

Einleitung

Würden Sie denn den Prozess des Komponierens als „mysteriös“ bezeichnen oder kann man diesen erklären? [...]

Ich erzähle Ihnen zur Erklärung einen Witz: Zwei Rabbiner sitzen vor ihrer Thora und studieren. Der eine stöhnt: „Ich versteh es nicht. Ich versteh es nicht.“ [...] Da sagt der andere: „Ach das. Ja das kann man doch ganz leicht erklären.“ – „Ja, erklären kann ich es auch, aber ich versteh es nicht.“

(Kopiez und Roedehorst-Oehus 2010, S. 14; die Autor:innen im Gespräch mit Johannes Schöllhorn)

Was Johannes Schöllhorn mit dem Gespräch der beiden Rabbiner hier entwirft, ist das Bild des Komponierens als einem vielfach diskutierten, doch letztlich ungreifbaren Akt. Wie über die Inhalte der Thora wohl gesprochen werden kann, wobei der Eindruck entstehen möge, man könne diese fassen, bleiben diese für den Rabbi letztlich ebenso unergründlich wie der Prozess des Komponierens für die Komponist:innen.

Dem Komponieren haftet seit jeher etwas Undurchsichtiges und Ungreifbares an. Bis weit ins 20. Jahrhundert wird es als Schaffensprozess angesehen, in dem musikalisch Ungehörtes und Herausragendes durch Eingebung entsteht. Was einen handwerklich ordentlichen Tonsatz von einer gelungenen Komposition unterscheidet, liegt – mysteriös – in der Genialität der Künstler:innen begründet. Wenngleich das Komponieren heute nicht mehr in Zusammenhang mit göttlicher Eingabe oder mysteriöser Genialität gedacht, sondern als erlernbarer Umgang mit Musik verstanden wird (vgl. Schlothfeldt 2018a), bleibt es als musikbezogenes Handeln uneindeutig, schwer bestimmbar und äußerst vielgestaltig (vgl. Zembylas und Niederauer 2016). Komponieren begegnet uns somit durchaus als paradoxes Phänomen: Grundsätzlich ist es jedem und jeder zugänglich, gleichzeitig aber nicht zugänglich zu machen. Dieses Paradox bleibt insbesondere für die Musikpädagogik nicht ohne Folgen – denn wie kann etwas, was letztlich nicht verstanden werden kann, vermittelt oder erlernt werden?

Die Ungreifbarkeit des Komponierens spiegelt sich im musikpädagogischen Diskurs u. a. darin wider, dass sich unterschiedlichste Auslegungen dessen finden lassen, was Komponieren ist oder zu sein hat (vgl. Schlothfeldt 2018a, S. 328). So geht es bspw. für Orgass in erster Linie darum, „etwas Neues zu schaffen, einen als sinnvoll empfunde-

nen Zusammenhang von Klängen, Tönen, Geräuschen und/oder Stille, der meistens auch ein Anfang und ein Ende hat“ (Orgass in Schlothfeldt und Vandr  2019, S. 25), während Handschick das Komponieren als historisch gebundenes Tun betrachtet: „Ich beziehe mich auf einen Materialstand in einer historischen Situation und probiere dann gestalterisch tätig zu werden, indem ich etwas baue, das den Implikationen und Regularien dieses Materials entspricht“ (Handschick in Schlothfeldt und Vandr  2019, S. 27). Eine Begriffsbestimmung wird oftmals auch in Abgrenzung zum Begriff des Improvisierens versucht, so zählen Lothwesen und Lehmann beide zu den „kreativen (generativen) Tätigkeiten in der Musik [...] [wobei] [e]ntscheidend für die Improvisation [...] die soziale Interaktion der Musiker [ist], während für Komponisten individuelle und oft verschlungene Problemlösungsprozesse charakteristisch sind“ (Lothwesen und Lehmann 2018, S. 341). Die unterschiedlichen Begriffsverständnisse führen u. a. dazu, dass zur Klärung der Sache in der musikpädagogischen Praxis alternative Begriffe zurate gezogen werden, die anstelle zu dem des Komponierens gebraucht und parallel im Diskurs geführt werden. Hierzu zählen u. a. das Musik Erfinden, das Produzieren oder auch die Gestaltungsarbeit (vgl. auch Schlothfeldt 2018a, S. 328). Die Begriffe fokussieren zwar bestimmte Aspekte des Komponierens und grenzen sich dadurch von anderen Verständnissen ab, konnten aber bislang wenig zur Klärung der begrifflichen Unschärfen beitragen.

So unterschiedlich die Lesarten des Kompositionsbegriffes sind, so einhellig ist die Meinung der Musikdidaktik darüber, dass das Komponieren im Musikunterricht in besonderem Maße „zur nachhaltigen Entwicklung musikalischer Fähigkeiten und zur Anregung musikalisch ästhetischer Bildungsprozesse“ (Jank et al. 2017, S. 67) beiträgt. Dies spiegelt sich auch in der Äußerung von Orgass, der „das Komponieren im Klassenverband für einen Königsweg des Musikunterrichts“ (Orgass in Schlothfeldt und Vandr  2019, S. 48) hält. In Entsprechung verankern mittlerweile auch die Curricula der Länder das Komponieren fest als Kompetenz in ihren gestaltungsorientierten Kompetenzbereichen. Tieferf hrende Recherchen der Curricula legen wiederum offen, dass zum einen auch hier sehr viele unterschiedliche, aber synonym verwendete Begriffe kursieren, zum anderen eine genauere Definition dessen, was unter dem Komponieren, Musik Erfinden, Entwerfen, der Gestaltungsarbeit etc. zu verstehen sei, weitgehend ausbleibt (vgl. Sachsse 2019).

Wenn sich die Vorstellungen dessen, was Komponieren ist und sein soll, derart stark unterscheiden bzw. unbestimmt bleiben, gleichzeitig aber das besondere Potenzial des Komponierens musikdidaktisch und curricular hervorgehoben und als Forderung an den Musikunterricht herangetragen wird, was geschieht mit dieser Unwucht dann in der Praxis des Musikunterrichts?

Der Blick auf die schulische Praxis offenbart, dass man dort der besonderen Stellung des Komponierens eher zögerlich entgegentritt und „die Chancen kompositions-pädagogischer Ansätze im Musikunterricht nur selten genutzt werden“ (Schlothfeldt 2011, S. 177; vgl. auch Schlothfeldt und Vandr  2019, 24ff.). Es liegen einige wenige Studien vor, welche diesen Aspekt belegen. So konstatieren bspw. Handschick und Fiedler, „dass produktive Methoden noch immer eine marginale Rolle im realen Schulmusikunterricht spielen“ (Handschick und Fiedler 2014, S. 2). Auch die Erhebung der Sch lerperspektive auf den Musikunterricht im Rahmen des Projekts Unterrichtsqualität und fachdidaktische Evaluation (Hafen et al. 2011), welche u. a. den vielfältigen handelnden Umgang mit Musik fokussiert, bestätigt, dass der „Bereich [des Komponie-

rens und Improvisierens; Anm. ET] nach Ansicht der Schüler im Musikunterricht am stärksten unterrepräsentiert ist“ (Hafen et al. 2011, S. 205). Es offenbart sich hier demnach eine Kluft zwischen dem, was sich Didaktiker:innen und Wissenschaftler:innen vom Komponieren versprechen und dem, was Lehrende tatsächlich in der schulischen Praxis umsetzen.

Es ist anzunehmen, dass die Gründe hierfür nicht nur in der entfalteten Paradoxie, sondern vor allem im Zusammenspiel verschiedener Faktoren liegen (vgl. Handschick und Fiedler 2014, S. 12). Anzuführen wären bspw. die als unzureichend empfundene eigene Ausbildung im Feld des Komponierens oder organisatorische bzw. logistische Gründe wie mangelnde räumliche Kapazitäten oder die zeitliche Taktung des Schulvormittags. Darüber hinaus steht zu vermuten, dass sich Lehrende darüber im Unklaren sind, was beim Komponieren eigentlich gelernt oder erfahren werden soll und wie Schüler:innen in den Prozessen angemessen unterstützt und gefördert werden können. Jüngste Forschungsarbeiten heben diesbezüglich hervor, dass gerade die Lernendenbegleitung im Prozess eine zentrale Herausforderung darstellt. So sehen sich Lehrende mit der schwer zu realisierenden Aufgabe konfrontiert, Schüler:innen zur Eigenständigkeit anleiten zu wollen, wobei die Impulse sowohl anleiten als auch gleichzeitig öffnen sollen (vgl. Weber 2021a, 2021b; Mause 2020; Jeismann und Kranefeld 2021).

Die charakteristische Unverfügbarkeit kompositorischer Prozesse, die Begriffsvielfalt in kompositionspädagogischen Konzepten, die marginale Umsetzung produktiver Verfahren in der Praxis, die mangelnde Bestimmung konkreter Lerngegenstände, die empirisch nachgewiesene Schwierigkeit der Lernendenbegleitung – sie alle verweisen auf ein deutliches Forschungsdesiderat bezüglich schulischer Kompositionsprozesse. So kann zwar auf Forschungen verwiesen werden, welche die Produkte von Kompositionsprozessen untersuchen, die tatsächlich stattfindenden musikunterrichtlichen Prozesse *in situ* sind hingegen weitgehend unerforscht. Insbesondere mangelt es an fachdidaktischer Forschung, welche die kompositionsdidaktischen Zieldimensionen mit der tatsächlichen Praxis der Schüler:innen in Beziehung setzt. Diese beiden Desiderate bilden deshalb den Ausgangspunkt dieser Studie. Ihnen empirisch zu begegnen, verspricht wichtige Einblicke in schulische Kompositionsprozesse sowie Hinweise für Lehrende zu erhalten. Die vorliegende Studie sucht mit diesen Forschungsaspekten im Blick einen Beitrag zu leisten, jenen Bruch zwischen musikdidaktischen Erwartungen an das Komponieren und ihrer Umsetzung in der schulischen Praxis zu verringern.

Zum Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit markiert im ersten Teil zwei Ausgangspunkte. Anhand der drei Zieldimensionen des experimentellen Gestaltens im Kontext zeitgenössischer Musik, der ästhetischen Erfahrung im Rahmen der Produktionsdidaktik sowie dem kreativen Handeln als genuinem Bestandteil generativer Tätigkeiten werden zum Ersten zentrale Erwartungen der Musikpädagogik an das schulische Komponieren fokussiert. Zum Zweiten werden Erkenntnisse empirischer musikpädagogischer Forschung zu Kompositionsprozessen herausgearbeitet, die durch soziologische empirische Anschlüsse zu relevanten Teilaspekten kompositorischer Gruppenprozesse komplettiert werden. Hieraus leitet sich die Einnahme einer praxeologischen Perspektive auf schulische Kompositionsprozesse als vielversprechende Analyseeinstellung ab, um Erkenntnisse

erstens über die Praxis gemeinsamer Kompositionsprozesse, zweitens über musikbezogenes Lernen und drittens über die Zieldimension kreativen Handelns zu generieren. Die herausgearbeitete praxeologische Perspektive führt dazu, auch empirische Einblicke aus der praxeologischen Unterrichtsforschung hinzuzuziehen, die sich auf die für Kompositionsprozesse relevanten Forschungsaspekte beziehen. Als solche folgt die Darlegung erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf das Phänomen des geteilten Verstehens, auf Kooperationen sowie auf Dinge in unterrichtlicher Praxis. Die Einblicke in die Kompositionsdidaktik, die empirische Musikpädagogik und rekonstruktive Unterrichtsforschung münden in die Entwicklung der Fragestellung für den empirischen Zugriff.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit den methodologischen und methodischen Grundlagen. Hierfür wird die methodologische Konzeptualisierung des Forschungsgegenstandes von der des Forschungsprozesses unterschieden. So werden zunächst die methodologischen Grundannahmen der Praxistheorie nach Reckwitz dargelegt und anschließend auf musikbezogene, unterrichtliche sowie Praxen des Lernens und Lehrens angewandt. Hieran anschließend wird der Forschungsgegenstand kompositorischer Gruppenprozesse als musikbezogene unterrichtliche Praxis konzeptualisiert. Als erkenntnistheoretisches Fundament des Forschungsprozesses wird die Praxeologische Wissenssoziologie mit ihrer methodischen Entsprechung der Dokumentarischen Methode bzw. ihrer adaptierten Form der dokumentarischen Unterrichtsforschung herangezogen. Letztere wird in der dokumentarischen Entwicklungsforschung in ein Forschungsformat integriert, das die Entwicklung schulischer Praxis mit empirischen Erkenntnissen über schulische Handlungs- und Lernprozesse verbindet. Das darauffolgende Kapitel legt dann die forschungsmethodischen Entscheidungen des Samples und der Erhebungen sowie die einzelnen Auswertungsschritte offen.

Als dritter Teil gliedert sich der Ergebnisteil in drei Ergebnisbereiche. Es erfolgt zunächst die detaillierte Darstellung der Schüler:innenpraxen gemeinsamen Komponierens in Form von mikroanalytischen Interaktionsbeschreibungen. Diese werden entlang von fünf fachlichen Vergleichsdimensionen gemeinsamen Komponierens entfaltet, welche ein erstes zentrales Forschungsergebnis bilden. In der typologischen Verdichtung werden hieraus drei Modi des gemeinsamen Komponierens abgeleitet, auf die Fälle bezogen konkretisiert und systematisch gegenübergestellt. In der Interpretation der rekonstruktiven Ergebnisse werden erste Bezüge zu den Ausgangsfragen hinsichtlich kreativen Handelns, fachlicher Lernprozesse und Kontexturen kooperativer Lernformen hergestellt. Der dritte Ergebnisbereich umfasst die Entwicklung des Unterrichtsdesigns, nämlich die an den rekonstruktiven Ergebnissen orientierte Herleitung und Darlegung des spezifizierten Lerngegenstandes, der empiriebasierten Modifikation von Leit- und Umsetzungsprinzipien, die eines grundlegenden Design-Prinzips sowie der Ermittlung von Gelegenheitsstrukturen gelingender kompositorischer Praxis.

Zum Schluss erfolgt im Fazit die Diskussion der zentralen Ergebnisse angebunden an die Diskurse kreativen Handelns, transformatorischer Bildung sowie kompositionspädagogischen Handelns und Gestaltens. Die kritische Reflexion des methodischen Vorgehens sowie der Ausblick auf sich anschließende Forschung und Lehre schließen das Fazit. Die Zusammenfassung kehrt zum Ausgangspunkt zurück und bündelt Vorgehen und Ergebnisse der Studie im Hinblick auf die Fragestellung.