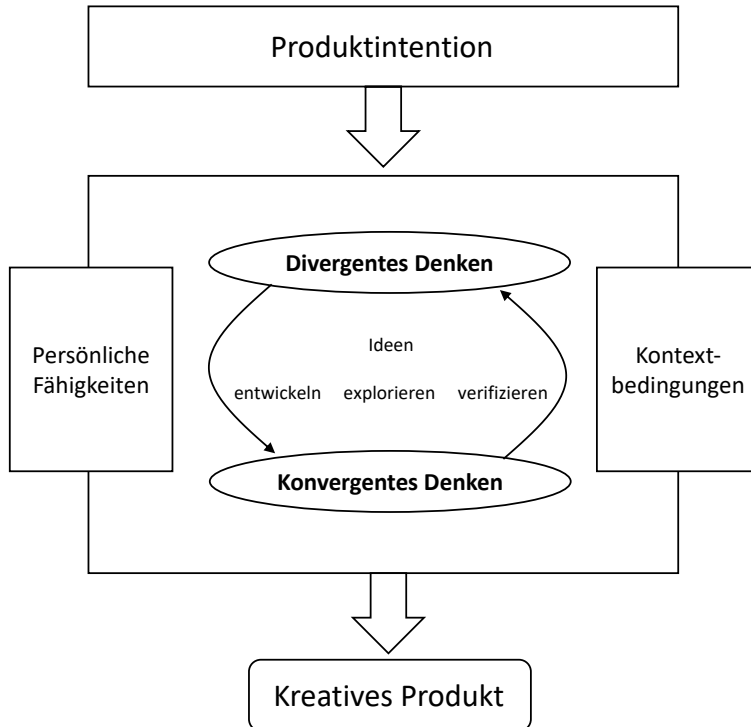


Abbildung 2: Schematische Darstellung des Model of Creative Thinking Process in Music (in Anlehnung an Webster, 2002, S. 27)

Beide Modelle enthalten Elemente aller vier Hauptrichtungen der Kreativitätsmodellierung. Dennoch legen beide Modelle einen Schwerpunkt auf das kreative Individuum. Kreativität wird hier verstanden als eine Personeneigenschaft, die sich interindividuell unterscheiden kann. Obwohl diese Einsicht aus pädagogischer Sicht trivial erscheint, ist dies eine Annahme, die nicht allen Kreativitätsmodellen zugrunde liegt. Da sich in pädagogischen Kontexten zwangsweise die Frage ergibt, ob Kreativität gezielt entwickelt, also ein zielgerichtetes Unterrichtsangebot gemacht werden kann, liegt diese Annahme auch diesem Beitrag und dem entwickelten Modell zugrunde. Für beide Modelle kann zudem festge-

halten werden, dass sie sich sowohl fachspezifisch musikbezogen verstehen lassen als auch verallgemeinern lassen. Websters Modell ist bereits für Musik spezifiziert, ist also fachspezifisch angelegt, das Modell funktioniert aber auch mit einer nicht musikalischen Produktintention, kann also verallgemeinert werden. Amabiles Modell ist bereits sehr allgemein gehalten, es wird eine domänenspezifische Komponente genannt, die Domäne ist austauschbar, sie kann also auch für Musik spezifiziert werden.

3. Kompetenz

Grundlage des heute in weiten Teilen der Bildungslandschaft (sowohl in der Forschung als über Curricula auch in der Praxis) verwendeten Kompetenzbegriffs sind die grundlegende Arbeit von Weinert (2001a) sowie die Spezifizierung dieser Arbeit in der Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (Klieme et al., 2003). Kompetenz wird demnach aufgefasst als *domänenbezogene, kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition* (Klieme & Leutner, 2006). Dabei ergibt sich eine aktuelle, individuelle Kompetenzausprägung durch das gleichzeitige Zusammenwirken kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten einerseits und motivationaler, sozialer und volitionaler Bereitschaften andererseits in fachspezifischen Anforderungssituationen (vgl. Hasselhorn & Knigge, 2018, S. 198). Im Rahmen von Bildungsstandards, die die zur erfolgreichen Teilnahme am nächsten Schuljahr notwendigen und damit zur Versetzung erforderlichen zu erreichenden Mindestkompetenzausprägungen am Ende von Schuljahren angeben sollen, sollen sich diese Zielkompetenzen auf Bildungsziele beziehen (vgl. Klieme et al., 2003, S. 19).

Eine allgemein akzeptierte Liste von Bildungs- oder Unterrichtszielen für das Fach Musik liegt bislang allerdings nicht vor (vgl. Hasselhorn & Knigge, 2018; Puffer, 2021), sodass bisher existierende und validierte Kompetenzmodelle für das Fach Musik anhand curricularer Anforderungen vermutete Ziele ableiten (Ehninger et al., 2021; Hasselhorn, 2015; Jordan, 2014; Wolf, 2016). Solche Kompetenzmodelle sollen im Idealfall sowohl die kognitive Struktur der zu erfassenden Kompetenz (Kompetenzstrukturmodell) als auch erwartbare bzw. angestrebte Niveaustufen (Kompetenzniveaumodell) beschreiben (Fleischer et al., 2013). Insbesondere die A-priori-Beschreibung von Niveaustufen war in der Mehrheit der musikpädagogischen Kompetenzmodellierungen aufgrund zu vager Zielbeschreibungen in curricularen Dokumenten nicht leistbar (vgl. Hasselhorn & Knigge, 2018), daher werden häufig zunächst Strukturmodelle theoriebasiert konstruiert und im Rahmen der Validierung Niveaustufen anhand der empirisch gefundenen Verteilungen erstellt. In einem Kompetenzstrukturmodell werden dann sowohl Dimensionierungen vorgenommen als auch Hierarchien angelegt. Hierarchien ergeben sich, wenn sich verschiedene Dimensionen einer Kompetenz zu einem höheren Faktor zusammenfassen lassen bzw. wenn eine (übergeordnete) Kom-

petenz aus mehreren voneinander unterscheidbaren (untergeordneten) Dimensionen besteht. Ein Beispiel hierfür ist das Modell musikpraktischer Kompetenzen (KOPRA-M), dessen übergeordnete *musikpraktische Kompetenz* aus den drei untergeordneten Dimensionen *Gesang*, *instrumentales Musizieren* und *Rhythmusproduktion* besteht (Hasselhorn, 2015, S. 136–139). Dimensionierungen beziehen sich auf Unterscheidbarkeiten auf jeweils einer Hierarchieebene. Verschiedene Dimensionen auf einer Ebene sollten dann angenommen (überprüft und bestätigt) werden, wenn voneinander unabhängige Prozesse bei der Bewältigung (musikbezogener) Situationen angewendet werden. Wenn diese Prozesse unabhängig voneinander eingesetzt werden können, dann können sie in der Regel auch unabhängig voneinander trainiert und entwickelt werden (vgl. Hasselhorn, 2017).

4. Zusammenführung zu einem Modell kreativer Kompetenz in Musik

Um die bisherigen Überlegungen zu Kreativität und zum Kompetenzverständnis zusammenzubringen, sollen insbesondere die beiden vorgestellten Kreativitätsmodelle zu einem Kompetenzstrukturmodell zusammengeführt werden. Da es sich bei Kompetenzen um individuelle Personenmerkmale handelt, bietet es sich hier an, die von Amabile (1983) vorgeschlagenen individuellen Komponenten zu übernehmen. Alle drei lassen sich auch in Websters Modell (2002) lokalisieren. Die domänenspezifischen Fähigkeiten des Komponentenmodells können in Websters Modell des kreativen Denkens in den persönlichen Fähigkeiten verortet werden, die die Qualität des divergenten und konvergenten Denkens beeinflussen, die wiederum mit den kreativitätsrelevanten Prozessen des Komponentenmodells in Beziehung gesetzt werden können. Amabile sieht zwar die domänenspezifischen und die kreativitätsrelevanten Fähigkeiten als unabhängige Komponenten bzw. Faktoren an, dies widerspricht Websters Ansichten allerdings nicht zwingend. Aufgrund des Prozesscharakters des Modells des kreativen Denkens kann argumentiert werden, dass der von Webster angenommene Einfluss der persönlichen Fähigkeiten auf die Denkprozesse sowohl fachbezogen als auch produktorientiert gedacht ist. Natürlich können höhere musikbezogene Fähigkeiten und vertiefte Konzeptualisierungen die Qualität von Denkprozessen bei der Erarbeitung eines kreativen musikalischen Produkts optimieren. Dieser Aussage widerspricht auch das Komponentenmodell nicht, da hier höhere musikspezifische Fähigkeiten vermutlich zu besseren Ergebnissen in der Vorbereitungsphase führen, wodurch die Produkterarbeitungsphase, in der dann die kreativitätsrelevanten Prozesse zum Tragen kommen, umfangreicher, tiefgehender, zielgerichteter etc. ablaufen kann. An dieser Stelle unterscheiden sich nur die Perspektiven der beiden Modelle auf Kreativität. Die letzte Komponente, nämlich

die intrinsische Aufgabenmotivation aus dem Komponentenmodell ist im Modell des kreativen Denkens in den Kontextbedingungen zu verorten. Auch bezüglich motivationaler Aspekte geht Webster von einem direkten Einfluss auf die Denkprozesse aus, Amabile von getrennten Komponenten. Es kann angenommen werden, dass auch im Komponentenmodell eine höhere Motivation die Bereitschaft, sich länger mit der Aufgabe auseinanderzusetzen, steigert und so kreativitätsrelevante Prozesse über einen längeren Zeitraum angewendet werden können, was die Wahrscheinlichkeit eines ‚besseren‘ kreativen Produktergebnisses erhöht.

In Übereinstimmung mit Webster (2002) und Amabile (1983; 1996) können also drei Kompetenzdimensionen kreativer Kompetenz in Musik vermutet werden: *kreative Prozesse*, *fachspezifische Komponenten* sowie *Motivation*. Kreative Kompetenz kann dabei in Anlehnung an Weinert (2001a; 2001b, S. 27f.) als die individuell verfügbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften verstanden werden, die notwendig sind, um musikbezogene Anforderungssituationen, die kreative Lösungen (im Sinne der Produktkriterien Originalität/Neuheit und Angemessenheit/Nützlichkeit) erfordern, erfolgreich bewältigen zu können. Die Differenzierung zwischen domänenunabhängigen kreativen Prozessen und domänenspezifischen Komponenten, die unabhängig voneinander bestehen, steht dabei in Einklang mit aktueller Kreativitätsforschung (vgl. Barbot et al., 2016). Die Berücksichtigung einer Motivationsdimension ist in diesem Fall nicht nur theoretisch sinnvoll, sondern berücksichtigt darüber hinaus eine in der Musikpädagogik häufig geäußerte Forderung (vgl. Hasselhorn & Knigge, 2018).

Die *kreativen Prozesse* können nach den Überlegungen von Webster (2002) unterteilt werden in divergente und konvergente Denkprozesse. Divergentes Denken meint dabei ein eher Ideen generierendes Verhalten, wohingegen konvergentes Denken ein Ideen evaluierendes Verhalten beschreibt. Die Vorstellung, dass im kreativen Prozess zunächst im Sinne divergierenden Denkens zahlreiche Ideen generiert werden und bei einer ausreichenden Anzahl dann in einen konvergenten Modus umgeschaltet wird, in dem aus den generierten Ideen die beste herausgefiltert wird, ist allerdings nach den o. g. Erkenntnissen der Prozessforschung zu stark vereinfachend. Entsprechend geht auch Webster von einem interindividuell sehr unterschiedlich ausgeprägten Verlauf aus, in dem immer wieder Ideen generiert, evaluiert, verworfen und überarbeitet werden. All dies lässt sich allerdings gut mit diesen beiden unterschiedlichen Denkprozessen beschreiben, die bereits in Guilfords SOI-Modell enthalten waren (Guilford, 1967). Es erscheint daher sinnvoll, die Dimension der kreativen Prozesse um die beiden Subdimensionen *divergentes Denken* und *konvergentes Denken* zu ergänzen, die gemeinsam dann die kreativen Prozesse beschreiben. Es handelt sich dabei um allgemeine, domänenunabhängige kognitive Kapazitäten. Man könnte annehmen, dass allein diese Dimension eine allgemeine Kreativität beschreibt. Aus kompetenztheoretischer wie auch aus pädagogischer Perspektive ist aber nicht nur interessant, wie genau eine allgemeine, inhaltslose Kreativität ausgeprägt ist,

sondern wie gut sie sich in Inhaltsbereichen auch manifestiert, wie kreativ eine Person also z. B. in Musik agieren kann. Dazu sind die beiden anderen Dimensionen zwingend notwendig.

Die *fachspezifische Komponente* beschreibt daher die verfügbaren Wissensbestände und die Expertise in dem Inhaltsbereich, in dem Personen kreativ aktiv sein sollen. Dass dieser Bereich unerlässlich ist, um im Sinne gängiger wissenschaftlicher Kreativitätsverständnisse kreativ tätig zu werden, lässt sich sowohl im Komponentenmodell als auch im Modell des kreativen Denkens nachvollziehen. Webster stellt heraus, dass im kreativen Denkprozess, der auf eine musikalische Produktintention bezogen ist, gerade diese musikspezifischen Fähigkeiten und Konzepte die Qualität des Denkprozesses verbessern. Amabile sieht eine direkte Beeinflussung der fachspezifischen Komponente auf die Vorbereitungsphase, die ohne ausreichende fachliche Expertise nur unzureichend stattfinden kann, wodurch sich die Wahrscheinlichkeit eines Scheiterns erhöht. Nicht direkt aus den Modellen hervorgehend, aber logisch nachvollziehbar ist die Argumentation, dass ohne ausreichende fachliche Expertise mitunter die Natur der Anforderungssituation gar nicht kontextualisiert und verstanden werden kann. Die fachspezifische Komponente muss demnach sowohl aus (konzeptuellem) *Fachwissen* als auch aus *fachlicher Expertise bzw. fachlicher Kompetenz* bestehen, daher werden diese beiden Subdimensionen in das Strukturmodell aufgenommen.

Der Bereich der *Motivation* wird in den beiden zugrundeliegenden Modellen unterschiedlich betont. Im Komponentenmodell wird explizit von intrinsischer Aufgabenmotivation gesprochen, also der Qualität der Motivation zur Bearbeitung der konkreten Kreativaufgabe. Diese Einengung ist u. a. darin begründet, dass Amabiles Modell ursprünglich vor allem für (zeitlich) umfangreichere Kreativaufgaben entwickelt wurde (z. B. das Komponieren eines längeren musikalischen Werks) und erst später auch auf pädagogische Kontexte angewendet wurde. Dennoch wird deutlich, dass eine auf die konkrete Aufgabe oder mindestens auf den fachlichen Inhalt des Aufgabenkontextes bezogene Motivation für die Qualität des kreativen Prozesses und damit des Produkts eine wichtige Rolle spielt. Als eine Subdimension von Motivation im Rahmen des zu erstellenden Kompetenzmodells wird deshalb eine *fachbezogene Aufgabenmotivation* vorgeschlagen. In Websters Modell des kreativen Denkens in Musik wird Motivation allgemeiner behandelt. Sie ist hier lediglich ein Faktor im Bereich der personellen Kontextbedingungen und steht auf einer Ebene mit Persönlichkeitsmerkmalen. Da dieses Modell bereits von Anfang an auf pädagogische Kontexte bezogen ist, kann davon ausgegangen werden, dass Webster hier zusätzlich zu einer spezifischen Motivation zu kreativen Tätigkeiten in Musik auch etwas wie eine allgemeine Leistungsmotivation vorschwebte, die immer wieder in vielen verschiedenen Bereichen als guter Prädiktor für schulische Leistung gefunden wird (z. B. Rheinberg & Vollmeyer, 2012, S. 60). Daher sollte eine *allgemeine Leistungsmotivation* als zusätzliche Subdimension in das Kompetenzstrukturmodell aufgenommen werden.

Das resultierende Strukturmodell kreativer Kompetenz (in Musik) (s. Abb. 3) geht also davon aus, dass die gesuchte Kompetenz aus drei Dimensionen und sechs Subdimensionen besteht. Um in Musik erfolgreich kreativ tätig zu sein, werden demnach im Bereich einer allgemeinen Kreativität divergente und konvergente Denkprozesse benötigt. Damit diese in Musik auch zum Tragen kommen, sind zudem in der musikspezifischen Komponente musikalisches Fachwissen sowie Expertise in Musik notwendig. Mit einer höheren Ausprägung dieser Dimension geht theoretisch eine bessere Vorstrukturierung der Anforderungssituation und eine zielgerichtete Lösungserarbeitung einher. Zudem bedarf es einer ausreichenden Motivation, sowohl einer allgemeinen Leistungsmotivation als auch einer aufgabenbezogenen Motivation, um lang genug an Kreativaufgaben zu arbeiten, sodass der Erarbeitungsprozess abgeschlossen werden kann.

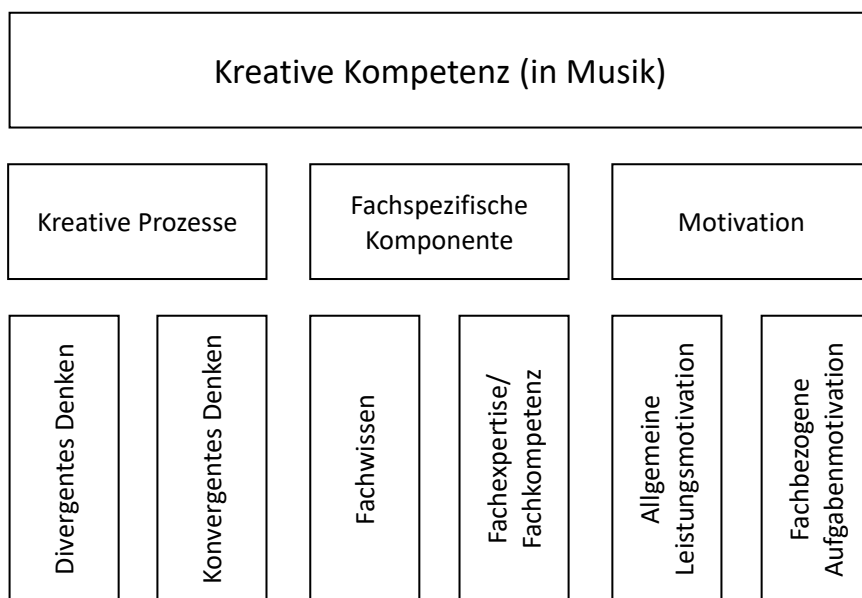


Abbildung 3: Strukturmodell kreativer Kompetenz in Musik mit drei Dimensionen und je zwei Subdimensionen

5. Fazit und Ausblick

Das vorgeschlagene Strukturmodell kreativer Kompetenz (in Musik) vereint allgemeine und musikpädagogische Vorstellungen von Kreativität vor dem Hintergrund einer auf individuelle Personeneigenschaften ausgerichteten Kompetenztheorie und ermöglicht damit in Zeiten von Kompetenzorientierung eine zeitgemäße Betrachtung des Konstrukts Kreativität. Das Modell bietet vorbehaltlich

seiner empirischen Validierung einen pädagogischen Mehrwert. So könnte nicht nur der Erfolg des Musikunterrichts in diesem Bereich mit Hilfe eines zugehörigen Testverfahrens sowohl im Großen (im Sinne von Large-Scale-Assessment) als auch im Kleinen (Unterrichtsevaluation) evaluiert werden, sondern die vorgeschlagene Strukturierung bietet zudem eine Hilfe in Bezug auf pädagogische Diagnostik. So kann ein Hilfsmittel an die Hand gegeben werden, um Kreativitätszuschreibungen sicher jenseits der Genie-Vorstellungen des 19. Jahrhunderts zu ermöglichen. Gleichzeitig zeigt das Modell auf, dass voneinander getrennt erlern- und entwickelbare Dimensionen und Subdimensionen existieren. Sollten Schülerinnen und Schüler im Unterricht in Kreativaufgaben regelmäßig keine zufriedenstellenden Ergebnisse erzielen, kann auf Basis des Strukturmodells gezielt nach dafür ursächlichen Subdimensionen gesucht und ein individuell passendes Lehrangebot im Sinne adaptiven Unterrichts angeboten werden.

Das Modell hat darüber hinaus das Potenzial – wie auch die beiden zugrunde liegenden Modelle – ein allgemeines und ein fachspezifisches Verständnis von Kreativität miteinander zu vereinen. Das Strukturmodell selbst ist nur dann für das Schulfach Musik geeignet, wenn sich die Subdimensionen der Dimension *fachspezifische Komponente* auf das Schulfach Musik beziehen; außerdem muss die fachbezogene Aufgabenmotivation auf Musik bezogen sein. Hier können nun aber in zwei Richtungen Änderungen vorgenommen werden: Einerseits können auch Teilbereiche des Schulfachs Musik gezielt untersucht werden. Ist beispielsweise keine allgemeine Aussage über den Musikunterricht von Interesse, sondern die Ausprägungen kreativer Kompetenz im Hören oder im Musizieren, so können die entsprechenden Subdimensionen zielgenau an die interessierenden Inhaltsbereiche angepasst werden. Andererseits können die drei Subdimensionen auch für Inhalte anderer Schulfächer (und auch für Inhaltsbereiche außerhalb konkreter Schulfächer) spezifiziert werden, da insbesondere die *kreativen Prozesse* domänenunabhängig verstanden werden, sodass dieses Modell auch eine Folie für ein fächerübergreifendes Verständnis von Kreativität sein kann, wie es beispielsweise auch in einem bereits abgeschlossenen OECD-Projekt versucht worden ist (vgl. Vincent-Lancrin et al., 2019). Gerade für fächerübergreifenden Unterricht bietet die Möglichkeit, gemeinsame Modelle nutzen zu können, ein großes Potenzial für die Zusammenarbeit.

Die bereits erwähnte Flexibilität des Modells hinsichtlich des konkreten Anwendungsbereichs auch innerhalb der Domäne Musik kann ebenfalls dazu beitragen, durch sinnvolle Anpassung der *fachspezifischen Komponente* die naturgemäß große Diversität möglicher musikalisch-künstlerischer Kreativität berücksichtigen zu können. In dem Wissen, dass Kreativität ebenso wie Musik an sich stark kulturell abhängig ist (vgl. Burnard, 2012), kann das vorgeschlagene Modell dazu eingesetzt werden, das individuelle Potenzial kreativer Handlungsfähigkeit in verschiedenen musikalisch und sozial kulturellen Umgebungen einzuschätzen. Die Dimension der *kreativen Prozesse* bleibt dabei weitgehend frei von kulturellen Einflüssen, da hier konkrete Inhalte, die durch kulturell geprägte

Erfahrungen bereits eine kulturelle Richtung vorgeben könnten, keine Rolle spielen sollen. Inwiefern dies im Rahmen eines Testverfahrens umsetzbar ist, wird sich zeigen.

Um diese Vorteile nutzen zu können, muss das Modell selbstverständlich noch empirisch validiert werden. Es muss also ein geeignetes Testverfahren erarbeitet oder zusammengestellt werden. In einigen Subdimensionen wie z.B. dem divergenten Denken oder der allgemeinen Leistungsmotivation kann sicher auf etablierte Verfahren zurückgegriffen werden, in anderen Bereichen werden hingegen nicht triviale Entscheidungen getroffen werden müssen. Die Existenz eines solchen Testverfahrens hätte unter der Voraussetzung, dass sowohl die Validität als auch die Reliabilität zufriedenstellend sind, dann auch das Potenzial, die individualisierenden Vorstellungen schulischer Bildung mit den kollaborativen Vorstellungen der Kreativitätsforschung zu vereinen (vgl. Webster, 2009), indem beispielsweise in sozialen Netzwerkanalysen auch die individuellen Kompetenzwerte berücksichtigt werden und auf diese Weise die Gruppenzusammensetzungen und dynamiken differenzierter analysiert werden können.

Literatur

- Amabile, T. M. (1983). The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357–376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context: Update to "The Social Psychology of Creativity."* Westview Press.
- Amabile, T. M. & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 3–15. <https://doi.org/10.1002/jocb.001>
- Baltzer, S. (1988). A Validation Study of a Measure of Musical Creativity. *Journal of Research in Music Education*, 36(4), 232–249. <https://doi.org/10.2307/3344876>
- Barbot, B., Besancon, M. & Lubart, T. (2016). The Generality-Specificity of Creativity: Exploring the Structure of Creative Potential With EPoC. *Learning and Individual Differences*, 52, 178–187. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.005>
- Barbot, B. & Lubart, T. (2012). Creative Thinking in Music: Its Nature and Assessment Through Musical Exploratory Behaviors. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(3), 231–242. <https://doi.org/10.1037/a0027307>
- Barron, F. (1955). The Disposition Towards Originality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 478–485. <https://doi.org/10.1037/h0048073>
- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199583942.001.0001>
- Csikszentmihalyi, M. (2014). The Systems Model of Creativity and Its Applications. In D. K. Simonton (Hrsg.), *The Wiley Handbook of Genius* (S. 533–545). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118367377.ch25>
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>

- Ehninger, J., Knigge, J., Schurig, M. & Rolle, C. (2021). A New Measurement Instrument for Music-Related Argumentative Competence: The MARKO Competency Test and Competency Model. *Frontiers in Education*, 6(191). <https://doi.org/10.3389/educ.2021.668538>
- Fleischer, J., Koeppen, K., Kenk, M., Klieme, E. & Leutner, D. (2013). Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG-Schwerpunktprogramms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 5–22. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0379-z>
- Gilbert, A. D. (2016). The Framework for 21st Century Learning: A First-rate Foundation for Music Education Assessment and Teacher Evaluation. *Arts Education Policy Review*, 117(1), 13–18. <https://doi.org/10.1080/10632913.2014.966285>
- Groeben, N. (2013). *Kreativität – Originalität diesseits des Genialen*. wbg.
- Groeben, N. (2021). Kreativität. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/kreativitaet>.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1988). Some Changes in the Structure of Intellect Model. *Educational and Psychological Measurement*, 48(1), 1–4. <https://doi.org/10.1177/001316448804800102>
- Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern – Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells*. Waxmann.
- Hasselhorn, J. (2017). Musikpraktische Kompetenzen – Theoretische Grundlagen und Ableitungen für die Unterrichtspraxis. In B. Hofmann (Hrsg.), *Plan/mä/ßig. Schulmusik unter den Vorzeichen von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung* (S. 27–44). Helbling.
- Hasselhorn, J. & Knigge, J. (2018). Kompetenz und Expertise. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 197–207). Waxmann.
- Hickey, M. (2001). An Application of Amabile's Consensual Assessment Technique for Rating the Creativity of Children's Musical Compositions. *Journal of Research in Music Education*, 49(3), 234–244. <https://doi.org/10.2307/3345709>
- Hunter, S. T., Bedell, K. E. & Mumford, M. D. (2007). Climate for Creativity: A Quantitative Review. *Creativity Research Journal*, 19(1), 69–90. <https://doi.org/10.1080/10400410709336883>
- Jäger, A. O. (1984). Intelligenzstrukturforschung: Konkurrierende Modelle, neue Entwicklungen, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 35, 21–35.
- Jordan, A.-K. (2014). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik. Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Waxmann.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903. <https://doi.org/10.25565/01:4493>

- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. BMBF.
- Lothwesen, K. S. (2014). Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens* (S. 183–212). Lit.
- Lothwesen, K. S. & Lehmann, A. C. (2018). Komposition und Improvisation. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 341–366). Hogrefe.
- Männlein-Robert, I. (2013). Zum Bild des Phidias in der Antike. Konzepte zur Kreativität des bildenden Künstlers. In T. Dewender & T. Welt (Hrsg.), *Imagination – Fiktion – Kreation. Das kulturschaffende Vermögen der Phantasie* (S. 45–68). Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110957594.45>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016). *Bildungsplan des Gymnasiums. Bildungsplan 2016. Musik*. Neckar-Verlag.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2017). *Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Musik*. Unidruck.
- Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 12, 1–71.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation* (8. Aufl.). Kohlhammer.
- Richards, R., Kinney, D. K., Benet, M. & Merzel, A. P. C. (1988). Assessing Everyday Creativity: Characteristics of the Lifetime Creativity Scales and Validation With Three Large Samples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 476–485. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.476>
- Ryan, T. G. & Brown, K. (2012). Musical Creativity: Measures and Learning. *Journal of Elementary Learning*, 22(2), 105–120.
- Schuler, H. & Görlich, Y. (2007). *Kreativität – Ursachen, Messung, Förderung und Umsetzung in Innovation*. Hogrefe.
- Stein, M. I. (1953). Creativity and Culture. *Journal of Psychology*, 36, 31–322. <https://doi.org/10.1080/00223980.1953.9712897>
- Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10
- Stöger, C. (2018). Kreativität. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 260–267). Waxmann.
- Urban, K. K. (2004). *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*. Lit.
- Vincent-Lancrin, S., Gonzáles-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J. & Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking. What it Means in School*. OECD. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Vold, J. N. (1986). A Study of Musical Problem Solving Behavior in Kindergarten Children and a Comparison With Other Aspects of Creative Behaviour. Unveröffentlichte Dissertation: University of Alabama – Tuscaloosa.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Jonathan Cape.
- Wang, C. (1985). *Measure of Creativity in Sounds and Music*. Unveröffentlichtes Manuskript: Shorter College, Rome, Georgia.

- Webster, P. R. (1987). Refinement of a Measure of Creative Thinking in Music. In C. Madson & C. Prickett (Hrsg.), *Applications of Research in Music Behavior* (S. 257–271). University of Alabama Press.
- Webster, P. R. (2002). Creative Thinking in Music: Advancing a Model. In T. Sullivan & L. Willingham (Hrsg.), *Creativity and Music Education* (S. 16–34). Britannia Printers.
- Webster, P. R. (2009). Children as Creative Thinkers in Music. Focus on Composition. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (S. 421–428). Oxford University Press.
- Weinert, F. E. (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Hogrefe.
- Weinert, F. E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in der Schule – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Beltz.
- Weisberg, R. W. (1989). *Kreativität und Begabung. Was wir mit Mozart, Einstein und Picasso gemeinsam haben*. Spektrum.
- Wolf, A. (2016). „Es hört doch jeder nur, was er versteht.“ *Konstruktion eines kompetenzbasierten Assessments für Gehörbildung*. Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Young, S. (2003). Time-Space Structuring in Spontaneous Play on Educational Percussion Instrument Among Three- and Four-Year Olds. *British Journal in Music Education*, 20, 45–59. <https://doi.org/10.1017/S0265051702005284>

Johannes Hasselhorn

Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main

Fachbereich 2 Musikpädagogik

Eschersheimer Landstraße 29–39

60322 Frankfurt am Main

johannes.hasselhorn@hfmdk-frankfurt.de