Elias Zill

Komponisten als Lehrende – Zur Bedeutung produktionsbezogener Kommunikation für die ästhetischen Erfahrungen von Schülern in Kompositionsprojekten

In den letzten Jahren nimmt die Zahl der Projekte zu, in denen Künstler im Rahmen von Musikvermittlungsangeboten als Lehrende an allgemeinbildenden Schulen agieren. Hier wären z. B. die bundesweit durchgeführten Response-Projekte zu nennen, bei denen Schüler gemeinsam mit Komponisten oder Musikern eigene Kompositionen erarbeiten (vgl. Graefe-Hessler 2002). Solche Projekte wurden teilweise ausführlich dokumentiert und evaluiert (vgl. Ehrler 2009; Schatt 2009). Zur Begründung von Kompositionsprojekten wird immer wieder auf die ästhetischen Erfahrungen verwiesen, die Schüler im Rahmen solcher Projekte machen können (vgl. Wieneke 2011, S. 275). Empirische Arbeiten, die sich den Erfahrungen und Sichtweisen von Teilnehmern solcher Projekte widmen, sind jedoch immer noch äußerst rar.

Hintergründe einer qualitativen Studie

Im Rahmen einer qualitativ-empirischen Untersuchung zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen in produktionsorientierten Schulprojekten begleitete ich zwei Projekte, in denen Leipziger Komponisten über einen Zeitraum von einem Jahr mit einer Schülergruppe arbeiteten. Mein vorrangiges Forschungsinteresse bestand darin, Momente ästhetischer Erfahrungen anhand des Datenmaterials zu rekonstruieren. Damit im Zusammenhang stand auch die Frage, wie die Komponisten als Lehrende wahrgenommen werden und welchen Beitrag die Verständigung zwischen Komponisten und Schüler für das Vollziehen musikalisch-ästhetischer Erfahrungen in solchen Projekten leistet.

Um zu klären, was sich hinter dem schillernden Begriff der ästhetischen Erfahrung verbirgt, wurden zunächst auf der Grundlage erfahrungsorientierter musikpädagogischer Konzeptionen und einiger

Vertreter der philosophischen Ästhetik drei Kernmomente ästhetischer Erfahrungen beschrieben, die im Rahmen dieses Beitrags nur sehr grob umrissen werden können: Zunächst kann die *selbstzweckhafte Wahrnehmung* als eine unverzichtbare Grundlage ästhetischer Erfahrungen betrachtet werden (vgl. Seel 1996; Kleimann 2002). Weiterhin zeichnen sich diese Erfahrungen dadurch aus, dass ein ästhetischer Gegenstand oder eine Situation *für jemanden bedeutsam* wird (vgl. Seel 2007). Außerdem vollziehen sich in ästhetischen Erfahrungen *Einstellungsänderungen*. Einerseits gewinnt der Betreffende ein neues Verhältnis zu bestimmten ästhetischen Gegenständen. Andererseits konfrontieren die ästhetischen Phänomene den Wahrnehmenden mit neuen Sichtweisen, die sich derjenige zu Eigen macht (vgl. Seel 1985).

Um nun Aufschluss über die ästhetischen Erfahrungen der Teilnehmer zu erhalten, wurden diese sowohl schriftlich als auch mündlich mittels offener Frageimpulse und qualitativer Leitfadeninterviews befragt. Von einigen Unterrichtsstunden liegen auch Audioaufzeichnungen vor. Dabei orientierte sich der Forschungsprozess an der, in musikpädagogischen Zusammenhängen bereits bekannten, „Grounded Theory Methodologie“ (vgl. Strauss/Corbin 1990/1996; Strauss 1998). Entsprechend der dort beschriebenen Samplingstrategie wurden auf Grundlage der schriftlichen Schülerantworten gezielt theoretisch relevante Fälle für das anschließende Interview ausgewählt (theoretisches Sampling auf Schülerebene). Zusätzlich wurde dieses Samplingverfahren auch auf Projektebene realisiert, indem außer den hier interessierenden Kompositionsprojekten ein maximal kontrastierendes Songwritingprojekt hinsichtlich ästhetischer Erfahrungen untersucht wurde. Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte unter Berücksichtigung der Zirkularität des Forschungsprozesses in Anlehnung an die zentralen Kodierschritte der GTM: offen, axial und selektiv.[1]

[1] Vgl. die anschauliche Darstellung der Kodierverfahren in Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009.

Erfahrungskontext: Die Kompositionsprojekte

Bevor ich nun einige ausgewählte Ergebnisse der Studie vorstelle, möchte ich auf drei Besonderheiten der untersuchten Kompositionsprojekte kurz eingehen. Im Unterschied zu gängigen Responseprojekten wurden unter Anleitung der betreuenden Komponisten Notenpartituren entwickelt, die nicht von den Schülern selbst, sondern von einem professionellen Orchester aufgeführt werden sollten. Außerdem arbeiteten die Schüler einzeln an ihren Kompositionen. Lediglich der Arbeitsstand wurde gelegentlich in der Gruppe präsentiert. Konzeption und Durchführung der Projekte orientierten sich somit an einer professionalisierten Form ästhetischer Produktion im kunstmusikalischen Bereich. Die Projekte zielten also in Dahlhaus' Sinne auf eine Komposition als „1) ein in sich geschlossenes, individuelles musikalisches Gebilde [...], welches 2) ausgearbeitet und 3) schriftlich fixiert wird, um 4) aufgeführt zu werden, [...]" (Dahlhaus 1979, 10f.). Diese Ausrichtung bedingt zum einen besondere Voraussetzungen auf Seiten der beteiligten Schüler. Das Projekt wurde dementsprechend an zwei Gymnasien mit Musikzweig als freiwillige Arbeitsgemeinschaft angeboten. Zum anderen wird durch die individuelle Arbeitsweise die Aufmerksamkeit besonders auf die Interaktion zwischen Komponist und Schüler gelenkt.

Sichtweisen zur produktionsbezogenen Kommunikation

In der Darstellung einiger Untersuchungsergebnisse möchte ich mich anfangs auf diejenigen Schülererfahrungen konzentrieren, die mit der Verständigung über die musikalischen Produkte direkt im Zusammenhang stehen und unter der Kategorie ‚produktionsbezogene Kommunikation' zusammengefasst sind. Daran anschließend lassen sich Beziehungen zu anderen erfahrungsrelevanten Kategorien der entwickelten Grounded Theory herausarbeiten.

Die Bemerkungen zu den Besonderheiten der untersuchten Projekte lassen zunächst vermuten, dass die Sozialbeziehung zwischen Kompositionslehrer und Schüler durch ein starkes soziales Gefälle geprägt ist. Einerseits ist der Komponist in seiner Doppelfunktion als Lehrer und Künstler den Schülern faktisch übergeordnet. Anderer-

seits beschreiben die Schüler die gemeinsame Arbeit im Projekt als kollegial und gleichberechtigt. Die Äußerungen der Lehrenden werden nicht als autoritäre Bevormundung empfunden, sondern erhalten vielmehr den Status von Vorschlägen. Dies begründet eine Schülerin mit dem künstlerisch-pädagogischen Grundgedanken des Kompositionsprojekts: „Der [Kompositionslehrer] hat uns, wenn wir nicht weiterkamen, uns versucht Denkanstöße zu geben [...] Aber es war ja auch von Anfang an klar, es sollen ja unsere Stücke werden. Und [Name des Komponisten] ist zwar selber Komponist. Und das ist auch klar, dass er mehr Erfahrung hat und so, aber es soll ja unser Stück werden. Und wenn er jedem seine Ideen aufpresst, dann funktioniert das ja irgendwie nicht.“ (LI-Isabel, Abs. 75).

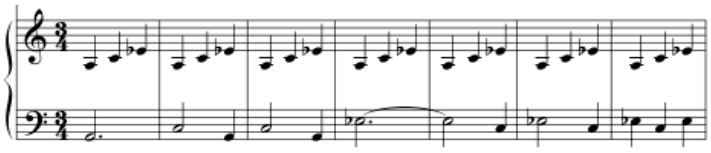
Die Schülererfahrungen beziehen sich auf zwei unterschiedliche Kommunikationsformen, auf verbale Äußerungen und auf klingende Vorschläge. Erstere können Anregungen zum Anfang einer Komposition oder auch kritische Rückfragen zur künstlerischen Umsetzung umfassen. Diese werden von Schülern jedoch unterschiedlich eingeschätzt. Einerseits wird positiv hervorgehoben, dass der Kompositionslehrer beratend den Kompositionsprozess begleitet habe. Sogar abstrakte Vorschläge, z. B. zur Realisierung eines „Klangteppich[s]“ (ebd., Abs. 54), werden als „Denkanstöße“ (ebd., Abs. 75) wertgeschätzt, auf dessen Grundlage die Schülerin ein kompositorisches Konzept entwickelt. Andererseits bedauert eine andere Schülerin im Nachhinein, dass sie den unverbindlichen verbalen Anregungen der Lehrkraft zu wenig Beachtung geschenkt habe.

Demgegenüber berichten die Teilnehmer des Parallelkurses, dass ihnen der Kompositionslehrer verschiedene Realisierungsmöglichkeiten *klingend* vor Ohren geführt habe. Bei solchen klingenden Vorschlägen kann es sich zum einen um exemplarische Ausschnitte eines Werkes handeln, die – wie es ein Schüler ausdrückt – der „Richtungsfindung“ (LI-Christian, Abs. 132) dienlich gewesen seien. Der

Lehrende habe die kompositorischen Impulse der Schüler zur Kenntnis genommen und seine Musikauswahl darauf abgestimmt.[2]

Eine andere Ausprägung solcher Anregungen wird von mehreren Schülern als besonders hilfreich hervorgehoben. Die Zusammenarbeit mit dem Lehrenden habe neue Perspektiven auf kompositorische Ideen der Schüler eröffnet, „weil man da sein Stück oder seine Ideen in verschiedenen Formen vorgespielt bekommen hat und noch einmal der Weg gezeigt wurde, das[s] Stück von einer ganz anderen Seite zu betrachten“ (FB2-Bettina, S. 3). Es ist wiederholt vom gemeinsamen „Ausprobieren“[3] die Rede. Dabei werden am Instrument oder mithilfe einer Notationssoftware Varianten erprobt, die als Bereicherung der eigenen kompositorischen Möglichkeiten erfahren werden. Beispielsweise wird ein Motiv aus einem verminderten Dreiklang, das eine Schülerin gern in ihrer Komposition verwenden möchte, zum Ausgangspunkt verschiedener Improvisationen mit dem Tonmaterial:

„Kompositionslehrer: [...] was anderes, was die Stimmen machen könnten, ist einfach zum Beispiel (.) ne andre Melodie bilden auch aus den Tönen, die zum Beispiel einfach nur die Melodie halb so schnell ist. [Der Lehrende spielt am Klavier]



[...]

Bettina: Cool ((lacht))“

(Auszug aus Transkription der Sitzung vom 06.12.2007, 00:22:44-00:23:04)

Der Kompositionslehrer spielt am Klavier das Motiv a-c‘-es‘, in tiefer Lage improvisiert er in augmentierten Notenwerten mit dem

[2] Dies lässt sich als Hinweis auf die differenzierende Arbeitsweise des Lehrenden begreifen. Ein Befund, der durch die teilnehmende Beobachtung des Kurses gestützt wird.

[3] Es handelt sich hier um einen sogenannten „In-vivo-Code“, einen Ausdruck, den die Untersuchungsteilnehmer selbst wählen und der deshalb in Anführungszeichen gesetzt wird.

Tonmaterial. Im weiteren Verlauf steigt die Schülerin ebenfalls in die Improvisation ein. Den spontanen jugendsprachlichen Ausruf der Schülerin in Verbindung mit ihrem (nicht ironisierenden) Lachen interpretiere ich als Indikator einer äußerst positiven Bewertung des Erklungenen. Der Komponist hat somit eine für sie bedeutsame Variante ihrer unspezifischen Idee realisiert.

Die Schüler werden immer wieder dazu angehalten, auch selbstständig am Instrument mit dem Material zu „spielen". Dabei können sich zufällig ungewohnte Klänge ergeben, die Anlass für weiterführende ästhetische Reflexionsprozesse bieten: „Wenn man dann mal zum Beispiel irgendetwas Durisches gespielt hat und hat sich aber vergriffen und das klang dann ein bisschen reibend und dissonant, dann meinte er immer ‚Ah, das klingt toll!'. Und dann hat man das noch einmal gespielt ‚Aha, es klingt toll?' und dann ‚Klingt wirklich toll.' [...] weil man es dann öfter noch mal spielt. Man spielt es dann noch mal und dann lässt man es dann mal liegen. Und dann spielt man es noch mal. Und dann irgendwann ‚Was findet der denn eigentlich so toll, dass es eben nicht so klassisch, alles passt zusammen', sondern dass es auch mal nicht zusammen passt?'" (LI-Bettina, Abs. 130-132).

Im ersten Teil der Interviewpassage scheint es, als ob die Schülerin die Wertschätzung des Komponisten schlicht übernimmt. Anschließend führt sie jedoch aus, dass sie den betreffenden Akkord wieder und wieder gespielt, und währenddessen über die fremde Hörweise nachgedacht habe. Die freiwillige Wiederholung des Gespielten und die Reflexion über die fremde Perspektive widersprechen der Lesart einer unreflektierten Übernahme des Lehrerurteils.[4] Die abweichende Bewertung des Gespielten regt bei der Schülerin Reflexionen über die Perspektive an, aus der der Komponist sein ästhetisches Urteil formuliert haben könnte.

Demgegenüber zeigen sich im Datenmaterial noch andere Sichtweisen auf die klingenden Vorschläge des Lehrenden:

---

[4] Dass die Schülerin nicht lediglich die verbalen Werturteile des Komponisten übernimmt, lässt sich fallintern auch an anderen Passagen verifizieren (zum Verfahren der Verifikation vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 197).

„Daniel: Und da haben wir halt relativ [viel] ausprobiert und da hat er halt gesagt ‚Wenn du den als Basston nimmst, dann klingt der so und so und so.' Und da ... dass man nicht halt, so wie man es teilweise gelernt hatte, der Grundton im Bass ist oder die Terz im Bass, sondern ganz andere Sachen. Halt wie wie wie (.) Septime oder so was, das ist ja nichts so Ungewöhnliches, aber (.) halt, das sonst anders klingt.

I: Und klang das dann besser, was er so vorgeschlagen hat? Oder ...

Daniel: Also es gab abwegige Akkorde, die mir nicht gefallen haben.

I: ((lacht))

Daniel: Also die wirklich ein bisschen (.) naja, nicht so schön waren, oder vielleicht doch schön waren in ihrer Hinsicht hin, aber nicht in das Stück gepasst hätten. Und da musste man dann halt auswählen." (LI-Daniel, Abs. 135-139).

Die Vorschläge des Lehrers weisen über den musikalischen Horizont des Schülers hinaus. Es handelt sich um „ganz andere Sachen", die der kompositorischen Arbeit des Schülers neue Impulse liefern könnten. Obwohl der Schüler den Vorschlägen einen gewissen Reiz zugesteht, entsprechen diese nicht immer seinen kompositorischen Intentionen und werden gegebenenfalls verworfen, ohne weiterführende Reflexionsprozesse anzuregen. Dies darf jedoch nicht zu der Annahme verleiten, Daniel hätte sämtliche Anregungen des Lehrenden zurückgewiesen. Wie seine Mitschüler berichtet er davon, dass er vom gemeinsamen „Ausprobieren" durchaus profitieren konnte. Im Unterricht habe er „‚gelernt', wie man Töne in andere Zusammenhänge setzen kann" (FB2-Daniel, S. 2), was die eigene kompositorische Arbeit befruchtet hätte. Aufgrund des „Ausprobierens" habe er in seiner Komposition ein kleines Motiv in rhythmisch variierter Form immer wieder aufgriffen.

Insgesamt zeichnet sich in den Interviewpassagen der hohe Stellenwert klingender Vorschläge für die kompositorische Arbeit ab. Formal wird dies durch einen höheren Grad narrativer Detaillierung und den häufigen Gebrauch der wörtlichen Rede angezeigt. Das gemeinsame „Ausprobieren" wird wiederholt positiv hervorgehoben und

steht außerdem in Beziehung zu anderen Kategorien der Grounded Theory.

Beziehungen zu erfahrungsrelevanten Kategorien

Zunächst lässt sich feststellen, dass im Prozess des „Ausprobierens" das musikalische Zwischenprodukt und dessen Varianten im Zentrum stehen. Die Teilnehmer arbeiten nicht mehr – wie zu Beginn – aus Pflichtgefühl, sondern zunehmend aus *produktionsbezogener* Eigeninitiative am Projekt mit. Durch das gemeinsame „Ausprobieren" wird die Komposition konkretisiert, was schließlich auch zur Intensivierung produktionsbezogener Eigeninitiative beiträgt (s. Abb. 1).
Außerdem spielt beim „Ausprobieren" die evaluierende Wahrnehmung eine herausragende Rolle. In den Schüleräußerungen taucht dementsprechend das Verb „klingen" im Zusammenhang mit wertenden Adjektiven wiederholt auf. Insgesamt wird anhand der Kategorie deutlich, dass die Beteiligten während des Komponierens auf Gelegenheiten zum Anhören ihrer Zwischenprodukte angewiesen sind, um diese bewerten und modifizieren zu können. Da in den Kompositionsprojekten an Notenpartituren gearbeitet wird (s. o.), sind solche Gelegenheiten jedoch keinesfalls selbstverständlich. Das gemeinsame „Ausprobieren" stellt deshalb *eine* Möglichkeit dar, ein Komponieren „mit den eigenen Ohren"[5] zu gewährleisten.

[5] In einem Interview wird die Bedeutung des Hörens beim „Ausprobieren" explizit angesprochen: „[...] wir sind einfach unseren **Ohren** gefolgt und ja (.) das war eigentlich sehr gut so, glaube ich. (LI-Christian, Abs. 37).

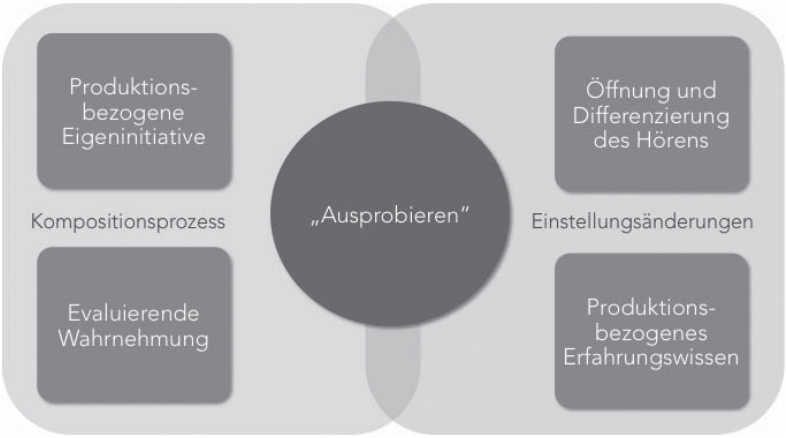


Abb. 1: Beziehungen zu erfahrungsrelevanten Kategorien

Im Rahmen der Grounded Theory wurden außerdem verschiedene Formen von Einstellungsänderungen rekonstruiert, die auf das „Ausprobieren" direkt oder indirekt bezogen sind und wichtige Hinweise auf ästhetische Erfahrungen liefern können (vgl. Seel 1985, S. 91). So berichtet die bereits zitierte Schülerin, dass sich ihr „Hörverständnis" (FB2-Bettina, S. 1) im Laufe des Projekts erweitert habe. Diese Veränderung dokumentiert sich in einer offeneren, differenzierteren Wahrnehmung. Die im Zuge des „Ausprobierens" eröffneten Perspektiven haben Anteil an dieser Hörweise. Dies wird in dem Interview oben angedeutet, als die Schülerin schildert, wie sie während des „Ausprobierens" zu einer Neubewertung des Gespielten gelangt.

Des Weiteren konnten sich die Beteiligten im Laufe des Projekts neues Erfahrungswissen zu kompositorischen Arbeitsweisen aneignen. So erkennt die Schülerin direkt nach einer Situation gemeinsamen „Ausprobierens": „Ich wusste gar nicht, dass man aus einer so winzigen Idee ein ganzes Stück machen kann." (Projekttagebuch Bettina, Eintrag vom 06.12.2007).

Dem „Ausprobieren" kommt zur Bildung dieses produktionsbezogenen Erfahrungswissens eine Schlüsselfunktion zu. Es dient nicht lediglich dazu, die aktuelle Komposition weiterzuentwickeln (vgl.

Rosenbrock 2006, S. 288), sondern es kann auch für die zukünftige kompositorische Arbeit von Belang sein.[6]

Bezüge zur Theorie ästhetischer Erfahrungen

Ich möchte nun zeigen, dass die im Zusammenhang mit dem „Ausprobieren“ dargestellten Aspekte auf eine bestimmte Spielart ästhetischer Erfahrungen verweisen, die nach Martin Seel als Grundlage von Kunst angesehen werden kann. Der Philosoph hat wiederholt dafür geworben, den Kunstbegriff an die ästhetische Erfahrung zu binden. Auch in dem neueren Band *Kunst und Erfahrung* zeigt er, „dass die spezifischen Qualitäten künstlerischer Objekte nur unter Bezug auf die durch sie ermöglichte Form der Erfahrung theoretisch erfasst werden können“ (Seel 2013, S. 185). In früheren Veröffentlichungen unterscheidet Seel bekanntlich drei Dimensionen ästhetischer Erfahrungen: kontemplative, korresponsive und imaginative. Letztere sei Seel zufolge „Basis einer Ästhetik der kunstbezogenen Praxis“ (Seel 1996, S. 137). Umgekehrt werden Künstler als „Produzenten imaginativer ästhetischer Objekte“ (ebd., S. 141) bezeichnet. In imaginativen Erfahrungen werden die ästhetischen Phänomene als Darstellungen von unbekannten Sichtweisen begriffen. Der Betreffende wird in solchen Erfahrungen in eine Distanz zur eigenen Einstellung versetzt und erhält die Gelegenheit, ein verändertes Verhältnis zu sich selbst zu gewinnen.

Wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, werden während des „Ausprobierens“ neue Perspektiven auf kompositorisches Material eröffnet. In Anlehnung an Seel ließe sich von einer imaginativen Praxis des „Ausprobierens“ sprechen. Der Lehrende etabliert somit eine grundlegende Form „kunstbezogener Praxis“ in den Kompositionsprojekten. Obwohl manche Schüler auch die Fremdartigkeit bestimmter Vorschläge hervorheben, wird das „Ausprobieren“ als äußerst anregend für die eigene Arbeit empfunden. Außerdem *kann* die Praxis des „Ausprobierens“ dazu beitragen, musikbezogenen Sicht-

[6] Bezugnehmend auf Hermann Josef Kaiser kann das produktionsbezogene Erfahrungswissen als „pragmatische[r] Kern“ (Kaiser 1992, S. 112) musikalisch-ästhetischer Produktionserfahrungen bezeichnet werden.

weisen zu hinterfragen. Hierin sehe ich einen weiteren Hinweis auf die imaginative Dimension ästhetischer Erfahrungen[7], deren Relevanz für Bildungsprozesse wiederholt herausgearbeitet wurde (vgl. Rolle 1999; Schulz 1993).

Überlegungen zur Gestaltung erfahrungsorientierter Kompositionsprojekte

Meine Untersuchung widmete sich vorrangig der Perspektive von produzierenden Schülern. Allerdings darf der Beitrag der Lehrenden für das Vollziehen der beschriebenen Erfahrungen nicht übersehen werden. Ich möchte nun zum Schluss einige Bedingungen aufzeigen, wie nicht nur *Künstler-Lehrer*, sondern auch *Lehrer-Künstler* an allgemeinbildenden Schulen imaginative Erfahrungen auf Seiten der Schüler in Gang bringen können. Trotz der spezifischen Kontexte der Projekte behaupte ich, dass sich einige erfahrungsrelevante Momente daraus auch in anderen produktionsorientierten Schulprojekten inszenieren lassen. Ich möchte vor allem drei Aspekte aus den Ergebnissen hervorheben.

Beratende Grundhaltung

Die Komponisten in den untersuchten Projekten werden als Berater eines eigenverantwortlichen Produzierens wahrgenommen. Aus Sicht der Schüler wird die Eigenverantwortlichkeit auch dann nicht grundsätzlich in Frage gestellt, wenn der Lehrende abweichende ästhetischer Vorstellungen äußert. „Ich wollt es nicht ganz so (.) dissonant

[7] Weitere Hinweise auf die imaginative Spielart ästhetischer Erfahrungen finden sich an den Stellen im Datenmaterial, wo Schüler darüber sprechen, was sie an ihren Kompositionen als bedeutsam einschätzen. In den Untersuchungsergebnissen werden drei Typen musikalisch-ästhetischer Bedeutsamkeit unterschieden: Die Einbeziehung vertrauter Klänge, die Thematisierung von Sichtweisen und neuartige Klanggebilde. Innerhalb des letztgenannten Typus experimentieren die Schüler mit musikalischen Elementen wie Intervallfolgen oder Spieltechniken. Die hervorgebrachten musikalischen Gebilde erscheinen ihnen interessant und neuartig. Wie ich anderer Stelle ausführlicher zeige (vgl. Zill 2015, S. 53), verweist dieser Typus auf die imaginative Dimension ästhetischer Erfahrungen, insofern beim Komponieren ungewöhnliche Sichtweisen auf „Klangrelationen“ (Seel 1991, S. 147) eröffnet werden.

machen, weil er halt gemeint hat ‚Das ist ja an dem Stück relativ ... nicht so dissonante Sachen dabei', dass man ja ein bisschen Dissonanz mit reinbringen könnte. Und da war ich so ein bissel dagegen. Das wollte ich nicht." (LI-Daniel, Abs. 76). Die Äußerungen des Komponisten haben den Status von Vorschlägen, die eben auch abgelehnt werden können. Diese Sichtweise auf die produktionsbezogene Kommunikation zwischen Komponist und Schüler entspricht einem Rollenverständnis, wie es in der Musikpädagogik insbesondere für das Produzieren mit Schülern bevorzugt wird (vgl. Nimczik 1991, S. 86 ff. und vgl. Schlothfeldt 2009, S. 123 ff.).

Dass diese Grundhaltung für manche Musiklehrer jedoch eine große Herausforderung darstellt, wird in einer anderen Untersuchung deutlich, in der die Sichtweisen von Projektverantwortlichen im Zentrum standen: „Das ist vielleicht auch ein bisschen eine Lehrerkrankheit, eine – wie nennt man das so schön – déformation professionell[e], dass man schon vorne steht und die Fäden zieht. Das gehört ja auch dazu, das müssen wir ja auch können. Aber man muss bereit sein, die Fäden einfach mal loszulassen." (Silke Egeler-Wittmann in Wieneke 2011, S. 278).

Martin Fautley, der Lehrende beim Komponieren mit Schülern beobachtet hat, stellt der extremen Spielart des „Loslassens", dem „laissez-faire" (Fautley 2004, S. 211), eine Arbeitsweise gegenüber, die er „Stop-question" (ebd., S. 212) nennt. Dabei unterbrechen die Lehrenden hin und wieder die Arbeit ihrer Schüler, um den Prozess gezielt durch konkrete Fragen und Impulse zu lenken. Solche Interventionen würden den Schülern zahlreiche Hilfestellungen bieten und sie darin unterstützen, Selbstvertrauen gegenüber ihren Ideen zu entwickeln. Obwohl im Rahmen meiner Studie nicht Lehrende direkt beobachtet wurden, geben die Ergebnisse Grund zu der Annahme, dass das „Einmischen" für die produzierenden Schüler gewinnbringend sein kann. Aus Sicht des kanadischen Komponisten und Musikpädagogen müssen Musiklehrende bereit sein, sich auf eine Gratwanderung zwischen „Loslassen" und „Beraten" einzulassen: „This balance between suggesting and staying quiet is at the core of all teaching in the arts, and perhaps more accurately, at the core of all teaching. Negotiating this balance will always be a challenging aspect of teaching composing. However, it is a challenge teachers must not

sidestep; student composers deserve formative feedback." (Bolden 2009, 149 f.).

Klingende Anregungen

Auch bezüglich der Beschaffenheit beratender Äußerungen geben die Untersuchungsergebnisse Hinweise. So werden die Schüler beim Komponieren von den Lehrenden unterstützt, indem neben spiel- und notationstechnischen Hinweisen auch künstlerische Impulse verbal und klingend eingebracht werden. Klingende Anregungen, z. B. im Rahmen der rekonstruierten Praxis des „Ausprobierens", haben gegenüber verbalen den Vorzug, dass sie den eigenen Ohren sofort zugänglich sind. Ein Verfahren, um Schülern klingende Lösungsvorschläge anzubieten, beschreibt der bereits erwähnte Komponist und Musikpädagoge (Bolden 2009, S. 144 f.). Dabei entwickelt der Lehrer konkrete Varianten zu den Computerproduktionen seiner Schüler. Er nimmt direkt an der Datei Veränderungen vor, die von Schülern sofort angehört und beurteilt werden können. Hier wird deutlich, dass neben dem Instrument auch eine Software für das Einbringen von klingenden Vorschlägen hilfreich sein kann. Es wäre grundsätzlich zu überlegen, ob nicht das Einbringen klingender Vorschläge bei schulischen Musikproduktionen zum essentiellen methodisch-didaktischen Handlungsrepertoire der betreuenden Lehrer zu zählen ist. Es stellt eine produktionsbezogene Variante des „musikalischen Zeigens" dar, das Herrmann Josef Kaiser als wichtigen Bestandteil musikalischer Lehre betrachtet (vgl. Kaiser 2003, S. 10 f.).

Kompetenzen von Lehrenden

Die Entwicklung solcher Anregungen beruht jedoch auf bestimmten Voraussetzungen. So verfügen die Komponisten in beiden untersuchten Projekten über besondere musikbezogene Kompetenzen. Aufgrund ihres umfangreichen Vorwissens im Bereich zeitgenössischer Kunstmusik sind sie in der Lage, die kompositorischen Beispiele auf die künstlerischen Intentionen der Schüler abzustimmen. Auch das Vorführen von Alternativen im Rahmen des Ausprobierens setzt solide Kenntnisse kompositorischer Techniken und improvisatorische Fähigkeiten auf dem Instrument voraus. Im Rahmen der Ausbildung sollten Lehrer-Künstler daher angemessen auf diese Aufgabe

vorbereitet werden, indem die erforderlichen Kompetenzen vermittelt und Gelegenheiten geschaffen werden, sich durch eigenes „Ausprobieren“ produktionsbezogenes Erfahrungswissen in verschiedenen musikalischen Bereichen anzueignen.

Literatur

BOLDEN, BENJAMIN (2009): Teaching composing in secondary school: a case study analysis, in: British Journal of Music Education Jg. 26/2009, Heft 2, S. 137–152.

DAHLHAUS, CARL (1979): Was heißt Improvisation?, in: Brinkmann, Reinhold (Hg.): Improvisation und Neue Musik, Mainz: Schott, S. 9–23.

EHRLER, HANNO (2009): „... ich war so 'ne eigene Komponistin, irgendwie ...“. 10 Jahre Kompositionsklasse für Kinder und Jugendliche Winsen. Eine Untersuchung, Saarbrücken: Pfau.

FAUTLEY, MARTIN (2004): Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students, in: International Journal of Music Education Jg. 22/2004, S. 201–218.

GRAEFE-HESSLER, DOROTHEE (2002): Response – Antworten auf ungewöhnliche Musik. Neue Musik komponieren und aufführen – drei Projekte von der Grundschule bis zur Oberstufe, in: AfS-Magazin Jg. 13/2002, S. 10–15.

KAISER, HERMANN J. (1992): Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrung, in: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musikalische Erfahrung Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 13), Essen: Die Blaue Eule, S. 100–113.

KAISER, HERMANN J. (2003): Zeige es! Ein Beitrag zur Theorie musikalischen Lehrens, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, http://home.arcor.de/zfkm/kaiser3.pdf (11.07.2015).

KLEIMANN, BERND (2002): Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen, München: Wilhelm Fink.

NIMCZIK, ORTWIN (1991): Spielräume im Musikunterricht. Pädagogische Aspekte musikalischer Gestaltungsarbeit, Frankfurt am Main: Lang.

PRZYBORSKI, AGLAJA / WOHLRAB-SAHR, MONIKA (2009): Qualitative Sozialforschung. Arbeitsbuch, 2. Auflage München: Oldenbourg.

ROLLE, CHRISTIAN (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Kassel: Bosse.

ROSENBROCK, ANJA (2006): Komposition in Pop- und Rockbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen, Hamburg: Lit.

SCHATT, PETER W. (2009): Unser Faust – meet the composer. Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen. Bericht – Evaluation – Dokumentation, Regensburg: ConBrio.

SCHLOTHFELDT, MATTHIAS (2009): Komponieren im Unterricht, Hildesheim u.a.: Olms.

SCHULZ, WOLFGANG (1993): Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant? Über den unverzichtbaren Beitrag von Ästhetik zu Bildungsprozessen, in: Kunst + Unterricht Jg. 177/1993, S. 16–19.

SEEL, MARTIN (1985): Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

SEEL, MARTIN (1991): Eine Ästhetik der Natur, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

SEEL, MARTIN (1996): Ethisch-ästhetische Studien, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

SEEL, MARTIN (2007): Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung, in: Seel, Martin (Hg.): Die Macht des Erscheinens, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 56–66.

SEEL, MARTIN (2013): Was geschieht hier? Beim Verfolgen einer Sequenz in Micherangelo Antonionis Film „Zabriskie Piont“, in: Stefan Deines / Jasper Liptow / Martin Seel (Hg.): Kunst und Erfahrung, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 181–194.

STRAUSS, ANSELM / CORBIN, JULIET (1990/1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Beltz (Originalausgabe 1990: Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques).

STRAUSS, ANSELM (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung (2. Auflage), München: UTB.

WIENEKE, JULIA (2011): Musik vermitteln in Kompositionsprojekten. Eine qualitative Untersuchung schulischer Projektarbeit, in: Clausen, Bernd (Hg.): Der Vergleich in der musikpädagogischen Forschung, Essen: Die Blaue Eule, S. 261–291.

ZILL, ELIAS (2015): Was Schüler an ihren musikalischen Produkten als bedeutsam einschätzen. Ergebnisse einer qualitativen Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte, in: Diskussion Musikpädagogik, Jg. 2015, Heft 65, S. 50–56.