

**Martina Krause-Benz**

## **Kreativ = neu = bildend?**

Zur Kreativität der Antworten auf musikalische Fremderfahrungen

### **1. Ausgangslage: Die Bildungsrelevanz musikalischer Fremderfahrungen**

Bereits vor 25 Jahren hat Jürgen Vogt auf den engen Zusammenhang zwischen Musiklernen und musikalischen Fremderfahrungen hingewiesen (Vogt, 1998). Er spricht dem „irritierenden Anreiz des Fremden“ (ebd., S. 7) eine hohe musikpädagogische Relevanz zu, da dieser, auch wenn er „doch so schwer zu greifen ist, zur Grundstruktur des musikalischen Lernens im ganzen [sic!] gehört“ (ebd.). Die Konfrontation mit musikalisch Fremdem kann nach Vogt musikbezogene (Hör-) Gewohnheiten in Frage stellen und das, was bisher als das musikalisch Eigene angenommen wurde, verändern. Dies gelinge aber nur, wenn es sich um „die Erfahrung eines radikal Fremden“ in der Weise handelt, „daß mir in der Musik etwas begegnet, was ich so noch nie gehört oder so noch nie gespielt habe“ (ebd., S. 8). Um die Radikalität und damit das Lernprozesse initiierende Potenzial des musikalisch Fremden zu schärfen, schlägt Vogt unter Bezugnahme auf Edmund Husserl eine Differenzierung zwischen *Fremdem* und *Fremdartigem* vor: Fremdes sei „im Prinzip zugänglich“, während Fremdartiges „prinzipiell unzugänglich bleibt“ (ebd., S. 4). In terminologischer Äquivalenz könne Fremdes somit auch ‚lediglich‘ *Neues* hervorbringen im Sinne einer assimilatorischen Leistung, wenn beispielsweise auf das Erlernen einer Dur-Tonleiter das Erlernen einer anderen Dur-Tonleiter folgt (ebd., S. 8). Die Erfahrung von etwas Fremdartigem in der Musik dagegen bewirke, dass etwas *Neuartiges* gelernt wird, sich vorhandene Schemata also langfristig verändern (ebd.). Wenn Vogt vom Musikalisch-Fremden spricht, fasst er dies als Musikalisch-Fremdartiges auf, also als etwas, das eine wirkliche Veränderung impliziert.

In seiner Habilitationsschrift (Vogt 2001) geht Vogt über den Fokus auf Musiklernen hinaus und expliziert die Bedeutung musikalischer Fremderfahrungen für musikalische Bildungsprozesse: „Der Grad musikalischer Bildung, so könnte man sagen, bemißt sich daran, inwieweit jemand willens und in der Lage ist, auf Musikalisch-Fremdes einzugehen“ (ebd., S. 250). Auslöser musikalischer Bildungsprozesse seien musikalisch-akustische Schlüsselereignisse:

„Eine Musik fällt mir auf, die ich noch nie, oder zumindest so noch nie gehört habe, für die keine neuronalen Bahnen vorverlegt, kein Schema formiert und keine Gesetzmäßigkeit kodifiziert sind.“ (ebd., S. 251; Hervorh. i. Orig.)

Mit dem Begriff des Schlüsselereignisses bezieht sich Vogt auf Bernhard Waldenfels (1987). Schlüsselereignisse sind besonders einschlägig und fordern eine Antwort heraus, wodurch sich neue Wege eröffnen. Vogt überträgt diese Grundidee auf seine Theorie musikalischer Bildung, indem er die Entstehung von musikalischer Bildung in einem „antwortende[n] Geschehen“ (Vogt 2001, S. 251) auf Hör-Ereignisse verortet. Das sich selbst bildende Subjekt antwortet (hörend) auf Fremdes (ebd., S. 250) und kann somit neue – im Sinne neuartiger – musikalisch-ästhetische Erfahrungen machen und sich dadurch verändern.

Über 20 Jahre später greift Lukas Bugiel in seiner Dissertation (Bugiel 2021) die von Vogt im Zusammenhang mit musikalischen Fremderfahrungen etablierten bildungstheoretischen Grundlegungen auf und entwickelt diese – im Spiegel der in jüngerer Zeit innerhalb der musikpädagogischen Diskussion mehrfach rezipierten Theorie transformatorischer Bildungsprozesse von Hans-Christoph Koller (Koller 2012) – zu einem Theorieansatz transformatorischer musikalischer Bildung weiter. Der Aspekt der Transformation eines Subjekts wird bei Bugiel mit Waldenfels' Theorie des Schlüsselereignisses, die bereits von Vogt rezipiert wurde, zusammengeschlossen. Bugiel arbeitet „Waldenfels' Verständnis von Schlüsselereignissen als  *kreativen Antworten*“ (Bugiel 2021, S. 43; Hervorh. i. Orig.) heraus und macht es für musikalische Bildungsprozesse fruchtbar. Bereits Vogt hat die Schlagkraft musikalischer Fremderfahrungen hervorgehoben, da ein mit fremdartiger Musik konfrontierter Mensch sich „der ‚eigenen‘ Musik durchaus nicht so sicher sein kann, wie er es vielleicht meint zu sein“ (Vogt 2001, S. 253). Dies wird von Bugiel zugespitzt: „Erst die Erfahrung von Musikalisch-Fremdem beschreibt, wodurch einem Subjekt seine musikalische Selbstsicherheit vergehen kann“ (Bugiel 2021, S. 38). Eine musikalische Fremderfahrung allein reiche jedoch nicht aus, um von musikalischer Bildung sprechen zu können:

„Es muss also zur Erfahrung des Musikalisch-Fremden ein bestimmtes  *Antwortverhalten* hinzukommen. Dabei geht es um einen Umgang mit musikalischer Fremdheit, der diese produktiv für sich nutzen kann, ohne sie als lediglich anderes unter anderen, vergleichbaren Fällen abzutun oder an ihrer Intensität, wie im Falle von Traumata, zugrunde zu gehen. Graduell wäre dabei ein Antwortverhalten zu unterscheiden, das von kleineren Verformungen des musikbezogenen Selbst, einem ‚Dazu-Lernen‘ bis hin zu seiner Neukonstitution, einem transformatorischen Bildungsprozess oder einem ‚Um-Lernen‘ reicht. Erst im letzteren Falle lassen sich die so beantworteten Hörereignisse als ‚Schlüsselereignisse‘ verstehen. Erst dann sind sie als Ereignisse beantwortet oder aufgefasst, die eine neue musikalische Welt erschließen konnten oder transformatorische musikalische Bildungsprozesse veranlasst haben.“ (ebd., S. 37–38; Hervorh. i. Orig.)

Mit Vogt gelangt Bugiel zu der Auffassung, transformatorische musikalische Bildung erschöpfe sich nicht per se in der „Be-Antwortung im Hören“, die das Identifizieren von Etwas als Musik überhaupt erst bedingt (ebd., S. 33). Es geht ihm um ein bestimmtes, nämlich *kreatives* Antwortverhalten:

„Nimmt man die beiden Merkmale von Fremderfahrung und kreativer Antwort zusammen, werden genau dann – und nur dann – transformatorische musikalische Bildungsprozesse ausgelöst, wenn etwas in einer Musik irritiert respektive als Fremdes widerfährt und jemand darauf kreativ antwortet.“ (ebd., S. 76)

Ob eine Antwort kreativ ist, lasse sich daran erkennen, dass eine neue – in Vogts Worten: neuartige – Sichtweise auf Musik entstanden ist (Bugiel 2021, S. 28). Vor diesem Hintergrund kritisiert Bugiel die Theorie musikalisch-ästhetischer Bildung von Christian Rolle (Rolle, 1999), der musikalisch-ästhetische Bildung zwar durchaus „im Sinne eines *transformierenden Erfahrungsprozesses*“ (Bugiel 2021, S. 21; Hervorh. i. Orig.) auffasse, allerdings hierfür auch die Entstehung von nicht völlig neuen Sichtweisen auf Musik zulasse. Dies liege darin begründet, dass Rolle musikalisch-ästhetische Bildung als „Einstellungssache“ (ebd., S. 27) beschreibe. Wenn eine Sichtweise auf Musik allerdings von der eigenen Einstellung abhängt, stellt sich für Bugiel die Frage, „wie und ob die Entstehung einer neuen und nicht lediglich einer anderen, bereits bekannten Sichtweise auf die Dinge denkbar ist“ (ebd., S. 28). Auch ästhetische Streitgespräche führen Bugiel zufolge nicht notwendig zu einer „Veränderung der Auffassung der Teilnehmenden“ (ebd.), die er aber als maßgeblich für einen transformatorischen musikalischen Bildungsprozess ansieht. In Rolles bildungstheoretischem Ansatz könne ein Subjekt selbst im reflexiv-imaginativen Modus immer noch in gewohnten musikbezogenen Deutungen verharren (ebd., S. 26) und befinde sich daher in einem „solipsistischen Gefängnis“ (ebd., S. 31). Mit diesem Vorwurf postuliert Bugiel gleichzeitig die *Neukonstitution* musikbezogener Sichtweisen als notwendige Bedingung für transformatorische musikalische Bildungsprozesse.

Die folgenden Ausführungen sind ebenfalls von der Überzeugung grundiert, dass Bildungsprozesse mit einer Veränderung des Subjektes einhergehen und die Hervorbringung neuer Sichtweisen bewirken, also transformieren. Im Folgenden soll diskutiert werden, ob nur dann von einem transformatorischen musikalischen Bildungsprozess gesprochen werden kann, wenn eine grundsätzlich neue Sichtweise auf Musik im Sinne einer Umformung der bisherigen entstanden sind, bzw. was mit ‚neuer Sichtweise‘ und ‚Veränderung der Auffassung‘ überhaupt gemeint sein kann. In diesem Kontext soll der Blick auf den Aspekt der Kreativität gerichtet werden, den Bugiel als notwendiges Kriterium einer Antwort auf musikalische Schlüsselereignisse bestimmt. Bugiel übernimmt das Attribut *kreativ* von Waldenfels in seiner generativen Bedeutung: Kreative Antworten reproduzieren nicht bloß einen bereits existierenden Sinn,

sondern erzeugen Sinn im Antworten selbst (vgl. Bugiel 2021, S. 48). Es lohnt sich daher, den Begriff *Kreativität* differenzierter zu betrachten.

Hierfür wird im folgenden Kapitel zunächst der Kreativitätsbegriff in der musikpädagogischen Rezeption näher beleuchtet<sup>1</sup>, um im übernächsten Schritt die Formulierung *kreative Antwort* zu schärfen und schließlich eine erweiterte Perspektive auf transformatorische musikalische Bildungsprozesse vorzuschlagen.

## 2. Spannungsfeld: Kreativität – Wunsch und Imperativ

Kreativität ist, obwohl selbst nicht genuin musikpädagogischer Provenienz, einer von mehreren „Leitbegriffen für musikpädagogisches Denken und Handeln“ (Stöger, 2018, S. 260). Musik(-unterricht) und Kreativität koinzidieren häufig im alltagstheoretischen Gebrauch, wenn das Unterrichtsfach Musik beispielsweise zu den kreativen Fächern gezählt und ihm damit zugleich ein Sonderstatus attribuiert wird. Umso erstaunlicher erscheint vor diesem Hintergrund, dass „Kreativität sowohl in der deutschsprachigen Forschung wie auch in der Praxis eine eher geringe Bedeutung“ hat (ebd., S. 266). Dennoch finden sich wissenschaftliche sowie praxisorientierte Publikationen zu Kreativität auch in der deutschsprachigen Musikpädagogik (z. B. Stöger 2002; 2008; Lothwesen 2014; Sachsse 2020). Die bewegte Geschichte des Kreativitätsbegriffs hat unterschiedliche Fokussierungen, Vorstellungen und damit auch Missverständnisse in der musikpädagogischen Diskussion hervorgebracht und dazu geführt, dass „[e]ine offen ausgetragene Auseinandersetzung mit dem Begriff Kreativität (...) nicht mehr statt[findet]“ (Lothwesen 2014, S. 197), obwohl dies aufgrund der nach wie vor starken Präsenz des Kreativitätsbegriffs wünschenswert wäre. Trotz heterogener Zugriffe auf das Phänomen der musikalischen Kreativität gilt „generatives Handeln in Musik“ (Lothwesen 2014, S. 205), also „die Hervorbringung von Neuem, Originellem, Überraschendem“ (Sachsse 2020, S. 23), als deren gemeinsamer Nenner. Insofern ist Bugiels Adaption des Begriffs der *kreativen Antwort* von Waldenfels im musikpädagogischen Kontext nachvollziehbar, weil Schlüsselereignisse „einen neuen Weg (...) öffnen“ (Waldenfels, 1987, S. 151; Hervorhebung durch die Verfasserin).

Im Versuch eines diskursanalytisch-systematischen Zugriffs auf aktuelle Veröffentlichungen zum Musik-Erfinden stellt Malte Sachsse fest, dass der „Kreativitätswunsch“ (Reckwitz 2017) nicht

---

<sup>1</sup> Eine umfassende Betrachtung des Kreativitätsbegriffs kann im vorgegebenen Rahmen nicht geleistet werden. Daher wird dessen spezifische Verwendung in der Musikpädagogik in den Blick genommen.

zuletzt im Zuge des technologischen Fortschritts immer mehr von einem Kreativitätsdruck begleitet wird:

„Im Angesicht ubiquitärer Verfügbarkeit und immer leichter Zugänglichkeit digitaler Produktionswerkzeuge erscheint es zunehmend unentschuldig, diese nicht im Sinne der Entfaltung eigener Kreativität zu nutzen.“ (Sachsse 2020, S. 25)

Mit Bezugnahme auf die gesamtgesellschaftlich dimensionierte Kreativitätskritik von Andreas Reckwitz (2017) konstatiert Sachsse einen „Kreativitätsimperativ“ auch in der Musikpädagogik – dies vor allem im Bereich des Umgangs mit digitalen Medien im Musikunterricht: „Kreativität wird hier als Forderung an den Menschen herangetragen, der sich nach Maßgabe des technologisch Neuen zu verändern hat“ (Sachsse 2020, S. 25). Nicht kreativ sein zu wollen gilt folglich als ein ‚No-Go‘. Sachsse steht diesem Kreativitätsimperativ, der sich in der Erwartung an Schülerinnen und Schüler, etwas musikalisch Neues und Originelles herzustellen, zeige, skeptisch gegenüber – insbesondere, wenn den Lernenden die Sinnhaftigkeit ihrer kreativen Handlungen, wie etwa die „Verfremdung und Brechung eines einmal gefundenen Ergebnisses“ (ebd., S. 28), gar nicht erkennbar bzw. einsichtig wird. Sachsse kritisiert also nicht den Kreativitätswunsch schlechthin, sondern die Entstehung einer nicht mehr hinterfragbaren musikpädagogischen Norm:

„Problematisch kann das Musik-Erfinden als Leitidee hingegen werden, wenn es das Neue zur Leerformel oder gar zur Obsession eines permanenten, nicht hinterfragten und kaum hinterfragbaren Strebens nach dem ästhetisch, sozial, kulturell und psychologisch noch nicht Dagewesenen gerinnen lässt.“ (ebd., S. 35)

Der Kreativitätsimperativ werde im Musikunterricht als „spätmoderne[r] Mythos“ gestärkt, wenn „die Zuweisung von vermeintlicher ‚Neuheit‘, ‚Originalität‘ oder ‚Kreativität‘ überstrapaziert wird“ (ebd., S. 36). Sachsse fordert in diesem Zusammenhang, „sich auf nachvollziehbare und logisch stimmige Weise zur Problematik des ästhetisch Neuen, Kreativen, Originellen zu verhalten“ (Sachsse 2020, S. 34) und „die Fragwürdigkeit ihrer [der Musikdidaktik; Anmerkung der Verfasserin] Gegenstände und Methoden“ (ebd., S. 36) stets zu reflektieren, um drohende Mythisierungen abzuwehren.

Auch wenn Sachsses Skepsis auf musikalisch-ästhetische Kreativität im spezifischen Kontext von Musik-Erfinden zielt, lässt sich seine Warnung vor einem zu starken Kreativitätsdruck auch auf das Postulat der kreativen Antwort als Bedingung für transformatorische musikalische Bildungsprozesse beziehen: Wendet man die Theorie transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse von Bugiel didaktisch und fordert, Lernende sollten musikalische Schlüsselereignisse erfahren, in denen sie sich grundlegend verändern, würde man sich bzw. die

Schülerinnen und Schüler einem solchen Kreativitätsimperativ unterwerfen. Denn um einen transformatorischen Bildungsprozess auszulösen, ist, wie bereits dargelegt, nach Bugiel ein kreatives Antwortverhalten erforderlich, welches dazu führt, dass „eine musikalische Erfahrung grundlegend verändert werden *muss*“ (Bugiel 2021, S. 76; Hervorhebung durch die Verfasserin). Waldenfels' Vorstellung von kreativem Antworten, „das sich von Fremdem anrühren lässt und zugleich *eigene* Antworten erfindet“ (Waldenfels 2013, S. 49; Hervorhebung durch die Verfasserin), scheint dagegen moderater und gleichzeitig offener, denn in dieser Vorstellung würde prinzipiell auch als mögliche eigene Antwort zugelassen sein, dass man sich nach einer Fremderfahrung gar nicht grundlegend verändern möchte.

Allerdings gilt das ‚Neue‘ als „eine aus (musikalischen) Lern- und Bildungsprozessen nicht wegzudenkende normative Kategorie“ (Sachsse 2020, S. 34), weil Bildungsprozesse immer auf eine Veränderung abzielen. Es stellt sich vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen nun die Frage, was im Kontext transformatorischer musikalischer Bildung unter ‚neu‘ zu verstehen ist. Daher scheint es sinnvoll, die Idee eines grundsätzlich Neuen, die mit dem Kreativitätsbegriff im musikdidaktischen Kontext sowie mit dem Begriff der kreativen Antwort in Bugiels Theorie verknüpft ist, und den Veränderungszwang, der daraus didaktisch und bildungstheoretisch resultieren könnte, kritisch zu hinterfragen.<sup>2</sup> Dies wird Gegenstand des folgenden Kapitels sein.

### **3. Perspektivwechsel: Was heißt ‚neu‘?**

Wenn Bugiel betont, dass nur eine wirkliche „Sinnesänderung“ (...) von bildungstheoretischer Relevanz [wäre]“ (Bugiel 2021, S. 27), evoziert dies die Lesart, dass man nicht von einem transformatorischen musikalischen Bildungsprozess ausgehen könne, wenn nach einer musikalischen Fremderfahrung zu den gewohnten Deutungsmustern zurückgekehrt wird. Dass ein stetiges Verharren in bekannten bzw. tradierten Sichtweisen auf Musik keine Veränderung bewirkt, ist unbestritten. Es bleibt aber die Frage, ob es sich um ein Verharren aufgrund einer Verweigerung gegenüber dem Angerührt-Werden durch das Fremde handelt, oder um ein Beharren aus guten Gründen, weil man nach der musikalischen Fremderfahrung dennoch weiterhin von seinem musikalischen „Eigensinn“ (Ott 2012) überzeugt ist.

Als Grundvoraussetzung gilt, eine prinzipielle Offenheit und die Bereitschaft an den Tag zu legen, sich überhaupt vom Fremden anrühren zu lassen. Der mit Bezug auf Vogt von Bugiel formulierte Anspruch des musikalisch Fremden an das Subjekt, sein Vertrautes zu verlassen, hat damit

---

<sup>2</sup> Vgl. dazu ausführlich Krause-Benz (2022).

Gültigkeit und dient dazu, „dass das Eigene seine scheinbare Selbstverständlichkeit verliert und auch nachhaltig verändert werden kann“ (Vogt 1998, S. 8). Interessant ist, dass Vogts Formulierung „kann“ – im Gegensatz zu Bugiels einschränkender Formulierung „muss“ (s. o.) – die Option impliziert, dass keine nachhaltige Veränderung aus der musikalischen Fremderfahrung hervorgeht. Vor diesem Hintergrund wird nun der Vorschlag gemacht, mit einer anderen inhaltlichen Fassung des Begriffs ‚neu‘ auch dann bereits von einem Auslöser eines transformierenden musikalischen Bildungsprozesses zu sprechen, wenn das musikalisch ‚Eigene‘ überhaupt zur Disposition gestellt wird und bisher angenommene Selbstverständlichkeiten hinterfragt werden. Die Einsicht, dass das musikalisch Vertraute und Gewohnte, selbst wenn man es nicht aufgeben möchte, ein *potenziell* nachhaltig veränderbares Konstrukt ist, stellt nämlich bereits eine neuartige Sichtweise auf das musikalisch ‚Eigene‘ dar und setzt einen grundlegenden Wechsel der Perspektive auf das Eigene voraus. Die Erfahrung, dass gewohnte Deutungsmuster fragil sind und keine absolute Gültigkeit beanspruchen können, wird vermutlich im Sinne eines „Pathos“ (Waldenfels 1987) eine schmerzliche sein und erfordert einen neuen, nämlich selbstkritischen, wahrnehmungssensiblen und mehrperspektivischen Umgang mit dem musikalisch Vertrauten. Ein fiktives Beispiel einer musikalischen Fremderfahrung mag dies verdeutlichen: Eine Person hört atonale Musik<sup>3</sup> in einer Konzertsituation und ist davon zutiefst irritiert, verlässt aber nicht ärgerlich den Konzertsaal, sondern ist gewillt, sich darauf einzulassen. Diese Person verharnt also nicht in dem Sinne in ihren alten Deutungsmustern, dass sie diese Musik als ‚Nicht-Musik‘ abtut, sondern versucht zu verstehen, indem sie sich die Musik später nochmals anhört und sich vielleicht mit Liebhaberinnen und Liebhabern atonaler Musik austauscht, um zu begreifen, was diese daran beeindruckt. Die Person kann zwar trotzdem nicht wirklich nachvollziehen, wie diese Musik gestaltet ist, sieht aber ein, dass es sich offenbar um eine ganz andere als die vertraute tonale Musiksprache handelt – um dann für sich zu beschließen, Konzerte mit atonaler Musik auf dem Programm in Zukunft nicht mehr zu besuchen. Auch wenn diese Person also zukünftig lieber bei ihrem musikalisch Vertrauten bleibt, tut sie das jedoch nicht aus Gewohnheit oder Bequemlichkeit, sondern aufgrund einer erschütternden musikalischen Fremderfahrung, die schließlich eine völlig neue Sichtweise auf Musik und damit einhergehend eine grundlegende Veränderung ihres bisherigen Verhältnisses zur Musik zur Folge hat – allerdings zeigt sich diese Veränderung hier nicht in Form einer neu aufgetauchten Begeisterung für Neue Musik (und vielleicht damit verbundenen Abkehr von den bisherigen Hörgewohnheiten), sondern als Einsicht in die Kontingenz der eigenen musikbezogenen Geltungen. Dieses neue Deutungsmuster ist, so wird hier zu behaupten gewagt, irreversibel:

---

<sup>3</sup> Die nachfolgenden Überlegungen lassen sich selbstverständlich auf jegliche, individuell als fremd erfahrene Musik beziehen.

Wurde die eigene Sichtweise auf Musik derartig relativiert und hat sich das Verhältnis zur Musik dadurch grundlegend geändert, gibt es kein Zurück mehr zu der Überzeugung, dass nur die vertraute Musik Geltung beanspruchen kann. Das Verhältnis zur Musik ist also transformiert worden.

Daher ist unbedingt zwischen einer kurzfristigen Irritation durch musikalisch Fremdes und einer tiefen inneren Erschütterung, die einen Wechsel der Perspektive auf das musikalisch Eigene zur Folge hat, zu unterscheiden. Im zweiten Fall befindet sich das Subjekt in einer gewissermaßen verrückten Position zur eigenen musikalischen Welt. In einem derartig entgrenzten Zustand stehen dem Subjekt dann aber unterschiedliche Antwortoptionen zur Verfügung, sodass der Ausgang seiner Entscheidung offen ist. In diesem Sinne lässt sich der Begriff der kreativen Antwort spezifizieren: Auch wenn es vordergründig tatsächlich nicht besonders kreativ anmutet, nach einer erschütternden musikalischen Fremderfahrung keine erkennbare Sinnesänderung vollzogen zu haben, so hätte das Subjekt in der hier vorgeschlagenen, flexibleren Deutung von ‚Neuem‘ sehr wohl eine kreative Antwort gegeben.

Mit dieser differenzierteren Sicht auf das ‚Neue‘ ließe sich auch Rolles bildungstheoretischer Ansatz durchaus als transformatorisch begreifen, da Rolle in der imaginativen Wahrnehmung die Chance verortet, „Sichtweisen auf Welt [zu] erfinden“ und damit „neue Möglichkeiten, uns selbst zu sehen“ (Rolle 1999, S. 121), zu gewinnen. Auch wenn es sich dabei nicht um eine totale Abkehr von bisherigen Sichtweisen handeln muss, hat die Wahrnehmung der Kontingenz der eigenen musikbezogenen Überzeugungen eine neue Sichtweise auf Musik und auf sich selbst zur Folge. Dass potenziell natürlich immer auch eine radikale Erneuerung als kreative Antwort denkbar ist, soll nicht unerwähnt bleiben und der Bildungswert dieser Option keinesfalls relativiert werden. Aber diese Option ist nicht die einzig denkbare und braucht folglich nicht explizit für die Bestimmung transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse in Anschlag gebracht zu werden.

Wie diese erweiterte Perspektive auf transformatorische musikalische Bildungsprozesse musikdidaktisch fruchtbar gemacht werden kann, wird abschließend diskutiert.

#### **4. Ausblick: Bedingungen eines Bildung ermöglichenden Musikunterrichts**

Die vorausgegangenen Überlegungen haben gezeigt, dass sich unter ‚Neuem‘ durchaus Unterschiedliches verstehen lässt. Bugiel definiert das Neue als grundlegende musikbezogene Sinnesänderung. In der in diesem Beitrag vorgeschlagenen Deutung wäre auch eine neue Sicht auf das Vertraute möglich, ohne dass damit eine grundsätzliche Sinnesänderung in einem engeren

Verständnis einhergehen müsste. Somit könnte auch die nachträgliche und begründete Bestätigung der eigenen musikbezogenen Auffassung als Ergebnis eines ästhetischen Streits im Musikunterricht als kreative Antwort transformatorisch bildend sein – vorausgesetzt, dass der ästhetische Streit wirklich an den Grundfesten der eigenen musikbezogenen Überzeugung rüttelt, die Streitenden zur Infragestellung ihrer bisherigen Überzeugungen provoziert und eine veränderte Sicht auf diese bewirkt.

Insofern ließe sich die Bildungsrelevanz musikalischer Fremderfahrungen wie folgt schärfen: Sie hätten nicht nur anrührend und irritierend, sondern provozierend und erschütternd zu sein, um Lernende aus ihrem musikalischen „Eigenheim“ (Bugiel 2021, S. 34) hervorzulocken, weil dieses – zumindest für eine gewisse Zeit – nicht mehr verfügbar ist.<sup>4</sup> Rezepte hierfür gibt es freilich nicht, wohl aber können musikdidaktische Ansätze, die ganz bewusst mit der Brechung von Traditionen und der Verfremdung von Vertrautem arbeiten<sup>5</sup>, einen wichtigen Beitrag dazu leisten, um Lernenden überhaupt die Möglichkeit zu geben, Musik als veränderbar zu erfahren. Wie sie diese Erfahrung daraufhin verarbeiten und welche Schlüsse sie für sich daraus ziehen, sollte in einem Musikunterricht, der Bildungsprozesse zu initiieren sich auf die Fahne schreibt, allerdings nicht vorgeschrieben werden. Ob ein transformatorischer musikalischer Bildungsprozess stattgefunden hat, lässt sich somit nicht daran festmachen, ob eine musikbezogene Sinnesänderung (im engeren Verständnis) erfolgt ist oder nicht. Wohl aber bleibt das kreative Antwortverhalten auf die Erfahrung einer Erschütterung der Grundfesten des musikalischen ‚Eigenheims‘ immer eine Grundvoraussetzung für die Entstehung transformatorischer musikalischer Bildung.

Schlussendlich muss eingestanden werden, dass sich musikalische Bildung generell nicht verordnen lässt – ob ein Subjekt wirklich bereit ist, sich auf die schmerzliche Fremderfahrung überhaupt einzulassen und seinen Eigensinn ein Stück weit aufzugeben, lässt sich weder vorhersagen noch erzwingen. Der Musikunterricht kann dennoch die Bedingungen dafür schaffen, dass sich lernende Subjekte jenseits eines „permanenten (Selbst-)Erneuerungswillens und -zwangs“ (Sachsse 2020, S. 14) kreativ mit musikalischen Fremderfahrungen auseinandersetzen können – in einer zwangsfreien Atmosphäre, die unterschiedliche kreative Antworten auf musikalische Fremderfahrungen gestattet. Kreativität kann also weiterhin als musikpädagogische Norm Geltung beanspruchen, allerdings nicht im Sinne einer normativen Logik, die der Praxis des Musikunterrichts unhinterfragbar zugrunde liegt, sondern als reflektierte und kritisierbare Orientierung musikpädagogischen Handelns. So lässt sich verhindern, dass sich Musikunterricht zu einer ‚Kreativitätsdiktatur‘ entwickelt, in welcher nur *bestimmte* kreative Antworten auf musikalische Fremderfahrungen möglich sind.

---

<sup>4</sup> Zur Bildungsrelevanz des Unverfügbaren vgl. Krause-Benz (2018 und 2022).

<sup>5</sup> Vgl. hierzu insbesondere Veröffentlichungen zur Didaktik der Neuen Musik (z. B. Schneider 2017; Rüdiger 2020).

## Literatur

- Bugiel, L. (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie* (Theorie Bilden, 42). Transcript.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Krause-Benz, M. (2018). Performativität beginnt, wenn der Performer nicht mehr über seine Performance verfügt. Verunsicherung als musikpädagogisch relevante Dimension des Performativen. In Heß, F.; Oberhaus, L. & Rolle, C. (Hg.). *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 31–48). LIT.
- Krause-Benz, M. (2022). Die Macht der Machtlosigkeit. Zur Bedeutung von Unverfügbarkeit für musikbezogene Bildungsprozesse. In Schatt, P. W. (Hg.). *Musik – Macht – Widerstand* (S. 37–50). Waxmann.
- Lothwesen, K. S. (2014). Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In Vogt, J.; Heß, F. & Brenk, M. (Hg.). *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 183–212). LIT.
- Ott, T. (2012). Heterogenität und Dialog. Lernen an und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. *Diskussion Musikpädagogik*, 55, S. 4–10. Hildegard-Junker-Verlag.
- Reckwitz, A. ([2012]2017, 5. Aufl.). *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Suhrkamp.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Bosse.
- Rüdiger, W. (Hg.) (2020). *Lust auf Neues!? Wege der Vermittlung neuer Musik* (Musik in Theorie und Praxis, 1). Wißner.
- Sachsse, M. (2020). Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs. Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse. In Kranefeld, U. & Voit, J. (Hg.). *Musikunterricht im Modus des Musik Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 11–42). Waxmann.
- Schneider, H. (2017). *Musizieraktionen – frei, streng, lose. Anregungen zur V/Ermittlung experimenteller Musizier- und Komponierweisen*. Pfau.
- Stöger, C. (2002). Kreativität im Spannungsfeld von Kunst und Lernen. *Diskussion Musikpädagogik*, 14, S. 28–34. Hildegard-Junker-Verlag.
- Stöger, C. (2008). Kreativität in der Musikpädagogik – eine Selbstverständlichkeit?. *musik impulse journal*, 8 (21), S. 6–11. Helbling.
- Stöger, C. (2018). Kreativität. In Dartsch, M.; Knigge, J.; Niessen, A.; Platz, F. & Stöger, C. (Hg.). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 260–267). Waxmann.
- Vogt, J. (1998). Das Eigene und das Fremde. Ein Modethema der Musikpädagogik? *AfS-Magazin*, 5, S. 3–9.
- Vogt, J. (2001). *Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*. Königshausen & Neumann.
- Waldenfels, B. (1987). *Ordnung im Zwielficht*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2013). Verfremdung und Verwunderung. In Pazzini, K.-J.; Sabisch, A. & Tyradellis, D. (Hg.). *Das Unverfügbare. Wunder, Wissen, Bildung* (S. 37–49). Diaphanes.