

1 Musikpädagogische Blicklichter auf das Komponieren

Wenngleich die Auseinandersetzung mit dem Komponieren in der Schule schon weiter zurückreicht, setzt die folgende Untersuchung mit der zweiten musikpädagogischen Reform um 1968 an. Dies liegt im Forschungsfokus der Arbeit begründet. Ausgehend von einem Problem der aktuellen schulischen Praxis, die kompositionspädagogischen Erwartungen nicht einzulösen, steht der Musikunterricht im Fokus, wie er sich ab den 70er-Jahren entwickelte (vgl. Jank et al. 2017). Hier gerieten mit der Abkehr vom ‚Primat des Singens‘ verschiedene Verhaltensweisen gegenüber Musik „als gleichgewichtige, eigenständige Unterrichtsinhalte in der schulmusikalischen Arbeit“ in den Blick. So rücken u. a. Venus‘ fünf Umgangsweisen mit Musik in den Mittelpunkt musikdidaktischen Handelns und damit beispielhaft auch die „Produktion von Musik“ (Venus 1969, S. 27). Für den Umgang mit dem Komponieren erwies sich als ausschlaggebend, dass eine Abwendung von einem bis weit ins 20. Jahrhundert getragenen genialistischen Kompositionsbegriff erfolgte, welcher bis dato eine Lehr- und Lernbarkeit des Komponierens in Abrede stellte (vgl. Schlothfeldt 2018a; Lothwesen 2014). Mit der sich zunehmend etablierenden Vorstellung von Komponieren als einer für jedermann erlernbaren musikbezogenen Tätigkeit entwickelten sich im Laufe der Zeit unterschiedliche speziell kompositionspädagogische Konzeptionen. Sie alle sprechen dem Komponieren im Musikunterricht das besondere Potenzial zu, Schüler:innen in einem schüler- und handlungsorientierten Unterricht eine gesteigerte Teilhabe und Partizipation zu ermöglichen (vgl. Nimczik 1997; Orgass 2007; Schlothfeldt 2018a).

Dieses erste Kapitel nähert sich schulischen Kompositionsprozessen aus zwei Perspektiven, zwischen denen sich der Forschungsgegenstand in Forschung und Praxis aufspannt: den musikpädagogischen Erwartungshaltungen an sowie den darauf bezogenen empirischen Einblicken in Kompositionsprozesse. Hinsichtlich der musikpädagogischen Erwartungshaltungen werden drei zentrale Begründungslinien herausgegriffen, welche vornehmlich zur Legitimation des Komponierens in der Schule herangezogen werden und den kompositionspädagogischen Diskurs in den letzten gut 25 Jahren maßgeblich bestimmten (Kap. 1.1).¹ Der im Anschluss dargelegte empi-

1 Vor allem im englischsprachigen Raum ist der kompositionspädagogische Diskurs wesentlich intensiver bearbeitet, was u. a. auf die schon lange bestehende curriculare Verankerung des Komponierens in den Schulen zurückzuführen ist (vgl. Aigner 2018; Grow 2018). Im Hinblick darauf, dass die dieser Arbeit zugrunde liegende Problemstellung an die schulkulturellen Rahmenbedingungen des deutschsprachigen Raumes anknüpft, richtet sich das Augenmerk überwiegend auf den deutschsprachigen Diskurs, ohne dabei wichtige Erkenntnisse internationaler Studien zu vernachlässigen. Einer aktuellen

rische Forschungsstand zu Kompositionsprozessen erhebt keine Ansprüche auf Vollständigkeit, sondern setzt sich vielmehr zum Ziel, entscheidende Entwicklungslinien im Diskurs nachzuzeichnen (Kap. 1.2). Zuletzt werden didaktische und empirische Anknüpfungsstellen bzw. Desiderate zusammengeführt (Kap. 1.3).

1.1 Musikpädagogische Erwartungen an das schulische Komponieren

Überaus hohe wie auch vielfältige Erwartungen werden an das Komponieren vonseiten der Musikpädagogik herangetragen. Im Zentrum der Argumentation steht der selbsttätige, erfahrungsbezogene Charakter des Komponierens, der intensive musikalische Bildungs- und Lernprozesse sowie insbesondere „ein[en] Zugang zur gegenwärtigen Musikwelt eröffnet“ (Schneider 2017, S. 9; vgl. auch Oberschmidt und Schläbitz 2014; Schlothfeldt 2011; Kranefeld et al. 2019). Darüber hinaus wird das besondere Potenzial des Komponierens in seinem integrativen Charakter gesehen. So berührt es „Musik unterschiedlichster Art und ist eingeflochten in alle Handlungsfelder des Unterrichts“ (Oberschmidt und Schläbitz 2014, S. 8). Die pädagogische Sonderstellung des Komponierens gründet sich demnach auf eine Vielzahl unterschiedlicher Lern- und Bildungsprozesse. Diese Erwartung spiegelt sich auch in den Curricula der Schulen. Durch den gestaltenden Umgang mit Musik sollen nicht nur unterschiedliche musikbezogene Bildungsprozesse angeregt werden, sondern darüber hinaus auch soziale, personale und methodische Kompetenzen erworben. So heißt es bspw. im Bildungsplan 2016 des Landes Baden-Württemberg:

In musikalischen Gestaltungsprozessen können die Schülerinnen und Schüler ihre Intuition und Kreativität sowie bereits erworbene musikalische Kompetenzen einbringen und Freude an der musikalischen Praxis erleben. Damit verbunden ist die gegenseitige Rücksichtnahme und Anerkennung beim gemeinsamen Musizieren, die Sensibilisierung des Hörverhaltens, die Offenheit für die Vielfalt musikalischer Erscheinungsformen sowie Verantwortung für den Fortbestand und die Weiterentwicklung kulturellen Lebens. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 3)

Mit Blick auf die dargelegten umfassenden Bildungserwartungen werden in diesem Kapitel ausschließlich übergeordnete Zieldimensionen musikalischer Bildung fokussiert. Nicht berücksichtigt werden Konzepte der Aneignung von Kompositionstechniken, die nah an einer Didaktik der Musiktheorie angesiedelt sind.²

Aufarbeitung der internationalen Kompositionspädagogik widmen sich derzeit Grow und Ziegenmeyer (2021).

- 2 Diese Differenzierung findet sich u. a. auch in Schlothfeldts Konzept *Komponieren im Musikunterricht* (2015), in dem er Kompositionsprojekte von Gestaltungsaufgaben unterscheidet. Letztere beinhalten die Auseinandersetzung mit klar umgrenzten Lerninhalten wie zum Beispiel „neue Spieltechniken, Mittel der Sprachkomposition und des Instrumentaltheaters, [...] Notationsformen [...], verschiedene Formen von Zeitgestaltung“ (Schlothfeldt 2015, S. 68). Kompositionsprojekte hingegen ermöglichen den Schüler:innen, ein eigenes kompositorisches Anliegen zu entwickeln und dabei Mittel, Materialien und Formen selbst zu bestimmen, wodurch musikalische Lern- und Bildungsprozesse angestoßen werden, die über das Handwerkliche hinausragen (ebd., S. 113).

Den Zielvorstellungen des experimentellen Gestaltens im Kontext zeitgenössischer Musik (Kap. 1.1.1), der ästhetischen Erfahrung im Rahmen der Produktionsdidaktik (Kap. 1.1.2) oder des kreativen Handelns (Kap. 1.1.3) ist gemein, dass sie das Komponieren nicht als zu lernenden Inhalt oder anzueignende Fähigkeit, sondern als musikbezogenes Handeln betrachten, an dem sich Schüler:innen musikalisch-ästhetisch bilden und entwickeln können. Hinsichtlich der angestrebten Beforschung von Kompositionsprozessen soll eruiert werden, welche von ihnen besonders erkenntnisreich zu sein verspricht.

1.1.1 Experimentelles Gestalten im Kontext zeitgenössischer Musik

Die Hinwendung zur zeitgenössischen resp. experimentellen Musik in der Musikpädagogik Anfang der 70er-Jahre setzt entscheidende Impulse für die Entwicklung der Kompositionspädagogik. Mit der Integration von Musizierformen der Neuen Musik in den Musikunterricht rückt das Gestalten und Musizieren der Schüler:innen in den Vordergrund und löst den werkorientierten und an Hörerziehung ausgerichteten Musikunterricht ab (vgl. Nimczik 2017; Buchborn 2011a). Dabei spielt vor allem auch die veränderte Rolle der Interpretierenden in der experimentellen Musik eine gewichtige Rolle. Sie zeichnet sich durch ein hohes Maß an Gestaltungsfreiheit und Mitbestimmung aus und führt in der musikpädagogischen Praxis zu einer stärkeren Berücksichtigung generativer Tätigkeiten. Grundsätzlich geht es in der konzeptionellen Neuausrichtung darum, „von einem in der kompositorischen Praxis sich etablierenden emanzipatorischen Musikverständnis auszugehen, das alle Klangmöglichkeiten und Geräusche sowie besonders auch variable Gestaltungsmöglichkeiten [...] [zulässt], um diese dann im Sinne der Eigenproduktion musikdidaktisch zu nutzen“ (Nimczik 2017, S. 197). Klangexperimente, kollektive Klanggestaltungen und Gruppenimprovisationen werden mit der Überzeugung didaktisiert, dass sich musikalische Erfahrungen nur auf der Grundlage von musikalischem Handeln machen lassen (vgl. Bäßler und Nimczik 2005, S. 15). Mit der Begründung, dass Verfahrensweisen der Neuen und experimentellen Musik sich in besonderem Maße „für handlungsorientierte, selbsttätige Aneignungsprozesse“ (Schneider 2000, S. 258) eignen, werden diese für musikpädagogische Einsatzbereiche weiterentwickelt (vgl. Friedemann 1974, 2006; Meyer-Denkmann 1972; Paynter et al. 1972; später Nimczik und Schneider 2000; Spahlinger 1993; Nimczik 1997). Aus diesem „Zugang zum kreativen Musizieren, zur Musikerfindung schlechthin“ (Schwan 1991, S. 311; Herv. i. Original) entwickeln sich in der Folge mitunter aus Impulsen aus England kompositionspädagogische Konzepte wie *Response* (Graefe-Hessler 2002) bzw. *Klangradar* (Friedrich 2016) und *Klangnetze* (Schneider et al. 2000), die in Material, Form, Ästhetik und Klanglichkeit Neuer Musik Ausgangspunkte ihrer Gestaltungsarbeit sehen. Diese Konzepte nehmen bis heute einen überproportional hohen Anteil in der deutschsprachigen kompositionspädagogischen Landschaft ein (vgl. Voit 2018c, 2018d; Schlothfeldt 2018a).

Als musikpädagogisches Bildungsziel lässt sich in den kompositionspädagogischen Ansätzen im Kontext Neuer Musik die Ermöglichung eigenverantwortlicher Mitgestaltung und umfassender musikalischer Erfahrung anführen, wie sie auch schon in den ersten didaktischen Entwürfen von Meyer-Denkmann (1972) und Friedemann (1974, 2006 [1973]) angelegt sind. So verspricht sich Friedemann durch Gruppenimprovisationen „in der Vitalität, Phantasieentfaltung und Darstellungskraft beim musikalischen

Spiel, in der Beobachtungsgabe, dem Bewußtseinsgrad (sic!), der inneren Selbstständigkeit bei Führungsaufgaben“ (Friedemann 2006 [1973], S. 4) die Aktivierung der Gesamtpersönlichkeit der Schüler:innen und nicht nur deren „rein musikalische und intellektuelle Fähigkeit“ (ebd.). Über 40 Jahre später hat sich diese Idee dahingehend weiterentwickelt, dass die „didaktisch-methodischen Vermittlungskonzepte mit den Schwerpunkten Experimentelle Musik, Komposition und Neue Musik“ (Friedrich 2016, S. 32) sowohl für die Schüler:innen als auch für Lehrende zu bildenden Erfahrungsmomenten werden sollen. Lernende wie Lehrende erfahren nach Friedrich „[d]urch das Lernen des Hinhörens, des ästhetischen Wahrnehmens [...] [ihre] eigene kreative, ästhetische und soziale Kompetenz in produktiven künstlerischen Prozessen auszubilden und im Gestaltungsprozess anzuwenden“ (ebd.). Ergänzend zu diesen Positionen entstehen weitere Forschungsarbeiten an der Schnittstelle von Theorie und Didaktik, die sich ebenfalls mit den angeführten Bildungszielen in Kompositionsprozessen im Kontext Neuer Musik auseinandersetzen. So diskutiert bspw. Nimczik in seiner Arbeit *Spielräume im Musikunterricht* (1991) das Potenzial musikalischer Gestaltungsarbeit und entwickelt u. a. ausgehend von Werken des 20. Jahrhunderts Unterrichtsimpulse, in denen sich Schüler:innen gemeinsam in die eigenständige Gestaltungsarbeit begeben. Schwan (1991) und Langbehn (2001) betonen darüber hinaus, wie der gestaltende Umgang mit Musik ausgehend von zeitgenössischen bzw. experimentellen Ansätzen auf andere Inhaltsbereiche und Phänomene des Musikunterrichts weiterwirken kann und belegen dies anhand von Projektdokumentationen bzw. Praxisentwürfen.

Die Sichtung der didaktischen und theoretischen Beiträge ergibt darüber hinaus, dass die formulierten Bildungserwartungen in unterschiedliche musikpädagogische Zielbereiche hineinragen, aber vornehmlich in die Bereiche der ästhetischen Erfahrung (vgl. Kap. 1.1.2) sowie der Förderung kreativen Handelns im Sinne der auditiven Wahrnehmungserziehung (vgl. Handschick 2015, S. 20; Helmholz 2008). Dabei bleiben die kompositionspädagogischen Konzepte, die Neue Musik zum Ausgangspunkt ihrer didaktisch-methodischen Herangehensweise machen, in erster Linie auch deren Vorstellung von Kunst und des Umganges mit ihr verhaftet, „durch ständige Veränderung und Vermeidung von Übereinkunft mit unseren Gewohnheiten und Bedürfnissen neue Perspektiven und Erfahrungsräume zu eröffnen“ (Handschick 2015, S. 17).

Viele dieser Konzepte positionieren sich deshalb dahingehend deutlich restriktiv, sich beim Komponieren keinem bekannten, v. a. auch peerkulturellen musikalischen Materials zu bedienen (vgl. Schneider 2008, 2018; Friedrich 2016). So heißt es bei Friedrich in Tradition der Klangforschung, „alles Tonale, rhythmisch Vertraute, Gegenständliche zu Sperrgebieten zu erklären, womit verhindert wird, dass das Ohr sich wie ein Ertrinkender an das Floß klammernd auf das voraussetzungsimmanente Bekannte stürzt und sich vor dem neuen, unbekannten, unerhörten Terrain verbarrikadiert“ (Friedrich 2016, S. 63). Und Handschick spricht in diesem Zusammenhang explizit von Tabus in Anlehnung an Adorno und Eco, „dass es Materialien gibt, die heute unwahr geworden und daher nicht mehr verwendbar sind“ (Schlothfeldt und Vandré 2019, S. 53). Hier scheint auf, wie weit der gestaltende Umgang mit dem Unbekannten in das individuelle, gesellschaftliche Leben wirken soll und damit eine Zieldimension eröffnet, die weit über das Musikalische hinausragt. So konstatiert Handschick:

Letztendlich geht es beim Komponieren darum, Dinge zu ordnen, anzuordnen, Kategorien zu entwickeln, umzuordnen. Das ist zum einen eine Sache der Phantasie, die neue Blickwinkel öffnet, aber für mich hat das auch noch eine andere, eine politische Dimension: Es geht darum, Alternativen denken zu lernen. (Handschick in Vandr  und Lang 2011, S. 94)

In Betrachtung der Erwartungen an die kompositionspädagogischen Konzepte wird deutlich, dass sich die angeführten Gestaltungs- und Vermittlungsansätze durch ihre schüler- und handlungsorientierte und gleichzeitig an der Ästhetik und Philosophie Neuer Musik ausgerichteten Positionierung auszeichnen.

Ebendiese doppelte Ausrichtung, in der „Kinder nicht nur eigene künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten entwickeln, sondern auch an eine zeitgenössische Klangsprache (bzw. ausgewählte Referenzwerke) herangeführt werden sollen“ (Voit 2018d, S. 17), entwickelte sich in der langjährigen kompositionspädagogischen Praxis in Form zahlreicher, groß angelegter Projekte zu zwei unterschiedlichen, grundsätzlichen Positionen.

So nehmen sich Kompositionsprojekte rund um die österreichischen *Klangnetze* zum Ziel, dass „die Schüler auf spielerische, experimentelle, improvisatorische Art und Weise [...] befähigt werden, eigene Stücke zu gestalten und zu realisieren“ (Schneider et al. 2000, S. 26). Schneider arbeitet im Sinne einer wissenschaftlichen Fundamentierung des kompositionspädagogischen Konzeptes anhand unterschiedlicher Werke der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts heraus, wie deren Offenheit und „Indertimn ertheit [...] geradezu eine aktive Mitgestaltung und letztlich eine eigenverantwortliche Vollendung der jeweiligen Werke einfordern“ (Schneider 2000, S. 258). An anderer Stelle grenzt er in der Konsequenz und in Anlehnung an Lessing (2015) den Begriff der Vermittlung, in dem „der Rezeptionsaspekt mit Bezug auf ein Objekt – z. B. ein Musikstück – immer noch im Vordergrund“ (Schneider et al. 2017, S. 10) steht, von dem der „Ermittlung“ (ebd.) ab. Im Prozess der Ermittlung rücken seiner Ansicht nach nämlich „die Akteure selber ins Zentrum“ (ebd.) und können so ihre eigenen musikalisch-ästhetischen Erfahrungsräume eröffnen. Zentral erscheint für das *Klangnetze*-Konzept diesbezüglich, dass die Schüler:innen einen eigenen künstlerischen Zu- und Umgang mit Materialien und Werken Neuer Musik eröffnen, wobei „bewusst die Arbeit mit bereits komponierten Werken vermieden [wird]“ (Buchborn 2011a, S. 35).

In *Response*-Projekten hingegen sollen Schüler:innen in Kooperation mit Musiker:innen und Komponist:innen zum eigenen Komponieren angeregt werden, indem die Prozesse ihren Ausgang an Referenzwerken nehmen und so Neue Musik handelnd erfahrbar wird (vgl. Friedrich 2016; Handschick 2015; Schlothfeldt 2018a). Voit kann in seiner empirischen Studie diese doppelte Zielsetzung als ein „für die in Response-Projekten beteiligten Komponistinnen und Komponisten [...] grundsätzliches Spannungsfeld zwischen dem Wunsch, den Schülerinnen und Schülern möglichst großen Freiraum beim Komponieren zu lassen, und dem Anspruch, sie an eine zeitgenössische Tonsprache bzw. die Ästhetik eines bestimmten Referenzwerks heranzuführen“ (Voit 2018b, S. 11) rekonstruieren. Dies stellt für alle Teilnehmenden eine besonders anspruchsvolle und auch ambivalente Aufgabe dar.

Die Ausführungen lassen sich wie folgt zusammenfassen. Die Erwartungen an das experimentelle Komponieren im Kontext zeitgenössischer Musik liegen insbesondere in den selbstt tigg gestaltenden Erfahrungen im Umgang mit Musik sowie der Begeg-

nung mit bislang ungehörter Musik, die zu einer grundlegenden Offenheit gegenüber unkonventioneller Klangsprachen, Formstrukturen und ganz allgemein Denkalternativen führen soll. In langjähriger kompositionspädagogischer Praxis wurden hierfür vielfältige Konzepte und Unterrichtsbausteine entwickelt, erprobt und dokumentiert. Ebenso kann auf eine Vielzahl theoretischer Auseinandersetzungen mit der Verbindung Neuer Musik und musikpädagogischer Gestaltungsarbeit verwiesen werden. Zuletzt zeigen aber vor allem die bis heute immer wieder neu initiierten Projekte, wie stark sich dieser Ansatz etabliert hat und präsent in die kompositionspädagogische Praxis vor allem in Form von Kooperationsprojekten mit Komponist:innen weiterwirkt.

1.1.2 Ästhetische Erfahrung und Komponieren

Der Begriff der ästhetischen Erfahrung als Zieldimension der Musikpädagogik spielt für die Kompositionspädagogik eine zentrale Rolle (vgl. Heß 2018). Er wird sowohl mit den Arbeiten von Wallbaum zur Produktionsdidaktik im Musikunterricht (vgl. Wallbaum 2000, 2011, 2016) in Verbindung gebracht, als auch mit den Überlegungen Rolles, ästhetische Erfahrungen grundsätzlich als Bildungsmomente des Musikunterrichts zu ermöglichen (vgl. Rolle 1999, 2014). Die beiden Autoren beziehen sich durchweg aufeinander und haben den Diskurs gemeinsam in zwei Richtungen – in eine kompositionspädagogische und eine bildungstheoretische – für die Musikpädagogik ausgeschärft (vgl. bspw. Rolle und Wallbaum 2011). Als theoretische Grundlage dienen ihnen die philosophischen ethisch-ästhetischen Studien von Seel (1996), der die ästhetische Praxis und Erfahrung als unverzichtbar für eine vernünftige Lebenspraxis setzt. In Bezug auf den Erfahrungsbegriff der Musikpädagogik (vgl. Dewey und Velten 1980; Kaiser 1992) entwickelt Rolle seine These, dass es die ästhetischen Erfahrungen sind, die musikalische Bildung ermöglichen, indem sie die Schüler:innen in ihren gewohnten Wahrnehmungsmustern verunsichern und eine Neuorientierung provozieren. Ästhetische Erfahrungen weisen sich dadurch aus, dass sie selbstbezüglich, vollzugsorientiert und selbstzweckhaft geschehen (Rolle 1999).

Während Rolle grundsätzlich den Umgang mit Musik vor dem Hintergrund potenzieller ästhetischer Erfahrungen betrachtet, fokussiert Wallbaum das Produzieren von Musik als ästhetische Praxis, die dann auch zu ästhetischer Erfahrung führen kann (vgl. Wallbaum 2000; hierzu auch Zill 2016). Entscheidend hierbei ist, dass eine ästhetische Erfahrung nicht im Sinne einer von außen eingebrachten, normativen Vorstellung von ästhetischer Qualität bestimmt werden kann. Ein ästhetisches Urteil erfolgt immer aus der je eigenen Wahrnehmung und Anschauung heraus und kann dann in einem ästhetischen Streit mit anderen Wahrnehmungen und Anschauungen zum Ausdruck und Abgleich gebracht werden. So plädiert Wallbaum dafür, „dass im Klassenraum erstmal ausgehandelt wird, was eigentlich ästhetische Qualität ist“ (Schlothfeldt und Vandr   2019, S. 59), weshalb er der ästhetischen Qualität eines herzustellenden musikalischen Produktes von Beginn des Gestaltungsprozesses an eine zentrale Bedeutung zuspricht (vgl. Kap. 6.1.2, S. 115). Schüler:innen können in Kompositionsprozessen dann ästhetische Erfahrungen machen, wenn sie auf Grundlage der eigenen Wahrnehmung zu einem – teils intuitiven, teils reflektierten – ästhetischen Urteil kommen, das dann im ästhetischen Streit weiter bewusst gemacht werden und sich auch zu einem geteilten ästhetischen Urteil zusammenfügen kann.

Ausgehend von diesen Überlegungen erscheint es naheliegend, dass, im Gegensatz zu den o. g. Kompositionsprojekten, die sich im Rahmen der Neuen Musik bewegen, ästhetische Erfahrungen in Kompositionsprozessen frei von stilistischen Einschränkungen ermöglicht werden können und sollten. Gleichzeitig grenzt sich ein auf ästhetische Erfahrung ausgerichteter Kompositionsunterricht auch von einem musiktheoretischen, kompositionstechnischen Ansatz ab. So konstatiert Lessing, „dass es nicht das alleinige Ziel von Kompositionspädagogik sein kann, Kinder und Jugendliche Schritt für Schritt an das Niveau professioneller Komponisten heranzuführen“ (Lessing 2011, S. 18). Des Weiteren konkretisiert er die Zieldimension ästhetischer Erfahrung, indem er einerseits auf das Ästhetische im Sinne der Wahrnehmung und Gestaltung, andererseits auf die in Kommunikation verhandelten und sich in kompositorischen Entscheidungen manifestierenden ästhetischen Urteile in Kompositionsprojekten hinweist:

Kompositionspädagogik heißt zunächst, die musikalische Wahrnehmung für elementare Gestaltungsprinzipien zu öffnen und im spielerischen Umgang mit dem jeweils verfügbaren Material die Bedeutung und Tragweite kompositorischer Entscheidungen zu erfahren und zu erproben. (Ebd.)

Kompositorische Entscheidungen erscheinen für die ästhetische Bildung deshalb von besonderer Bedeutung, weil sie aus dem ästhetischen Streit hervorgehen können. Wenn es im ästhetischen Streit vornehmlich darum geht, „Empfehlungen für erfüllte Wahrnehmungsvollzüge, die wir mit einem Objekt (z. B. einem Klangereignis) machen, zu kommunizieren“ (Rolle und Wallbaum 2011, S. 509), dann lassen sich kompositorische Entscheidungen als Indizien dafür lesen, dass ästhetische Positionen dargelegt, beurteilt und gemeinsam verhandelt wurden. Inwieweit dabei reflexive Vorgänge mit eingeschlossen werden, wird indes im kompositionspädagogischen Diskurs unterschiedlich diskutiert. So versteht Schlothfeldt das Komponieren in Abgrenzung zum Improvisieren „als planbare Folge revidierbarer Einzelentscheidungen“ (Schlothfeldt 2011, S. 176), das „ein hohes Maß an Reflexion mit ein[schließt]“ (ebd.). Handschick hingegen hält es zwar für wichtig, kompositorische Entscheidungen auch begründen und reflektieren zu können, gleichwohl sei eine ästhetische Entscheidung seiner Meinung nach aber „zunächst einmal eine Bauchentscheidung [...] [, sie] wird mehr oder weniger intuitiv gefällt“ (Schlothfeldt und Vandr  2019, S. 63). Trotz dieser besonderen Rolle kompositorischer Entscheidungen im Diskurs ist der Begriff für die Kompositionspädagogik bislang grundagentheoretisch noch unbearbeitet (vgl. Kap. 6.1.2; Kap. 7.6).

Die didaktischen Folgerungen für einen an ästhetischer Erfahrung ausgerichteten Kompositionsunterricht verweisen auf den Erm glichungscharakter von musikalischen Bildungsprozessen. Dieser manifestiert sich in der Loslösung von einer festlegenden Planung und zielorientierten Gestaltung, der Inszenierung von unverplanten und zweckfreien Erfahrungsräumen und vollzugsorientierten musikalischen Umgangsweisen (vgl. Wallbaum 2011). Kennzeichnend für die Wallbaumsche Produktionsdidaktik sind dabei zwei Elemente:

- (1) Zentral ist die Kommunikation innerhalb der ästhetischen Praxis, in denen „der ‚ästhetische Streit‘, bei dem um Lösungen gerungen wird, weder eine Begleiterscheinung noch gar ein Störfaktor“ (Lessing 2011, S. 18) ist. Vielmehr erwachsen aus ihm besondere Bildungsmomente, in dem eigene ästhetische Argumente reflektiert ins Bewusstsein kommen oder fremde eine neue Sicht eröffnen können. Fachspezifisch sind diese Aushandlungsmomente insofern, als dass ästhetische Argumente nicht „beweisen [...]“, sie werben für Wahrnehmungsperspektiven, die ihre Überzeugungskraft erst entfalten, wenn sie eingenommen werden; sie empfehlen Auffassungen, die erst verständlich werden, wenn die Angesprochenen sich auf neue Sicht- und Hörweisen einlassen“ (Rolle 2014, S. 1).
- (2) Wie zuvor bereits angedeutet ist es von besonderer Bedeutung, dass die von den Schüler:innen als solche wahrgenommene ästhetische Qualität des Produktes von Beginn an als Orientierung für den gesamten Produktionsprozess fungiert. Dadurch, dass Schüler:innen auf eine abschließende Präsentation hinarbeiten, in der ihr ästhetischer Geltungsanspruch auch für andere erfahrbar werden soll (vgl. Wallbaum 2000, S. 229), kommt es auch während des Prozesses zu einer intensiven Auseinandersetzung und Bewusstwerdung ästhetischer Urteile. Das besondere Potenzial der Wallbaumschen Produktionsdidaktik für die Ermöglichung ästhetischer Bildung entfaltet sich dabei nicht nur in der Aushandlung von Wahrnehmungsperspektiven, sondern insbesondere in der gemeinsamen Gestaltung von Klangereignissen, in den Wahrnehmungsperspektiven gleichzeitig gestaltend miteinander verhandelt werden können.

Für eine musikdidaktische bzw. empirische Auseinandersetzung mit der Zieldimension der ästhetischen Erfahrung stellt sich deren grundsätzliche Unverfügbarkeit als größte Schwierigkeit dar, die im musikpädagogischen Diskurs vielfach und kontrovers diskutiert wurde (vgl. Heß 2018). Im Zentrum steht dabei die Frage, ob und wie das individuelle Erleben von Musik, eine auf „sinnliche Unmittelbarkeit und Interesselosigkeit abzielende Erfahrung“ (Heß 2018, S. 185), zum Gegenstand unterrichtlicher Auseinandersetzung werden kann. So können Rolle und Wallbaum (vgl. Rolle und Wallbaum 2011; Wallbaum 1998, 2009) zwar einige methodisch-didaktische Impulse geben, „Möglichkeitsräume für ästhetische Erfahrungen [zu] schaffen“ (Heß 2018, S. 187). Grundsätzlich zeigen die theoretischen und didaktischen Überlegungen aber, dass das tatsächliche Einstellen ästhetischer Erfahrungen nicht didaktisch kontrolliert bzw. garantiert werden kann und es beim Schaffen von Möglichkeitsräumen bleibt.

1.1.3 Kreatives musikbezogenes Handeln und Komponieren

Die Vieldeutigkeit des Begriffs der Kreativität reicht vermutlich an die des Komponierens heran, wobei auch dessen Prominenz dem des Komponierens im musikpädagogischen Diskurs in nichts nachsteht. So zählt „die Förderung von Kreativität durch Musikunterricht zum gängigen Legitimationsrepertoire für das Schulfach“ (Stöger 2007, S. 104) und ist „als Orientierung des Musikunterrichts festgeschrieben“ (Lothwesen 2014, S. 189). Der Begriff der Kreativität besitzt eine weitreichende Strahlkraft sowie nahezu uneingeschränkt positiv konnotierte Anerkennung (vgl. Sachsse 2020), nicht zuletzt deshalb, weil er einen besonderen „Reichtum an Möglichkeiten jenseits des

traditionellen pädagogischen Repertoires“ (Stöger 2007, S. 113) verspricht. Deutlich wird dies auch im folgenden Zitat von Stöger, die einen geradezu überreichen Erwartungskomplex an kreatives Handeln und dessen Potenzial für die Musikpädagogik – hier mit Blick auf kreative Praxen informellen Lernens – entwirft:

Hier wäre zu nennen die große Bedeutung von Körperlichkeit, Interdisziplinarität, Sinnlichkeit, die hohe Medienkompetenz und das lustvolle Ausloten des Spiel- und Gestaltungspotenzials mit immer wieder neuen technischen Mitteln, die Bedeutung der partizipatorischen Komponente des Lernens, das Gefühl, Akteur in dem Prozess einer gemeinsam entworfenen und getragenen kulturellen Praxis zu sein, höchst kontextualisierte Lernsituationen und die Kreation von impliziten Formen des Verstehens und der Verständigung. (Stöger 2007, S. 113)

Die Entfaltung von Kreativität oder die Ermöglichung kreativen Handelns wird auch deshalb vielfach als Begründungsfigur für die Kompositionspädagogik bemüht (vgl. Bullerjahn 2011), da Kreativität seit jeher und in besonderem Maße an die genuin schöpferischen Tätigkeiten des Improvisierens und Komponierens angebunden gesehen wird (vgl. Lothwesen und Lehmann 2018; Buchborn et al. 2019). Besonders bemerkenswert für den deutschsprachigen Diskurs erscheint dabei die Tatsache, dass Kreativität und Komponieren in unterschiedlichsten Begründungszusammenhängen verwendet und gedacht werden, ohne dass dabei eine empirische Konkretion bzw. Rekonstruktion kreativen Handelns noch eine verbindliche domänenspezifische Konzeptualisierung des Begriffes vorliegen (vgl. Stöger 2007, 2018; Lothwesen 2014; Sachsse 2020). Diese Problematik wird dabei auch vor dem Hintergrund der aktuellen, kritischen Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen und kulturellen Kreativitätsverständnis betrachtet, die von der Reckwitzschen Schrift *Das Kreativitätsdispositiv und die sozialen Regime des Neuen* (Reckwitz 2016) ausgeht. So erklärt Sachsse in Bezug auf Reckwitz die Orientierung an Kreativität im kompositionspädagogischen Kontext dann zum Problem, „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“ (Sachsse 2020, S. 35).

Die unzureichende Konzeptualisierung des Kreativitätsbegriffs im musikpädagogischen Kontext liegt auch darin begründet, dass die deutschsprachige musikpädagogische Forschung dem Phänomen der Kreativität lange Zeit zögerlich und auch skeptisch entgegentrat (vgl. Stöger 2007). Erst in den letzten 15 Jahren werden Bemühungen angestoßen, den Begriff der musikalischen Kreativität theoretisch zu fassen (vgl. Stöger 2018; Lothwesen 2014). So stellt Lothwesen in seiner umfassenden Reflexion über Kreativität in der Musikpädagogik (2014) die These auf, Kreativität „umfasst relevante Bereiche des Musikkerns und ist in seiner praktischen Umsetzung grundsätzlich handlungsbezogen bestimmt, soziokulturell verankert und ästhetisch erfahrbar“ (Lothwesen 2014, S. 198). Daran anschließend entwickelt er ein theoretisches Modell musikalischer Kreativität, in dem das Individuum im Kontext seines sozialen Umfeldes innerhalb der Domäne (Musik) eingebettet agiert. Der zentralen Kategorie des Handelns stellt Lothwesen die Kategorien des Könnens „als Bereich individueller Wissensstände und Fähigkeiten“ (Lothwesen 2014, S. 200) sowie des Erfahrens „als subjektiv erlebter und wahrgenommener Ereignisse“ (ebd.) zur Seite. Handeln, Er-

fahren und Können sind aus dieser Perspektive also nur als untrennbare, interdependente Dreiecke zu verstehen, die kreatives Handeln in interaktionalen Prozessen ermöglicht. Lothwesen hebt darüber hinaus vor allem die ästhetische Dimension des Erfahrungsbegriffes hervor, welche „eine zentrale Position als Wahrnehmungsfilter kreativen Verhaltens“ (Lothwesen 2014, S. 204) einnimmt, sodass musikbezogenes kreatives Handeln seiner Meinung nach an das Phänomen und die Zieldimension der ästhetischen Erfahrungen gebunden erscheint.

Mit diesem Modell knüpft Lothwesen an die Entwicklung der aktuellen, internationalen Kreativitätsforschung an, die sich von einer psychologischen Perspektive auf Kreativität hin zu einer soziokulturellen entwickelt (vgl. Bullerjahn 2011; Sawyer 2012; Stöger 2018). Während kognitionspsychologisch ausgerichtete Modelle Kreativität als universale Fähigkeit verstehen, „Kreativität als Produkt eines einzigen Individuums [fokussieren] und [...] somit Entwicklung als Prozess innerhalb eines Individuums [betrachten]“ (Bullerjahn 2011, S. 26), nehmen soziokulturelle Betrachtungen die sozialen und kulturellen Kontexte der Akteur:innen und den Prozess als das eigentliche Produkt kreativer Prozesse in den Blick. Stark vereinfacht und trotzdem plastisch fasst Sawyer diese zwei gegensätzlichen Perspektiven wie folgt: „Psychologists argue over the definitions of intelligence, emotion, and memory; sociologists argue over the definitions of group, social movement, and institution“ (Sawyer 2012, S. 7).

Einen für die Musik- und insbesondere die Kompositionspädagogik zentralen Bezugspunkt stellt in diesem Zusammenhang das systemische Modell zur Kreativitätsentwicklung von Burnard dar (vgl. Burnard 2012; Burnard und Younker 2016). Anknüpfend u. a. an kompositionspädagogische Forschungsprojekte konzeptualisiert sie die Entwicklung kreativer Fähigkeiten unabhängig vom Alter, aber im Kontext persönlicher, sozialer und kultureller Faktoren und grenzt sich damit von den psychologisch ausgerichteten, stufenbasierten, altersabhängigen und fähigkeitszentrierten Entwicklungsmodellen ab (vgl. bspw. Swanwick und Tillman 1986; Kratus 1989; vgl. auch Kap. 1.2.3). Dabei versteht sie den systemischen, dynamischen und kontextuellen Erwerb kreativer Fähigkeiten nicht als Teil von persönlicher Kreativität „als fixierte[r] Einheit“ (Bullerjahn 2011, S. 29), sondern als Zusammenspiel verschiedener Kreativitäten, die sich vielfältig als Praxis in unterschiedlichen Kontexten zeigen. Den Kern ihres Modells bildet demnach „broadening the concept of ‚music creativity‘ from its outmoded singular to its particular manifestations of multiple music creativities“ (Burnard 2012, S. 7).

In der momentan aktuellsten Definition von Kreativität in der deutschsprachigen Musikpädagogik bezieht sich Stöger auf eben jenes systemische Kreativitätsmodell Burnards. In der Zusammenführung verschiedener Erklärungsansätze fokussiert Stöger dabei vielfältige musikalische Kreativitäten, die im Kontext von Praxisgemeinschaften entstehen und auch nur von ihnen als Kreativitäten beurteilt werden können

Kreativität äußert sich in generativem Handeln in oder mit Musik, das einzeln oder kollaborativ entwickelt werden kann und innerhalb einer bestimmten musikbezogenen Praxis als nützlich und für die Individuen bedeutsam angesehen wird. Es ist subjektiv und in Hinblick auf eine bestimmte Bezugsgruppe und Anforderung neu und originell

(z. B. eine Lerngruppe, eine regionale Hip-Hop-Community) sowie Ausdruck der Anbindung an eine größere ästhetische Praxisgemeinschaft (Stöger 2018, 264f.).

Aus der in unterschiedlichen Kontexten formulierten Erwartung an die Kompositionspädagogik, Kreativität zu fördern, erwächst die dringende Forderung danach, den musikpädagogischen Kreativitätsbegriff weiter zu konzeptualisieren und auszuscharfen. So konstatieren Lothwesen und Lehmann:

Es herrscht Einigkeit darüber, dass musikbezogene Kreativität zwar einer der Kernpunkte von Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule sein soll, dass aber zum momentanen Zeitpunkt keine zuverlässige Bewertung dieser Kreativität möglich ist und die Forschung hier wichtige Grundlagen liefern sollte (Lothwesen und Lehmann 2018, S. 361).

Die Ansätze von Stöger und Lothwesen bilden dabei erste Ausgangspunkte, sich kreativem Handeln im musik- und kompositionsbezogenen Kontext weiter zu nähern. Lothwesen formuliert in diesem Zusammenhang konkrete Herausforderungen und Bedarfe u. a. im Hinblick auf die „Bestimmung produktiver Handlungen als Prozesse und Produkte musikalischer Kreativität“, die „Festlegung von Zielen musikalischer Kreativität in musikpädagogischem Unterricht“ sowie die „didaktisch-methodische Ausstattung des Lehr-/Lernkontexts“ (Lothwesen 2014, S. 206).³ Die Ausführungen machen insgesamt deutlich, dass die oftmals unhinterfragte Erwartung, dass kreatives Handeln in Kompositionsprozessen zu fördern sei, eine Reihe von Forschungs- und Entwicklungsaufgaben nach sich zieht, die an der Schnittstelle von bildungstheoretischer Verortung, didaktischer Entwicklung und empirischer Rekonstruktion kreativer Handlungspraxis angesiedelt sind. Das daraus entstehende Desiderat zeigt sich demnach ebenso drängend wie vielschichtig.

1.2 Empirische Forschung zu Kompositionsprozessen

Dieses Kapitel nimmt sich zum Ziel, die Entwicklung des Forschungsfeldes anhand exemplarischer Studien und Positionen nachzuzeichnen. Im Zentrum steht dabei die Wende von einem kognitions- und entwicklungspsychologischen Ansatz hin zu einem soziokulturellen Verständnis des Kompositionsbegriffes. Am Beginn stehen die musikpsychologisch informierten Entwicklungsstudien der 80er-Jahre, die sich mit dem Komponieren als fähigkeits- und entwicklungsbedingter generativer Performanz auseinandersetzen. Wie sich die Wende von einer psychologisch ausgerichteten Be-

³ Einen vielversprechenden Ansatzpunkt für diese Forderung bildet das Prinzip der *Anleitung zur Offenheit*, das von Niermann für die gestalterische Arbeit in der *Kunst der Stunde* als vielfach bewährt herausgearbeitet wurde (vgl. Niermann 2016; vgl. Kap. 6.1.2, S. 114). Dem Prinzip liegt zugrunde, dass konkrete Vorgaben und Regeln selbstständige und kreative Prozesse ermöglichen sollen (vgl. Buchborn 2011a; Brassel 2008). Im Spannungsfeld zwischen Anleitung und Offenheit sieht auch Stöger die zentrale didaktische Herausforderung zur Ermöglichung kreativer Handlungsprozesse. So seien Lehrende mit der anspruchsvollen Aufgabe konfrontiert, eine klare, einfach gehaltene Aufgabenstellung zu formulieren, die gleichzeitig „zielloffene Transformationsprozesse anregen kann“ (Stöger 2007, S. 109).

forschung von Kompositionsprozessen hin zu einer soziologischen vollzieht, zeigen anschaulich die vielzähligen Studien zu Phasenmodellen kompositorischer Prozessverläufe, die in einem zweiten Schritt dargelegt werden. Die dort ersichtliche Hinwendung zu einer soziologischen Perspektive setzt mit der Beforschung von gemeinsamen Kompositionsprozessen ein, die in einem möglichst naturalistischen Setting die interaktionalen Prozesse aus der Perspektive der Akteur:innen zu rekonstruieren suchen und mündet in aktuellen Forschungen, die sich methodologisch praxeologisch orientiert und fundiert positionieren. Letztere werden in einem dritten Kapitel skizziert. Sie fokussieren die Interaktionalität kompositorischer Prozesse und eröffnen dadurch Forschungsaspekte, die mitunter von den praxeologischen Forschungen der Sozial- und Kulturwissenschaften beeinflusst sind, welche aus diesem Grund ebenfalls umrissen werden. Zuletzt wird das überschaubare Feld fachdidaktischer Forschungen zu Merkmalen und Gelingensbedingungen schulischer Kompositionsprozesse dargelegt.

1.2.1 Forschungsfokus: Entwicklung kindlicher Kreativität

Im Gegensatz zu der in den zuvor dargelegten Positionen deutlich gewordenen Entwicklung der Kompositionsdidaktik, setzen sich empirische Forschungen zu Kompositionsprozessen schon immer intensiv mit der Verbindung von Komponieren und Kreativität auseinander (vgl. Kap. 1.1.3). So entstehen in den 80er-Jahren zahlreiche musikbezogene empirische Studien, die fähigkeits- und entwicklungsorientierte Aspekte von Kreativität in den Blick nehmen. Sie betrachten Kreativität als „Universalie“ (Bullerjahn 2011, S. 22) und untersuchen generative Prozesse bzw. deren Produkte im Hinblick darauf, wie sich kognitive Leistungen im Sinne von Gedächtnis und strategischem Vorgehen abbilden und vergleichen lassen (vgl. Lehmann 2005).

Eines der daraus resultierenden und das wohl bekannteste Entwicklungsmodell generativer musikalischer Fähigkeiten geht auf die Studie von Swanwick und Tillman (1986) zurück. Zentrale Erkenntnis ist die stufenweise, normierte und altersgebundene Entwicklung kindlicher Kreativität, welche durch Interventionen beeinflusst und förderbar ist (vgl. Bullerjahn 2011; Grow 2018; Lehmann 2005, 2008). Hierfür wurden eine Vielzahl von Kompositionen von unabhängigen Gutachtern einer Altersgruppe zugeordnet und im Anschluss das musikalische Material untersucht. Die Ergebnisse wurden in ein spiralförmiges Progressionsmodell musikalisch kreativer Entwicklung überführt (vgl. Swanwick und Tillman 1986), das von der untersten Stufe der Materialerkundung, über die Gestaltung von Ausdruck und dann der Form auf der zweiten und dritten Stufe, hin zum Komponieren im Hinblick auf individuelle Wertevorstellungen reicht (vgl. Lehmann 2005). In großer Nähe hierzu bestimmt Kratus (1989) in seiner Studie die altersabhängige Entwicklung generativer musikalischer Fähigkeiten. Ausgehend von der Unterteilung kompositorischer Prozesse in ‚Exploration – Entwicklung – Übung – Stille‘ vergleicht er deren Anteile am Kompositionsprozess im altersbezogenen Vergleich von 7–11-Jährigen. Er beobachtet, dass das Explorieren bei älteren Kindern mit Musikunterricht deutlich weniger Raum zugunsten des Entwickelns einnimmt als bei jüngeren Kindern bzw. Kindern mit weniger Musikunterricht. Als zentrales und weitreichendes Ergebnis dieser Studie wird vielfach hervorgehoben, dass sich die Idee eines Produktes mit zunehmendem Alter konkretisiere, Kinder mit zunehmendem Alter zielgerichteter arbeiteten und jüngere Kinder nur schwer „neben der reinen gestalterischen Handlung einen Plan entwickeln können“ (Lehmann 2005,

S. 943). Auch andere Studien dieser Zeit aus anderen Kunstsparten von Gardner (1982), Ross (1984) und Hargreaves und Galton (1992) untersuchen wie die o. g. Studien kreative Prozesse vor dem Hintergrund kognitiver, innerpsychischer Vorgänge und etablieren damit die Vorstellung einer normativen altersabhängigen Entwicklung kindlicher Kreativität.

Auf diese Vorstellung bezieht sich im deutschsprachigen Raum Reitinger in ihrer Studie *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*. Sie kann sowohl die altersgemäßen „Ansätze des imaginativen Spiels“ sowie „die von Swanwick und Tillman formulierten typischen Gestaltungsmittel“ (Reitinger 2008, S. 212) in der Materialanalyse von Kinderkompositionen von 5–6-Jährigen im Unterricht der musikalischen Früherziehung nachweisen. Ihr Entwurf eines Modells des musikalischen Vorstellungsvermögens offenbart, dass sich das musikalische Vorstellungsvermögen in dieser Altersstufe in drei unterschiedliche Niveaus ausdifferenzieren lässt. Auf der ersten, basalen Ebene werden musikalische Sinneinheiten gebildet. Auf der zweiten erfolgt die Verknüpfung der Einheiten in verschiedenen Modi. Auf der dritten, anspruchsvollsten schließlich werden diese „überformt von charakteristischen Aktivitäts- und Intensitätskurven“ (Reitinger 2008, S. 213), d. h., sie erfahren in ihrem zeitlichen Verlauf eine Be- oder Entschleunigung, Beruhigung oder Steigerung, Verdichtung oder Verflüssigung (vgl. ebd.). Wenngleich Reitinger die Befunde musikalischer Entwicklungstheorien in ihren Ergebnissen bestätigt sieht, stellt sich die Frage, wie eine derart weit gestreute Niveaudifferenzierung innerhalb einer so kurzen Altersspanne mit einem stufenbasierten entwicklungspsychologischen Modell zu erklären ist. Dass Reitinger nachweist, dass bereits 5-Jährige über ein Strukturwissen in Form üblicher Verknüpfungsmodi verfügen und es anwenden, das Kratus hingegen 9–12-Jährigen zuordnet, lässt ebenfalls Fragen bezüglich einer allgemeingültigen altersabhängigen und stufenbasierten Vorstellung kindlicher musikalischer Entwicklung offen.

Eben jene offenen Fragen werden bereits an anderer Stelle, nämlich in den Studien von Barrett (1996) und Marsh (1995; 2008) aufgeworfen. In ihren Analysen von Kinderkompositionen sehen sie die Stufen- und Entwicklungsmodelle von Swanwick und Tillmann (1986) sowie Kratus (1989) nicht bestätigt bzw. widerlegt. In Barretts und Marshs Studien zeichnet sich bereits die einsetzende Wende hin zu einem systemischen und kontextgebundenen Verständnis von Kreativität ab. Barrett (1996) kann in ihren Analysen von über 130 Kinderkompositionen wichtige Erkenntnisse bezüglich der Fähigkeit ästhetischer Entscheidungsfindung der Schüler:innen gewinnen. „In conflict with those [findings] of Swanwick and Tillman's (1986) study, and Kratus' (1989) study“ (Barrett 1996, S. 56) kommt die Autorin in der Untersuchung zu dem Schluss, dass die Berücksichtigung von Form und Struktur bis hinunter auf das Alter von fünf Jahren reicht und dass formale und strukturelle Komplexität nicht mit dem Alter korrelieren: „Findings of the study suggest that children's aesthetic decision-making as demonstrated in their use of structure and form in their musical discourse as composers is not necessarily linked to age“ (Barrett 1996, S. 37).

Marshs ethnografische Studie *The musical playground* (2008) zu Klatsch- und Singspielen, die auf dem Pausenhof von Kindern spontan kreiert werden, bestätigt, dass Kinder im Spiel durchaus hoch komplexe rhythmischen Strukturen nicht nur anwenden, sondern auch erfinden. Marsh kritisiert die Vermeidung musikalisch komplexer Anforderungen in musikdidaktischen Settings als Unterforderung von Kindern. So

beobachtet sie „the use of quite sophisticated compositional skills on the part of the children“ (Marsh 1995, S. 8). In Bezug auf die Studie von Swanwick und Tillmann äußert Marsh darüber hinaus explizit vor allem darin ihre Gegenposition, dass sie die Rolle der Gruppe für den kompositorischen Prozess betont. Letzteren versteht sie als ein Ineinandergreifen von Komposition und Performance in sozialer Interaktion, als einen „process of musical joint construction“ (Marsh 1995, S. 9). Diesen Aspekt sieht sie sowohl in den von Swanwick und Tillman abgeleiteten Forderungen nach einer vom Lehrkörper gesteuerten Gruppenzusammensetzung in pädagogischen Kontexten als auch in deren Anlage der Studie generell nicht berücksichtigt (vgl. ebd.).

Die Forschungsergebnisse von Barrett und Marsh können für den musikpädagogischen Kreativitätsdiskurs deshalb durchaus als wegweisend angesehen werden, weil sie mit die Grundlage für die Entwicklung eines systemischen Kreativitätsverständnisses legen. Die Weiterentwicklung dieses Ansatzes führt u. a. in das schon erwähnte dynamische Kreativitätsmodell nach Burnard (2012), das die soziale Kontextgebundenheit kindlicher Entwicklung als zentralen Faktor setzt (vgl. Kap. 1.1.3). Insbesondere die Forschungsergebnisse von Marsh zeigen eine große Nähe zu diesem Kreativitätsmodell, da in ihnen Interaktion, Gemeinschaft und Kontextualität als entscheidende Parameter für das situative Aufkommen kreativen Handelns deutlich werden.

Rückblickend lässt sich an den dargelegten Forschungen verdeutlichen, dass den differierenden Forschungsperspektiven unterschiedliche Kreativitätsmodelle zugrunde liegen. So sind die fähigkeitszentrierten Entwicklungsmodelle u. a. an das kreative Denken nach Webster (2002) angebunden, der Kreativität als Möglichkeit zu divergent-konvergentem Denken fasst. Dieses steht in Abhängigkeit zu Fähigkeiten und Fertigkeiten „wie musikalische Begabung, konzeptionelles Verständnis, handwerkliches Können und ästhetische Sensibilität“ (Bullerjahn 2011, S. 25). Die Studien von Barrett und Marsh eröffnen hingegen eine neue Perspektive, die Kreativität als dynamischen Erwerbsprozess im Zusammenspiel des Kindes mit seiner Umwelt betrachtet. Dieser Perspektivwechsel kann als erster Impuls für eine Entwicklung betrachtet werden, die sich u. a. in der musikpädagogischen Forschung grundsätzlich von allein innerpsychischen Prozessen ab- und interaktionalen Prozessen zuwendet, was im nächsten Kapitel weiter verdeutlicht wird.

1.2.2 Forschungsfokus: Phasen und Verläufe

Den Hauptteil empirischer Forschung zu Kompositionsprozessen bilden Untersuchungen im Hinblick auf gleichbleibende bzw. übergreifende Muster einzelner Prozessschritte bzw. Phasen innerhalb von Kompositionsprozessen (vgl. Wiggins 2007). Dabei unterscheiden sich die Studien zunächst darin, ob und welche Theorien und Konzepte sie ihrer Gliederung kompositorischer Prozesse zugrunde legen. Während sich Phasen kreativen Denkens in Theorien und Konzepten aus der (pädagogischen) Psychologie linear und chronologisch darstellen, arbeiten die zunehmend soziologisch ausgerichteten Studien heraus, dass sich kompositorische Prozessphasen hingegen offen, dynamisch und rekursiv gestalten. Forschungen zu Phasenverläufen in Kompositionsprozessen bilden in gewisser Weise exemplarisch ab, wie sich eine soziokulturelle Perspektive auf Kompositionsprozesse nach und nach ausbildet. Im Folgenden soll eben jene Entwicklung anhand exemplarischer Studien nachgezeichnet werden,

in denen Phasenverläufe anfangs strukturfolgend, dann strukturaufbrechend und schließlich strukturbildend beforscht und verstanden werden.

Von strukturfolgenden linearen Phasenverläufen ...

Wie Verläufe von Kompositionsprozessen ausgehend von einem schon bestehenden Phasenmodell beforscht werden, soll beispielhaft anhand von Forschungen dargelegt werden, die Komponieren lernpsychologisch als Problemlöseprozesse verstehen. Dieser Ansatzpunkt wird u. a. in der Arbeit von Berkeley (2004) aufgegriffen. Sie schließt an das Modell des problembasierten Lernens oder auch problem-solving learnings an (vgl. DeLorenzo 1989; Linden et al. 1995; Rogoff 1989). Didaktisch geht damit eine besondere Fokussierung der Aufgabenstellung einher, die den Ausgangspunkt als Problemstellung so zu setzen versucht, dass die Akteur:innen diese weitestgehend eigenständig lösen können. Der Weg bis zum entstandenen Werk vollzieht sich zielorientiert und chronologisch festgelegt. Berkeley (2004) identifiziert anhand der Untersuchung zahlreicher Fallstudien zum Komponieren im Klassenzimmer vier unterschiedliche – hier stark verkürzt dargestellte – Phasen: „recognising and identifying the composing problem [...], generating and realising initial ideas [...], creating a draft form of the piece [...], determining the final version [...]“ (ebd., S. 240). Dabei werden die Prozessschritte zwar zirkulierend wiederholt, einzelne Phasen können aber nicht übersprungen oder vorgezogen werden. Im deutschsprachigen Raum greift Dreßler auf den fachdidaktischen Diskurs um die Problemorientierung zurück (vgl. Dreßler 2016; Dreßler et al. 2016). In der Reflexion eines Unterrichtsprojektes, in dem Lernende eine passende Musik zu einer Modenschau gestalten sollen, kann sie ebenfalls „in allen beobachteten Schülergruppen zirkulär in sich wiederholende phasenartige Bearbeitungsschleifen“ (Dreßler 2016, S. 117) erkennen. Sie hebt dabei hervor, dass in der musikalischen produktiven Gestaltungsarbeit – und das mag eine wichtige Ergänzung zu Berkeleys Modell sein – die Lösung eines Problems darin besteht, „zu einem individuellen und für [...] [die Schüler:innen] passenden Produkt“ (Dreßler 2016, S. 118) zu kommen und nicht zu einer Musterlösung. Im Zentrum sieht sie den „Prozess des Erprobens und Revidierens“ (ebd.), welche der zweiten Prozessphase nach Berkeley entspricht und Dreßlers Ansicht nach damit „eine Phase, die charakteristisch für kreative Prozesse und künstlerisches Arbeiten ist“ (ebd.). Berkely wie auch Dreßler können in ihren Studien demnach musikbezogene Spezifizierungen des ursprünglichen Modells vornehmen, ohne dass dessen grundsätzliche Struktur verändert oder infrage gestellt wird.

... über strukturaufbrechende Phasenverläufe...

Für die Beforschung und Bestimmung von kompositorischen Prozessphasen dient u. a. das Phasenmodell von Wallas (2014 [1926]) oftmals als Vorbild, das den kreativen Prozess im Hinblick auf die innerpsychischen Vorgänge des Individuums in die vier Phasen Präparation (Erkennen des Problems), Inkubation (Verinnerlichung des Problems), Illumination (Erleuchtung) und Verifikation (Umsetzung) unterteilt (vgl. Bulterjahn 2011). Charakteristisch für das Modell ist seine Linearität und die Funktionalität der Phasen, die nur im chronologisch festgelegten Verlauf zu verstehen sind. In den letzten Jahren wird das Modell von Wallas jedoch vermehrt als für kreative Prozesse ungeeignet angesehen, vor allem im Hinblick darauf, dass „graduelle Ausarbeitungsprozesse“ (Rosenbrock 2006, S. 71) nicht berücksichtigt werden können und die lineare

Abfolge u. a. auf überwiegend improvisatorische Prozesse nur bedingt übertragbar scheint (vgl. Grow 2018; Bullerjahn 2011).

In diesem Zusammenhang kann die Studie *Mapping pathways: fostering creativity in composition* von Burnard und Younker (2002) insofern als bedeutsam angesehen werden, als dass sie die Struktur des Phasenmodells von Wallas aufbricht und in neue Strukturen überführt. Mit der Frage nach der Bedeutung von Kreativität in Kompositionsprozessen im Verständnis von Websters konvergent-divergentem Denken (vgl. Webster 2002) und damit zusammenhängenden Vorgehensweisen untersuchen die Autorinnen eine Fülle an weit gestreuten Daten verschiedener Studien, „to compare many instances of students composing with and without formal instrumental training in a range of contexts in order to provide a sufficient basis for generalisation“ (Burnard und Younker 2002, S. 249). Das Alter der aus Kanada, England und Australien stammenden Schüler:innen bzw. Studierenden reicht dabei von 8–21 Jahren und auch die Datenquellen selbst zeigen sich als äußerst different. Sie beinhalten Interviews bzw. schriftliche Ausarbeitungen zu Beginn, während oder im Rückblick eines Kompositionsprozesses sowie Transkriptionen und Audioaufnahmen der Kompositionen. Analytischer Bezugspunkt der Kompositionsprozesse bilden verbal aufgezeichnete oder in der Retrospektive als solche zugewiesenen Momente der Entscheidungsfindung. Die so bestimmten „events“ (Burnard und Younker 2002, S. 251) ermöglichen die Gliederung der Prozesse in Abschnitte. Letztere werden den o. g. vier Phasen kreativen Denkens in Musik nach Wallas zugeordnet. In der komparativen Analyse und Codierung der Daten können Burnard und Younker drei unterschiedliche strategische Wege im kreativen Prozess nachweisen, die sich durch ihren charakteristischen Verlauf der vier Phasen unterscheiden: den linearen, den rekursiven und den geregelten (vgl. Burnard und Younker 2002 S. 257). Die ursprünglich lineare Struktur von Wallas erfährt demnach eine Aufspaltung in zwei alternative Phasenstrukturen. Die Ergebnisse der Studie sind aber nicht nur deshalb für den musikalischen Kreativitätsdiskurs weitreichend, sondern auch weil die Autorinnen rekonstruieren können, wie die Lernenden im Prozess zwischen konvergentem und divergentem musikalischen Handeln höchst individuell wechseln und dabei selbst die Rahmen ihres kreativen Spielraums öffnen wie beschränken (vgl. Burnard und Younker 2002, S. 259). Aus diesem Grund sprechen Burnard und Younker dem kompositorischen Handeln für das musikalische Lernen eine Sonderrolle zu, da hier die Lernenden die Möglichkeit erhielten, selbstbestimmt zwischen Freiheit und Festlegung zu agieren. Als allgemeine didaktische Folgerungen leiten die Autorinnen u. a. ab, dass im Zentrum kompositionspädagogischer Unterrichtsgestaltung das selbstbestimmte Entscheiden der Lernenden stehen solle: „Just as invention needs boundaries, independence in decision-making must also be at the heart of the compositional experience“ (Burnard und Younker 2002, S. 258).

... zu strukturbildenden offenen, dynamischen und rekursiven Phasenverläufen

Mit dem Ziel, die Eigengesetzlichkeiten von Kompositionsprozessen ungeachtet von vorliegenden Konzepten besser in den Blick nehmen zu können, beginnen die ersten rekonstruktiv orientierten Studien damit, solche Feldzugänge zu eröffnen, die als „naturalistic settings where participants were able to make most of the decisions“ (Wiggins 2007, S. 456) verstanden werden können (vgl. Davies 1986, 1992; Emmons 1998; Freed-Garrod 1999; Marsh 1995; Savage 2004; Tssisserev 1997; Young 2002, 2003). Sie werden von Wiggins wegen ihrer hohen empirischen Belastbarkeit hervorgehoben (vgl.

Wiggins 2007), weil sie trotz ihrer unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen große Übereinstimmungen aufzeigen. So zeigt sich in den rekonstruierten Phasenverläufen studienübergreifend, dass Kompositionsprozesse im Gegensatz zum Phasenmodell Berkeleys (2004), aber analog zu dem von Burnard und Younker (2002), dynamisch und rekursiv verlaufen (vgl. Wiggins 2007). Der Kompositionsprozess wird demnach nicht als ein linearer Prozess des Problemlösens oder als innerer Prozess der Problemerkennntnis und Erleuchtung verstanden, sondern kristallisiert sich in der Zusammenschau der Studien als ein zirkulierender Prozess der Verfestigung ausgehend von einer musikalischen Idee heraus, in dem das Wechselspiel zwischen musikalischem interaktionalem Handeln und Reflexion konstitutiv ist.

Auch die Beforschung einzelner Prozessschritte bestätigt den dynamischen und rekursiven Charakter kompositorischer Prozesse. Konkret zeigen beispielsweise die ethnografischen Studien von Marsh (1995), Davies (1986, 1992) und Young (2002, 2003), wie sich die Initialmomente kompositorischer Prozesse altersunabhängig und kontextgebunden in Form einer spontanen Idee bilden. Während andernorts Phasen der Exploration und des Experiments dahingehend rekonstruiert werden können, dass sie ungerichtete und probenhafte musikalische Aktionen hervorbringen (vgl. Kaschub 1999; Wiggins 2003), weisen alle Studienergebnisse darauf hin, dass die musikalischen Äußerungen zunehmend an Vieldeutigkeit in den Phasen der Kontextualisierung verlieren. In Proben- und Übephase schließlich geht es gerade um die Festlegung der Gestalt, allerdings im Sinne einer ständigen Überprüfung und Weiterentwicklung. So konnte Faulkner (2003) herausarbeiten, dass diese Phase gerade unerfahrenen Schüler:innen ermöglicht, sich selbst hörend mit ihrer Komposition auseinanderzusetzen und diese daraufhin zu überarbeiten, „repeating ideas to determine their possibilities and to decide whether or not to pursue them“ (Faulkner nach Wiggins 2007, S. 459; vgl. Kap. 6.1.2). Besonders aufschlussreich zur Erforschung der Prozesse erscheinen deshalb Überarbeitungsmomente, welche die gewonnenen Formen und Gestalten der Entwürfe mal mehr mal weniger wieder aufbrechen. Sie legen offen, welche Aspekte reflektiert und in welchem Handlungsspielraum sie verändert werden.

An eine synoptische Sichtung der o. g. Studien und an deren Erkenntnisse anknüpfend entwickelt Wiggins schließlich ein Prozessmodell, in dem Durchlässigkeit und die rekursive Anlage der Phasen, die durch Zirkularität die Dynamik des Prozesses bestimmen, charakteristische Merkmale bilden (vgl. Wiggins 2003). Die Phasierung von Kompositionsprozessen gestaltet sich demnach spontan und situativ, sie folgt keiner Struktur, sondern bildet sie aus. Aigner unterstreicht die besondere Leistung des Modells vor allem wegen der Berücksichtigung von Faktoren, die nicht unmittelbar mit der Aufgabenstellung bzw. dem didaktischen Setting zusammenhängen, den Prozess aber maßgeblich mitbestimmen (vgl. Aigner 2018). So versuche das Modell „nicht nur, den kreativen Prozess selbst zu erfassen, sondern auch die Ebene der inneren Prozesse der Komponierenden zu bedenken – also subjektiv zugemessene Bedeutung und Verständnis für Prozess und Produkt – sowie die Ebene der äußeren Einflussfaktoren darzustellen, wie etwa den kulturellen, sozialen oder curricularen Kontext“ (vgl. Aigner 2018, S. 207).

Für den deutschsprachigen Raum markiert Kranefelds Studie zu *Gruppenkompositionsprozessen zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe* (Kranefeld 2008b) einen wichtigen Punkt in der musikpädagogischen Unterrichtsforschung, da sie sich zum einen als eine der ersten Forscher:innen in der Musikpädagogik in der Forschungs-

haltung der interpretativen Unterrichtsforschung (vgl. Krummheuer und Naujok 1999) positioniert und damit zum anderen einen zentralen methodischen Bezugspunkt für eine praxistheoretische Untersuchung kompositorischer Prozesse gestaltet (vgl. Lehmann-Wermser in Zill 2016). Dabei zeigen sich in ihren Ergebnissen die von Wiggins herausgearbeiteten Prozessmerkmale bestätigt.

Kranefeld verfolgt die Frage, was während der Entwicklung einer Komposition zum Bild in der Gruppe geschieht und mit welchen Strategien und Überlegungen sich Schüler:innen der Aufgabe der Transformation annähern (vgl. Kranefeld 2008a, S. 78). Dabei werden die Prozesse aus Perspektive der Schüler:innen in ihrer Sequentialität nachgezeichnet und übergeordnete Gemeinsamkeiten herausgearbeitet. Ausgehend von verbalen Überarbeitungsmomenten im kompositorischen Prozess leitet Kranefeld ein phänomenologisches Prozessmodell zur Transformation ab, das zeigt, wie sich durch Überarbeitungsmomente bzw. „Evaluationen“ (ebd.) Phasen entwickeln und so den gesamten Prozess strukturieren (vgl. Kranefeld 2008b, S. 84). Konstitutiv für das Modell ist sowohl, dass die Prozesse von der Idee, über die Gestalt hin zum Produkt zunehmend eindeutig werden, als auch, dass die Phasen in rekursiven Schleifen angelegt sind und so die Eindeutigkeit immer wieder aufheben oder infrage stellen. Kranefeld betont insbesondere die individuellen Strategien, mit welchen die Phasen mehrfach wiederholend, neu ansetzend oder stringent durchlaufen werden. So handele es sich „nicht um ein Prozessmodell im Sinne einer idealtypischen Abfolge von Arbeitsschritten, sondern um ein offenes Modell, das typische Komponenten der Gruppenprozesse erfasst“, denn nicht „jede Gruppe widmet sich jeder Prozesskomponente gleichermaßen ausgiebig, intensiv oder in der gleichen Reihenfolge“ (Kranefeld 2008b, S. 83).

Die Verläufe von Kompositionsprozessen lassen sich aus den hier dargestellten rekonstruktiven Forschungen als offen, situativ, dynamisch und rekursiv beschreiben. Darüber hinaus werden sie sowohl von den inneren Prozessen der Akteur:innen als auch den unterschiedlichen Kontexten beeinflusst. Rückblickend sei hervorgehoben, dass sich insbesondere die Phasenübergänge als zentrale Analyseschwerpunkte erwiesen haben. Sie können als Knotenpunkte verstanden werden, die den Kompositionsprozess strukturieren und einen Wechsel markieren. Die o. g. Studien fokussieren dabei bestimmte Phasenwechsel, die sie als Überarbeitungsmomente (vgl. Kranefeld 2008a), Events (vgl. Burnard und Younker 2002), Momente des Redigierens (vgl. Dreßler 2016), als Revision (vgl. Faulkner 2003; Bolden 2011) oder auch als Momente der Bewertung (vgl. Rosenbrock 2006) konzeptualisieren. Diese könnten sich dabei auch in Zusammenhang mit dem bislang noch unzureichend konzeptualisierten Begriff der kompositorischen Entscheidung, wie er in Kap. 1.1.2 dargelegt wurde, als hilfreiche Impulse erweisen (vgl. Kap. 1.2.2).

Die aufgezeigte Entwicklung der Phasierungsmodelle machen deutlich, wie die kompositionspädagogische Forschung sich hin zu einer Forschung entwickelt, welche die Eigengesetzlichkeit der kompositorischen Praxis ins Zentrum ihrer Betrachtung rückt. Dabei eröffnen sich neue Forschungsaspekte, die bislang unbearbeitete Ebenen von Kompositionsprozessen zugänglich machen. Diese sollen im folgenden Kapitel dargelegt werden.

1.2.3 Forschungsfokus: Lernen und Lehren

Wie bereits in der Einleitung vorweggenommen, mangelt es an Einblicken in schulische Kompositionsprozesse im Hinblick auf fachdidaktische Fragestellungen. Vier fachdidaktisch orientierte Studien aus dem deutschsprachigen Raum können aber an dieser Stelle vorgestellt werden. Aufgrund der rudimentären Forschungslage wird neben den Forschungsergebnissen ausführlicher dargelegt, wie dort das methodische Vorgehen mit der Forschungsfrage bzw. der methodologischen Grundlegung des Forschungsgegenstandes in Beziehung gesetzt wird. Die Studien greifen darüber hinaus die zuvor dargelegten unterschiedlichen Forschungsperspektiven, Zieldimensionen und Konzepte kreativen Handelns auf, wodurch diese noch einmal stärker konturiert erscheinen. Eine fünfte, praxeologisch ausgerichtete Studie kann abschließend einen erweiterten Blick auf das Lernen in Prozessen des Musik Erfindens und damit eine vielversprechende Forschungsperspektive eröffnen.

Zunächst seien zwei Arbeiten vorgestellt, die sich in quasiexperimentellen Studien Kompositionsprozessen aus einer pädagogisch-psychologischen Perspektive annähern. Während Büring (2010) danach fragt, inwieweit eine Veränderung im didaktischen Setting das kompositorische Handeln bzw. die Kompositionen selbst positiv beeinflusst, beschäftigt sich Grow (2018) damit, in welchem Zusammenhang kreatives Handeln und ein handwerklicher Kompositionsunterricht in künstlerisch-pädagogischen Kontexten stehen.

In seiner Studie *Melodien erfinden mit authentischen Aufgaben* (Büring 2010) nimmt Büring ausgehend vom Modell des problembasierten Lernens die Aufgabeninstruktion als zentralen Aspekt der Kompositionsprozesse in den Blick. Als Kurzzeiteffekt kann er nachweisen, dass durch eine authentische, problembasierte Aufgabenstellung das Prinzip der Variation schneller und nachhaltiger zur Melodiebildung angewandt wird. Dabei greift er auf „ein Aufgabenmodell nach dem Vorbild der Anchored Instruction zur Melodieerfindung in Kleingruppen [...] [zurück], bestehend aus Ankergeschichte, Aufgaben(set) und ergänzenden Materialien“ (Büring 2010, S. 2). Die Ergebnisse der Studie konstatieren, dass sich direkte Instruktionen zwar als wirksamer hinsichtlich des zu entdeckenden und anzuwendenden Kompositionsprinzips erweisen, offene Instruktionen hingegen zu originelleren Kompositionen führen (ebd.). Handwerkliche Zielsetzungen und solche, die Originalität resp. Kreativität verfolgen, scheinen anhand dieser Ergebnisse nur schwer in einem gemeinsamen didaktischen Setting gleichermaßen zu fördern zu sein.

Grows Studie zum *Komponieren im Musikunterricht in der Grundschule* (2018) setzt genau an diesem Punkt an. Die Autorin verfolgt die Frage, ob Schüler:innen im Grundschulalter, die domänenspezifischen, also Kompositionsunterricht erhalten, sowohl im Hinblick auf handwerkliche Fähigkeiten als auch auf Kreativität ausgereifere Kompositionen gestalten. Kontroll- und Versuchsgruppe erhalten dafür in einem Punkt unterschiedliche Unterrichtsimpulse: einerseits einen domänenspezifischen Kompositionsunterricht, andererseits einen „projektartige[n] Musikunterricht zur Thematik der Mitspielsätze, der indirekt die gleichen handwerklichen Fertigkeiten jedoch nicht in der Domäne des Komponierens vermittelt“ (Grow 2018, S. 709). Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl im Hinblick auf das Konstrukt Handwerk als auch auf das Konstrukt Kreativität Lernzuwächse durch einen domänenspezifischen Kompositionsunterricht zu verzeichnen sind. Im Gegensatz zu Büring kommt Grow zu dem Schluss, dass ein

kompositorisch-handwerksorientierter Unterricht für die gleichzeitige Förderung handwerklicher und kreativer Fertigkeiten anzustreben ist, „da die Kompositionen nicht in der Anwendung erlernter Prinzipien verbleiben, sondern vielmehr Kreativität durch die Kenntnis von Umgangsweisen mit dem musikalischen Material freigesetzt beziehungsweise ermöglicht wird“ (Grow 2018, S. 710). Grow's Forschungsdesign, welches dabei das Maß an Kreativität durch Expertenratings der entstandenen Produkte bestimmt, basiert auf der Vorstellung von Kreativität als innerpsychische, kognitive, individuelle Fähigkeit, die zu einem objektiv bewertbaren musikalischen Produkt führt.

Beide o. g. Studien konzeptualisieren Kompositionsprozesse als überwiegend handwerkliche, fähigkeitsbasierte Prozesse, die auf innerpsychischen Vorgängen beruhen und die zu einem Produkt führen, dessen Qualität durch Experten von außen objektiv bewertbar ist. Wenngleich Grow in ihrer Studie mit dem Aspekt der Kreativität eine zweite, übergeordnete Zieldimension ins Feld führt, orientieren sich beide Studien vornehmlich an einem musiktheoretisch geprägten Kompositionsbegriff. Das zu Grunde liegende psychologisch orientierte Kompositionsverständnis schlägt sich auch in ihrem forschungsmethodischen Vorgehen der quasiexperimentellen Studie nieder. Im Gegensatz hierzu nehmen Zill (2016) und Aigner (2018) in ihren Studien eine Position ein, welche die Eigengesetzlichkeit der Kompositionsprozesse zu rekonstruieren suchen. Hierfür orientieren sich die Autoren an einem qualitativen bzw. entwickelnden Forschungsdesign und nehmen mit der Zieldimension der ästhetischen Erfahrung bzw. eines systemischen Kreativitätsbegriffs eine – wenngleich nicht deziert – soziologische Perspektive ein.

In seiner Studie *Den eignen Ohren folgen. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte* (Zill 2016) nähert sich Zill dem Phänomen musikalisch-ästhetischer Erfahrung aus Sicht der Prozess-Produkt-Didaktik (vgl. Wallbaum 2000), wofür er ein rekonstruktives Vorgehen in Forschungshaltung der Grounded-Theory-Methode (vgl. Strauss und Corbin 1997) wählt. Dabei rekonstruiert er die Perspektive der an konkreten musikpädagogischen Arrangements beteiligten Schüler:innen. Leitend sind für ihn die Fragen nach der Bedeutung der sinnlichen Wahrnehmung, der ästhetischen Bedeutsamkeit der Produkte sowie der Veränderung von Einstellungen nach den Prozessen, um Hinweise darauf zu erhalten, wodurch sich musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte auszeichnen (vgl. Zill 2016, S. 96). Durch schriftliche und verbale Interviews mit teils offenen, teils zielgerichteten Frageimpulsen kann Zill rekonstruieren, dass ästhetische Erfahrungen im Zusammenhang mit Kompositionsprojekten durchaus ermöglicht bzw. angebahnt werden, diese aber weniger in Form „ästhetischer Bedeutsamkeit im Sinne von plötzlichen, unerwarteten ‚Epiphanien‘“ (Zill 2016, S. 175) erlebt werden, sondern sich als Wertschätzung und Zufriedenheit über eine „erfüllte musikalisch-ästhetische Produktion“ (ebd.) zeigen. Dabei können u. a. die Aspekte der Selbstzweckhaftigkeit und der produktionsbezogenen Kommunikation als entscheidende Merkmale hervorgehoben werden, welche eine erfüllte musikalisch-ästhetische Produktion maßgeblich bestimmen (ebd.). Insbesondere dem Hören kann Zill eine bedeutende Rolle in gemeinsamen Kompositionsprozessen zusprechen, was auch in den Arbeiten von Faulkner (2013; S. 32) und Figueroa (2016; S. 46) als zentrale Instanz in

der musikbezogenen Interaktion bestätigt wird (vgl. Kap. 6.1.2).⁴ Für den fachdidaktischen Diskurs und die empirische Musikpädagogik gleichermaßen erkenntnisreich gilt insbesondere Zills Forschungsergebnis, dass „die Einbeziehung von korrespondierend Vertrautem für musikalisch-ästhetische Bildungsprozesse unerlässlich“ (Zill 2016, S. 296) sei. Während Kompositionsprojekte im Kontext Neuer Musik den Rückgriff auf alles Vertraute im Hinblick auf ästhetische Erfahrung mitunter strikt untersagen (vgl. Kap. 1.1.1), kommt den sog. musikalischen Versatzstücken aus Perspektive musiksoziologischer Studien eine zentrale Rolle in Kompositionsprozessen zu (vgl. Kap. 1.2.4.2). Zill eröffnet mit seiner gleichzeitig empirischen und fachdidaktischen Arbeit eine weitere Perspektive. Seine Rekonstruktionen weisen darauf hin, dass bekannte musikalische Elemente einerseits das Identifikationspotenzial mit der entstehenden Komposition erhöhen und andererseits zu einer gestalterischen Vielfalt im Zusammenhang mit dem Unbekannten führen. Durch den Rückgriff auf das Vertraute kann es seiner Meinung nach Schüler:innen gelingen, „biographisch relevante Sichtweisen zu artikulieren, Vertrautes einzubeziehen, neue Klangwelten zu erschließen und diese Vielfalt als wertvoll zu erkennen“ (Zill 2016, S. 296).

Die Studie *Komponieren zwischen Schule und Social Web* von Aigner (2018) berührt die Ziel-dimension kreativen Handelns, wenngleich diese nicht im Zentrum des Forschungsinteresses steht (vgl. Aigner 2018, S. 188). Mit der Frage der didaktischen Inszenierung bzw. der didaktischen Prinzipien, an denen sich ein produktionsorientierter, hybrider Musikunterricht orientieren soll, setzt Aigner einen Kompositionsbegriff, der sich an den Kriterien der Offenheit, Vielfalt, Kontextualität, Situativität und Bedeutsamkeit für die Praxisgemeinschaft orientiert (vgl. Aigner 2018, S. 186). Anhand Aigners Studie wird die Bezüglichkeit zwischen Forschungsdesign und konzeptualisiertem Forschungsgegenstand besonders frappant. So überträgt er die prozessorientierte, offene und multiperspektivische Arbeitsweise in der kompositionspädagogischen Praxis auf die Forschungsebene, für die Aigner das entwickelnde Forschungsformat Design-Based Research (DBR) wählt:

Die vorliegende Studie folgt den Prämissen von Vielfalt und Offenheit sowohl im Projektdesign als auch in der forschungsmethodischen Vorgangsweise. Ein wichtiger [...] Aspekt ist, dass innerhalb des Forschungsprozesses eine Entwicklung von neuen Modellen und Methoden erfolgt, die aus einer spezifisch fachdidaktischen Perspektive konzipiert und in der schulischen Praxis anwendbar ist. Diese Entwicklungsprozesse bauen auf bestehenden Erkenntnissen auf, die sowohl auf aus wissenschaftlichen Forschungsergebnissen als auch auf praktischem Handlungswissen erwachsen sind, und erleben dann Phasen der Erprobung und Implementierung in der Praxis. (Aigner 2018, S. 87)

Bemerkenswert ist dabei die besonders starke Ausrichtung auf die stattfindenden Prozesse selbst, ohne dass dabei mögliche Gelingensbedingungen vorweggenommen

4 Einen interessanten Impuls gibt diesbezüglich Lessing, wenn er für Phasen des Übens zwischen „innerem Hören“ und „Sich-Hören“ (Lessing 2018, S. 15) unterscheidet. Er plädiert dafür, dass sich Übende auch in Distanznahme zu ihrem eigenen Spiel üben sollten, sodass der/die Übende in der Differenz zwischen dem spielenden und dem hörenden Ich „Unvorhergesehenes entdecken kann“ (Lessing 2018, S. 16; vgl. Kap. 6.1.2).

werden, sondern Hürden und Schwierigkeiten im laufenden Prozess identifiziert werden können. Didaktische Implikationen bzw. Zieldimensionen erscheinen dabei nicht als Folgerungen, die sich an die empirischen Befunde anschließen. Sie werden vielmehr als Teil eines zyklisch angelegten empirischen Prozesses fortwährend gestaltet. Dies geschieht, indem didaktische Entscheidungen in der Praxis erprobt, evaluiert, modifiziert und erneut in die Praxis getragen werden. Einerseits werden durch dieses Vorgehen didaktische Entwicklungsprodukte generiert. Andererseits wird ein komplexes Feld – wie in diesem Fall ein groß angelegtes Kompositionsprojekt mit analogen und digitalen Praxisanteilen und agierenden Schüler:innen, Lehrenden und Komponist:innen – zugänglich gemacht. Durch die zyklische Struktur und Fokussierung der Prozesse kristallisieren sich die für das Feld ausschlaggebenden Untersuchungsaspekte heraus, wie auch Weidner in ihrer Rezension der Studie hervorhebt (vgl. Weidner 2019).

Die Ergebnisse der Studie beziehen sich einerseits auf die Verbindung von schulischen Kompositionsprozessen und digitaler Technologie und andererseits auf Aspekte kompositorisch kreativen Handelns, die sich gerade durch das spezifische Setting, durch die Gleichzeitigkeit von Offline- und Online-Kommunikation offenbaren. So kann Aigner herausarbeiten, dass für eine qualitativ gute und zufriedenstellende Zusammenarbeit aller Akteure die Face-to-face-Kommunikation entscheidend und v. a. entscheidender als die Online-Kommunikation ist. Dies hebt die besondere Bedeutung der Präsenz-Interaktion für Kompositionsprozesse hervor. Wie empfindlich das Gleichgewicht von Prozess und Produkt in kreativen Prozessen ist, zeigt sich nach Aigner darin, dass eine stärkere Ausrichtung auf das Produkt durch beispielsweise eine Präsentation „eine Tendenz zur Formalisierung von Vorgaben, eine Demotivierung durch Selektionsmaßnahmen, Druck durch den Faktor Zeit, der für die Entwicklung von Kompositionsprozessen von großer Bedeutung ist, sowie eine Benachteiligung von weniger öffentlichkeitswirksamen Kompositionen bzw. introvertierteren Komponierendenpersönlichkeiten“ (Aigner 2018, S. 303) bewirkt. Der größte Verdienst der Studie liegt aber wohl darin, dass sie eine wichtige Orientierung für die Beforschung offener Kompositionsprozesse bildet. Durch die Offenheit der Forschungsfrage, die einerseits kennzeichnend für entwickelnde Forschungsformate ist, andererseits dem Gegenstand des Komponierens als kreatives Handeln in seiner Vielfalt an Möglichkeiten begegnet, können die Gesetzmäßigkeiten der beobachteten Praxis durch immer stärker fokussierende Fragen zugänglich gemacht werden.

Die Retrospektive auf die fachdidaktisch orientierten Forschungen offenbart nicht nur Hinweise auf geeignete Vermittlungswege und Rahmenbedingungen, um die jeweiligen unterschiedlichen Zielsetzungen kompositorischer Prozesse zu ermöglichen. Sie zeigt zudem Passungen zwischen Forschungsgegenstand und Forschungsmethode auf. Dabei eröffnet insbesondere das Forschungsformat der Design-Based Research die besondere Möglichkeit, mit einer offenen Fragestellung an ein komplexes Feld heranzutreten, um die Eigengesetzlichkeit des Feldes herauszuarbeiten (vgl. Weidner 2019). Als auffälliges Desiderat ist dabei aber grundsätzlich zu konstatieren, dass insbesondere in den soziologisch ausgerichteten Studien trotz der fachdidaktischen Ausrichtung keine konkreten Lerngegenstände oder Prozesse ästhetischen bzw. kreativen Handelns empirisch rekonstruiert wurden.

Einen neuartigen, vielversprechenden Blick auf das Lernen in Prozessen des Musik Erfindens eröffnen Haenisch und Godau in ihrem Beitrag *Improvisierendes Wissen*

(2016). Sie fokussieren das implizite Wissen in Improvisationsprozessen aus einem wissenssoziologischen Blickwinkel und verfolgen „das Anliegen einer verbalen Explikation und interpretierenden Rekonstruktion impliziter epistemischer Prozesse des Erfahrungslernens und praktischen Wissens Improvisierender“ (Haenisch und Godau 2016, S. 64). Konkret begleiten sie Musikstudierende, die sich als Noviz:innen im Feld der Improvisation verstehen, in Improvisationsprojekten mit unterschiedlichen Settings. Die Video-Stimulated-Recall und anschließenden systemischen Interviews können „implizite Lernbegriffe einer Gruppe und [...] die spezifischen Bedingungen des Lernens“ (Haenisch und Godau 2016, S. 74) im Feld der Improvisation offenlegen. Die Auswertungen ergeben, dass die Studierenden verschiedene, teils gegenläufige Lernkategorien anlegen. So können Godau und Haenisch rekonstruieren, dass Lernen in der Praxis des Improvisierens u. a. als Ausbildung einer interaktionalen Improvisationsfähigkeit, als fremdbeobachtet zielgerichteter Prozess, als kontinuierlicher und ungerichteter Prozess oder auch als Ausbildung qualifizierender Urteilsfähigkeit verstanden wird (ebd.). Damit zeigt sich das Feld nicht nur geprägt von einer komplexen Erwartungshaltung. Es reproduziert darüber hinaus die „Widersprüche pädagogischer und ästhetischer Improvisationsdiskurse“ (Haenisch und Godau 2016, S. 90), die als Konflikte in den Gruppen in Praxis und Reflexion zutage treten. Die zutage tretenden Widersprüchlichkeiten beziehen sich insbesondere auf konfligierende Normen improvisatorischer Praxen zwischen Voraussetzungslosigkeit und musikalischer Expertise sowie zwischen Wirksamkeit objektiver ästhetischer Kriterien und subjektiver Präferenzen (vgl. ebd.). Deutlich wird in diesen Ergebnissen, dass implizites Wissen nicht nur als musikbezogenes Handlungswissen in die künstlerische Praxis mit einfließt, sondern auch in Form von damit zusammenhängenden, durchaus konfligierenden normativen Gehalten wirksam wird.

Für den kompositionspädagogischen Diskurs erscheint der Fokus von Haenisch und Godau deshalb vielversprechend, da diese das Lernen in der Praxis des Musik Erfindens nicht von normativen Setzungen bzw. didaktischen Theorien, sondern aus der Praxis und deren Reflexion durch die Akteur:innen ableiten. Dabei bringen sie mit der Kategorie „gelingender Praxis“ (Haenisch und Godau 2016, S. 64) aus der Akteur:innenperspektive einen wichtigen Ansatzpunkt zur rekonstruktiven Beforschung musikbezogener Handlungs- und Lernprozesse:

In diesem Sinn ist es Aufgabe der Forschung zu untersuchen, wie Improvisation sich selbst jeweils als Improvisation [resp. Komposition, Anm. ET] definiert. Gleiches gilt für den Status des Lernens und Wissens der Praxis. Was als gelernte, gekonnte und damit gelungene Improvisation [resp. Komposition, Anm. ET] verstanden wird, unterliegt dem Relevanzsystem der jeweiligen Praxis und keinem übergeordneten, privilegierten Standpunkt der Beobachtung. (Haenisch und Godau 2016, S. 92)

1.2.4 Forschungsfokus: Interaktionalität

Nicht nur für die kompositionspädagogische, sondern auch für die musikpädagogische Forschung insgesamt kann konstatiert werden, dass sie zunehmend die Eigengesetzlichkeit musikbezogener Prozesse in den Blick nimmt und diese in ihrem situativen, kontextuellen und sozial gebundenen Charakter betrachtet.⁵ Diese Entwicklung ist jedoch keineswegs eine musikspezifische, sondern in die allgemeinen Entwicklungen der Kultur- und Sozialwissenschaften einzuordnen, auf die hier einleitend kurz verwiesen werden soll.

Mit der paradigmatischen Wende in den Kultur- und Sozialwissenschaften zu Beginn des Jahrtausends, die allgemein als ‚practice turn‘ bezeichnet wird (vgl. Reckwitz 2003; Schatzki 2006), wird das Soziale als etwas verstanden, das im alltäglichen Handeln, in Praktiken hervorgebracht wird (ausführlich hierzu Kap. 4 und Kap. 5). Dabei rückt das Individuum hinter der so entstehenden Praxis zurück, in den Vordergrund und in den Blick empirischer Forschung treten nun die interaktionalen Prozesse, welche die Praxis hervorbringen. In ihr kommen als regelhafte Struktur sozialer Sinn und gesellschaftliches sowie kulturelles Wissen zum Vorschein. Im Zentrum der Betrachtungen stehen deshalb zum einen die Art und Weise, wie sich Interaktion gestaltet und wie Themen verhandelt und hervorgebracht werden, zum anderen welches Wissen in die Interaktion eingebracht wird und in Interaktion entsteht. Zuletzt kommt in Anlehnung an die Akteur-Netzwerk-Theorie von Latour (2015) insbesondere auch dem Umgang mit Dingen eine besondere Bedeutung zu, die als eigenständige Aktanten die Interaktionen gleichberechtigt mitbeeinflussen.

In den musikpädagogischen Forschungen u. a. zu Kompositionsprozessen lassen sich hierzu wichtige Parallelen erkennen. Anknüpfend an die Erkenntnisse der letzten Kapitel, in denen die besondere Rolle der Gemeinschaft sowie die eigengesetzliche Regelmäßigkeit und situativen, unvorhersehbaren Verläufe kompositorischer Prozesse herausgearbeitet wurden, beschäftigen sich die im Folgenden dargestellten Studien mit zentralen Aspekten praxeologischer Forschung: mit dem Phänomen des geteilten Verstehens, mit impliziten Wissensbeständen in Form musikalischen Materials, mit Kooperation und Kollaboration sowie mit der Rolle der Dinge. Hervorzuheben ist, dass sich in den dargelegten Studien eine grundsätzliche Entwicklung abbilden lässt, die sich von der Fokussierung der Eigengesetzlichkeit von Praxis hin zu einer explizit praxeologischen Verortung vollzieht.

1.2.4.1 Geteiltes Verstehen

Interaktionale Strukturen in Kompositionsprozessen wurden schon früh dahingehend untersucht, inwiefern verbale und nonverbale sowie musikbezogene Abstimmungen und Aushandlungen zu beobachten waren. Wiggins verweist dabei auf eine Reihe von Forschungen, in denen das Phänomen der Intersubjektivität als ein geteiltes Verstehen im gemeinsamen Tun beobachtet werden konnte. Vermutet wird eine tief-

5 So konstatieren auch Weidner und Rolle in der Einleitung zum *Tagungsband des Arbeitskreises musikpädagogischer Forschung* 2019, dass sich in der Menge der Forschungsbeiträge „ein starkes Interesse an einer – man könnte sagen: möglichst gegenstandsadäquaten – Erforschung musikalischer oder musikbezogener und musikpädagogischer Praxen *in ihrem Vollzug*“ abbildet (Weidner und Rolle 2019, S. 13; Herv. i. Original)

erliegende Verbindung der Akteure, „[they] seem to share an unspoken understanding of the overall quality of the work in progress even at the earliest stages of conception, evident in their ability to cooperatively decide which ideas should be used in the work and which should be discarded or altered” (Wiggins 2007, S. 463). Ähnlich können Marsh (1995) und Allsup (2002) das Gemeinsame bzw. Geteilte sowohl in Bezug auf den Akt der Hervorbringung als auch in der Frage nach der Urheberschaft beobachten. Allsup unterstreicht die besondere Verwobenheit der Akteur:innen in allen Phasen des Prozesses, die Wiggins auf Allsup bezogen als „plural nature of the process“ (Wiggins 2007, S. 463) bezeichnet. Diesen Studien ist gemein, dass sie interaktionale Zusammenhänge und insbesondere ein geteiltes Verstehen beobachten, aber nicht näher beschreiben, erklären oder methodisch zugänglich machen können. Auch Kranefeld beschreibt in ihrer o. g. Studie zu Transformationsprozessen (Kranefeld 2008a, 2008b) interaktionale Phänomene wie das „charakteristische Ineinander von sprachlicher und musikalischer Äußerung in Aushandlungsphasen, in denen kompositorische Ideen entwickelt werden“ (Kranefeld 2008b, S. 81). Deren Genese bzw. Gesetzmäßigkeiten bleiben im Rahmen der Studie aber noch unbearbeitet.

Die Studie von Rosenbrock *Komposition in Pop- und Rockbands* (2006), die im deutschsprachigen Raum als eine der ersten gilt, die Kompositionsprozesse videografisch und rekonstruktiv erschließt, nähert sich den interaktionalen Aushandlungen über die Triangulation von videografierten Prozessen mit Gruppeninterviews. Rosenbrock zeigt auf, wie sich im informellen Setting gleichberechtigte bzw. hierarchische Strukturen auf interaktionaler Ebene in Aushandlungsphasen abbilden und wie diese das kompositorische Gelingen aus Sicht der Akteur:innen beeinflussen. Grundlage für die Ausbildung dieser interaktionalen Grundstruktur bildet das oben schon erwähnte geteilte Verstehen der Bandmitglieder. Zwar rekonstruiert Rosenbrock nicht die Verstehens- und Verständigungsprozesse *in situ*, sie kann aber Gruppenmerkmale, welche ein geteiltes Verstehen positiv beeinflussen, in Abgleich mit den Interviewdaten ableiten. Für dieses informelle Setting kann sie schließlich drei Merkmale bestimmen, welche die Basis für eine erfolgreiche gemeinsame Kompositionspraxis bilden: ein ähnlicher musikalischer Werdegang, ein gemeinsames auditives Repertoire sowie gleiche Genre-Präferenzen (vgl. ebd.).

Während Rosenbrock ein geteiltes Verstehen nur über die Reflexion der Akteur:innen zugänglich machen kann und auch Kranefeld in ihrer frühen Studie als methodisches Desiderat benennt, implizite Strukturen nicht erfassen zu können (vgl. Kranefeld 2008b), ermöglichen in den letzten Jahren interaktionsanalytische, videografische bzw. mikroanalytische Vorgehen die Rekonstruktion dieser impliziten Ebene, welche den interaktionalen Prozessen zugrunde liegt (vgl. Kranefeld und Mause 2018; Jeismann und Kranefeld 2021; Godau und Haenisch 2019; Heberle 2019; Buchborn et al. 2019; Theisohn und Buchborn 2020; Theisohn et al. 2020). Von besonderer Relevanz sind diesbezüglich die Arbeiten von Hellberg (2019a; 2019b), deren Rekonstruktion koordinativer Räume in Musizierphasen auch als die Ausbildung eines geteilten Verstehens angesehen werden können.

Hellberg fokussiert in ihrer Studie *Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht* (Hellberg 2019b) Musizierprozesse, die ohne verbale Interaktion über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten werden. Diese Sonderform musikbezogener Interaktion ist nicht nur ein wiederkehrendes Phänomen in musikunterrichtlichen Gruppenkompositionsprozessen, sondern laut Rosenbrock auch eine

der grundlegenden Voraussetzungen für eine gemeinsame Kompositionspraxis einer Gruppe (vgl. Rosenbrock 2006, S. 253). Hellberg gelingt es, in ihrer Studie den Zustand „der *Einheit* im Handeln und in der erklingenden Musik“ (Hellberg 2019b, S. 300; Herv. i. Original) als koordinativen Raum zu rekonstruieren. Mit diesem Phänomen bringt sie einen Aspekt musikalischer Interaktion ins Spiel, der den Zustand des „Einrasten[s]“ (Hellberg 2019b, S. 300) selbst als Zieldimension musikalisch-ästhetischer Bildung begreift, als „das leibliche Handeln, bei dem der Einzelne sich als Teil einer Musikgruppe erlebt, bei dem die Teilhabe an einer musikalischen Community als soziale Einbindung spürbar wird und das Musik als ästhetisches Produkt hervorbringt“ (Hellberg 2019b, S. 301). Koordination, die als besonderer Zustand in Musizierprozessen emergiert, lässt eine intersubjektive Verständigung, ein geteiltes Verstehen entstehen, was leiblich erlebt und damit auf der Ebene des Körperwissens verinnerlicht werden kann. Entsprechend kann auch Sangiorgio in kreativen Musizierprozessen von 5–7-jährigen den sich spontan ausbildenden Zustand von „intersubjectivity and shared understanding“ (Sangiorgio 2015, S. 280) rekonstruieren. Auch er hebt hervor, dass diese Prozesse überwiegend über den Körper geleitet werden. Dabei bezeichnet er die körperlichen Handlungen der Akteur:innen als interaktive Strategien: „children adopted different interactive strategies, ranging from modelling and imitating to varying and contrasting“ (Sangiorgio 2015, S. 213).

Interessanterweise kann Schäffer bereits 1996 in seiner soziologischen Studie zu Jugendbands vermutlich ähnlich gelagerte koordinative Räume als gemeinschaftsbildende Musizierphasen bzw. „stilistische[r] Ein-Findungsprozesse[]“ (Schäffer 1996, S. 11; Herv. i. Original) rekonstruieren. So arbeitet er die Anfänge der Bandfindung als Phasen heraus, in denen „es um die Erfahrung der primordial-ästhetischen Praxis an sich“ (Schäffer 1996, S. 138) geht. Die dort entstehende Praxis ist dabei nicht „auf das Entstehen eines Produkts ausgerichtet, sondern [...] [bezieht] sich vor allem auf die dabei emergierenden Prozesse der *Affizierung* innerhalb der Peergroup“ (ebd.; Herv. i. Original). Der gemeinsamen Musikpraxis liegt dabei „das Finden des Gemeinsamen zugrunde“ (Schäffer 1996, S. 231), ohne dass die Praxis dabei auf eine intendierte Suche ausgerichtet ist, sondern spontan im gemeinsamen Tun entsteht und als ein geteiltes Verstehen in Erscheinung tritt (vgl. Kap. 4.2; Kap. 7.4).

Der von Hellberg beschriebene koordinative Raum weist darüber hinaus eine große Nähe zu gelungenen interaktionalen Momenten in Improvisationen zwischen Free-Jazzmusikern auf, wie sie Figueroa herausarbeiten konnte (vgl. Figueroa 2016). Diese erleben in „diesen Momenten hoher gegenseitiger Rezeptivität [...] eine Auflösung der körperlichen Grenzen zwischen einander und eine hoch synchronisierte Interaktionsdynamik, die sich in einer ästhetisch gelungenen Verzahnung und Ergänzung der individuell gespielten Materialien auf hohem Intensitätsniveau zeigt“ (Figueroa 2016, S. 266). Bemerkenswert ist dabei die Tatsache, dass sich ungeachtet des Alters, der Erfahrung und des Könnens, anscheinend ähnliche Qualitäten hinsichtlich eines geteilten Verstehens für die Akteur:innen eröffnen – für Anfänger:innen im Instrumentalunterricht bei Hellberg genauso wie für professionelle Musiker:innen in langjähriger Musiziergemeinschaft bei Figueroa.

Individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten sehen Hellberg wie Figueroa nur als einen Faktor, der die Entstehung koordinativer Räume beeinflusst und damit eines geteilten Verstehens evoziert. Entscheidender seien besondere Prozessmerkmale, welche die Akteur:innen nur im gemeinsamen Handeln erzeugen können, indem sie wahr-

nehmen und reagieren, gemeinsam interpretieren und mittels leiblicher und musikalischer Signale führen und sich führen lassen (vgl. Hellberg 2019b).

1.2.4.2 Musikalisches Material und implizites Wissen

Musikbezogene Interaktionen unterscheiden sich maßgeblich von anderen Interaktionen, die nur auf verbaler und körperlicher Ebene verlaufen. Die Kategorie des musikalischen Materials ist deshalb von besonderem Interesse, fachspezifische Interaktionsstrukturen in den Blick zu nehmen. Dabei macht die Untersuchung des musikalischen Materials nicht nur die Schaffensprozesse in ihren Eigengesetzlichkeiten zugänglich, sondern liefert auch Hinweise auf relevante lebensweltliche Bezugspunkte (vgl. Treß 2020, 2022; Buchborn 2021). Dass und wie Kinder und Jugendliche auf Zitate bzw. bekannte musikalische Elemente im Kompositionsprozess zurückgreifen, bildet deshalb einen zentralen Untersuchungsgegenstand musikpädagogischer Forschung (vgl. Marsh 1995; Glover 2000; Kranefeld 2008a; Burnard et al. 2013).

Als wichtige Referenz in diesem Zusammenhang gelten die Arbeiten von Weber-Krüger (2013, 2014). Sie konnte sog. Versatzstücke als „thematische[s] Material‘ aus unterschiedlichen lebensweltlichen Kontexten“ (Weber-Krüger 2013, S. 141) im frühkindlichen Kontext als Aktivierung und Anwendung von Erfahrungsgehalten identifizieren, die in neue Kontexte transferiert und dabei verändert werden (vgl. Weber-Krüger 2014). In den von ihr analysierten Interviews kann sie herausarbeiten, dass die 4– 6-Jährigen durchweg und mehrfach auf Versatzstücke zurückgreifen und diese dabei stets anwendungsbezogen hervorgebracht werden, sie also auf eine musikalische Gestaltung übertragen oder dahingehend rekontextualisiert werden (ebd.). Verbunden mit der Tatsache, dass Versatzstücke stets in Zusammenhang mit körperlichen, musikalischen, szenischen oder auch materiellen Inszenierungen zu beobachten sind (ebd.), steht zu vermuten, dass es sich bei ihnen um überwiegend implizite, inkorporierte Wissensbestände handelt (vgl. Kap. 4).

Mit dem Rückgriff auf peerkulturelle musikalische Bausteine erfolgen in Kompositionsprozessen darüber hinaus auch Prozesse der Gemeinschaftsbildung. Kranefeld gelingt es diesbezüglich, durch die Untersuchung des musikalischen Materials in Verbindung mit Videoaufzeichnungen von Kompositionsprozessen eine „altersspezifische[] Gruppenkompositionsstrategie“ (Kranefeld 2008a, S. 157) zu rekonstruieren. Zu dem aus der deskriptiven Linguistik stammenden Konzept der Bricolage, worunter „eine jugendliche Sprechweise“ (Kranefeld 2008a, S. 156) zu verstehen ist, kann sie Parallelen zur Vorgehensweise der Jugendlichen in Kompositionsprozessen ziehen, die sich „durch das Spiel mit Versatzstücken (Collagestil), durch die blitzartige Einblendung kultureller Ressourcen als Zitat und Fragment (Stilbastelei), durch schnellen Ebenen- und Themenwechsel und durch Tabubrüche“ (Kranefeld 2008a, S. 156f.) auszeichnet. Von besonderer Relevanz für die Erforschung interaktionaler Strukturen erscheint diese Erkenntnis vor allem insofern, als dass sich diese Strategie nicht nur deskriptiv als die Aktualisierung musikalischer Wissensbestände und damit „kultureller Ressourcen“ (ebd.) lesen lässt, sondern auch funktional in Bezug auf interaktionale Abstimmungsprozesse betrachtet werden kann. So deutet Kranefeld in Anlehnung an das linguistische Bezugsmodell die kompositorische Bricolage-Strategie als performativen Akt, der von seiner „Funktion her [...] Solidarität im Sinne von Gruppenzugehörigkeit und gleichzeitig Distinktion im Sinne einer Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen“ (ebd.) markiert. Die Rekonstruktion der Eigenheiten und der Verwendung

des musikalischen Materials aus der Akteur:innenperspektive legt demnach einerseits die musikalischen bzw. kulturellen Referenzsysteme im Sinne individueller sowie gemeinschaftlicher impliziter Wissensbestände der Akteur:innen und deren Verhandlung offen. Andererseits verweist sie aber auch auf Prozesse, welche auf Ebene der interaktionalen Tiefenstrukturen wirken und deshalb nur schwer zugänglich sind.

Diese Aspekte konnten in jüngsten musikpädagogischen und soziologischen Studien zu Improvisationsprozessen bestätigt und ausdifferenziert werden. So schärft Figueroa in ihrer Studie *Improvisieren. Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive* (2016) den Rückgriff auf musikalisch Bekanntes dahingehend aus, als dass sie ihn als Prozess rekonstruiert, in dem inkorporiertes musikalisches Wissen aktualisiert resp. verändert und dadurch im Improvisationsprozess maßgeblich wirksam wird. Das zur Verfügung stehende Material in improvisatorischen Prozessen besteht ihr zufolge dabei nicht nur „aus einer materialen, sinnlich wahrnehmbaren Dimension, zu der Klänge, aber auch materiell festgelegte Partituren oder CDs gehören“ (Figueroa 2016, 172f.), sondern auch „aus einer immaterialen Wissensdimension, die wiederum eine soziale und eine subjektive Dimension mit einschließt“ (ebd.). Diese Wissensdimension steht den Akteur:innen im Improvisationsprozess sowohl als implizites als auch explizites Wissen im Handeln zur Verfügung und speist sich aus mentalen und sinnlichen Erfahrungen, die inkorporiert bzw. im Körperwissen sedimentiert sind (ebd.).

Dieser Konzeptualisierung folgt auch Treß, der stimmliche Gruppenimprovisationen von Schüler:innen rekonstruktiv beforcht. Ergebnisse seiner Forschung bestätigen, dass musikalische Versatzstücke als Teile eines inkorporierten musikbezogenen Wissens betrachtet werden können (vgl. Treß 2020, 2022). Im Verständnis der praxeologischen Wissenssoziologie fasst er inkorporiertes, implizites Wissen als geteiltes Wissen, „[which] is acquired in the course of socialisation and through shared experiences“ (Treß 2020, S. 119). Als geteilte Wissensbestände der Schüler:innengruppen kann er im Datenmaterial sowohl Songzitate als auch motorische Abläufe rekonstruieren. Ihnen zugrunde liegen Kontexte musikalischer Erfahrung der frühen Kindheit, jugendspezifischer Praxen der Peerkultur und musikalischen formalen sowie informellen Lernens. Treß spricht in diesem Zusammenhang von „a rich repertoire of individual knowledge of musical materials“ (Treß 2020, S. 131), das in die musikunterrichtlichen Improvisationsprozesse aus vielfältigen Erfahrungskontexten getragen wird (vgl. Kap. 5.2.2; Kap. 7.4.2; Kap. 8). Auch Buchborn (2021) kann in seiner Sequenzanalyse einer improvisatorischen Musizieraktion, die sich spontan in einer Unterrichtspause zwischen zwei Schüler:innen entwickelt, die Bedeutung impliziter Wissensbestände herausarbeiten. So rekonstruiert er, dass die *ad hoc* in die Situation eingebrachten Versatzstücke „Grundlage und zentraler Bezugspunkt für das gemeinsame Spiel [sind], da die Versatzstücke gleichermaßen Anregung für das gemeinsame Musizieren und Orientierung bei der Entwicklung eines gemeinsamen Stücks bieten“ (Buchborn 2021, S. 175). Buchborn folgert, dass es sich bei musikalischen Versatzstücken um „geteilte, handlungsleitend wirksam werdende Wissensbestände“ (Buchborn 2021, S. 176) handelt, denen insbesondere für Prozesse des Musik-Erfindens eine zentrale Bedeutung zukommt. Sie ermöglichen ein exploratives Arbeiten ausgehend von einem gemeinsamen Bezugspunkt und eine Abstimmung auf der Ebene des Impliziten, was wiederum ein geteiltes Verstehen ermöglicht.

1.2.4.3 Kooperation und Kollaboration

Kooperation und Kollaboration zählen zu den zentralen Begriffen bezüglich gemeinsamer Kompositionsprozesse und erscheinen vor allem im Kontext von Lernen verschiedentlich konzeptualisiert (vgl. Bonnet und Hericks 2018; Borsch 2010; Green und Green 2018; Linden et al. 1995). Empirisch sind sie eng mit Qualitäten der Interaktion verknüpft, insofern spielen sie für eine fachdidaktische Beforschung kompositorischer Gruppenprozesse in empirischer und fachdidaktischer Hinsicht eine besondere Rolle.

Die musikpädagogischen Forschungsarbeiten von Godau und Haenisch (Godau 2018b, 2018a; Godau und Haenisch 2019) und Sangiorgio (Sangiorgio 2015) eröffnen für das Komponieren in Gruppen anschlussfähige Erkenntnisse, welche die Strukturen der interaktionalen Zusammenarbeit aus soziologischer Perspektive betrachten. Die Arbeiten thematisieren u. a. den Unterschied zwischen kooperativem und kollaborativem musikalischem Handeln (vgl. hierzu auch Burnard und Younker 2002; Sawyer 2003; Veloso 2017). So beschreiben sie Kollaboration im Gegensatz zur Kooperation als interaktionsnah und gebunden an Kommunikation. In kollaborativen Prozessen teilen sich die Akteur:innen ihrer Meinung nach Verantwortung und Urheberchaft für eine gemeinsame Handlung. Musikalisch kann dies in gemeinsamem Spielen und Gestalten von etwas Gleichem oder von etwas Verschiedenem, aber aufeinander Bezogenem geschehen (vgl. Sangiorgio 2015). Beide Autoren heben hervor, dass sie die integrativ ausgerichtete Kollaboration und die im Gegensatz hierzu eher komplementär ausgerichtete Kooperation als zwei unterschiedliche Qualitäten gemeinsamen Arbeitens ansehen. Besondere Herausforderungen kollaborativen Handelns für die Akteur:innen sieht Godau darin, „dass sich die Gruppe im Lernprozess durch die Bedingung von Interaktionen nicht nur mit dem eigenen Vorankommen auseinandersetzt, sondern gleichfalls auch mit Problemen und Bedürfnissen der anwesenden Mitglieder“ (Godau 2018a, S. 267). In Kollaborationen werden demnach anscheinend nicht nur fachliche Aspekte, sondern immer auch individuelle und gemeinsame Themen aus unterschiedlichen Bereichen verhandelt.

Gruppenkompositionen weisen im Gegensatz zum gemeinsamen Arbeiten in anderen fachlichen Kontexten eine Besonderheit auf. Die zentralen Merkmale der Interaktionsnähe und Kommunikationsgebundenheit unterscheiden sich nämlich dahingehend, dass hier Interaktion und Kommunikation nicht nur aus verbalen und nonverbalen Anteilen bestehen, sondern mit der musikalischen Ebene eine zusätzliche, anders gelagerte Interaktionsebene eröffnet wird. Sangiorgio kann in diesem Zusammenhang durch die empirisch abgeleitete Differenzierung zwischen verbalen, nonverbalen und musikalischen Interaktionen aufzeigen, dass nonverbale und musikalische Interaktionen weit größere Gewichtung im kollaborativ-kreativen Prozess erfahren als verbale, zumal sie maßgeblich das Moment der Beziehungsaufnahme- und -aufrechterhaltung bestimmen (vgl. Sangiorgio 2015, S. 261). Eine ähnliche Beobachtung macht Rosenbrock, nämlich „dass eine ausgeprägte verbale Verständigungskultur durch ein gut funktionierendes Zusammenspiel beinahe ersetzt werden kann“ (Rosenbrock 2006, S. 253). Besonders aussagekräftig erscheint dabei folgende Äußerung eines Schlagzeugers ihrer Studie: „Wenn wir unsere Instrumente alle perfekt beherrschen würden, dann bräuchten wir uns, glaube ich, gar nicht mehr zu unterhalten“ (ebd.).

1.2.4.4 Dinge

Musikpädagogische Studien, die der Frage nachgehen, welche Rolle Dinge in musikunterrichtlichen Interaktionen spielen, liegen bislang kaum vor oder sind gerade erst im Entstehen (vgl. Duve 2020; Kranefeld et al. 2019; Langner 2020; Godau und Haenisch 2019; Godau 2018c). Vor allem für die Erforschung von Kompositionsprozessen ist das umso erstaunlicher, als dass das Material vor allem in den Konzeptionen experimenteller Gestaltungsarbeit den Initialpunkt bildet⁶. So schreibt Roszak:

Künstlerische Schaffensprozesse beginnen mit der Suche und Erforschung von Material bzw. Materialien. Die klangliche Erforschung des jeweiligen Instrumentariums, mit dem Musik gemacht und erfunden wird, ist daher eine wesentliche Voraussetzung, um Eigenschaften und Modifikationsmöglichkeiten kennenzulernen, die bereits einzelne Klänge und erst recht komplexe Instrumente aufweisen. Je genauer wir das klangliche Potenzial der Instrumente kennen, desto differenzierter können wir sie gestalterisch einsetzen. (Roszak 2014, S. 11)

Auf dieses Desiderat verweist auch Kranefeld, wenn sie konstatiert, dass „Dinge bzw. Artefakte wie Musikinstrumente, Alltagsgegenstände, digitale Medien, Raumelemente und Möblierung [...] für unterrichtliche Prozesse des Musik Erfindens eine zentrale Rolle“ spielen und „damit einen wichtigen Forschungsgegenstand für deren Erschließung“ (Kranefeld et al. 2019, S. 36) bilden. So ist es umgekehrt nicht verwunderlich, dass die wenigen o. g. musikpädagogischen Studien, die sich mit der Materialität von musikunterrichtlichen Interaktionen beschäftigen, vornehmlich im kompositionspädagogischen Kontext angesiedelt sind.

In Rückgriff u. a. auf Konzepte wie die Akteur-Netzwerk-Theorie von Latour (2006) oder Arbeiten zur Materialität sozialer Praktiken von Reckwitz (2003) werden in den genannten Studien Dinge, Materialien resp. Artefakte danach untersucht, „wie Instrumente als spezifische Dinge des schulischen Musikunterrichts im Kontext des Musik-Erfindens Bedeutungen entfalten“ (Langner 2020, S. 82). Sowohl Kranefeld, Mause und Duve (2019) als auch Godau und Haenisch (2019) können in der Beforschung sozio-materieller Interaktionen in Gruppenkompositionsprozessen herausarbeiten, wie sich in der Bezugnahme auf Materialitäten neue Handlungsoptionen ausbilden, sodass Menschen und Dinge gleichermaßen Einfluss auf das interaktionale Geschehen nehmen, indem sie steuern, behindern, lenken oder ermöglichen. Godau und Haenisch fokussieren in Zusammenhang digitaler Kompositionsprozesse insbesondere „wie konkrete Materialien und deren Affordanzen an Mensch-Technik-Welt-Beziehungen teilhaben und zur Formung musikalischer Ideen und Gestaltungsprozesse beitragen oder diese verhindern“ (Godau und Haenisch 2019, S. 64). Kranefeld et al. nehmen hingegen die spezifische Wandelbarkeit von Instrumenten in Gruppenkompositionsprozessen in den Blick und rekonstruieren sie als besonderes Merkmal, das auf die gestaltenden Prozesse des Komponierens großen Einfluss nimmt und mit charakteristischen Prozessmerkmalen wie z. B. „Spontaneität und Dynamik“ (Kranefeld et al. 2019, S. 46) einhergehen.

6 Vgl. zum Einbezug von Material in Kompositionsprozessen auch Oberschmidt und Schläbitz 2014; Schlothfeldt 2015, 2018a; Schneider 2017.

Der in den vorangegangenen Studien herausgearbeitete situative und kontextuelle Charakter von Kompositionsprozessen zeigt sich eindrücklich auch im Umgang mit den Dingen, die dort vielfältige Umdeutungen durchlaufen können. Dabei werden sowohl die klangliche Wandelbarkeit des Instruments als auch dessen dingliche Beschaffenheit zum Ausgangspunkt der Umdeutungen (vgl. Kranefeld et al. 2019; Langner 2020). Kranefeld et al. können darüber hinaus aufzeigen, dass die Dinge auf besondere Weise in den kompositorischen Prozess verwoben sind. Ihre mikroanalytische Interaktionsanalyse legt offen, wie die unterschiedlichen Gebrauchsweisen und Bedeutungszuschreibungen der Dinge auch die Phasen bzw. deren Wechsel im kompositorischen Prozess markieren (vgl. Kranefeld et al. 2019). Letztlich erscheinen die Dinge gerade in Gruppenkompositionen auch maßgeblich an der Herstellung sozialer, musikunterrichtlicher Ordnung beteiligt. So erfolgen interaktionale Bezugnahmen zwischen den Akteur:innen grundsätzlich immer auch in Bezug auf die Dinge, insbesondere in kompositorischen Gruppenprozessen, in denen der gestaltende Umgang mit einem bestimmten Instrumentarium im Zentrum steht. Die vorgestellten, auf ersten Fallanalysen basierenden Ergebnisse verweisen insgesamt auf das besondere Potenzial, Kompositionsprozesse vertieft aus sozio-materieller Perspektive zu beforschen.

1.3 Zusammenfassung

Der dargelegte Forschungsstand zu gemeinsamen Kompositionsprozessen zeigt ein deutliches Desiderat hinsichtlich Interaktionsstrukturen in Gruppenkompositionsprozessen auf (vgl. Handschick und Fiedler 2014; Kranefeld et al. 2019). Dies ist nicht zuletzt auf die – durch die musikalische Ebene gesteigerte – interaktionale Verwobenheit zurückzuführen. So problematisieren Kranefeld und Mause, dass es sich bei der Rekonstruktion interaktionaler Prozesse im schulischen Setting um ein komplexes, mehrschichtiges Verfahren handelt, das nicht durch die isolierte Betrachtung einzelner Perspektiven aufgeschlüsselt werden kann (vgl. Kranefeld et al. 2018). Gleichzeitig erscheint die Beforschung von Interaktionsstrukturen erkenntnisversprechend und aussichtsreich, dem zentralen Desiderat fehlender Einblicke in Kompositionsprozesse *in situ* zu begegnen. Darunter fällt auch die fachdidaktisch bezogene Beforschung, welche die Erwartungshaltungen der Kompositionsdidaktik mit der tatsächlichen Praxis der Schüler:innen in Beziehung setzt.

Unter den drei übergeordneten Zieldimensionen, die im Diskurs vornehmlich geführt werden, kann für das kreative Handeln ein besonders drängender empirischer Klärungsbedarf konstatiert werden. Dem steten und grundlegenden Verweis auf das Komponieren als eine Kreativität fördernde Praxis steht die Tatsache gegenüber, dass musikbezogenes kreatives Handeln bislang weder grundlegend konzeptualisiert noch empirisch rekonstruiert werden konnte. Was als musikbezogenes kreatives Handeln in schulischen Kompositionsprozessen zu verstehen ist, kann – in aller Klarheit – bislang weder theoretisch noch empirisch konkretisiert werden. Das systemische Modell zu Kreativitäten von Burnard sowie die Stögersche Definition, welche die Bestimmung von Kreativität als Angelegenheit der Praxisgemeinschaft erklärt, verweisen auf eine mögliche Klärung in praxeologischer Betrachtung von Kompositionsprozessen.

Dass interaktionale Zusammenhänge in gemeinsamen Kompositionsprozessen, welche auf die in den Tiefenstrukturen angesiedelten Regelmäßigkeiten intersubjektiver Verständigung verweisen, bislang weitestgehend unerforscht sind, bildet ein durchaus virulentes Forschungsdesiderat, zeichnen sich Kompositionsprozesse in Gruppen doch gerade durch ihre „fachbezogene[] Interaktionsbedingtheit“ (Kranefeld et al. 2019, S. 35) aus. Dabei können durch ein praxeologisches Forschungsverständnis neue, bislang unbearbeitete Forschungsfelder in den Vordergrund treten, welche u. a. die Aspekte des geteilten Verstehens, des koordinativen Raums, der Rolle des impliziten Wissens, der Kooperation und Kollaboration und des Umgangs mit den Dingen berühren. Der ‚unverstellte‘ Blick, die Betrachtung der Eigengesetzlichkeiten der Praxis verspricht, zu Erkenntnissen sowohl zur Praxis kreativen Handelns als auch zum Lernen in Kompositionsprozessen zu gelangen.

Fokussiert werden deshalb im Folgenden **Kompositionsprozesse in Gruppen**. Damit wird Bezug auf eine gängige ausgerichtete Praxis schulischer Kompositionsprozesse genommen, wie sie meist im Musikunterricht zu beobachten ist und in didaktischen Handreichungen präferiert wird (vgl. bspw. Oberschmidt und Schläbitz 2014; Milliken 2018; Voit 2018a; Schneider et al. 2017): Kompositionsprozesse als auf Interaktion ausgerichtete Prozesse, die zwischen kleinen Schüler:innengruppen und Plenumsphasen wechseln, wobei die Schüler:innen mit Artefakten resp. Instrumentarium arbeiten und dabei nicht nur sprechen und schreiben, sondern auch in gemeinsame Musizierungsphasen kommen.

Aus praxeologischer Perspektive wird der Kontext für die Entwicklung einer Praxis als konstitutiv verstanden (vgl. Herzmann 2018; Asbrand und Martens 2018). Die Praxis des Musikunterrichts zu beforschen, um Aussagen über kreatives Handeln und Lernen in Kompositionsprozessen treffen zu können, erfordert deshalb, auch nicht-musikbezogene unterrichtliche bzw. schulische Strukturen und Erkenntnisse miteinzubeziehen. Darum erscheint es nicht nur sinnvoll, sondern obligatorisch, die o. g. musikbezogenen Forschungsaspekte mit Erkenntnissen praxeologischer Unterrichtsforschung in Beziehung zu setzen und zu bereichern.