

Züchner, Djürko; Düerkop, Sven; Lothwesen, Kai Stefan
Förderung musikalisch-kreativen Denkens durch Improvisation? Eine Replikationsstudie zu Angeboten im schulischen Musikunterricht

Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 57-75. - (Musikpädagogische Forschung; 39)



Quellenangabe/ Reference:

Züchner, Djürko; Düerkop, Sven; Lothwesen, Kai Stefan: Förderung musikalisch-kreativen Denkens durch Improvisation? Eine Replikationsstudie zu Angeboten im schulischen Musikunterricht - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 57-75 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207251 - DOI: 10.25656/01:20725

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207251>

<https://doi.org/10.25656/01:20725>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Band | vol. 39

Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)

SOZIALE ASPEKTE DES MUSIKLERNENS

SOCIAL ASPECTS OF MUSIC LEARNING

WAXMANN

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 39

Proceedings of the 39th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)

Soziale Aspekte des Musiklernens

Social Aspects of Music Learning



Waxmann 2018

Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 39
Research in Music Education, vol. 39

Print-ISBN 978-3-8309-3872-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8872-4

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Inhalt

Bernd Clausen & Susanne Dreßler

Vorbemerkung 9

Ruth Wright

Is Gramsci Dead: Revisiting Hegemony in 21st Century Music Education 13

Petter Dyndahl, Sidsel Karlsen, Siw Graabræk Nielsen & Odd S. Skårberg

Was kann als legitime Forschung gelten?

Sozialisationsmuster und ihre Bedeutung für die norwegische

höhere Musikbildung. 27

What Can Be Considered Legitimate Research? Patterns of Socialization

and Their Significance for Norwegian Higher Music Education

Marc Godau

Wie kommen die *Dinge* in den Musikunterricht?

Zur Materialität musikpädagogischer Praxis am Beispiel divergierender

Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen Handelns angehender

Lehrkräfte 43

How Do "Things" Get into the Music Classroom? Research on the

Materiality of Music Pedagogical Practice Exemplified in Divergent

Orientations within Teaching-Related Practices of Trainee Teachers

Djürko Züchner, Sven Düerkop & Kai Stefan Lothwesen

Förderung musikalisch-kreativen Denkens durch Improvisation?

Eine Replikationsstudie zu Angeboten im schulischen Musikunterricht. 57

Fostering Creative Thinking in Music through Improvisation?

A Replication Study on Interventions in Classroom Music

Melanie Herzog

Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? Überlegungen zu

Bedeutungskonstruktionen am Beispiel von inklusivem Klassenmusizieren 77

Does Making Music Together Promote Inclusion? Considerations Concerning

the Construction of Meaning in Inclusive Music Education

Stefan Orgass

Kommunikative Musikdidaktik in reflexionslogischer Rekonstruktion:
Zur Relevanz der ‚Dezentrierung des Individuums‘ für die Fundierung
inklusive Musikunterrichts 91

*Reconstructing Communicative Didactics of Music According to a Logic of
Reflection: The 'Decentralization of the Individual' as a Basis of Inclusive
Music Education*

Kerstin Heberle

Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf
Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht 115

*Bystanders at the Centre of the Action. Videographic Perspectives on
Recognition Processes in Inclusive Music Classes*

Marc Godau

Kollaboration und Kooperation beim Klassenmusizieren mit
Populärer Musik
Musikmachen in der Schule im Spannungsfeld von Lernen
mit der Gruppe und für die Gruppe 131

*Collaboration and Cooperation in Making Popular Music in School.
The Balance Between Learning with the Group and for the Group
in the Music Classroom*

Gabriele Schellberg

Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden im Rahmen der
„Basisqualifikation Musik“ 145

*Primary Student Teachers' Self-Efficacy Expectations in a
Music Methods Course*

Viola Hofbauer & Christian Harnischmacher

Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen und
Gymnasien im Vergleich
Eine Folgestudie zum Einfluss der Motivation, Musizierpraxis,
Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung auf die
Kompetenzorientierung 169

*A Comparison of Music Teachers' Competence Orientation in Elementary and
Grammar Schools. A Follow-Up Study on the Influence of Motivation, Instrumental
Praxis, Self-Reflection, Teaching Experience and Curriculum Orientation on
Competence Orientation*

Marc Godau & Daniel Fiedler

Erfassung des Professionswissens von Musiklehrkräften
Validierung einer deutschen Übersetzung eines Selbstauskunftsfragebogens
zur Erfassung des *Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge*
(MTPACK) 185

*Music Teachers' Professional Knowledge: Validation of a Questionnaire to Measure
Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge (MTPACK)*

Lars Oberhaus & Alexis Kivi

Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer
Zusammenarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung 207

*Musicians and Educators in Kindergarten: Their Cooperation and Conflict
in a Continuous Professional Development Seminar*

Daniel Fiedler & Johannes Hasselhorn

Erfassung des Musikalischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und
Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen:
Validierung und Replikation des Musical Self-Concept
Inquiry_youth (MUSCI_youth) 221

*Measuring the Musical Self-Concept of Students in Secondary
Education: Validation and Replication of the Musical Self-Concept
Inquiry_youth (MUSCI_youth)*

Alexis Kivi

Fachübergreifender Musikunterricht als Projektionsfläche für
Reformen und außerschulische Öffnung von Musikunterricht 241

*Interdisciplinarity as a Vehicle for Innovations in Teaching Music in Schools:
Opening the Schools for Out of School Musical Experiences*

Peter W. Schatt & Malte Sachsse

„Das ist neu ... das ist geil“? – Soziale Aspekte musikpädagogischer
Hinsichten auf Neue Musik 259

*„Das ist neu ... das ist geil?“ – Social Aspects in Concepts of Music Education
Regarding “Neue Musik”*

Olivier Blanchard

Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited –
aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive 277

*Revisiting the Semantic Concept of Culture from the Perspective
of Cultural Studies*

Annkatrin Babbe & Freia Hoffmann

Projektvorstellung: Geschichte deutschsprachiger Konservatorien
im 19. Jahrhundert. 291

*The History of Conservatories in German-Speaking Countries
During the 19th Century*

Wolfgang Martin Stroh

Erfahrungsraum Musikpädagogik – Einsichten
eines Musikwissenschaftlers 305

*Music Education as an Area of Experience – Insights from
a Musicologist*

Djürko Züchner, Sven Düerkop & Kai Stefan Lothwesen

Förderung musikalisch-kreativen Denkens durch Improvisation? Eine Replikationsstudie zu Angeboten im schulischen Musikunterricht

*Fostering Creative Thinking in Music through Improvisation?
A Replication Study on Interventions in Classroom Music*

As a praxial component of music education, musical improvisation is supposed to foster creativity as a core competence in music, yet empirical evidence is rather scarce. Findings provided by Koutsoupidou and Hargreaves (2009) show that pupils schooled in an intervention score higher in creative thinking (MCTM-II; Webster, 1994) than the control group. In replicating this study, we sought to further examine the organisation and effects of such a programme. Based on recent didactical approaches, our intervention was designed as a six-week course, introducing musical parameters by music making and listening. In our conceptual replication, the experimental group not only scored higher than the control group but also increased its achievements significantly. Thus, our results confirmed the findings of the reference study that engaging in musical improvisation had a positive impact on creative thinking in music.

1. Kreativität und Improvisation aus musikpädagogischer Perspektive

Der Begriff Kreativität ist für einen handelnden Umgang mit Musik von zentraler Bedeutung: das Erfinden von Musik, aber auch das aufmerksame Hören von und Sprechen über Musik sind Tätigkeiten, die kreative Momente eröffnen können. In diesem Sinne kann Kreativität als zentrales Element verstanden werden, das jegliches musikalisches und musikbezogenes Handeln berührt. Umso bemerkenswerter erscheint darum, dass eine intensive Auseinandersetzung mit deren Möglichkeiten in der deutschsprachigen musikpädagogischen Diskussion erst in jüngster Zeit erneut in Gang zu kommen scheint (Stöger, 2007; Lothwesen, 2014).

Der aktuelle fachliche Diskussionsstand versteht Kreativität in musikpädagogischen Kontexten als sozial konstituierten Handlungsraum, in dem unterschiedliche Tätigkeiten in ihren spezifischen Bedingungen diskutierbar werden

(Burnard, 2012). Die Dimensionen der Person, des Prozesses, des Produkts und der Umwelt (Rhodes, 1961) bilden weiterhin wichtige Bezugspunkte zur Beschreibung musikalisch kreativen Handelns, als dessen produktive Paradigmen Komposition und Improvisation gelten (Bullerjahn, 2005; Lothwesen & Lehmann, 2018). Diese Produktionsweisen fungieren auch als Indikatoren musikalischer Entwicklungsstände im Kindesalter (vgl. Gembris, 2013; Swanwick & Tillman, 1986). Die Zusammenhänge zwischen der Förderung improvisatorischer Fertigkeiten und der Ausprägung kreativer Fähigkeiten sind bislang jedoch nur vereinzelt empirisch belegt. Dies ist ein Problem für den schulischen Musikunterricht, wenn, wie auch in den bremischen Bildungsplänen, produktions- und ausdrucksorientierte Zielvorgaben für den Lernbereich Musik gesetzt sind (Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit, 2012). Es stellt sich die Frage nach möglichen Ansätzen zur Förderung dieser Zusammenhänge und deren Wirksamkeit, also der praktischen Verknüpfung von Improvisation und Kreativität im Verhalten von Schülerinnen und Schülern. Dies, der Zusammenhang musikalisch-kreativer Leistungen im Kindesalter und einer gezielten Förderung, die improvisatorische Strategien im Umgang mit musikalischen Parametern (Rhythmus, Melodie, Harmonie, Form) vermittelt, ist allerdings noch weitgehend unerforscht (Webster, 2009; Lothwesen & Lehmann, 2018, S 358–361). So sind musikalische Fördermaßnahmen bislang nicht auf empirischer Basis diskutierbar und die Theoriebildung zur Entwicklung musikalisch-kreativer Fähigkeiten noch ausbaufähig. Gerade daraus erwächst ein fachliches Interesse, das auf die Möglichkeiten der Förderung und der Erlernbarkeit von Handlungspotentialen fokussiert. Hier schließt die vorliegende Untersuchung an, die als konzeptuelle Replikation einer Interventionsstudie (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009) die Auswirkungen eines improvisationsorientierten Unterrichts auf kreative Leistungen in den Blick nimmt: Wie äußert sich ein improvisationsorientierter Unterricht auf die musikalisch-kreative Leistung von Kindern der fünften Jahrgangsstufe?

2. Musikalisch kreatives Denken und Improvisation

Der Ansatz von Webster, musikalische Kreativität als musikalisches Denken aufzufassen, fokussiert den Umgang mit musikalischem Material in einem generativen Prozess, dessen vier differenzierende Phasen von person- und umweltbezogenen Dimensionen gerahmt sind (Webster, 1990; 2002).

„By focusing on creative thinking, we place the emphasis on the process itself and on its role in music teaching and learning. We are challenged to seek answers to how the mind works with musical material to produce creative results.“ (Webster, 1990, S. 22)

Ausgehend von einer produktorientierten Intention wird ein Denkprozess ausgelöst, in dessen Zentrum ein von äußeren Einflüssen und eigener Fertigkeiten umgebenes zirkuläres Phasenmodell steht: Einer initiativen Vorbereitungsphase (Preparation) mit durch Exploration und Planung erworbenen Anregungen kann entweder eine Inkubationsphase (Time Away) folgen, in der Möglichkeiten des Handelns imaginiert werden, oder direkt ein Ausarbeiten (Working Through), das jene vorbereiteten Materialien bearbeitet und ggf. revidiert; in einer Abschlussphase werden dann die erstellten Produkte schließlich endgefertigt und eingeübt (Verification). Das resultierende kreative Produkt kann analog zu den Intentionen die Gestalt einer Komposition, einer aufgenommenen Performance, einer schriftlichen Musikanalyse oder auch aufgenommenen Improvisation und einer mentalen Repräsentation des Gehörten annehmen (vgl. Lothwesen, 2014, S. 194–195).

Der kreative Prozess selbst ist durch jüngere empirische Befunde deutlich ausdifferenziert. So ist die klassische Abfolge ineinander führender Phasen (Präparation, Inkubation, Illumination, Verifikation) modellhaft vereinfachend, während die musikalische Praxis des Komponierens in ihrem Verlauf zwischen verschiedenen Phasen und Motivationen schwanken kann (vgl. Lothwesen & Lehmann, 2018, S. 344). Auch die Bedeutung soziokultureller Einflüsse auf das individuelle Schaffen und konstruktivistische Perspektiven im Lehr-Lernprozess sind für die Musikpädagogik von Interesse (Webster, 2016, S. 30); der grundsätzliche Fokus bleibt aber auf den handelnden Umgang mit musikalischem Material gerichtet. Dieser nimmt seinen Ausgangspunkt in motivationalen Impulsen, in denen internale (eigene Bedürfnisse) und externale (äußere Anreize) Faktoren zusammenwirken und eine subjektiv sinnvolle Problemstellung ergeben. Die zu dieser Imaginationsleistung notwendigen kognitiven Prozesse sind sowohl wissens- wie fähigkeitsbasiert, aber auch beeinflussbar durch die Aufgabenstellung. Die im Verlauf des kreativen Prozesses entstehenden und ‚nach außen‘ sichtbaren Resultate bilden dies ab und ermöglichen so eine Differenzierung auch entwicklungsbedingter Leistungsstände (vgl. Lothwesen & Lehmann, 2018, S. 361).

Entwicklungspsychologischen Modellen (Swanwick & Tillman, 1986) folgend unterscheidet Kratus (1996) improvisatorische Fähigkeiten von Kindern in sieben aufeinander aufbauende Stufen. Nach einer freien Exploration, die ohne Regeln und Vorwissen auskommt (1. Stufe), ist die folgende prozessorientierte Improvisation durch Kontrolle und Manipulation von Klängen gekennzeichnet (2. Stufe). Ein zunehmend strukturierter Verlauf ist das Merkmal einer produktorientierten Improvisation, die syntaktische Prinzipien und musikalische Parameter (Tonalität, Metrum) beachtet und sich an kulturellen Gewohnheiten ausrichtet (3. Stufe). Eine gesteigerte sichere Beherrschung des Instruments bzw. der Stimme ermöglicht dann eine flüssige Improvisation, die mehr und mehr regelorientierte Strukturen erschafft (4. Stufe). Dies manifestiert schließlich eine strukturelle Improvisation, die auf ein erlerntes Repertoire an Strategien zur Formgebung zugreift (5. Stufe). Dieses Repertoire wird dann weiter ausdifferenziert

und ermöglicht einen stilistisch sensiblen Einsatz musikalischer Materialien (6. Stufe), was letztlich die Ausbildung eines eigenen Personalstils erlaubt (7. Stufe). Im schulischen Unterricht können diese Stufen eine unterschiedliche Begleitung durch Lehrkräfte erfordern. Während das Improvisieren von der Exploration bis zur produktorientierten Improvisation von einer fachlichen Anleitung profitiert, ist die repertoirebasierte Ausbildung stilistisch sensibler Improvisation und persönlichen Ausdrucks eher stärker selbstverantwortlich orientiert.

Zur Frage, ob und wie ein improvisationsorientierter Musikunterricht musikalisch-kreatives Denken fördern kann, sind fokussierte empirische Befunde eher selten. Eine jüngere Interventionsstudie (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009) präsentiert Effekte einer improvisationsorientierten Intervention auf die kreativen Leistungen von Kindern im Grundschulalter. In einem quasi-experimentellen Prä-Post-Design erzielte die Experimentalgruppe (EG) nach einer Improvisationsförderung signifikant höhere Werte in einem standardisierten Testverfahren (Webster, 1994) als die nicht geförderte Kontrollgruppe (KG), wobei die Ausgangstestwerte beider Gruppen keine wesentlichen Unterschiede aufwiesen. In direktem Anschluss an diese Studie stellen sich drei Forschungsfragen für unsere Untersuchung:

- 1) Wie unterscheidet sich eine Lerngruppe mit einer improvisationsorientierten Förderung von einer nicht geförderten in ihren kreativen Leistungen?
- 2) Zeigen sich diese Unterschiede auch in bzw. nach zeitlich kürzeren Interventionen?
- 3) Wie ist eine solche kreativitätsfördernde Musikmaßnahme zu gestalten?

3. Die Untersuchung: konzeptuelle Replikation einer Interventionsstudie

Zur Bearbeitung der Forschungsleitfragen wurde die eigene Untersuchung als Replikationsstudie geplant. Das Verfahren der Replikation bietet eine Möglichkeit, vorliegende empirische Befunde zu überprüfen und deren Entstehungsbedingungen konzeptuell wie methodisch zu reflektieren und so den Fachdiskurs weiterzuentwickeln. Dazu können exakte oder konzeptuelle Replikationen vorgenommen werden, wobei in sozialwissenschaftlich orientierten Feldern eine exakte Replikation aufgrund zeitlich-örtlicher Differenz streng genommen nicht möglich ist (vgl. Frieler, Müllensiefen, Fischinger, Schlemmer, Jakubowski & Lothwesen, 2013, S. 267–268). Die vorliegende Untersuchung ist als konzeptuelle Replikation angelegt, die das Design und die zentralen Forschungsfragen der Referenzstudie übernimmt und ebenfalls eine Interventionsstudie durchführt (Tab. 1).

Tabelle 1: Merkmale von Referenzstudie und Replikation im Überblick

	Replikation (Züchner, Düerkop & Lothwesen)	Referenzstudie (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009)
Design	Interventionsstudie mit Gruppenvergleich (Quasi-Experiment)	
Treatment	Unterrichtseinheit (6 Wochen) <ul style="list-style-type: none"> • Experimentalgruppe (EG): improvisationspraktischer Unterricht • Kontrollgruppe (KG): lehrerzentrierter Musikunterricht 	Unterrichtseinheit (24 Wochen)
Methoden	<i>Measure of Creative Thinking in Music II</i> (Webster, 1994)	
	Fragebogen zu eigenen musikalisch-kreativen Aktivitäten	---
Stichprobe	$N = 59$ (EG: $n = 20$, KG: $n = 15$)	$N = 25$ (EG: $n = 12$, KG: $n = 13$)
	10–12 Jahre ($M = 10,41 / SD = 0,59$)	6 Jahre
	klassenweise Gruppierung und Zuordnung zu EG bzw. KG	

3.1 Die Intervention

Die von Koutsoupidou und Hargreaves (2009) durchgeführte Maßnahme basiert auf einer sich über 24 Wochen erstreckenden Unterrichtseinheit für zwei Lerngruppen, die musiktheoretische Inhalte (Rhythmus und Melodik) fokussierte. Dabei erhielten die Kinder der Experimentalgruppe (EG, $n = 12$) einen stark improvisationsbasierten, musikpraktischen Unterricht, die der Kontrollgruppe (KG, $n = 13$) hingegen einen lehrerzentrierten, theorieorientierten Unterricht (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009, S. 256–257). Die Intervention für die Experimentalgruppe umfasste das Erkunden von Musikinstrumenten, (Gesangs-)Stimme, das freie und auch strukturierte (von der Lehrkraft angeleitete) Improvisieren sowie körperbezogene Ausdrucksformen (Bewegung, Tanz, Bodypercussion), um musikalische Parameter (Rhythmus, Melodik) in Kleingruppen wie individuell zu erproben. Die Improvisationsanteile wurden häufig durch visuelle, verbale oder auditive Stimuli (Bilder, Geschichten, Klänge oder Musik) eingeleitet, wobei die Kinder ermutigt wurden, eigene Ideen zu entwickeln und umzusetzen. In der inhaltlich parallel und lehrerzentriert unterrichteten Kontrollgruppe wurden keine improvisatorischen Elemente eingesetzt; wenn musiziert wurde, diente dies der Einübung vorgegebener Beispiele unter Anleitung durch die Lehrkraft. Nähere Beschreibungen zur didaktisch-methodischen Planung (Aufbau und Zielsetzung der Unterrichtseinheit) sind nicht gegeben (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009, S. 258–259). Als konzeptuelle Replikation konnte unsere Untersuchung aufgrund dieser Angaben eine eigene Intervention entwickeln, die den Bedingungen der Referenzstudie entspricht (musiktheoretische Inhalte, zwei unterschiedliche

Lehrarrangements, curriculare Verankerung) und den schulischen Gegebenheiten (6 Wochen) angepasst wurde. Bezugnehmend auf Ansätze der Improvisationsdidaktik verfolgt unsere Intervention einen produktionsorientierten Zugang, der das selbsttätige Musizieren in jeder Stunde mit Musikhören (Beispiele aus Klassischer wie Populärer Musik) verknüpft, sodass thematisierte Parameter handelnd und begrifflich-analytisch erfahrbar werden. Die Maßnahme erstreckt sich über fünf Doppelstunden. Ausgehend von freien Klanglandschaften (Beckstead, 2013; Schwabe, 1992) werden sukzessive musikalische Parameter (Rhythmus, Melodik, Harmonik, Form) erschlossen, sodass am Ende ein Klassensong (Oberschmidt, 2014) entsteht. Als Instrumentarium werden dazu Elementarinstrumente, die eigene Stimme und Keyboards verwendet. Die Einheit thematisiert das selbständige und kollektive Musizieren, Transformationsprozesse (Malen zu Musik), musiktheoretische Begriffe (Konsonanz-Dissonanz) sowie musikalische Formprinzipien (Call-and-Response), wobei diese Inhalte nach dem initiativen Musizieren über ein nachfolgendes analytisches Hören gefestigt und erweitert werden.

3.2 Die Methoden

3.2.1 „Measure of Creative Thinking in Music“ (MCTM-II)

Das von Webster in Anlehnung an Beiträge der Kreativitätspsychologie (u.a. Guilford & Torrance; siehe dazu Bullerjahn, 2005) entwickelte Testverfahren ist das in musikpädagogischer Forschung am häufigsten eingesetzte Messinstrument zur Ermittlung kreativer Leistungen im Kindesalter (6–10 Jahre). Der Test ist ein Produktionstest, der in Einzeltestung individuelle Leistungen mittels kreativer Aufgabenstellungen erhebt. Dabei geht es um die Verklanglichung von imaginierten Ereignissen (ein vorbeifahrender Lastwagen, ein heraufziehendes Gewitter), Geschichten und Bildern (eine Weltraumreise, ein Robotersong). Auch Anteile eines direkt musikalischen Imaginierens sind enthalten, etwa wenn rhythmische Patterns auf Templeblocks imitiert und variiert werden sollen. Um ein unvoreingenommenes Musizieren zu ermöglichen, werden Instrumente auf mitunter ungewöhnliche Weise verwendet: die Tasten eines Klaviers werden mit einem Softball bedient, und ein Mikrofon verstärkt die eigenen Stimmgeräusche. Diese Stimmgeräusche sind möglichst frei von vertrauten Wörtern zu erzeugen, um eine Voreingenommenheit zu vermeiden (vgl. Ryan & Brown, 2012, S. 113–114).

Insgesamt enthält der Test 10 Aufgaben, die in drei Phasen gegliedert sind:

- 1) Die Phase der Exploration umfasst das Vertrautwerden mit dem verwendeten Instrumentarium und seinem Aufbau sowie das Erproben der musikalischen Parameter Tonhöhe (hoch/tief), Tempo (schnell/langsam) und Dynamik (laut/

leise). Ein Beispiel für eine Aufgabenstellung aus der Explorationsphase lautet etwa:

„Stell Dir vor, Du fährst mit einem verzauberten Fahrstuhl. Wenn du in den Aufzug reingehst und losfährst, ist deine Stimme ganz tief und brummend. Aber wenn der Aufzug dann immer weiter nach oben fährt, wird deine Stimme bei jeder Etage höher und höher und immer quiekiger. Wie klingt das, wenn du das mit dem Ball auf dem Klavier spielst?“

- 2) In der Phase der Anwendung sollen die Probanden eigene Musik erfinden, z. B. eine „Froschmusik“ (mit einem Softball auf der Klaviatur) oder einen unter der Dusche singenden Roboter (mit Stimme und Mikrofon).
- 3) Die Phase der Synthese formuliert offenere Aufgabenstellungen, die eine Kombination der verschiedenen Instrumente und Parameter erfordern. Hier soll das Thema „Weltraumreise“ gestaltet werden, als visuelle Stimuli dazu dienen Zeichnungen (Raketenflug, Landung, Außerirdische). Abschließend sollen die Probanden ein freies Musikstück ohne weitere Vorgaben oder Stimuli erfinden, das alle Instrumente verwendet und im formalen Aufbau dreiteilig ist (Anfang, Mitte, Ende).

Ein Testdurchgang dauert circa 20 bis 25 Minuten und generiert qualitative Daten über die videographierten Testantworten. Deren Auswertung erfolgt in einem Expertenrating mit durch Richtlinien standardisierten Bewertungskriterien. Bewertet werden vier Dimensionen kreativen Denkens, aus deren Subtestwerten sich die Gesamtestleistung ergibt:

- Musikalische Extensivität (*Musical Extensiveness*, ME) ist operationalisiert als zeitlicher Umfang der Testantwort in Sekunden.
- Musikalische Flexibilität (*Musical Flexibility*, MF) bezeichnet die Veränderung der musikalischen Parameter Dynamik, Tempo und Tonhöhe und ist operationalisiert als Manipulation (graduell oder diskontinuierlich) dieser Parameter in einer Testantwort.
- Musikalische Originalität (*Musical Originality*, MO) zielt auf den musikalischen Einfallsreichtum und zählt ‚eigenständige‘ Antworten als Testlösungen.
- Musikalische Syntax (*Musical Syntax*, MS) ist definiert als sinnvolle Anwendung musikalischer Gestaltungsmittel wie Wiederholung, Kontrastbildung und Sequenzierung; ermittelt werden diese über musikanalytische Betrachtungen der Testantworten.

Zur Validität des Messinstruments sind verschiedene Anhaltspunkte gegeben. So begleiteten Expertinnen und Experten inhaltlich die Testkonstruktion (Inhaltsvalidität); eine Faktorenanalyse der Expertenratings ergab zwei Faktoren, die als divergentes und konvergentes Denken beschrieben wurden (Konstruktvalidität); die erhobenen Urteile der Lehrkräfte über die schulischen Leistungen der Probanden stimmen mit deren Testergebnissen überein (Kriteriumsvalidität). Die

angegebenen Reliabilitätswerte verschiedener Durchführungen des Testverfahrens zeigen eher befriedigende Werte, zudem mit einer großen Streuung: für die Dimensionen *Musikalische Originalität* und *Musikalische Syntax* sind durchschnittliche Interrater-Reliabilitäten von .70 (mit einer Streuung von .53 bis .78) berichtet, die internen Reliabilitäten (Intrarater) erreichen durchschnittlich ein Cronbachs Alpha von .69 (von .45 bis .80) und die Test-Retest-Reliabilität .76 (von .56 bis .79) (Webster, 1994). Dies lässt vermuten, dass das Expertenrating vorwiegend stark subjektive und divergierende Urteile erbringt.

Tabelle 2: Kurzcharakterisierung des MCTM-II (Webster, 1994)

Measure of Creative Thinking in Music – MCTM II (Webster, 1994)	
Produktionstest (Einzeltestung, 6 bis 10 Jahre)	Verklangerung von Ereignissen, Geschichten, Bildern Imitieren und Variieren rhythmischer Patterns Zehn Aufgaben, gegliedert in drei Teile: <ul style="list-style-type: none"> • Exploration/Erkundung (Instrumente, musikalische Parameter) • Anwendung (Erfinden kurzer Musikstücke mit einem Instrument) • Synthese/Verbindung (offene Aufgaben, visuelle und formale Reize)
Auswertung (Expertenrating)	<i>Musical Extensiveness</i> (ME: zeitlicher Umfang der Testantwort in Sekunden) <i>Musical Flexibility</i> (MF: Änderungen in Dynamik, Tempo und Tonhöhe) <i>Musical Originality</i> (MO: musikalischer ‚Einfallsreichtum‘) <i>Musical Syntax</i> (MS: Wiederholung, Kontrastbildung und Sequenzierung)
Gütekriterien (Validität und Reliabilität)	Inhaltsvalidität: Expertenurteile (Komponisten, Musikpädagogen, Psychologen) Konstruktvalidität: Faktorenanalyse (divergentes, konvergentes Denken) Kriteriumsvalidität: Lehrerurteile (Korrelation mit Testergebnissen) Reliabilität: zufriedenstellende Werte mit teils großer Streuung

3.2.2 Fragebogen zu musikalischen Aktivitäten

Informationen zu den Hintergründen der Schülerinnen und Schüler, die den MCTM-II absolvierten, wurden über einen kurzen Fragebogen ermittelt. Dieser erfragte musikalische Förderung (Instrumental-/Gesangunterricht) und Fähigkeiten (Selbstauskunft) im forced-choice-Paradigma (vierstufige Skala), um Einflüsse musikalischer Erfahrungen auf den MCTM-II einzuschätzen; dem Erinnern, Erfinden und Vorstellen von Musik war dabei ein eigener Fragenblock gewidmet.

3.3 Stichprobe und Durchführung

Die Untersuchung wurde an einem städtischen Gymnasium in Niedersachsen in zwei fünften Klassen mit jeweils 30 Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Das durchschnittliche Alter aller Kinder der Gesamtstichprobe beträgt etwa 10 Jahre ($M = 10,41$; $SD = 0,59$) und liegt damit am oberen Ende der Altersempfehlungen des MCTM-II. Die Einteilung in Experimental- und Kontrollgruppe erfolgte, wie auch in der Referenzstudie, klassenweise. Beide Klassen erhielten einmal in der Woche eine Doppelstunde Musikunterricht zu musiktheoretischen Inhalten (s. o.) im Musikfachraum. Während die Experimentalgruppe musikpraktisch und improvisationsorientiert vorging, erhielt die Kontrollgruppe einen theorieorientierten Unterricht. Zur Testung wurden aus der Experimentalgruppe 20 Kinder per Zufallsauswahl bestimmt; aus organisatorischen Gründen (fehlende Einverständniserklärungen der Eltern) konnten nur vierzehn Kinder der Kontrollgruppe teilnehmen.

Die Datenerhebung mit dem MCTM-II erfolgte als Einzeltestung in einem separaten Musikraum mittels einer Videokamera (Panasonic HC-V777) mit externem Mikrofon (Rode VideoMic GO). Die Schülerinnen und Schüler wurden dazu zufällig ausgewählt. Nach der ersten Testung vom 17. bis 21. Oktober 2016 ($N = 34$ Kinder) begann die Intervention über einen Zeitraum von sechs Wochen (fünf Doppelstunden). Im Anschluss daran fand die zweite Erhebung vom 5. bis zum 10. Dezember 2016 statt. Dabei wurde die Reihenfolge der Probanden verändert, um mögliche, der Tageszeit geschuldete Effekte zu minimieren; aufgrund der Erkrankung eines Kindes konnten hier nur 33 Schülerinnen und Schüler getestet werden. Jede Doppelstunde der Intervention wurde mit der Lehrkraft der Experimentalgruppe detailliert anhand des jeweiligen Unterrichtsentwurfs besprochen und im Anschluss an die Stunde evaluiert; für diese Gespräche wurden jeweils anderthalb bis zwei Stunden benötigt. Ein abschließendes Feedback in Form eines Interviews wurde mitgeschnitten und ergänzte die Testergebnisse des MCTM-II in der Auswertung der Unterrichtseinheit.

3.4 Das Auswertungsverfahren

Für das Expertenrating wurden die zur Auswertung relevanten Videoaufnahmen der Testungen mittels eines linuxbasierten Skripts extrahiert. Dies ergab etwa 700 Videobeispiele, die bezüglich der vier Dimensionen zu bewerten waren: Die Dauer der jeweiligen Testantwort (*Musikalische Extensivität*) wurde definiert als Zeitraum vom ersten bis zum letzten erklingenden Ton und parallel zum laufenden Test gemessen; hierbei zeigten sich stärkste zeitliche Schwankungen bei Testantworten auf freie Aufgabenstellungen (ca. 1 bis ca. 7 Min.). Für die anderen drei Dimensionen (*Flexibilität*, *Originalität*, *Syntax*) wurden Expertenurteile erhoben. Um die aufgrund der eher befriedigenden Reliabilitätswerte des MCTM-II

(Webster, 1994) zu erwartenden hochsubjektiven Anteile der Expertenurteile zu kontrollieren, wurde ein randomisiertes Verfahren gewählt, in dem den Experten jeweils zufällig ausgewählte Beispiele unterschiedlicher Probanden zur Bewertung gegeben werden. Dies sollte Rater-Effekte vermeiden helfen, wie z. B. etwaige Sympathien für bestimmte Probanden oder soziale Vergleiche mit anderen; zudem erfolgte das Rating über eine passwortgesicherte Online-Plattform (SoSciSurvey).

Die Verständlichkeit der Instruktionen und Anwendung der Bewertungskriterien wurden in einem Pre-Test ($N = 8$) erprobt und danach partiell überarbeitet. So wurde der Umgang mit den Bewertungskriterien im Expertenrating in einem Trainingsdurchgang erläutert, sodass eine falsche Anwendung vermieden werden konnte. Als Rater fungierten 65 Studierende und Lehrende in musikwissenschaftlichen und musikpädagogischen Studiengängen der Universitäten und Hochschulen in Bremen, Hamburg und München. Beurteilt wurden nur vollständige Testversuche ($N = 33$; EG: $n = 19$, KG: $n = 14$). Die Rater ($N = 65$) schwankten in ihren Bewertungen, sodass die Prüfung der Interrater-Reliabilität nach Fleiss' Kappa für alle Bewertungsdimensionen schwache Werte ergab (Musikalische Flexibilität: $\kappa = .20$, 95% CI [.16; .31], Musikalische Originalität: $\kappa = .22$, 95% CI [.09; .36], Musikalische Syntax: $\kappa = .15$, 95% CI [.06; .32]). Zur Auswertung wurden die quantitativen Daten des Expertenratings entsprechend der Testrichtlinien normalisiert (z -Transformation) und verarbeitet (einfaktorielle Varianzanalyse).

4. Ergebnisse

4.1 Musikalische Aktivitäten und Fähigkeiten

Bezüglich der musikalischen Aktivitäten und Fähigkeiten weisen Experimental- und Kontrollgruppe sehr ähnliche Merkmale auf, die zudem die Verteilung in der Gesamtstichprobe gut abbilden. So ist das Verhältnis von Kindern, die ein Instrument spielen, in Experimental- und Kontrollgruppe ausgeglichen (Tab. 3); ein ähnliches Bild zeigt sich in der Gesamtstichprobe (22 musizierende, 25 nicht musikalisch aktive Kinder). Der Beginn des Instrumentalunterrichts erfolgte altersmäßig um den Schuleintritt herum; gleiches zeigt sich auch in der Gesamtstichprobe (Anfang mit durchschnittlich 7,5 Jahren). Die Differenz der durchschnittlichen Dauer des wöchentlichen Instrumental-/Gesangunterrichts zwischen den Gruppen ergibt sich aus einem Ausreißerwert in der Experimentalgruppe: ein Junge gab an, 120 Minuten wöchentlich Unterricht auf seinem Instrument (Trompete) zu erhalten; die Gesamtstichprobe weist eine wöchentliche Unterrichtsdauer von durchschnittlich 45 Minuten auf.

Tabelle 3: Instrumentalerfahrungen in Experimental und Kontrollgruppe

	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe
Stichprobe	$n = 20$	$n = 15$
Alter	$M = 10,35 / SD = 0,49$	$M = 10,57 / SD = 0,76$
Instrumentalspiel	$n = 7$ (35%)	$n = 5$ (35,7%)
Anfangsalter	$Mdn = 6 / IQR = 3,5$	$Mdn = 7 / IQR = 3,5$
Unterricht (min/Woche)	$Mdn = 45 / IQR = 52,5$	$Mdn = 32 / IQR = 51,25$

In der Gesamtstichprobe zeigt sich eine eher zurückhaltende Einschätzung der eigenen musikalischen Fähigkeiten, es überwiegen deutlich Bewertungen in den Kategorien „nicht so gut“ (Skalenwert 2) bis „gut“ (Skalenwert 3), wobei die einzelnen Items eine breite Streuung aufweisen ($SD = 0,72$ bis $1,10$); am höchsten bewertet wurde das Item „Ich kann mich an Musik erinnern, die ich gehört habe“ ($M = 3,57$; $SD = 0,72$); ein Gruppenvergleich (einfaktorielle ANOVA) ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe. Sowohl in der Gesamtstichprobe wie auch in den beiden Gruppen korrelieren produktionsorientierte Items (etwas „erfinden“) signifikant mit anderen Items, jedoch nur auf maximal mittlerem Niveau ($r = .49$ bis $.606$) mit kleinen Effekten ($d = 0,03$ bis $0,46$); die höchsten Werte erreichen die Korrelationen des Items „Ich kann gut Lieder/Musikstücke erfinden“, mit dem Item „Ich kann mich an Musik erinnern, die ich gemacht habe“ ($r = .61$, $p < .0001$) und dem Item „Ich kann auf meinem Instrument/mit meiner Stimme nachmachen, was mir jemand vorgemacht hat“ ($r = .56$; $p < .0001$).

4.2 Testleistungen im MCTM-IIId

Die Gesamtestwerte beider Gruppen verändern sich merklich von Prä- zu Posttest ($M_{EGprä} = -0,178$, $SD_{EGprä} = 2,226$; $M_{KGprä} = 0,401$, $SD_{KGprä} = 2,297$; $M_{EGpost} = 0,328$; $SD_{EGpost} = 2,297$; $M_{KGpost} = -0,577$, $SD_{KGpost} = 2,698$) (Abb. 1) und weisen dabei einen mittleren Effekt auf ($d_{dppcz} = 0,652$; zur Berechnung von Cohens d für Prä-Post-Testung mit Kontrollgruppe vgl. Morris, 2008). Die Experimentalgruppe erreichte vergleichsweise stärker gesteigerte Leistungen, dennoch zeigten sich keine signifikanten Gruppenunterschiede zu den einzelnen Testzeitpunkten (Prätest: $F[1,31] = 0,542$, $p = .467$; Posttest: $F[1,31] = 0,976$, $p = .331$). Innersubjekteffekte sind nicht signifikant ($F[1,31] = .393$, $p = .535$), jedoch zeigen sich signifikante Interaktionseffekte (Testleistungen X Gruppe: $F[1,31] = 4,519$, $p = .042$).

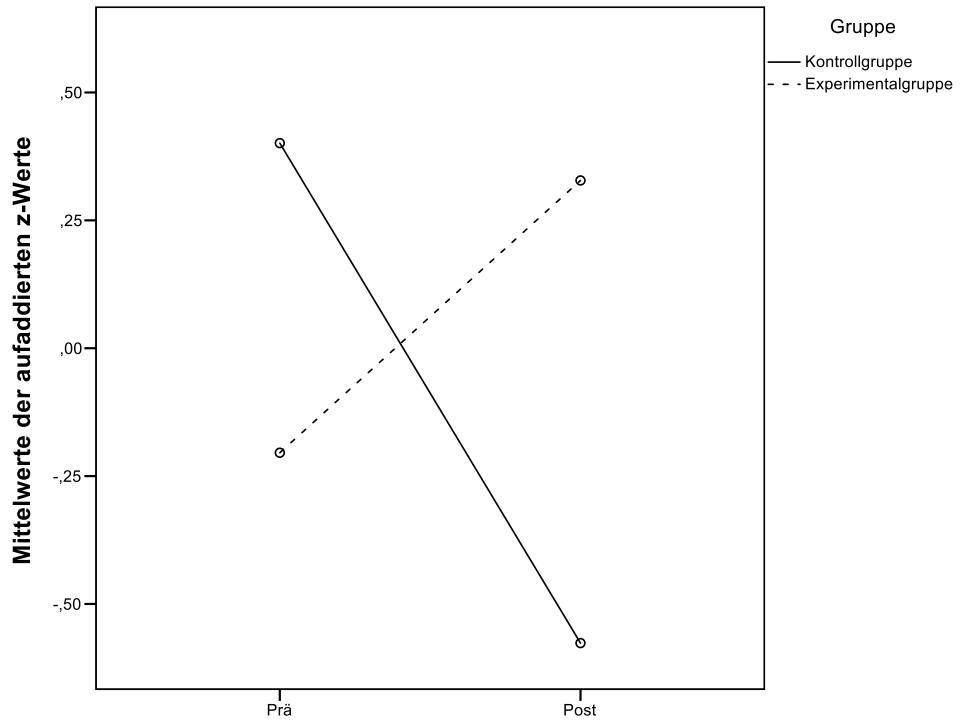


Abbildung 1: Entwicklung der Testleistungen (Gesamtscore) von Experimental- und Kontrollgruppe im Vergleich (Mittelwerte der z-transformierten Testwerte)

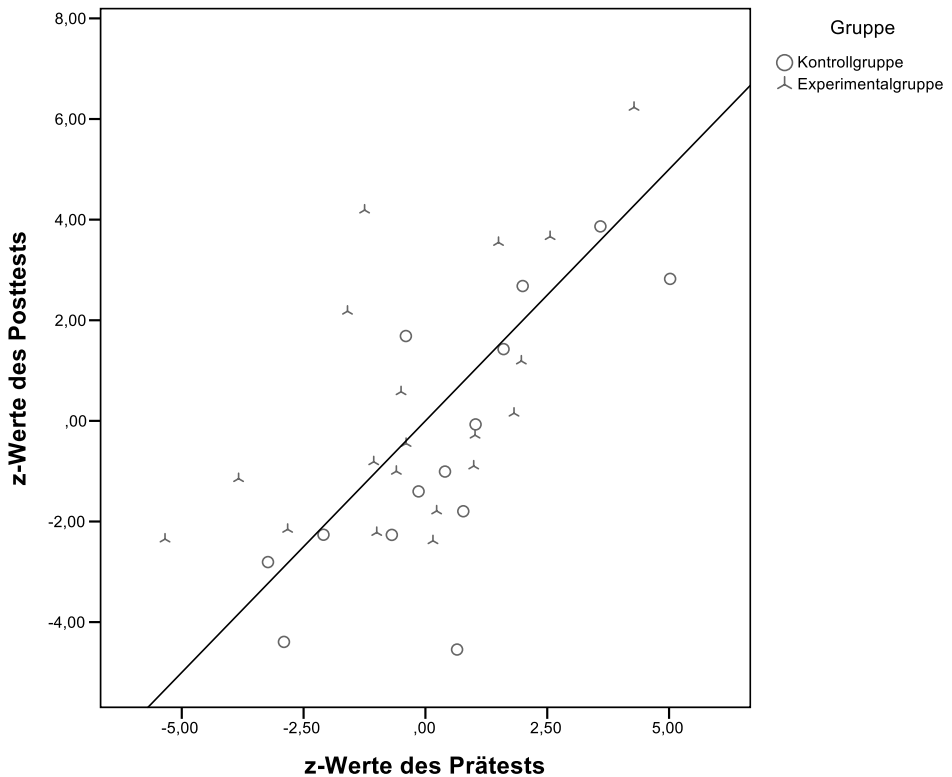


Abbildung 2: Entwicklung individueller Testleistungen nach Zugehörigkeit zu Experimental- bzw. Kontrollgruppe im Prä-Post-Vergleich (z-transformierte Testwerte)

Hinsichtlich der zeitlichen Dauer der Testantworten (*Musikalische Extensivität*) und der *Musikalischen Syntax* unterscheiden sich die Gruppen nicht signifikant. Im Vergleich mit den Kindern der Kontrollgruppe verzeichnen die Testleistungen der Kinder der Experimentalgruppe insgesamt eine klar erkennbar stärkere Steigerung (Abb. 2), die sich deutlich in den Faktoren *Musikalische Originalität* (Prätest: $F[1,31] = 3.95$, $p = .056$) und besonders *Musikalische Flexibilität* (Posttest: $F[1,31] = 5.53$, $p = .025$) äußert (Abb. 3).

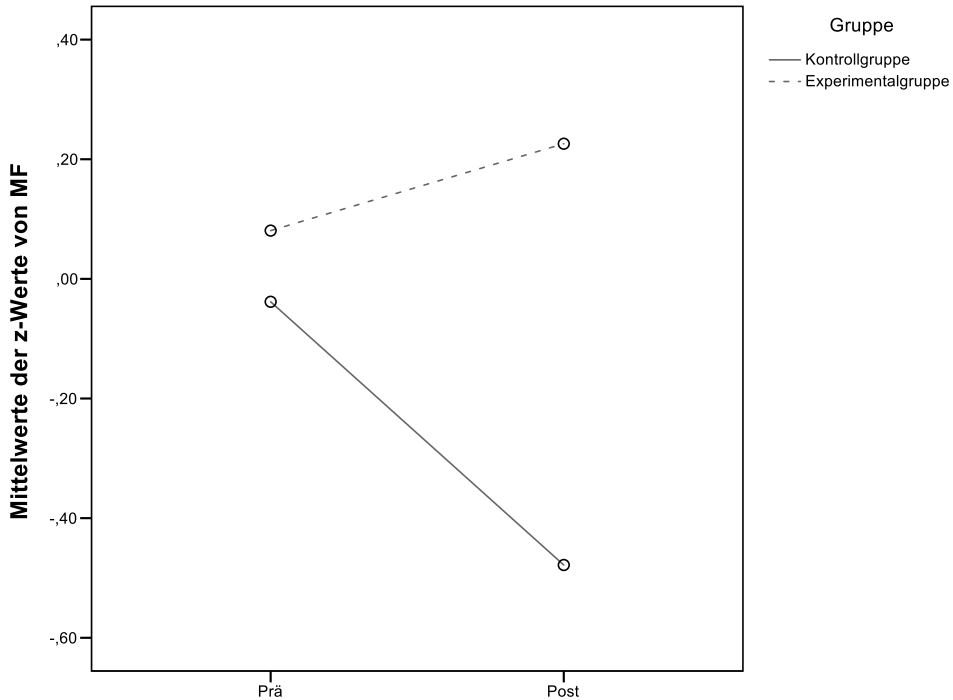


Abbildung 3: Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe bezüglich der Dimension Musikalische Flexibilität (Mittelwerte der z-transformierten Rohwerte)

5. Diskussion

Abschließend sollen die eingangs formulierten Forschungsfragen aufgegriffen werden. Diese wurden in einer als konzeptuellen Replikation entworfenen Interventionsstudie bearbeitet und in deren unterschiedlichen Teilen behandelt. Die ersten beiden Fragen zielen auf die Replikation der empirischen Studie von Koutsoupidou und Hargreaves (2009), die dritte ist Kern der eigenen Intervention und wird nachfolgend mit einem Ausblick auf Beiträge der Improvisationsdidaktik beantwortet:

- Wie unterscheidet sich eine Lerngruppe mit einer improvisationsorientierten Förderung von einer nicht geförderten in ihren kreativen Leistungen?
- Zeigen sich diese Unterschiede auch in bzw. nach zeitlich kürzeren Interventionen?
- Wie ist eine solche kreativitätsfördernde Musikmaßnahme zu gestalten?

5.1 Unterschiede kreativer Leistungen und zeitliche Dauer der Intervention

Die grundsätzliche Aussage der Referenzstudie (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009) ist durch die Befunde unserer Replikation zu bestätigen: Improvisationsfördernder Unterricht wirkt positiv auf musikalisch-kreatives Denken. Die Referenzstudie ermittelte für die Dimension *Musikalische Originalität* einen deutlichen Leistungszuwachs in der Experimentalgruppe, der sich in einer gesteigerten Manipulation der eingesetzten Musikinstrumente und der eigenen Stimme äußert; die Kontrollgruppe hingegen zeigte hier keine Entwicklung. Hinsichtlich der Dimensionen *Musikalische Flexibilität* und *Musikalische Syntax* erzielte die Experimentalgruppe signifikant bessere Leistungen als die Kontrollgruppe. Koutsoupidou und Hargreaves sehen dies als einen Effekt der freien Exploration von Musikinstrumenten in der Intervention und der dadurch ermöglichten Vertrautheit mit deren Einsatzarten zur Produktion auch ungewöhnlicher Klänge (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009, S. 266). Bemerkenswert erscheint, dass die Leistungen der Kontrollgruppe in den Dimensionen *Musikalische Syntax* und *Musikalische Originalität* in der zweiten Testung (Posttest) geringere Werte erzielen als zum ersten Testzeitpunkt (Prätest). Dies hat zur Folge, dass in der Gesamtwertung die Leistung der Kontrollgruppe nur einen leichten Anstieg verzeichnet, obgleich der Ausgangswert über dem der Experimentalgruppe lag.

Auch in unserer Replikation erzielte die Kontrollgruppe gegenüber der Experimentalgruppe höhere Ausgangswerte und wies einen Leistungsabfall zum zweiten Testzeitpunkt auf, der aus den Leistungen in den einzelnen Dimensionen, vor allem in der Dimension *Musikalische Flexibilität* (Abb. 3), resultiert. Die Leistungen innerhalb der Experimentalgruppe zeigten sich in den Dimensionen *Musikalische Extensivität* und besonders *Musikalische Flexibilität* deutlich gesteigert, in den Dimensionen *Musikalische Originalität* und *Musikalische Syntax* jedoch nur leicht erhöht. Auch hier sind, in Übereinstimmung mit der Referenzstudie, Lerneffekte anzunehmen, die aus den Inhalten der Intervention resultieren. Möglicherweise aber ist die nur leichte Steigerung in den letztgenannten Dimensionen, die auf den Einsatz vielfältiger und auch ungewöhnlicher Klangerzeugung sowie auf eine Anwendung formgebender Gestaltungsmittel (Wiederholung, Kontrastbildung, Sequenz) abzielen, auf die in der Replikation verkürzte Dauer der Intervention zurückzuführen. Es bleibt hier spekulativ, ob eine zeitlich längere Intervention, die musiktheoretischen Inhalte (Syntax, Form) stärker beachtet. Die in unserer Replikation erzielten Reliabilitätswerte liegen im Bereich der von Webster (1994) angegebenen. Die Verlässlichkeit des Ratingverfahrens ist damit jedoch nicht hinreichend geklärt, weitere Verwendungen des MCTM-IIID sollten dieser eine aufmerksame Beachtung widmen.

Mit einer produktorientierten Improvisation hatte unsere Intervention die dritte Stufe nach Kratus (1996) im Blick: das an musikkulturellen Erfahrungen (populäre Musik) ausgerichtete Anwenden syntaktischer Prinzipien und musikalischer Parameter in einem vorgegebenen Rahmen (angeleitetes Musikerfinden).

Eine Intervention über einen längeren Zeitraum könnte durchaus eine andere Expertisestufe erreichen und somit die kreativen Leistungen der Schülerinnen und Schüler noch stärker fördern. Dennoch erscheint es berechtigt, bezüglich der besseren Leistungsentwicklung der Experimentalgruppe in unserer Replikationsstudie Lerneffekte zu diskutieren. Ausgehend von den nahezu gleichen musikalischen (Instrumentalspiel-)Erfahrungen beider Gruppen sind die Inhalte unserer Intervention als Unterrichtseinheit und deren Aufbereitung als entscheidend einzuschätzen. Die Gestaltung dieser Einheit orientierte sich u. a. an den Kriterien von Stöger (2008) und ermöglichte so ein individuelles Lernen im Klassenverband.

5.2 Gestaltung kreativitätsfördernder Maßnahmen

Die Implementierung von Improvisation als „Basiskompetenz“ (Schwabe, 2012) in den Musikunterricht kann durch die Kernaussage der vorgestellten Untersuchung unterstützt werden. Das didaktisch-methodische Repertoire einer handlungsorientierten Beschäftigung mit Improvisation dazu könnte in Interventionsstudien weiterentwickelt werden, die dann auch den Einfluss solcher Förderung auf andere Inhaltsfelder des Musikunterrichts (z. B. Instrumentenkunde) prüfen könnten. Entgegen älteren, traditionell aufbauend strukturierten Konzeptionen (z. B. Orff-Schulwerk) propagieren jüngere Ansätze dazu ein voraussetzungsloses Musizieren, das über die Exploration von Klängen einen Einstieg findet und musikalische Parameter aus den Klang- und Improvisationserfahrungen heraus einführt (Beckstead, 2013; Schwabe, 2012; Hickey, 2009).

So ermöglicht Improvisation eigene ästhetische Erfahrungen und bildet damit eine „Keimzelle für musikalisches Lernen und eigene Musizierfähigkeit“ (Schwabe, 2012, S. 112). Der Vorschlag von Hickey (2009), freie Improvisationsformen nicht als Ziel- sondern vielmehr als Ausgangspunkt anzunehmen, ermöglicht ebenso wie Schwabes (2012) klanglich-experimenteller Zugang ein voraussetzungsloses produktives Handeln, da dieses gemeinsame Musizieren kein musiktheoretisches Wissen oder spezifische musikpraktische Fertigkeiten erfordert. Vielmehr werden über diesen Zugang das Spielen nach Gehör, das musikalische Problemfinden und -lösen sowie das aufmerksame Zuhören gefordert und gefördert; die Kenntnis von Patterns und Mustern zum Improvisieren ist keine Bedingung, sondern wird nach und nach erschlossen, um das musikalische Ausdruckspektrum und die strukturellen Gestaltungsmöglichkeiten zu erweitern.

Einen Fokus bildet hierzu das musikalische Vorstellungsvermögen, das Reiting (2008, S. 61) als „Grundpotenzial“ musikalischer Entwicklung erkennt, und dessen Voraussetzungen kognitive Leistungen (Gedächtnis) und „schöpferische Fähigkeiten“ darstellen. Um dies über die Entwicklung eigener, kreativer Lösungen zu fördern, ist die Formulierung geeigneter Aufgabenstellungen aus didaktischer Sicht ein Fixpunkt in musikpädagogischen Maßnahmen (vgl. Stöger, 2007,

S. 109). Zur Anregung solcher Prozesse können nach Stöger (2008, S. 11) folgende Orientierungspunkte für die Formulierung von Produktionsaufgaben gelten:

- Die Aufgaben weisen ein mittleres Maß an Vorgabe und Offenheit auf, um gut verständlich zu sein und zugleich individuelle Deutungen zu erlauben.
- Der Ausgangspunkt ist klar und einfach umrissen und eröffnet dennoch Gestaltungsspielräume, um die Aufgabe entsprechend der eigenen Fertigkeiten auch mit ggf. großer Komplexität zu gestalten.
- Die Aufgabenstellung stellt Gewohntes auf interessante Weise in Frage, wie etwa eine bekannte Melodie, die durch leichte Manipulationen ‚gestört‘ wird.
- Die Aufgabe regt einen ästhetischen Problemlösungsprozess an, z. B. die Entwicklung einer Stimmimprovisation von höchstens zwei Minuten, die an einer selbst gewählten Stelle eine überzeugende, spannungsvolle Pause aufweist.
- Sie enthält zudem eine interdisziplinäre Komponente wie etwa Bild- und Tonmaterial zur Bearbeitung.

Dass eine Realisierung solcher Vorstellungen im Rahmen schulischen Musikunterrichts möglich ist, zeigt der Ansatz der „Music Creation Class“ (Menard, 2013). Darin werden über die Dauer eines Jahres, kompositorische Aktivitäten in den regulären Musikunterricht einbezogen. Beginnend mit einer auf Rhythmus fokussierten Explorationsphase und Gruppenaktivitäten werden die Schülerinnen und Schüler langsam an das Musikerfinden herangeführt. Aus dem Improvisieren auf tonal gestimmten Perkussionsinstrumenten entstehen kurze Melodien, die durch formgebende Parameter (Wiederholungen, Dynamik) und harmonische Begleitung weiter ausgestaltet und schließlich als Musikstücke in der Klasse aufgeführt werden. Darüber werden neben dem praktischen Musizieren auch das Musikhören und (graphische) Notation eingeübt (Menard, 2013, S. 63–64).

Für die vorgestellte Replikationsstudie hat sich unsere Intervention an solchen didaktischen Momenten orientiert und diese an curriculare Vorgaben angepasst. Es ist in diesem Sinne möglich, kreativitätsfördernde Maßnahmen auch in den Regelunterricht zu implementieren (zur Ordnung entsprechender didaktischer Ansätze vgl. Wallbaum, 2000). Improvisation als musikalischer Produktionsweise kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu.

Dieses Forschungsprojekt wurde unterstützt aus Mitteln der Zentralen Forschungsförderung der Universität Bremen.

Literatur

Beckstead, D. (2013). Improvisation. Thinking and playing music. *Music Educators Journal*, 99(3), 69–74.

- Bullerjahn, C. (2005). Kreativität. In H. de la Motte-Haber & G. Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie* (= Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, Bd. 3) (S. 600–619). Laaber: Laaber-Verlag.
- Burnard, P. (2012). Commentary: Musical creativity as practice. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume 2 (S. 319–336). Oxford: Oxford University Press.
- Frieler, K., Müllensiefen, D., Fischinger, T., Schlemmer, K., Jakubowski, K. & Lothwesen, K. (2013). Replication in music psychology. *Musicae Scientiae*, 17(3), 265–276.
- Gembris, H. (2013). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (4. Aufl.). Augsburg: Wißner.
- Hickey, M. (2009). Can improvisation be 'taught'? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 27(4), 285–299.
- Koutsoupidou, T. & Hargreaves, D. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251–278.
- Kratus J. (1996). A developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal Music Education*, 26, 27–38.
- Lothwesen, K. (2014). Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 6) (S. 183–212). Münster: Lit.
- Lothwesen, K. & Lehmann, A. C. (2018). Komposition und Improvisation. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 347–372). Göttingen: Hogrefe.
- Menard, E. (2013). Creative thinking in music: Developing a model for meaningful learning in middle school general music. *Music Educators Journal*, 100(2), 61–67.
- Morris, S. B. (2008). Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs. *Organizational Research Methods*, 11(2), 364–386.
- Oberschmidt, J. (2014). *Komponieren und improvisieren im Unterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Reitinger, R. (2008). *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*. Regensburg: ConBrio.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42(7), 305–311.
- Ryan, T. G. & Brown, K. (2012). Musical creativity: Measures and learning. *Journal of Elementary Education*, 22(2), 105–120.
- Schwabe, M. (1992). *Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene*. Kassel: Bärenreiter.
- Schwabe, M. (2012). Improvisation als Basiskompetenz im Musikunterricht. In M. Pabst-Krueger & J. Terhag (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (= Musikunterricht heute 9) (S. 106–113). Handorf: Lugert.
- Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (2012). *Musik. Bildungsplan für die Oberschule 5–10*. Bremen: Landesinstitut für Schule.
- Stöger, C. (2007). Kreativität und Lernen. Möglichkeiten und Realitäten aus musikpädagogischer Perspektive. In E. Kimminich, M. Rappe, H. Geuen & S. Pfänder (Hrsg.), *Express Yourself! Europas kulturelle Kreativität zwischen Markt und Underground* (S. 103–115). Bielefeld: transcript.

- Stöger, C. (2008). Kreativität in der Musikpädagogik. *Musik Impulse Journal*, 21, 6–11.
- Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A Study of children's compositions. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305–339.
- Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Kassel: Bosse.
- Webster, P. R. (1990). Creativity as creative thinking. *Music Educators Journal*, 76(9), 22–28.
- Webster, P. R. (1994). *Measure of Creative Thinking in Music (MCTM-II)*. *Administrative Guidelines* (dt. Übersetzung von A. Bauer & K. Lothwesen) [Manuskript].
- Webster, P. R. (2002). Creative thinking in music: advancing a model. In T. Sullivan & L. Willingham (Hrsg.), *Creativity and music education* (S. 16–33). Edmonton: Canadian Music Educators Association.
- Webster, P. R. (2009). Children as creative thinkers in music: Focus on composition. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Hrsg.), *Oxford Handbook of Music Psychology* (S. 421–428). Oxford: Oxford University Press.
- Webster, P. R. (2016). Creative thinking in music: Twenty-five years on. *Music Educators Journal*, 102, 26–32.

Djürko Züchner & Sven Düerkop
Universität Bremen/Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Postfach 330440
28334 Bremen

Kai Stefan Lothwesen
Universität Hamburg/Institut für Systematische Musikwissenschaft
Neue Rabenstr. 13
20354 Hamburg
kai.lothwesen@uni-hamburg.de