

blicksdarstellungen von Wienecke (2016), Theisohn (2023) und Schlothfeldt & Buchborn (i. Dr.) hingewiesen. Ihr Ziel ist es vielmehr, aus der Vielgestaltigkeit der Erscheinungsweisen, in denen schulische Kompositionspädagogik praktiziert werden kann, den Bereich zu umgrenzen, der im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen wird.

## 1.1 Schulische Kompositionsprojekte als Orte künstlerischen Handelns

### 1.1.1 Zum Begriff des Komponierens im Rahmen schulischer Projektarbeit

Eine Darstellung des Themenkreises ›schulisches Komponieren‹ macht es nicht nur nötig, kompositionspädagogisches Handeln im Kontext von Schule von anderen Kontexten abzugrenzen, sondern bedarf auch einer Präzisierung hinsichtlich der Frage, was mit dem schillernden Begriff des Komponierens eigentlich gemeint sein soll. Es hat nämlich den Anschein, dass dieser Begriff selbst noch viel zu umfassend gewählt ist, um einen angemessenen Rahmen bieten zu können, der eine Vergleichbarkeit von auf das Künstlerische bezogenen Bedeutungszuschreibungen zu gewährleisten imstande wäre (vgl. dazu Schlothfeldt & Vandré, 2018). Zu klären wäre daher, ab wann (in Bezug auf Zielsetzungen, Vorgehensweisen und Kompetenzen) eine Tätigkeit als Komponieren aufgefasst werden kann. Obgleich Schlothfeldt & Buchborn mit Blick auf englischsprachige Autor:innen wie Joanna Glover (2000), Maud Hickey (2012) und Michele Kaschub & Janice P. Smith (2009) darauf aufmerksam machen, dass gerade im angelsächsischen Bereich die Überzeugung vorherrscht, »dass jede:r fähig sei zu komponieren, ja dass bereits Kleinkinder komponierten und dies auch weiterhin t ten, sofern sie nicht davon abgehalten würden« (Schlothfeldt & Buchborn, i. Dr.), lässt sich zugleich doch konstatieren, dass dem Begriff des Komponierens in Deutschland seit jeher ein nahezu mystisches Odium des Exklusiven und Nicht-Lernbaren anhaftet (vgl. Lessing, 2011, S. 15-18), wenngleich sich diese Sichtweise gegenwärtig auf dem Rückzug zu befinden scheint. Weiterhin umfasst der t tigkeitsorientierte englische Begriff des »composing« – im Gegensatz zu dem der »composition« (vgl. Fautley, 2008) – »unabhängig von Stilistiken die ganze Bandbreite kompositorischer Aktivitäten von Kindern bis zu Erwachsenen, von Laien bis zu Professionellen« (Schlothfeldt & Buchborn), während in Deutschland z.B. die Praxis des »song writing« den Charakter einer eigenständigen Sparte trägt, die nicht unbedingt als ›Komponieren‹ aufgefasst wird. Allerdings ist es wichtig, zwischen umgangssprachlichen Verwendungsweisen und terminologischen Vergewisserungen zu differenzieren. So bildet die häufig zitierte Formel von Matthias Schlothfeldt, nach der unter Komposition eine »planbare Folge revidierbarer Einzelentscheidungen« (Schlothfeldt, 2011, S. 176) zu verstehen sei, zwar durchaus einen gemeinsamen Nenner für vielfältigste Herangehensweisen; ob sich diese Sichtweise aber auch im praktischen Alltagsgebrauch niedergeschlagen hat, ist zumindest fraglich.

Wir haben die Frage, welche Sichtweisen auf den Begriff des Komponierens die Basis unserer Studie bilden sollen, weder von theoretisch-begrifflichen Erwägungen noch von persönlichen Präferenzen abhängig gemacht. Ausschlaggebend für die Eingrenzung unseres Forschungsinteresses war vielmehr eine in der allgemeinbildenden Schule seit vielen Jahren zu beobachtende Kooperationspraxis zwischen schulischen Lehrkräften und professionellen Musiker:innen, die über eine besondere Expertise

in Bezug auf Neue<sup>1</sup> Musik verfügen. Mit dieser Praxis gehen bestimmte Sichtweisen auf das Themenfeld des Komponierens einher. Unter Komponieren, so ließe sich definieren, verstehen wir im Folgenden all jene Praktiken, die im Zuge dieser speziellen Kooperationen in Erscheinung treten können. Diese Praktiken implizieren, vermittelt durch die Biografien und Tätigkeitsbereiche der außerschulischen Kooperationspartner:innen, eine Dominanz von experimentellen und explorativen Zugängen und schließen stilorientierte Gestaltungsaufgaben oder Gebrauchspraktiken wie »song writing« weitgehend aus.

Diese Kooperationspraxis, die sich bereits in den späten 1980er Jahren auf der Basis britischer Vorbilder etablieren konnte, umfasst mehr als singuläre Projekte, und kann mittlerweile auf durchaus zahlreiche Versuche einer zumindest losen Institutionalisierung zurückblicken. Hinzuweisen wäre auf Initiativen wie die erstmals 1983 von der London Sinfonietta durchgeführten (vgl. Ruffer, 1988; Winterson, 1994) und dann in Deutschland mehrfach aufgegriffenen Response-Projekte, in denen Schüler:innen durch die Zusammenarbeit mit Komponist:innen bzw. Interpret:innen zeitgenössischer Musik die Möglichkeit gegeben wird, sich durch eigene kompositorische Aktivität mit zentralen Werken der Neuen Musik vertraut zu machen (Olson, 2009; Voit, 2018). Diese Einbindung außerschulischer Komponist:innen und Musiker:innen wurde auch von anderen Initiativen – genannt seien »QuerKlang« (Brandstätter, 2011), »Klangradar 3000« (Friedrich, 2011), »Klangnetze« (Schneider, 2000a) oder »meet the composer« (Schatt, 2009; Schlothfeldt, 2011) – aufgegriffen und didaktisch weiterentwickelt. Gemeinsam ist allen diesen Projekten, ungeachtet ihrer sonstigen Verschiedenheit, ein die Tätigkeiten des Experimentierens und Explorierens begünstigendes Verständnis von Komposition und Komponieren, das sich als anschlussfähig an bestimmte Positionen der schulischen Musikpädagogik erweist (Nimczik, 1991; Schneider, 2000b; Wallbaum, 2018) und nicht ohne Konsequenzen für die Art und Weise ist, in der von den Akteur:innen über das Phänomen des Künstlerischen gesprochen wird. Mag die reine Anzahl dieser und ähnlicher Projekte auch überschaubar sein, nehmen die aus ihnen hervorgegangenen Konzepte nach der Einschätzung von Elisabeth Theisohn doch »einen überproportional hohen Anteil in der deutschsprachigen kompositionspädagogischen Landschaft ein« (Theisohn, 2023, S. 19). Obgleich nicht ganz klar ist, auf welche Summe von Aktivitäten sich Theisohns Diagnose der Überproportionalität bezieht, so kann doch auf jeden Fall festgestellt werden, dass von ihnen eine beträchtliche Wirkung auf den musikpädagogischen Diskurs ausgeht. In diesem Zusammenhang ist es bemerkenswert, dass die Reflexionen über diese Projekte nicht allein von akademisch-wissenschaftlichen Musikpädagog:innen betrieben wurden, sondern in hohem Maße auch von den beteiligten Musiker:innen selbst; so fällt an den seit 2010 zu diesem Thema entstandenen Sammelbänden ein fast gleichberechtigtes Nebeneinander von Beiträgen wissenschaftlicher Musikpädagog:innen und primär künstlerisch arbeitender Akteur:innen aus dem Feld auf, wobei die Texte der letztge-

1 Die Großschreibung ist hier und im Folgenden bewusst gewählt, um die spezielle Musikpraxis der europäischen und US-amerikanischen Avantgarde seit den 1950er und 1960er Jahren zu bezeichnen. Innerhalb dieses Bereichs sind im Folgenden vor allem jene Musiken gemeint, die sich in der Cage-Nachfolge einem erweiterten Musikbegriff verpflichtet fühlen. Das impliziert auch jene Praxen der letzten 15 Jahre, die unter Leitbegriffen wie »social composing« oder »kollaboratives Komponieren« bewusst die klassische Trennung von Komponist:in und Rezipient:in unterlaufen.

nannten Gruppe den Charakter bloßer Praxisberichte oftmals deutlich überschreiten (vgl. Lang & Vandré, 2011; Dartsch, Konrad, Rolle et al., 2012; Schlothfeldt & Vandré, 2018). Wenn man im Anschluss an den Soziologen Harald Mieg als Kennzeichen von Professionalisierung neben einer Ausbildung auf akademischem Niveau auch die Entstehung eines wissenschaftlich fundierten Sonderwissens gelten lässt (vgl. Mieg, 2018), dann kann man diese Publikationen durchaus als Indiz dafür begreifen, dass es sich bei der von professionellen Musiker:innen betriebenen Vermittlung Neuer Musik im schulischen Kontext nicht um Einzelfälle, sondern um die Etablierung eines eigenständigen Berufsfeldes, einer auf außerschulischer Kooperation basierenden schulischen Kompositionspr dagogik, handelt. Die Profilierung dieses Feldes wurde überdies begünstigt durch das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zwischen 2014 und 2017 geförderte Projekt KOMP D, in dem eine pädagogische Weiterbildung für Komponist:innen entwickelt wurde. Durch diese Initiative erhielt die Kompositionspr dagogik eine strukturelle Rahmung, mit der die Hoffnung verbunden war, dass der Weg komponierender, improvisierender und interpretierender Künstler:innen ins Klassenzimmer keine biografische Ausnahme, sondern vielmehr eine feste Möglichkeit beruflicher Weiterentwicklung darstellen könne.

Die Kooperation zwischen außerschulischen Akteur:innen und schulischen Lehrkräften ist allerdings nur eine mögliche Form, in der eine sich an Entwicklungen Neuer Musik orientierende Kompositionspr dagogik in Erscheinung treten kann. Ebenfalls denkbar ist es, dass beide Rollen von einer einzigen Person verkörpert werden, die sowohl als Anwalt einer avancierten Kompositionspraxis wie auch als reguläre Lehrkraft in Erscheinung tritt. Allerdings ist diese Personalunion nach wie vor eher selten anzutreffen. Stellvertretend sei auf Persönlichkeiten wie Silke Egeler-Wittmann hingewiesen, die als Lehrerin am Leiniger-Gymnasium in Grünstadt die viel beachtete »Arbeitsgemeinschaft Neue Musik« ins Leben gerufen hat oder auf den Mitautor der vorliegenden Studie, Matthias Handschick, von dessen »Klangbaustelle Waldshut« wichtige Impulse für die Kompositionspr dagogik ausgingen. Bezeichnenderweise handelt es sich bei den Lebensläufen der genannten Protagonist:innen jedoch um keine »reinen« Musiklehrer:innen-Biografien, sondern um Werdegänge, die von einer professionellen Beschäftigung mit Neuer Musik, sei es als Komponist:in oder Interpret:in, geprägt waren und die insofern sowohl eine inner- wie außerschulische Perspektive in sich vereinigen.

Die Fokussierung auf Projekte, in denen außerschulische Musiker:innen mit Lehrkräften und Schüler:innen kooperieren, ist für unser Forschungsinteresse insofern von Belang, als die Dimension des Künstlerischen in diesen Projekten allein schon aufgrund der Rollenkonstellation ein naheliegender Referenzpunkt ist. Denn welche Qualitäten sollten professionelle Komponist:innen in diese Projekte einbringen, wenn nicht solche, die ihrer Profession – nämlich Künstler:in zu sein – entsprechen?

Diese Frage ist keineswegs als rhetorische zu verstehen, sondern bezeichnet eine zwar naheliegende, aber keineswegs gesicherte Erwartung. Inwieweit die Dimension des Künstlerischen in den schriftlichen Verlautbarungen und konkreten Handlungsweisen der außerschulischen Protagonist:innen wirklich eine Rolle spielt, bedarf der Prüfung.

### 1.1.2 Erscheinungsformen und Verwendungsweisen des Begriffs des Künstlerischen in der Literatur zur Kompositionspädagogik

Eine Untersuchung, die ergründen möchte, auf welche Weise das Künstlerische in der Literatur zur Kompositionspädagogik in Erscheinung tritt, bedarf zweier grundsätzlicher, den kompositionspädagogischen Themenkreis zunächst übersteigender Vorbemerkungen. Zunächst ist zu bedenken, dass die Frage, ob, wie und wann das Künstlerische, sei es in adjektivischer oder substantivierter Form, sprachlich verwendet wird und welche Qualitäten die jeweiligen Autor:innen bzw. Akteur:innen mit ihm verbinden, in hohem Maße von dem Themengebiet abhängig ist, innerhalb dessen es Erwähnung findet. Geht es um musikalische Reproduktion (also etwa um die Qualität von Interpretationen), wird der Begriff des Künstlerischen – wie wir im Zusammenhang mit seiner Verwendung als wissenschaftlichem Terminus noch genauer ausführen werden – oftmals deutlich anders konnotiert als in Bezug auf das Komponieren, das sich seinerseits wiederum nochmals vom Feld der Kompositionspädagogik unterscheiden lässt. Damit aber nicht genug, ist die Frage, ob und inwieweit von ihm Gebrauch gemacht wird, immer auch genreabhängig, denn man wird ihn im Zusammenhang mit Populärer Musik und in Bezug auf Musizierpraxen jenseits der westlichen Kunstmusik deutlich seltener finden (wenn überhaupt). Allein das weist schon darauf hin, dass es sich beim Künstlerischen um keinen kontextunabhängigen Begriff zur Messung musikalischer Qualität handeln kann. Vielmehr scheint er eng an jene Bezirke europäischer Musikkultur geknüpft zu sein, für die sich umgangssprachlich der Begriff der Hochkultur eingebürgert hat. Dieser ›regionale‹ Geltungsbereich weist auf unterschwellige Konnotationen hin, die nicht einfach zu ignorieren sind. Gerade wenn es – wie in der vorliegenden Studie – darum gehen soll, zu prüfen, welche Rolle er in kompositionspädagogischen Kontexten spielt, ist es wichtig, zu bedenken, dass bereits seine Verwendung – oder eben auch Nicht-Verwendung – zumindest potenziell eine Positionierung in Bezug auf inhaltliche Aspekte (wie z.B. ›Anbindung des Komponierens an die Lebenswelt der Schüler:innen‹ oder ›stilistische Offenheit des Komponierens‹) enthalten kann.

Zu bedenken ist ferner, dass die im Folgenden zu rekonstruierende Verwendung des Begriffes nicht in jedem Fall das Ergebnis einer bewussten Verwendung bzw. einer intendierten Bedeutungszuweisung sein muss. Oftmals wird die Bezeichnung ›künstlerisch‹ im Sinne eines bloßen Füllwortes verwendet, wenn etwa von Schüler:innen die Rede ist, die sich »musikalisch-künstlerisch ausdrücken« wollen (Wienecke, 2016, S. 37) oder wenn von »kreativen künstlerisch-musikalischen Prozessen« (Demand & Frey, 2012, S. 108) bzw. von »künstlerisch-kreative[n] Zugänge[n] zu Neuer Musik« gesprochen wird (Mautner-Obst, 2012, S. 49). In keinem dieser drei Fälle wäre das Adjektiv ›künstlerisch‹ zwingend notwendig. Jedoch verfügt es selbst in diesen zu Worthülsen tendierenden Formeln über einen Bedeutungshof, der durchaus etwas über die Art und Weise aussagen kann, in der sich die jeweiligen Sprecher:innen im Feld positionieren. Allerdings sind diese Implikationen oftmals derart schwer greifbar, dass eine Kenntlichmachung der hier mitschwingenden semantischen Felder kaum möglich ist. Dennoch werden wir uns im Folgenden keineswegs nur auf Fälle konzentrieren, in denen das Künstlerische den expliziten Mittelpunkt einer Aussage darstellt. Vielmehr versuchen wir, so lange sich in irgendeiner Form spezifische und aussage-

kräftige Verwendungsweisen des Begriffs kenntlich machen lassen, auch Textstellen zu berücksichtigen, in denen der Begriff eher am Rande figuriert.

Betrachtet man das Feld der mittlerweile beträchtlich angewachsenen Literatur zur Kompositionspädagogik, so lassen sich insgesamt fünf grundsätzlich unterschiedliche Arten unterscheiden, in denen der Begriff des Künstlerischen Verwendung oder – wie gleich im folgenden Abschnitt zu sehen sein wird – auch Nicht-Verwendung findet.

### 1.1.2.1 Nicht-Verwendung

Es mag befremdlich anmuten, eine Literatursichtung zum Künstlerischen mit einem Abschnitt über jene Themenfelder in der Literatur zu beginnen, in denen der Begriff des Künstlerischen selbst keine Erwähnung findet. Um die Sensibilisierung für den Umgang mit ihm zu erhöhen, ist es jedoch aufschlussreich, sich bewusst zu machen, in Bezug auf welche Themen man nach ihm in kompositionspädagogischer Hinsicht weitgehend vergebens suchen wird. Kaum Erwähnung findet er nämlich, sobald generelle Ziele kompositionspädagogischer Arbeit im Raum stehen. Kompositionspädagogik soll zur »Selbsttätigkeit« anregen (Schneider, 2000b, S. 258), zu einem »emanzipatorischen Musikverständnis« beitragen (Nimczik, 2017, S. 197), den »Zugang zum kreativen Musizieren« eröffnen (Schwan, 1991, S. 311), die »Vitalität, Phantasieentfaltung und Darstellungskraft« befördern (Friedemann, 2006 [1973], S. 4) sowie die »kreative, ästhetische und soziale Kompetenz« der Schüler:innen auszubilden helfen (Friedrich, 2016, S. 32). Davon, dass sie als künstlerischer Prozess zu verstehen sei oder dass ihre Produkte am Ende gar selbst als Erscheinungsformen des Künstlerischen verstanden werden wollen, ist nur in Ausnahmefällen die Rede. Und wenn, dann bezeichnenderweise nicht in den Texten wissenschaftlich arbeitender Musikpädagog:innen oder in Aussagen von Musiker:innen, die sich selbst sehr stark als Künstler:innen begreifen, sondern eher in den Verlautbarungen von Kompositionspädagog:innen, die nicht Komposition studiert haben, sondern aus dem Bereich der Schulmusik oder Instrumentalpädagogik den Weg in die Kompositionspädagogik gefunden haben (vgl. Weber, 2021, S. 112).

So spekulativ es ist, Gründe für Nicht-Erwähnungen anzuführen, so naheliegend ist dennoch die Vermutung, dass angesichts der Tatsache, dass der Tätigkeit des Komponierens noch immer der Hauch des »Mysteriösen« anhaftet (Kopiez & Roedehorst-Oehus, 2010, S. 14), viele Akteur:innen zunächst einmal davor zurückschrecken, kompositorischen Prozessen im Musikunterricht durch das unscharfe Attribut des Künstlerischen noch zusätzlich jene Selbstverständlichkeit zu nehmen, die sich doch alle wünschen. Die Vermeidung des Begriffs stünde damit in einer Reihe mit jenen Versuchen, die den beladenen, wenn nicht gar belasteten Begriff des Komponierens durch alternative Bezeichnungen entsprechender Aktionsformen wie »Musik Erfinden« (Schmitt, 1997; Nimczik, 1997; Reiting, 2008) oder »Produzieren« ersetzen oder ganz allgemein von »Gestaltung«, »Gestaltungsarbeit« oder »Gestaltungsaufgabe« sprechen (Nimczik, 1991; vgl. Schlothfeldt, 2018, S. 328). Dass die Rede vom Künstlerischen insbesondere von musikpädagogischen Autor:innen vermieden wird, denen zahlreiche andere Vokabeln und Denkfiguren – wie etwa »ästhetische Erfahrung«, »Produktionsorientierung« oder »Kreativität« – zur Verfügung stehen, die sich theoretisch weitaus präziser fassen lassen und überdies eine wesentlich stärkere Kompatibilität des Komponierens zu den weiteren Inhalten des Musikunterrichts gewährleisten, ist ebenfalls einsichtig. Und schließlich wäre es nachgerade verwunderlich, wenn bei Protagonist:innen, die das schulische und musischschulische Komponieren primär

als lebendigen Ausdruck einer praxisbezogenen und produktorientierten Musiktheorie verstehen, der Begriff des Künstlerischen erscheinen würde: geht es doch in dieser Blickrichtung vor allem darum, durch die eigene kompositorische Tätigkeit »die Produkte anderer Komponisten zu verstehen und deren kompositorische Entscheidungen nachzuvollziehen« (Schlothfeldt, 2009, S. 43), anstatt einen verquastenen Künstler:innenhabitus nachzuäffen.

### 1.1.2.2 Das Künstlerische als Professionsbezeichnung

Ungeachtet dieser Nicht-Erwähnung in Bezug auf den zentralen Bereich der Zielsetzung zeigt ein Blick auf viele Texte der sich seit 2010 zunehmend profilierenden kompositionspädagogischen Community, dass der Begriff des Künstlerischen auf eine durchaus handfeste und alles andere als verschwommen-unklare Art und Weise häufig vor allem dann in Erscheinung tritt, wenn von Personen die Rede ist, die sich aufgrund ihres Bildungsweges Künstler:innen nennen dürfen. In dieser Lesart wird das Künstlerische zu einer Eigenschaft, auf die diese Personen allein schon aufgrund ihres Berufes einen Anspruch anzumelden berechtigt sind. So bezeichnet Julia Wienecke Kompositionspädagog:innen als »künstlerische Profis« (Wienecke, 2016, S. 15) und auch der Musikpädagoge Hans Schneider, der in Bezug auf die kompositorischen Produkte von Schüler:innen den Begriff des Künstlerischen eher vermeidet, geht ganz selbstverständlich davon aus, dass es sich bei freischaffenden Komponist:innen, die mit Schulklassen kompositorisch arbeiten, um »Künstler:innen« handelt (Interview, zit.n. Wienecke, S. 252, 223, 270). Dass in diesen Kennzeichnungen durchaus mehr mitschwingt als eine bloße Berufsbezeichnung, klingt an, wenn Wienecke auf die positive »Reibungsfläche« hinweist, die entsteht, wenn Schüler:innen mit den ihnen »fremden Künstler:innen« in Kontakt treten (Wienecke, S. 303) oder wenn Schneider diagnostiziert, dass »schwierige Kinder viel eher Zugang haben zu diesen Künstlern, oder Künstler zu diesen schwierigen Kindern« (Schneider, in Wienecke, S. 223). Anscheinend bringen viele Komponist:innen Elemente in die schulischen Routinen hinein, die über eine professionsbedingte Fachkompetenz zum Komponieren (z.B. in Bezug auf Aspekte wie Notation, Instrumentation, Harmonik, Formbehandlung etc.) deutlich hinausgehen. In der Professionsbezeichnung »Künstler:in« klingt sprachlich eine »andere«, zur Sphäre der Schule nicht unbedingt compatible Welt an, die durchaus als positiver Effekt gesehen wird. In einer Zusammenfassung ihrer empirischen Untersuchung zu Kompositionsprojekten an Schulen versucht Wienecke genauer zu bezeichnen, worin dieses »Andere« liegen könnte: Die von außen kommenden Künstler:innen

»können ästhetische Prozesse durch geeignete offene Aufgabenstellungen besonders gut anregen und bringen insgesamt einen neuen Zugang in die Schule. Sie haben künstlerische Vorstellungen von einem Produkt, das am Ende entstehen könnte, sie wählen gezielte Aktionen und Beiträge aus, lassen sich nicht beirren, wenn »Reibung« aufkommt, sondern greifen im Gegenteil auf, was an ungewöhnlichen oder ausgefallenen Angeboten aus der Gruppe entsteht.« (Wienecke, 2019, S. 8)

Nun lässt sich aber die Frage stellen, ob mit dieser Beschreibung, in der praktisch-handwerkliches Expert:innenwissen bezeichnenderweise unerwähnt bleibt, nicht Kompetenzen umrissen werden, die eigentlich auch von »normalen« Musiklehrenden erwartet werden dürften. So konvergiert die Fähigkeit zu offenen Aufgabenstellungen

mit einer zentralen produktionsdidaktischen Forderung Christopher Wallbaums, die lautet: »Schaffe offene Situationen und warte ab« (Wallbaum, 2009, S. 185). Ebenso weist das Aushalten von Reibung eine auffallende Nähe zu dem auf, was in der musikpädagogischen Auseinandersetzung mit dem philosophischen Konzept der ästhetischen Erfahrung als »ästhetischer Streit« bezeichnet wird. In diesem Sinne sehen es Christian Rolle und Christopher Wallbaum als die Aufgabe von Lehrkräften an, auf den verschiedensten Tätigkeitsebenen Streitsituationen zu initiieren, um »die SuS daran [zu] hindern, sich allzu schnell zu einigen« (Rolle & Wallbaum, 2010). Die hier zum Ausdruck gelangende und im Grunde nicht delegierbare Zuständigkeit der Lehrkräfte für das Ermöglichen ästhetischer Erfahrung wird nochmals akzentuiert durch die Tatsache, dass Wallbaum als zentrale Quelle für die von ihm entwickelte Produktionsdidaktik die avancierte Neue Musik nennt: »Diese **Neue** Musik kann [...] als Vorlage für ein allgemeines Modell musikalisch-ästhetischer Praxis und Erfahrung gelesen werden, von dem sich Gestaltungsprinzipien für den gesamten Musikunterricht ableiten lassen« (Wallbaum, 2018, Hervorhebung im Original). Mit anderen Worten: Lehrkräfte, die den produktionsorientierten Ansatz ernst nehmen, kommen gar nicht umhin, ihr Handeln an den Erfahrungen zu orientieren, die die Neue Musik bieten kann; eine Hinzunahme externer »Profis« im Umgang mit Neuer Musik dürfte somit bestenfalls als Bereicherung des Unterrichts, keinesfalls aber als Ergänzung fehlender Kompetenzen verstanden werden (vgl. hierzu Lessing & Handschick, 2022, S. 133).

Wenn das, was Künstler:innen ausmacht – mit anderen Worten: ihr spezifisch Künstlerisches –, aber nicht primär durch eine im Kompositionsstudium zu erlangende handwerkliche Expertise umrissen wird und die vorrangig genannten Qualitäten ebenso gut auch Lehrkräften zugeschrieben werden sollten (ob diese in der Realität über sie verfügen oder nicht, ist ebenso offen wie die Frage, ob sich die von Wienecke genannten Qualitäten wirklich bei allen Komponist:innen, die in Schulklassen arbeiten, finden lassen), dann verliert die so naheliegend erscheinende Vermutung, dass Komponist:innen allein schon wegen ihrer fachlichen Professionalität besonders befähigt zu kompositionspädagogischer Arbeit sein müssten, an Selbstverständlichkeit. Das hat Konsequenzen für den Begriff des Künstlerischen, die in zweierlei Richtungen gehen können:

Zum einen kann es dazu führen, dass die Bezeichnung »Künstler:in« zwar weiterhin im Sinne einer Professionszugehörigkeit verwendet, von dem Beruf »Komponist:in« oder »Musiker:in« aber erst einmal getrennt wird: In diese Richtung argumentiert Elias Zill, der in seiner Analyse der Arbeitsweisen zweier Komponist:innen in schulischen Kompositionsprojekten sowohl die Fähigkeit zum gemeinsamen »Ausprobieren« (Zill, 2017, S. 227f.) wie auch das Vermögen zu einer »beratenden Grundhaltung« (ebd., S. 233f.) als Gelingenskriterien herausarbeitet. Das führt Zill dann dazu, schulische Musiklehrende als »Lehrer-Künstler«, Komponist:innen hingegen als »Künstler-Lehrer« zu bezeichnen. Auch diese Verwendungsweise bindet das Künstlerische an eine Profession, allerdings fällt diese jetzt nicht mehr exklusiv mit dem Beruf »Komponist:in« oder »Musiker:in« zusammen, sondern bezeichnet ein genuin kompositionspädagogisches Arbeitsfeld, das nach Zill gleichermaßen von Komponist:innen wie auch von schulischen Lehrkräften bespielt werden kann.

Aber auch eine gegenläufige Tendenz lässt sich rekonstruieren: Es ist auffallend, dass sowohl bei Wienecke als auch bei ihren Interviewpartner:innen mit den Begriffen »künstlerisch« bzw. »Künstler:in« einerseits sehr besondere, immer auch menschliche Aspekte umfassende Qualitäten (Fähigkeit zur Offenheit, Initiieren und Aushalten

von Reibung) genannt werden, die Bezeichnung ›Künstler:in‹ aber dennoch pauschal für die Gesamtheit der professionellen Komponisti:innen beibehalten wird, die in schulischen Kompositionsprojekten arbeiten – und zwar unabhängig davon, ob diese im Einzelfall nun diese Fähigkeiten aufweisen oder nicht. Es entsteht der Eindruck, dass die Bezeichnung ›Künstler:in‹ nicht so sehr (wie bei Zills »Künstler-Lehrer«) eine spezifische Arbeitsweise meint, sondern vor allem einen bestimmten Habitus, der vor allem dadurch gekennzeichnet ist, dass er nicht vollständig in die Schulwelt hineinpasst und aus diesem Kontrast heraus bestimmte Impulse setzen kann, die schulischen Lehrkräften verwehrt sind. Während Zill mit den Begriffen »Künstler-Lehrer« bzw. »Lehrer-Künstler« auf eine die Professionen verbindende gemeinsame Basis abhebt (und dementsprechend die Forderung aufstellt, »solide Kenntnisse kompositorischer Techniken und improvisatorische Fähigkeiten auf dem Instrument« stärker in die Lehramtsausbildung zu implementieren [Zill, S. 235]), wird auf der anderen Seite der Begriff des Künstlerischen als eine im wesentlichen habituelle Qualität etabliert, zu deren wichtigster Eigenschaft vor allem das Vermögen, schulische Logiken zu durchbrechen, zu gehören scheint.

In beiden Fällen jedoch tritt das Künstlerische als Merkmal **der Anleitenden** in Erscheinung. Und in beiden Fällen fungiert es als etwas, das mit dem Anspruch auftritt, in hohem Maße das Gelingen kompositionspädagogischer Projekte zu gewährleisten. Gerade deshalb ist es auffallend, dass die Projektverläufe selbst sowohl bei Zill als auch bei Wienecke analysiert werden, **ohne** dass der Begriff des Künstlerischen dabei Verwendung findet: Während Zill die Kompositionsprozesse unter Rückgriff auf Theorien der ästhetischen Erfahrung – also im Wesentlichen unter Bezugnahme auf Martin Seel (1985), Christian Rolle (1999) und Christopher Wallbaum (2009) – deutet, greift Wienecke in erster Linie auf Kreativitätstheorien zurück. Man hat den Eindruck, dass diese Theoriebildungen vermöge ihrer gegenüber dem Künstlerischen deutlich weiter entwickelten theoretischen Stringenz dem habituellen Überschuss, der in der Professionsbezeichnung ›Künstler:in‹ mitschwingt, gleichsam von außen zu Hilfe kommen, um das, was mit ihm inhaltlich gemeint sein mag, begrifflich heimholen zu können. Dass dies nicht vollständig gelingen kann, zeigt sich allein schon an der Tatsache, dass die genannten Theorieangebote ihrer Struktur nach auf Prozesse und Erfahrungen **der Schüler:innen** abzielen und damit die Bindung an den professionellen Habitus der Anleitenden, die in der berufsbezogenen Verwendung des Künstlerischen im Mittelpunkt steht, ausblenden müssen. Ob und inwieweit diese Bindung Konsequenzen für die Projektarbeit besitzt, bleibt damit offen.

### 1.1.2.3 Das Künstlerische als zur Verfügung gestellter Handlungsraum

Diese Bindung des Künstlerischen an die Person der Anleitenden zeigt sich auch in einer weiteren Verwendungsweise, die sich zwar wesentlich stärker als die zuvor genannten Beispiele auf die Tätigkeit des kindlichen bzw. jugendlichen Komponierens selbst bezieht, implizit aber dennoch sehr eng an die Lehrenden gebunden bleibt. Hier ist auffallend, dass das Künstlerische nicht als Orientierungsbegriff für konkrete Kompositionsprozesse und deren Ergebnisse dient, sondern vor allem in Erscheinung tritt, wenn diese Prozesse eher allgemein gekennzeichnet werden sollen.

So ist es aufschlussreich, dass in Astrid Schmelings Monografie über das Projekt »Musik für eine Stadt« (Schmeling, 2003) – ein Projekt, das sie im Rahmen ihrer Arbeit mit dem Ensemble »L'Art pour l'Art« und der Kinderkompositionsklasse Winsen/Luhe

zusammen mit dem Schlagzeuger und Komponisten Matthias Kaul entwickelt und durchgeführt hat – der Begriff des Künstlerischen zwar nicht ein einziges Mal fällt, dieser Aussparung jedoch die Tatsache gegenübersteht, dass Schmeling in einem späteren Interview, in dem sie eher allgemein-zusammenfassend über dieses Projekt spricht, innerhalb von nur einem Satz nicht weniger als viermal den Ausdruck ›künstlerisch‹ verwendet:

»Aufgrund der Überlegungen ist das erste Thema für die Kompositionsklasse erwachsen, nämlich: Widme irgendeinem eindrucksvollen Ort in der Stadt ein Stück. Das heißt, eine künstlerische Tätigkeit aufzufassen als etwas, das Umgebung, Heimatort, tägliche Erfahrung aufgreift, um dem einen künstlerischen Ausdruck zu verleihen, oder einen künstlerischen Kommentar dem hinzuzufügen oder das auf irgendeine Art künstlerisch zu verarbeiten.« (Schmeling, in Wienecke, 2016, S. 139)

Es ist offenkundig, dass das Adjektiv ›künstlerisch‹ hier rein sprachlich als Gegenpol zur Sphäre der »tägliche[n] Erfahrung«, also des scheinbar Gewohnten und leicht Übersehbaren, in Erscheinung tritt. Es geht Schmeling nicht primär darum, die aus der Aufgabenstellung erwachsenen konkreten Produkte in toto als künstlerisch ausweisen zu wollen. Vielmehr umschreibt sie mithilfe des Begriffs einen durch die Anleitenden gestifteten Rahmen kompositorischer Auseinandersetzung, der es den Jugendlichen ermöglicht, sich zu den Wahrnehmungsroutinen des Alltags in eine gewisse Distanz zu begeben, die aber gerade vermöge ihres Abstandes zu den Gegenständen und Objekten diese Routinen auf eine neue Art erfahrbar macht und einer neuen Sinnhaftigkeit zuführt. Liest man unter dieser Perspektive die Monografie »Musik für eine Stadt« ein weiteres Mal, so wird man sehen, dass das so verstandene Künstlerische, obgleich komplett unerwähnt, hintergründig einen zentralen Orientierungspunkt darstellt. Denn es geht hier zu einem ganz überwiegenden Teil um Rahmensetzungen – z.B. durch fantasievolle Aufgabenstellungen –, in denen die Jugendlichen »ihr Sein in Bezug auf die Welt, in die sie hineingeboren wurden, [reflektieren], sie lernen zu beobachten und zuzuhören, von den Wahrnehmungen musikalische Erfordernisse abzuleiten, um diese dann genauer zu erforschen« (Schmeling, 2003, S. 11). Das Künstlerische erscheint hier nicht primär als Qualitätsbezeichnung für die in diesem Projekt entstehenden Kompositionen, sondern vor allem als ein von den Anleitenden **zur Verfügung gestellter Handlungsraum**, der eine bestimmte Art der Auseinandersetzung mit ›Welt‹ ermöglicht. Indirekt bestätigt wird diese Deutung durch die Tatsache, dass der Komponist Nicolaus A. Huber im Geleitwort zu diesem Buch die Arbeiten der Jugendlichen komplett unerwähnt lässt, um stattdessen die besonderen räumlichen und menschlichen Faktoren, die die Kompositionsklasse Winsen charakterisieren, in warmen Worten zu beschreiben: »ein Haus, reich an Instrumenten, analytischem Scharfsinn, kompositorischem und instrumentalem Können, erfahrungsreichen und beziehungskompetenten Menschen [...]« (Huber, in Schmeling, 2003, S. 8). Huber konzentriert sich, wie zu sehen ist, in seiner Würdigung voll und ganz auf Astrid Schmeling und Matthias Kaul, deren besondere Qualitäten in seinen Augen sowohl eine »Gezieltheit der Arbeit« als auch eine »Sanftheit des Wachsen(lassen)s« ermöglichen (ebd.). Wenn, so könnte man seine Beschreibung weiterdenken, die kompositorischen Arbeiten der Kinder und Jugendlichen, die in diesem Rahmen entstehen,

die Bezeichnung des Künstlerischen verdienen, dann nur deshalb, weil sie auf eine ungemein künstlerische Art und Weise von Schmeling und Kaul initiiert worden sind.

Eine ganz ähnliche Verwendungsweise des Begriffs ›künstlerisch‹ lässt sich an einem Beispiel des Komponisten und Kompositionspädagogen Burkhard Friedrich beobachten, der zum Ausgangspunkt für eine kompositionspädagogische Aufgabenstellung das Foto einer nächtlichen, grell beleuchteten Raffinerieanlage wählt und dazu Folgendes ausführt:

»Einerseits [ist die Raffinerie] der Lärmort schlechthin, andererseits mögliche Inspirationsquelle, hervorgerufen durch eine visuelle und klangliche Ästhetik von Industrieanlagen, deren zerstörerische Kraft erst durch die künstlerische Transformation wirklich ins Bewusstsein dringt.« (Friedrich, 2016, S. 18)

Auch in diesem Zitat geht es nicht darum, den kompositorischen Arbeiten, die aus dieser Aufgabenstellung erwachsen, per se einen künstlerischen Charakter zuzusprechen. Sowohl Schmeling als auch Friedrich bezeichnen mit dem Adjektiv ›künstlerisch‹ weniger bestimmte ›Produkte‹ als vielmehr eine spezifisch ›transformatorische‹ Form der Auseinandersetzung mit Realien, die im Zuge des Kompositionsaktes neu wahrgenommen werden können. Diese Form wird in beiden Fällen durch eine Aufgabenstellung oder einen Gestaltungsimpuls ausgelöst. Insofern lässt sich sagen, dass das Prädikat des Künstlerischen sowohl bei Schmeling als auch bei Friedrich durchaus mit einer gewissen Asymmetrie verbunden ist: Der bestimmende Auslöser der kompositorischen Arbeiten ist der jeweilige Impuls der Anleitenden, der, indem er den Boden für eine potenzielle künstlerische Arbeit bereitet, selbst den Charakter des Künstlerischen annimmt. Damit enthält die Verwendung des Begriffs zumindest implizit auch eine Aussage über Rolle und Funktion der Anleitenden: Kompositionspädagog:innen, so ließe sich die hinter diesen Textausschnitten stehende Überzeugung paraphrasieren, sind Personen, die aufgrund ihres eigenen künstlerischen Profils in der Lage sind, Impulse und Räume für künstlerische Prozesse zu schaffen.

Trifft diese Deutung zu, so ist es nachvollziehbar, dass der Begriff des Künstlerischen vermieden wird, sobald die Tätigkeiten, Wahrnehmungsweisen und Kreationen der Schüler:innen im Zentrum stehen, die ja – um künstlerisch zu überzeugen – vorgängig auf die künstlerischen Impulse der Anleitenden angewiesen zu sein scheinen.

Es geht uns, wie wir bei der Erörterung unserer methodologischen und methodischen Vorgehensweise noch genauer darlegen werden, in keiner Weise darum, beurteilen zu wollen, ob das implizite Selbstverständnis, das aus den Zitaten von Schmeling und Friedrich spricht, gerechtfertigt ist, ob wir die hier geschilderten Impulse also als geeignete Auslöser künstlerischer Produktionen (und damit selbst als künstlerische Akte) erachten oder nicht. Denn dazu müssten wir Aussagen wie diese an einem von uns favorisierten Konzept des Künstlerischen messen, was zwangsläufig zu einer zirkulären Argumentation führen würde. Ähnlich wie in der Praxeologischen Wissenssoziologie werden wir den »Geltungscharakter« der von uns untersuchten Aussagen prinzipiell einklammern (vgl. Bohnsack, 2010, S. 58) und uns auf die Frage konzentrieren, **wie** der Begriff des Künstlerischen von den von uns untersuchten Autor:innen und Akteur:innen verwendet wird bzw. ob und inwieweit seine Verwendung Konsequenzen für die konkrete kompositionspädagogische Arbeit mit sich bringt. Aus dieser Perspektive betrachtet bleibt vor allem festzuhalten, dass das Künstlerische sowohl bei

Schmeling als auch bei Friedrich zum einen als ein Handlungsraum in Erscheinung tritt, der Transformationen ermöglichen soll, die aus den gleichzeitig stattfindenden Bewegungen von Distanzierung und Bezugnahme erwachsen. Zum anderen erscheint dieser Raum als das Ergebnis einer ›Stiftung‹ durch die Anleitenden, die in diesem Zuge zu Auslösern des Künstlerischen werden.

#### 1.1.2.4 Das Künstlerische der Anleitenden im Spannungsfeld zum Pädagogischen

Was immer das Künstlerische genau sein mag, das die Anleitenden in Kompositionsprojekte hineinragen, es muss eine Qualität sein, die sich, den Aussagen der Akteur:innen zufolge, nur selten spannungsfrei in die jeweiligen pädagogischen Kontexte integrieren lässt. Julia Weber hat in ihrer Interviewstudie zum »Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist:innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln« (Untertitel) zwei zentrale Aspekte dieses Spannungsverhältnisses präzise herausgearbeitet (Weber, 2021).

Zum einen nimmt sie gerade bei Kompositionspädagog:innen, die sich sehr stark als Künstler:innen wahrnehmen, eine Sichtweise auf Schule wahr, die von »Unfreiwilligkeit, Machthierarchien und Zwang« geprägt ist (ebd., S. 167). Weber zitiert einen von ihr befragten Komponisten, der angesichts des Freiraums, den er für unerlässlich für künstlerisches Arbeiten hält, die Frage stellt: »[E]ine künstlerische Freiheit, aber in einem notwendig eng geführten Konstrukt, also was ist denn das dann?« (Ebd., S. 108). Dieser normative Gegensatz zwischen Kunst und Pädagogik wird, so ein Ergebnis der Studie Webers, umso stärker gesehen, je mehr sich die beteiligten Komponist:innen selber als Künstler:innen verstehen. Umgekehrt beobachtet sie, dass eine Haltung, die eine derart schroffe Gegensätzlichkeit nicht kennt, häufig bei Anleitenden zu finden ist, »die Komposition entweder nicht studiert haben oder bei denen Komposition nur ein Studiengang von mehreren (bspw. Schulmusik, Instrumentalpädagogik o.Ä.) war. Man könnte sagen, dass die Rollen [...] hier konfliktlos nebeneinander existieren und die Verbindung der verschiedenen Tätigkeiten zur Lebenseinstellung wird.« (Ebd., S. 112)

Zum anderen führt gerade eine starke Betonung der künstlerischen Freiheit zu dem Problem von Einmischung bzw. Nicht-Einmischung durch die jeweiligen Künstler:innen. Zusammen mit dem nicht minder stark vertretenen Narrativ einer grundsätzlich zu wahrenden Schüler:innenautonomie (vgl. ebd., S. 72) wird Einmischung von Seiten der Lehrenden einerseits »konsequent vermieden [...]». Dabei spielt es keine Rolle, ob künstlerisch oder pädagogisch argumentiert wird: Einmischung wird grundsätzlich abgelehnt. Die Vermeidung von Einmischung wird zu einer Regel oder, anders gesagt, es wird nicht darüber gesprochen: Einmischung »gehört sich nicht«. Der Begriff Tabu scheint diese Problematik treffend zu beschreiben.« (Ebd., S. 176) Dieses Narrativ verträgt sich andererseits aber kaum mit dem »künstlerischen« Anspruch vieler Komponist:innen, was eine Ambivalenz zur Folge hat, die – wie Weber differenziert herausarbeitet – zu vielfältigen Arbeitsstrategien führt (vgl. dazu auch Handschick, 2022).

Betrachtet man das Spannungsverhältnis zwischen dem Künstlerischen und dem Pädagogischen aus einer etwas größeren Distanz, so fällt auf, dass die Thematisierung dieser Verbindung häufig das Trennende oder auch Verbindende zwischen beiden Sphären thematisiert, den Begriffen selbst aber relativ wenig Aufmerksamkeit schenkt. Es scheint, überspitzt formuliert, davon ausgegangen zu werden, dass die

Begriffe des Künstlerischen und des Pädagogischen für sich selbst verständlich seien und das Problem in ihrem Aufeinanderstoßen liege. So führen viele der in der Studie von Weber interviewten Kompositionspädagog:innen zwar ununterbrochen den Begriff des Künstlerischen im Mund, artikulieren aber kaum je genauer, was darunter zu verstehen sei. So wird von »künstlerischer Autonomie« (S. 72), »künstlerischer Relevanz« (S. 101), »künstlerischem Wert« (S. 105), »künstlerischer Freiheit« (S. 108), »künstlerischer Intuition« (S. 109), »künstlerischer Ernsthaftigkeit« (S. 112), »künstlerischen Ansprüchen« (S. 152), »künstlerischer Berufung« (S. 167) und »künstlerischer Kompetenz« (S. 175) gesprochen, aber der Versuch, diese Begriffe näher zu entfalten, vor allem in Hinblick auf die Frage, was sie in den Projekten selbst bedeuten könnten, unterbleibt. Es hat mitunter den Anschein, dass für die Befragten die Gegensphäre des Pädagogischen für eine Begriffsbestimmung des Künstlerischen von großer Wichtigkeit ist: was »künstlerisch« ist, muss selbst nicht erklärt werden, sondern soll sich vor allem aus dem ergeben, was es **nicht** ist. Und da die betreffenden Künstler:innen im selben Zug häufig darauf hinweisen, dass sie **keine** Pädagog:innen sind, verweisen sie durch diese Abgrenzung auf sich selbst, ohne diesen Bezug positiv füllen zu müssen. Auch in dieser Verwendung zeigt sich mithin eine starke Fokussierung des Begriffs auf die Rolle der Anleitenden.

### 1.1.2.5 Das Künstlerische als Orientierungspunkt für die Arbeiten der Schüler:innen

Diese Verwendungsweise findet sich in der Literatur zur Kompositionspädagogik auf zweifache und sehr entgegengesetzte Weise: Zum einen scheinen diejenigen Kompositionspädagog:innen, die nach der Studie von Julia Weber aufgrund ihrer eigenen Bildungsbiografie (z.B. als Schulmusiker:in oder Instrumentalpädagog:in) zwischen dem Künstlerischen und Pädagogischen keine strikte Polarität sehen, eher von einem Denken geprägt zu sein, das davon ausgeht, dass »jeder Mensch [...] irgendwo ein Künstler« sei (Weber, 2021, S. 112) und daher »die Kompositionen der Schüler:innen eher als Kunstwerke eingeordnet werden« (ebd.). Weber zitiert hier einen interviewten Komponisten mit der Bemerkung: »(I)ch finde in so einem Kagal-Kontext könnten sich die \*Stücke\* [...] also gut sehen lassen. Also das steht dem in keiner Weise nach.« (Ebd., S. 112f.) Diese Orientierung an einer Vorstellung vom Künstlerischen bringt Weber an anderer Stelle mit dem von Andreas Reckwitz formulierten Kreativitäts-Dispositiv in Verbindung, das in den 1970er und 1980er Jahren zu einem »Umkippen« ehemals ästhetisch-künstlerischer Gegenbewegungen in eine neue gesellschaftliche Hegemonie führte (ebd., S. 169; vgl. Reckwitz, 2014, S. 13). Allerdings ist nicht zu übersehen, dass die Pole des Künstlerischen und des Pädagogischen auf diese Weise zwar miteinander harmonisiert werden und die spannungsvolle Alternative zwischen Einmischung und Nicht-Einmischung an Virulenz verliert, das Künstlerische auf diese Weise aber auch jenes herausfordernden Charakters beraubt wird, den es für Kompositionspädagog:innen besitzt, die die Diskrepanz zwischen beiden Polen sehr stark wahrnehmen. Wenn die ja ursprünglich von Joseph Beuys in anderem Kontext (und mit anderen Intentionen) formulierte provokative Aussage »Jeder Mensch ist ein Künstler« mit Reckwitz an ein dominantes gesellschaftliches Dispositiv gebunden wird, dann ist die Frage, was das Künstlerische sei, vielleicht weniger schwer zu beantworten, verliert aber sicher auch an Relevanz.

Ein anderer Ansatz, der das Künstlerische als Orientierungspunkt für die Arbeiten von Schüler:innen begreift, geht in eine diametral entgegengesetzte Richtung und findet sich in der Literatur zur Kompositionspädagogik eher selten. Wenn er denn auftaucht, dann bezeichnenderweise weniger in Bezug auf schulische Kompositionsprojekte, sondern eher dann, wenn es um exklusivere Vermittlungsformen geht, bei denen mit einer besonderen Intensität und Motivation auf Seiten der Schüler:innen gerechnet wird. So beschreibt der Pianist und Kompositionspädagoge Philipp Vandré, wie sich im Rahmen eines von ihm initiierten Musiktheaterprojekts seine zunächst noch offen gehaltene Kompositionswerkstatt an der Stuttgarter Musikschule allmählich in eine »Komponistenklasse« verwandelte: Durch die Arbeit an der Theatermusik wagten sich seine Schüler:innen

»aus tonalen Konventionen heraus in ein offenes Experimentierfeld und es war bewegend zu beobachten, wie sie während der Monate der Probenarbeit aus dem kindlichen Behütetsein in die Unwägbarkeiten des erwachsenen Lebens hineinwuchsen [...]. Für Einzelne war dies der Schritt von einer eher beschaulichen Klangmalerei hin zu einer beginnenden, ernsthaften, künstlerischen und ästhetischen Auseinandersetzung – Anlass genug, auch organisatorisch die Kompositionswerkstatt in eine Komponistenklasse zu überführen. Aus anfänglichen Workshops [...] ist in vier Jahren das neue Fach »Komposition« gewachsen. Es hat seitdem den Status eines instrumentalen Hauptfaches.« (Vandré, 2011, S. 124)

Durch die Nachbarschaft der Begriffe »künstlerisch« und »ernsthaft« wird ein Niveaufälle zur »beschaulichen Klangmalerei« bezeichnet, das seine strukturelle Entsprechung im Gegensatz zwischen offener »Kompositionswerkstatt« auf der einen und »Komponistenklasse« auf der anderen Seite findet. Das Künstlerische steht hier für eine Grundhaltung, die sich an professionellen Maßstäben orientiert. Durch die als Gütesiegel verstandene Bezeichnung »Hauptfach« wird es in den Reigen der übrigen instrumentalen Hauptfächer eingereiht, teilt damit aber zugleich deren notorische Ambivalenz: wird doch mit dem Status »Hauptfach« zum einen – im Gegensatz zu Nebenfächern oder anderen Lehrveranstaltungen – ein Anspruch signalisiert, dem Schüler:innen in ihrem gegenwärtigen Stand zu entsprechen haben, zum anderen aber auch ein gerade noch nicht erreichtes, nach oben hin offenes Niveau bezeichnet, an dem es sich zu orientieren gilt. Wer Kompositionsunterricht als »Hauptfach« belegt, kommt nicht umhin, seine Kompositionen an den Gipfelwerken zu messen. Ob die in diesem Zuge entstehenden Kompositionen die Bezeichnung »künstlerisch« verdienen, ist dabei weniger relevant als die Tatsache, dass sie sich an einem Begriff des Künstlerischen zu messen haben.

Diese Orientierung, die in schulischen Kompositionsprojekten wohl nur schwer lebensfähig wäre, findet sich auch in dem Bild, das die Komponistin Annette Schlünz von der legendären Kinderkompositionsklasse Halle-Dresden in der ehemaligen DDR unter der Leitung des nicht minder legendären Komponisten Hans-Jürgen Wenzel zeichnet. Diese nach Wenzels frühem Tod von Silke Fraikin weitergeführte und bis heute existierende Komponistenklasse gibt »jungen Menschen Zeit und Raum, sich und ihre Musiksprache zu entdecken und zu entwickeln«, sie »erzieht nicht zu Weltfremdheit, sondern Weltoffenheit, Selbstbewusstsein und künstlerischem Selbstverständnis« (Schlünz, 2011, S. 115). Charakteristisch für den Unterrichtsstil Wenzels war

es laut Schlünz, die Schüler:innen von Anfang an als ernstzunehmende Komponist:innen zu behandeln und sie dazu zu animieren, in ihren Ansprüchen aufs Ganze zu gehen:

»Nur Lumpen sind bescheiden« – ein geflügeltes Wort im Unterricht von Hans J. Wenzel. Der Anspruch, den jeder der jungen Komponisten an sich stellt, muss ungeheuer hoch sein, von Anfang an! Wer komponieren will und es ernst damit meint, kann sich nicht vornehmen »Komponist der Mittelklasse im Stadtbezirk Halle-Süd zu werden« (Zitat Wenzel).« (Schlünz, 2011, S. 115)

So unvergleichbar die Arbeitsweisen zwischen der Stuttgarter und der Hallenser/Dresdener Kompositionsklasse auch sein mögen, so ist ihnen doch gemeinsam, dass sie von einem Begriff des Künstlerischen dominiert werden, der den Schüler:innen vor allem als ein Anspruch entgegentritt, der in Form von Produktionen eingelöst werden muss, die, indem sie sich an Meisterwerken zu orientieren haben, selber in den Lichtkegel einer Orientierung am Kunstwerk geraten. Wird dieser Anspruch im Falle der Stuttgarter Musikschule vor allem an der Institutionalisierung der Kompositionsklasse zum künstlerischen Hauptfach festgemacht, so wurde er im Falle Halle/Dresden durch die charismatische Künstlergestalt Hans-Jürgen Wenzels verkörpert, durch die die kompositorische Arbeit mit der Forderung nach einer Intensität verbunden wurde, der auszuweichen den Schüler:innen wohl kaum möglich war. In beiden Fällen ist das Künstlerische an die Gebote rigoroser Ernsthaftigkeit und eines kompromisslosen Sich-Einlassens gekoppelt. Diese Gebote sind nicht allein inhaltlicher Natur. Es geht nicht nur um die Orientierung an kompositorischer Qualität, sondern immer auch um die Übernahme eines bestimmten Habitus. Nochmals Schlünz:

»Wenzel sorgte von Anbeginn seiner Begegnungen mit einem neuen Schüler für Klarheit: Komponieren ist Knochenarbeit. Fiel das Reizwort Urlaub, dann kam die Frage: »Hast du schon mal irgendwo gelesen, dass Beethoven Urlaub gemacht hat?«« (Schlünz, 2011, S. 116)

Überblickt man die Verwendungs- und Nicht-Verwendungsweisen des Begriffs »künstlerisch« in der kompositionspädagogischen Literatur, so lässt sich zusammenfassend feststellen, dass er vor allem im Zusammenhang mit den jeweiligen Anleitenden zur Sprache kommt, denen kraft ihres Habitus und ihrer Fähigkeit zur Formulierung spezifischer Aufgabenstellungen die Rolle künstlerischer Impulsgeber:innen zukommt. Obgleich diese Rolle an keiner Stelle der von uns untersuchten Passagen eingehender hinterfragt wird, ist doch unübersehbar, dass dem »künstlerischen« Zugang, den Kompositionspädagog:innen in den Schulkontext einbringen (oder einzubringen glauben), sowohl von den kompositionspädagogischen Akteur:innen selbst als auch von den musikpädagogisch orientierten Autor:innen, die über sie schreiben, zumindest auf der impliziten Ebene ein sehr hoher Stellenwert zuerkannt wird, ungeachtet der Schwierigkeiten, die sich mit dieser Kennzeichnung notgedrungen einstellen (Stichwort: Einmischung vs. Nicht-Einmischung). Demgegenüber fällt auf, dass die konkreten Darstellungen der kompositionspädagogischen Arbeitsprozesse in der Regel ohne diesen Begriff auskommen. Obgleich das Künstlerische eine große Mächtigkeit zu besitzen scheint, wird die Frage, ob und inwieweit es die Arbeitsprozesse

und das kompositorische Handeln der Schüler:innen wirklich beeinflusst, nicht gestellt, geschweige denn beantwortet.

Die hier geschilderten Verwendungsweisen zeigen zudem, dass der Begriff des Künstlerischen nur dann mit den konkreten Arbeiten der Schüler:innen in Verbindung gebracht wird, wenn es sich entweder um pädagogische Settings handelt (im Rahmen von freien oder musisch gebundenen Kompositionsklassen), die von ihrer Struktur her besondere Anforderungen an Intensität und Motivation stellen, oder wenn der Begriff in Adaption der Beuys'schen Maxime »Jeder Mensch ist ein Künstler« in einem generalisierenden Sinne verwendet wird. Man kann daher durchaus die Frage stellen, ob das neue Fach der Kompositionspädagogik wirklich ein Kontinuum darstellt, das – wie Helmut Schmidinger es formuliert – von einer »erste[n] bewusste[n] Begegnung mit der eigenen Kreativität [...] bis hin zur Hochschulausbildung mit dem Anspruch Komponierende für eine Berufslaufbahn als Komponistin bzw. Komponist zu qualifizieren« reicht (Schmidinger, 2020, S. 287), oder ob hier nicht doch deutlich unterschiedliche Formate mit jeweils eigenen Zielsetzungen und Ansprüchen vorliegen, die keineswegs aufeinander aufbauen bzw. ineinander übergehen müssen und insofern nicht unbedingt dem bei Schmidinger mitschwingenden Charakter einer Stufenleiter entsprechen. Allem Anschein nach wird mit dem Begriff der Kompositionspädagogik im Kontext von Schule ein Arbeitsfeld bezeichnet, das sich von außerschulischen Angeboten, die eine stärkere Nähe zum Format des Kompositionsunterrichts aufweisen, deutlich unterscheidet.

Inwieweit schulische Kompositionsprojekte, die nicht zwangsläufig mit einer längerfristigen, über die Projektzeit hinausgehenden kompositorischen Tätigkeit der Schüler:innen rechnen, dennoch mit einem Begriff des Künstlerischen in Verbindung gebracht werden können, ist eine offene Frage, die allein deshalb schon virulent ist, weil auch in diesen Projekten – wie gesehen – das Selbstverständnis der Anleitenden als Künstler:innen eine wichtige Rolle zu spielen scheint. Es wäre also zu prüfen, ob und inwieweit die Akteur:innen, die speziell in diesem Feld arbeiten, über Konzeptionen des Künstlerischen verfügen, die möglicherweise nicht an Zuschreibungen des »Professionellen« gebunden sind.

## 1.2 Das Künstlerische als Gegenstand musikpädagogischer Theoriebildung

Können die bislang vorliegenden wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Begriff des Künstlerischen helfen, dessen Bedeutung für die kompositorische Arbeit von Schüler:innen im Rahmen schulischer Kompositionsprojekte genauer zu bestimmen? Die Beantwortung dieser Frage ist alles andere als einfach, da diese Auseinandersetzungen nicht nur an divergierende Gegenstände gebunden sind – instrumentale Reproduktion vor Publikum, schulischer Musikunterricht, Instrumentalunterricht –, sondern in höchst unterschiedliche Epistemologien eingebunden sind, was ihre Vergleichbarkeit erschwert und bisweilen verunmöglicht. Dass hier alles andere als ein konsistenter Diskurs vorliegt, wird bereits an der Tatsache deutlich, dass die im Folgenden untersuchten Beiträge zumeist auf jeweils eigene Referenztexte und Forschungsstände rekurren und die Bezugspunkte der jeweils anderen Texte weitgehend ignorieren. Dieser Befund ist schon allein deshalb nicht als pauschale Kritik zu