

Kompositionsprojekte

Hans Schneider

Mit dem kurzen, aber wundervollen und vielsagenden Satz »Ich bin keine Musiziererin« reagierte eine 15-jährige Schülerin auf die Ankündigung, dass mit ihrer Klasse in den nächsten zwei Monaten ein Kompositionsprojekt im Rahmen des Musikunterrichts durchgeführt werden sollte und sie dabei von einem Komponisten Unterstützung erhalten würden. Hinter dieser Aussage versteckt sich eine Haltung, die bei vielen Schüler_innen zu finden ist: Sie spielen kein Instrument und können nicht komponieren – dies schon gar nicht. Trotzdem oder gerade deshalb gibt es schon seit längerer Zeit Versuche, mit Schüler_innen (jeder Alters- und Schulstufe bzw. auch mit Musikschulgruppen) Kompositionsprojekte durchzuführen. Darunter sind Projekte zu verstehen, in denen Komponist_innen engagiert werden¹, um über einen gewissen Zeitraum mit einer Schüler_innen-Gruppe oder einer ganzen Klasse Musikstücke zu komponieren und im Anschluss zu präsentieren. Dabei werden sie auch unterstützt von den beteiligten Lehrer_innen der Gruppe.

Komponieren im Rahmen von Kompositionsprojekten

Der Begriff »Komponieren« beinhaltet äußerst Vielfältiges, und deshalb findet sich dafür auch keine einzelne konkrete Definition. Bei Dankmar Venus findet sich in seiner Systematisierung von fünf *Verhaltensweisen gegenüber Musik* die Bezeichnung »Produktion von Musik«, wobei diese über die Reproduktion von bereits vorhandener Musik hinausgeht (vgl. 1969: 21). Ulrike Kranefeld und Johannes Voit sprechen in ihrer Einleitung zum Sammelband *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens* von vielfältigen Aspekten des »Musik-Erfindens« im schulischen Kontext, das alle Formen des generativen Musikschaﬀens – und damit neben Songwriting, Arrangieren, Interpretieren etc. auch das Komponieren

1 Das Engagement von Komponist_innen und das Auslagern in Projekte geschieht vor allem deshalb, weil das Musik-Erfinden – vor allem was die Neue Musik betrifft – in der Ausbildung der Musiklehrer_innen meist gar nicht vorkommt. Leider muss auch konstatiert werden, dass Lehrer_innen viel zu wenig Neue Musik hören und sich damit auseinandersetzen – was unabdingbar ist für die Unterstützung der Schüler_innen bei Kompositionsaufgaben.

und Improvisieren – umfasst (vgl. 2020: 8). Im Gegensatz zur Improvisation, bei der »Erfindung, klangliche Realisierung und Wahrnehmung von Musik zeitlich untrennbar zusammenfallen« (Krämer 2018: 319), wird beim Komponieren von reproduzierbaren Musikstücken »unter Anleitung und innerhalb eines fest abgesteckten Rahmens teilweise improvisatorisches Handeln der Beteiligten möglich« (ebd.: 320). Im Kontext von Kompositionsprojekten umfasst der Begriff nach Matthias Schlothfeldt mehrere Tätigkeiten wie Musik erfinden, gestalten, proben, aufführen, erfahren, reflektieren und je nach Situation noch weitere Vorbereitungsarbeiten wie Klangfindung, -wahrnehmung und -erkundung (vgl. 2018: 328f.). Anders gefasst findet man den Begriff bei Schneider/Stangl:

»Es geht dabei [...] um Möglichkeiten, mit den Schülern als Hörende Klang wahrzunehmen, Klänge selbst zu produzieren und zu organisieren, neue Materialien und Spielweisen zu integrieren und damit eigene Stücke zu erfinden und zu gestalten.« (Schneider/Stangl 2005: 91)

Stefan Roszak unterteilt Kompositionsarbeit mit Gruppen in fünf Abschnitte: Exploration/Imagination/Improvisation/Notation/Präsentation und leitet daraus folgende Definition ab:

»[Es handelt] sich beim Komponieren – ganz im Sinne der Wortbedeutung des lat. Begriffs *componere* – schlichtweg um ein formal gestaltendes Zusammenstellen und zeitliches In-Beziehung-Setzen von Klängen und Geräuschen sowie dessen (schriftliche oder technische) Fixierung, [...] womit Musik auch außerhalb ihrer flüchtigen Klanggestalt formbar, konservierbar und damit auch reproduzierbar wird.« (Roszak 2014: 4)

In Kurzform sollen hier noch weitere Punkte ausgeführt werden, die für Kompositionsprojekte von Bedeutung sind. Nach Ursula Brandstätter erfordert »experimentelles Erfinden und Gestalten von Musik eine experimentelle Didaktik« (2019: o.S.), d.h. es kann nicht nach vorgegebenen Rezepten unterrichtet werden, sondern jede Klasse und jede Herangehensweise erfordern entsprechende Aufgabenstellungen und unterschiedliche soziale Arbeitsformen. Es kommt zu komplexen Lernsituationen, da die Rollenverteilung im Gegensatz zum normalen Unterricht eine ganz andere ist: Nicht nur innerhalb der Teams muss immer wieder entschieden werden, wer leitet, sondern auch in den Klein- und Großgruppen können und müssen einzelne Schüler_innen Leitungsrollen übernehmen; und das heißt, dass sie verantwortlich sind für das Gelingen. Diese prozessorientierte Arbeitsform mit nicht festgelegtem Endergebnis verlangt von allen Teilnehmer_innen eine Offenheit gegenüber freien Arbeitsformen und -phasen. Hier die Balance zu finden zwischen Struktur und Freiheit ist eine zentrale Herausforderung. Auch die Lehrer_innen und Künstler_innen müssen sich auf eine ihnen meist unvertraute Rolle einlassen, auf eine Teamarbeit, die sowohl im realen praktischen Arbeiten als auch in den Reflexionsphasen gefordert ist. Diese Art des Arbeitens sollte als Chance und nicht als Hindernis gesehen werden. Im besten Fall hat dies Auswirkungen ganz allgemein auf das Lehren und Lernen im schulischen bzw. musikschulischen Kontext und auch auf das Zusammenarbeiten der Künstler_innen in deren eigenen Kontexten. Auch bei Vin-

ko Globokar findet man schon 1973 in seinem Werk *Individuum – Collectivum* wesentliche Hinweise, die von zentraler Bedeutung für das Komponieren in und mit Gruppen sind: »Zum Komponieren gehört die Utopie. [...] Vertrauen wir dem Erfindungsgeist jedes Einzelnen, akzeptieren wir den Zufall, schreiben wir weniger vor als notwendig oder schreiben wir das Unmögliche vor.« (1973 et al.: o.S.)

Es geht letztlich nicht nur darum, in der Gruppe Musikstücke im klassischen Sinn zu komponieren und diese zu präsentieren, sondern den Teilnehmer_innen für sie ungewohnte bzw. neue ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Dafür notwendig ist das Erhalten bzw. Schaffen von »Offenohrigkeit«² bei den Schüler_innen für ein neues Hören, auch von vertrauten Musiken. Es geht »zunächst darum, eine fremde Klangwelt zugänglicher zu machen, [...] die Ausbildung allzu eingefahrener Hörgewohnheiten zu verhindern und die Ohren offen zu halten« (Voit 2011: 75). Der dafür erforderliche Akt der kreativen und methodisch offenen Herangehens- und Umgangsweisen in Kompositionsprojekten ist nach Christopher Wallbaum »besonders geeignet [...], um Schüler und Schülerinnen ästhetische Erfahrungen machen zu lassen« (Wallbaum 2009: 9). Außerdem wird nach Hans Schneider durch das Zusammenspiel, »diese bewusst initiierte Kommunikationsstruktur« von teilnehmenden Schüler_innen, Lehrer_innen und Komponist_innen eine »vielschichtigere [...] Ebene der Reflexion« ermöglicht, die auch »Diskussion und ästhetischen Streit« (2000: 88) fördert. Dieser bewusst initiierte ästhetische Streit ist nach Rolle und Wallbaum (2011) unabdingbar für eine Auseinandersetzung mit Kunst, egal ob mit vorhandener, selbst entworfener oder selbst realisierter.

Historischer Abriss

Erste Ansätze, sich im Unterricht mit zeitgenössischer Musik zu beschäftigen und zeitgemäße Vermittlungsformen in schulischen Einrichtungen auszuprobieren, darunter auch das Komponieren, finden sich schon im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Zu nennen ist hier die Reformpädagogin Eugenie Schwarzwald, die für den Unterricht an ihren Schwarzwäldischen Anstalten (1901–1938) namhafte Künstler – leider waren keine Künstlerinnen dabei – der damaligen Zeit zu gewinnen versuchte: u.a. Adolf Loos, Oskar Kokoschka, Alexander Zemlinsky, Egon Wellesz und Arnold Schönberg. Ähnliches gilt für die Schule am Meer, gegründet 1924. Hier ließ der Pianist Eduard Zuckmayer die Schüler_innen für sie neue Musik erfinden, gestalten und realisieren. Mit der Machtübernahme Hitlers wurde all diesen Reformbestrebungen ein unfreiwilliges Ende gesetzt (vgl. Gruhn 1993: 189–192). Gegen Ende der 1960er Jahre sind zwei Entwicklungen zu erwähnen: Auf der einen Seite verknüpften die Vertreter_innen der auditiven Wahrnehmungserziehung mit dem Einbeziehen der Avantgardemusik der 50er und 60er Jahre (z. B. von John Cage) die Hoffnung, dass mit »Experimenten [im Sinne der Neuen Musik] vielleicht

2 Der Begriff »Offenohrigkeit« (Open-Earedness) wurde von David Hargreaves in den 1980er Jahren geprägt und verweist auf die Unbefangenheit, Neugier und Offenheit von Kindern gegenüber ungewöhnlichen und unbekannten Musikstilen. Diese Thematik findet sich seit 2010 in der deutschen Musikpsychologie und auch in der Musikpädagogik, vgl. Louven & Ritter (2012).

sogar die allgemeine Stagnation in der Musikpädagogik« (Gruhn 1993: 152) beendet werden könnte. Äußeres Zeichen dafür waren vor allem die Bücher der sogenannten *Roten Reihe* der Universal Edition Wien (u.a. von Roman Haubenstock-Ramati, Anesthis Logothetis, R. Murray Schafer, Gertrud Meyer-Denkman, John Paynter und Peter Aston). Auf der anderen Seite gab es in London eine Entwicklung außerhalb des schulischen Bereichs. Im Londoner Scratch Orchestra spielten neben professionellen Musiker_innen auch Lai_innen, die für- und miteinander komponierten und experimentierten. Dessen Mitbegründer, Cornelius Cardew, interessierte sich vor allem für das kreative Potential von Lai_innen, für ihre Neugierde und Spontaneität sowie ihre aufgrund des Verzichts auf erlernte Rollen viel freiere Auffassung von Musik (vgl. Ehrler 1998: 55).

Den nächsten und langfristig folgenreichsten Schritt, den vom Mitgestalten zum eigenständigen Komponieren und Gestalten von Musik mit Schulklassen und Lai_innen-Gruppen, setzte vor allem die London Sinfonietta seit 1982 mit Projekten unter den Namen *Create and Discover* und *Response*. Unter der Leitung von Richard McNicol wurden die ersten großen Kompositionsprojekte in Deutschland (*Response* ab 1988) und Österreich (*Klangnetze* ab 1993) implementiert. Im Unterschied zur Arbeit bei *Response*-Projekten (vgl. Voit: 2018b) und deren üblichen Ausrichtung auf ein Referenzwerk aus der Vielfalt der Musik des 20. Jahrhunderts wurden die Rahmenbedingungen nach dem ersten Projektdurchgang bei *Klangnetze* vor allem dadurch verändert, dass neben Instrumentalist_innen auch Komponist_innen in die Arbeit mit den Schüler_innen integriert wurden. Diese haben die Ausrichtung auf ein Referenzwerk abgelehnt – ihnen ging es darum, ihre eigenen Ideen und aktuellen Vorstellungen von Komponieren einzubringen.

In den folgenden Jahren und angeregt durch *Response* und *Klangnetze* entstanden mehrere Projekte, die sich manchmal mehr, manchmal weniger von diesen Pilotprojekten unterschieden, aber jeweils über mehrere Jahre hinweg durchgeführt wurden. Es sind dies u.a. *Klangserve* (vgl. Pädagogische Hochschule Solothurn/Kanton Solothurn 2006), *QuerKlang* (vgl. Wehmeyer/Wiehe 2019), *Klangradar* (vgl. Friedrich 2016), *KOMPÄD* (vgl. Dartsch et al. O.J.) und *Campus Neue Musik* (vgl. Handschick et al. 2022). Nicht erwähnt sind hier Projekte, die sich in Anlehnung an *Response* an vorhandenen Musikstücken orientieren und davon ausgehend Kompositions- und Musikvermittlungsprojekte durchführen sowie Projekte, die nur einmalig oder an Musikschulen stattgefunden haben.

Ausgewählte Projekte

Die unten angeführten Projekte sind nach ihrer zeitlichen Entstehung angeordnet. Die meisten sind einander sowohl inhaltlich als auch strukturell ähnlich, manche unterscheiden sich vor allem in organisatorischer Hinsicht voneinander, z.B. die Vorbereitungsphase und die Teamzusammensetzung betreffend.

Klangnetze wurde in den Jahren 1993–2001 in sechs von neun Bundesländern in Österreich durchgeführt (vgl. Schneider et al. 2000). Die Organisation lag in den Händen des österreichischen Kulturservice, einer Institution des Ministeriums für Unterricht und Kunst. Zwei Besonderheiten sind zu erwähnen: Erstens wurde eine organisatorische, pädagogische und künstlerische Leitung implementiert, die für die Durchführung,

die inhaltliche Weiterentwicklung und für die Betreuung sowohl der Lehrer_innen wie auch der Künstler_innen verantwortlich war. Und zweitens sollte ein *Klangnetze*-Team aus einem/r Lehrer_in und zwei Künstler_innen (im Idealfall ein_e Instrumentalist_in und ein_e Komponist_in) zusammengesetzt sein. Für die Präsentation der von den einzelnen Schulklassen erfundenen und gestalteten Musikstücke gab es eine Zusammenarbeit mit verschiedenen kulturellen Institutionen wie z.B. dem Wiener Konzerthaus.

Im Lauf der acht Jahre, in denen *Klangnetze* in Österreich durchgeführt wurde, hat sich ein spezieller Projektablauf herausgebildet. Es beginnt mit einem verpflichtenden dreitägigen Einführungsseminar für die teilnehmenden Lehrer_innen und Künstler_innen. Die Teilnehmer_innen lernen sich kennen, erproben Teamarbeit und machen Erfahrungen in und mit der Gruppe, indem sie gemeinsam künstlerisch-ästhetische Aktionen durchführen, Unterricht für Schulklassen vorbereiten, durchführen, reflektieren, Probleme erkennen, diskutieren und alternative Lösungen suchen. Sie lernen unterschiedliche Vermittlungskonzepte kennen und bilden am Ende des Seminars Teams für die zukünftige Arbeit. Den Lehrer_innen wird das Seminar als Weiterbildung angerechnet. Es folgt die konkrete Projektdurchführung mit den Klassen der beteiligten Lehrpersonen. Im Normalfall arbeiten ein_e Lehrer_in und zwei Künstler_innen zusammen. Von allen Beteiligten wird erwartet, dass sie das Projekt als Team planen und durchführen. Das Stundenausmaß beträgt bis zu 20 Stunden inklusive eventueller Generalprobe und Aufführung. Die Stunden werden geblockt (Zweier-, Dreier- und Vierer-Blöcke sind möglich) und meist in einem Zeitraum von drei Monaten durchgeführt. In speziellen Fällen sind aber auch andere Varianten möglich, wie z.B. alle Stunden innerhalb einer Projektwoche oder als Teil einer Kreativwoche. Die Abschlussveranstaltungen sind nicht verpflichtend – dies würde zu sehr einem ergebnisorientierten Arbeiten entsprechen und nicht einem prozessorientierten. Es werden aber immer Gelegenheiten zur Präsentation der Ergebnisse geboten: Das Spektrum an Aufführungen reicht von Schulaufführungen (Elternabend bis großes Schulevent) über Präsentationen in kleineren Kulturinstitutionen bis zu Aufführungen in einem größeren Rahmen. Diese werden von der Projektleitung organisiert. Dabei sind Kooperationen mit Konzertveranstaltern anzustreben. Neben der Reflexion der eigenen jeweiligen Stunden der einzelnen Teams finden sowohl während der Projektdurchführung als auch nach Abschluss der Projekte Reflexionsveranstaltungen mit allen Teilnehmer_innen statt.

1999/2000 wurde vom Komponisten Burkhard Friedrich *Klangradar 3000 – Experimentelle Klanggestaltung und Komponieren im Musikunterricht* in Hamburg ins Leben gerufen. Dieses Projekt ist seit 2014 im Netzwerk Junge Ohren e.V. unter Friedrichs Leitung beheimatet.

Im Vorfeld des Europäischen Musikmonats in Basel wurde das Projekt *Klangserve* in Anlehnung an das Projekt *Klangnetze* an ca. 30 Schulen, mehreren Kindergärten und einem Seniorenheim durchgeführt. Einzelne Gruppen präsentierten im Vorfeld von Konzerten des Europäischen Musikmonats im November 2001 ihre Ergebnisse. Eine Fortsetzung fand *Klangserve* im Kanton Solothurn in den Jahren 2004/05 und 2009 mit jeweils 10 Schulklassen.

Das Projekt *QuerKlang* wurde im Studienjahr 2003/04 an der Universität der Künste in Zusammenarbeit mit K&K kultkom und dem Festival MaerzMusik in Berlin ins Leben gerufen. Im Unterschied zu allen anderen Projekten sind bei *QuerKlang* Kompo-

sitions- und Schulmusikstudierende mit im Team, d.h. hier arbeiten eine Lehrperson, ein_e Komponist_in und 1–2 Studierende in einem Team und betreuen eine Klasse. Den Studierenden wird die Teilnahme als Seminar angerechnet. Aufführungen finden jeweils im Kontext von MaerzMusik statt.

KOMPÄD war ein Kooperationsprojekt zwischen der Universität zu Köln und der Jeunesses Musicales Deutschland und setzte sich zum Ziel, eine pädagogische Weiterbildung für Komponist_innen zu entwickeln und einen Austausch von Lehrenden im Bereich der Kompositionspädagogik zu ermöglichen. Gleichzeitig wurden hier erstmals die Entwicklung und die Durchführung des Projekts wissenschaftlich begleitet u.a. mit einem Symposium und einer Begleitevaluation. Hier haben weder gemeinsame Reflexionsrunden noch gemeinsame Präsentationen stattgefunden.

Das Forschungsprojekt *Campus Neue Musik* wurde vom Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (INMM) von 2018 bis 2021 in sechs Mittelstufenklassen mit deren Lehrer_innen und jeweils einer künstlerisch arbeitenden Persönlichkeit durchgeführt. Die Projekte wurden empirisch begleitet, wobei Aspekte des Künstlerischen und Bedingungen, die für künstlerische Situationen und Prozesse von Bedeutung sind, im Fokus der Untersuchungen standen. Im Unterschied zu den anderen Projekten gab es hier keine gemeinsame Vorbereitungsphase für die Zweier-Teams, keine Reflexionsrunden und auch keine gemeinsamen Präsentationen.

Qualitätskriterien

Nicht nur bei den erwähnten größeren Kompositionsprojekten, sondern auch bei kleineren Kompositions- und Musikgestaltungsaufgaben stellt sich immer wieder die Frage nach den Qualitäten der Ergebnisse. Dies ist eine vielfältige und die ästhetischen Kriterien betreffend äußerst diffizile Frage. Julia Wieneke ist ihr in ihrer Dissertation anhand von Gesprächen mit Expert_innen nachgegangen, und zwar entlang des Postulats »Ermöglichung kreativen Komponierens« (2016: 287). Folgende Qualitätsfaktoren haben sich dabei herauskristallisiert: die Rahmenbedingungen, die Prozesse und die Zusammenarbeit der Teamer_innen (vgl. ebd.). Hinweise auf musikalisch-ästhetische Kriterien finden sich in der ausführlichen und aus den verschiedensten Kompositionspraxen abgeleiteten Auflistung leider nur vereinzelt. So sollen die Ergebnisse »kommentier[t]« und »ästhetisch [...] diskutier[t]« werden und es ist Aufgabe der Künstler_innen »ihre Erfahrungen und Kompetenzen in die Verfeinerung der Komposition« (ebd.: 316) einfließen zu lassen. Da innerhalb der Prozesse öfters Offenheit und Freiheiten dominieren, besteht die Gefahr, dass sowohl in der Auswahl des Materials als auch in dessen Strukturierung und musikalischer Realisation die Gruppen manchmal mit zu einfachen Lösungen zufrieden sind. Um dies zu verhindern und mehr als eine sogenannte »Schul-Musik«³ entstehen zu lassen, sollen die Komponist_innen die Schüler_innen mit zusätz-

3 Christine Stöger in einer Fishbowl-Diskussion am 05.03.2022 in Leipzig. Der Begriff »Schul-Musik« wird hier von Stöger etwas anders verwendet als der von Christopher Wallbaum erstmals eingeführte Begriff »Neue SchulMusik« (vgl. Wallbaum 2005). Im Gegensatz zu Wallbaum, der diesen Begriff sympathisierend und ausgehend von einer reflektierten ästhetischen Praxis verwendet,

lichen Aufgabenstellungen, mit Vorschlägen zu anderer Strukturierung, mit Beispielen aus existierender Musik, mit neuen bzw. anderen Spieltechniken und mit intensiverem Spiel herausfordern.

Aufgrund der vielen und unterschiedlichen Kompositionsprojekte, die in letzter Zeit sehr oft auch wissenschaftlich begleitet wurden, ist zu hoffen, dass das Komponieren im Klassenverband verstärkt in die schulische Praxis Eingang findet. Dazu wäre es auch noch wünschenswert, dass eine Einführung in diese ästhetische Praxis vermehrt in der Ausbildung der Lehrer_innen vorkommt. Auch für die Ausbildung von Musikvermittler_innen, die in unterschiedlichen Rollen in solche Projekte eingebunden sein können (z.B. als Projektleiter_in, Teamer_in), würde dies eine sinnvolle Ergänzung darstellen.

verweist Stöger auf eine Praxis, in der allein das aktive Tun schon für eine erfolgreiche Unterrichtssituation ausreicht – und dies oft ohne besonderen musikalisch-künstlerischen Anspruch. Und gerade in dieser Situation, in der professionelle Künstler_innen mit Schüler_innen arbeiten, sollten diese ihre Kenntnisse und Denkweisen einbringen, nicht als Anweisung, sondern als alternative Möglichkeit.

