

Make Your Own Kind of Music?

Komponieren mit Schüler*innen als Beitrag zu einer Pädagogik der Multiliteracies im Musikunterricht

Johannes Voit^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Kunst- und Musikpädagogik,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
johannes.voit@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, die von der New London Group für den Fremdsprachenunterricht vorgeschlagene Konzeption einer Pädagogik der Multiliteracies für den musikpädagogischen Diskurs fruchtbar zu machen. Dabei wird an die Vorstellung von Musik als sozialer Praxis angeknüpft, die in der wissenschaftlichen Musikpädagogik in den vergangenen zwei Jahrzehnten zunehmende Verbreitung gefunden hat. Im Zentrum steht die Fragestellung, welche Implikationen sich aus dem Konzept der Multiliteracies für produktionsdidaktische Kontexte ableiten lassen. Hierzu werden zunächst Ergebnisse einer empirischen Studie über Response-Projekte vorgestellt, die das Spannungsfeld deutlich machen, in dem sich Komponist*innen befinden, wenn sie einerseits Schüler*innen möglichst große ästhetische Freiräume gewähren und sie andererseits an eine bestimmte kompositorische Praxis heranführen möchten. Anschließend werden die Ergebnisse in den zuvor entfaltenen theoretischen Kontext eingebettet und diskutiert.

Schlagwörter: Multiliteracies, Musik als soziale Praxis, Musikpädagogik, Komponieren mit Schüler*innen, Produktionsdidaktik



1 Einleitung

Die in der Romantik verbreitete Vorstellung, Musik sei eine universelle Sprache, die von allen Menschen verstanden werde, lässt sich heute in dieser Absolutheit nicht mehr aufrechterhalten. Während einige Eigenschaften von Musik kulturübergreifend ähnlich wahrgenommen werden (Harwood, 1976) und Musik bei Hörer*innen unterschiedlicher Kulturen durchaus vergleichbare emotionale Wirkungen hervorzurufen vermag (Fritz, 2009; Egermann, Fernando, Chuen, & McAdams, 2015), sind andere Aspekte der Musikwahrnehmung – etwa die Bevorzugung konsonanter Klänge gegenüber dissonanten – in hohem Maße abhängig von der kulturellen Prägung (McDermott, Schultz, Undurraga & Godoy, 2016). Auch erschließt sich die Bedeutung, die Musikstücken zugeschrieben wird, nicht gänzlich aus sich selbst heraus, sondern nur unter Berücksichtigung der kontextuellen Bedingungen ihrer Hervorbringung. Schließlich stellt Musik, wie John Dewey und andere Vertreter des Amerikanischen Pragmatismus betont haben, eine menschliche Aktivität dar, die in bestimmte gesellschaftliche Kontexte eingebunden ist und deren Bedeutung erst durch den jeweils Handelnden „im Umgang mit den Dingen und in der sozialen Interaktion mit anderen Menschen“ konstruiert wird (Jank, 2013, S. 55). Ob die „Sprache“ einer dargebotenen Musik unmittelbar verstanden wird oder – ähnlich einer Fremdsprache – erst erschlossen werden muss, hängt daher auch davon ab, ob sowohl die Musiker*innen als auch die Hörer*innen Anteil an der gleichen musikalischen Praxis haben. Ein Musikunterricht, der Räume für gemeinsames Musizieren schaffen und damit Teilhabe an bestimmten musikalischen Praxen ermöglichen möchte, sieht sich daher angesichts einer sich diversifizierenden Gesellschaft, in der Schüler*innen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen (und musikalischen Praxen) gemeinsam leben und lernen und in der eine nie dagewesene Vielfalt musikalischer Erscheinungsformen stets verfügbar ist, vor eine anspruchsvolle Aufgabe gestellt. Die Homogenisierungstendenzen, mit denen Schule traditionell auf kulturelle Differenzen reagiert (hat), bieten hier nur scheinbar einfache Lösungen, zumal sie den heutigen Anforderungen an einen differenzsensiblen Unterricht nicht gerecht werden, wie die Vertreter*innen der New London Group betonen:

“Institutionalized schooling traditionally performed the function of disciplining and skilling people for regimented industrial workplaces, assisting in the making of the melting pot of homogenous national citizenries, and smoothing over inherited differences between lifeworlds. This is what Dewey (1916/1966) called the assimilatory function of schooling, the function of making homogeneity out of differences. Now, the function of classrooms and learning is in some sense the reverse. Every classroom will inevitably reconfigure the relationships of local and global difference that are now so critical. To be relevant, learning processes need to recruit, rather than attempt to ignore and erase, the different subjectivities – interests, intentions, commitments, and purposes – students bring to learning. Curriculum now needs to mesh with different *subjectivities*, and with their attendant languages, discourses, and registers, and use these as a resource for learning.” (The New London Group, 1996, p. 72; Hervorh. i.O.)

Die von der New London Group für den Fremdsprachenunterricht vorgeschlagene Konzeption einer Pädagogik der Multiliteracies, die die kulturelle Diversität der Lernenden einerseits und die Vielfalt an Kommunikationskanälen und Medien andererseits in angemessener Weise berücksichtigt (vgl. The New London Group, 1996, p. 63), erweist sich dabei auch für den Musikunterricht als fruchtbar, wie im vorliegenden Beitrag zu zeigen sein wird. So ließe sich aus dem Ziel, „diverse Gemeinschaften von Lernenden zu schaffen, die die Autonomie anderer Lebenswelten respektieren“ (The New London Group, 1996, p. 73; Übersetzung: J.V.), für den Musikunterricht einerseits die Forderung ableiten, Anknüpfungsmöglichkeiten an die musikalischen Praxen der Schüler*innen zu schaffen. Andererseits ließe sich ebenso schlussfolgern, dass die Lernenden mit einer Vielzahl – auch fremder – Praxen vertraut gemacht werden sollten, um die Offenheit

gegenüber der Vielfalt kultureller Erscheinungsformen zu fördern und den Schüler*innen Angebote zu unterbreiten, die eigene musikalische Praxis zu erweitern.¹

Ob und wie dieser Spagat in produktionsdidaktischen Kontexten (Improvisieren, Komponieren) gelingen könnte, ist bislang weitgehend unerforscht. Zwar gibt es zahlreiche Beispiele für Projekte, in denen der Versuch unternommen wird, Schüler*innen durch eigenes Komponieren die – für sie fremde – Praxis der Neuen Musik näher zu bringen (Schatt, 2009; Müller-Hornbach, 2011; Voit, 2011; Lachenmann, Schneider & Handschick, 2012). Die Frage, inwieweit es Schüler*innen dabei ermöglicht wird, an ihre eigenen musikalischen Praxen anzuknüpfen, tritt allerdings meist in den Hintergrund.

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie Komponist*innen sich beim Anleiten von Kompositionsprojekten mit Schüler*innen in diesem Spannungsfeld bewegen und welche Schussfolgerungen sich daraus für eine Pädagogik der Multiliteracies im Musikunterricht ziehen lassen.² Nach einleitenden Erläuterungen der Vorstellung von Musik als sozialer Praxis im Musikunterricht werden die bereits andernorts (Voit, 2018b) veröffentlichten Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Umgang von Komponist*innen mit stilfremden Einfällen von Schüler*innen in Response-Projekten auszugsweise dargestellt und abschließend vor dem Hintergrund einiger aus dem Konzept der Multiliteracies abgeleiteten Implikationen diskutiert.

2 Musik als soziale Praxis im Musikunterricht

Die Vorstellung von Musik als sozialer Praxis im Sinne eines gemeinsamen menschlichen Handelns gewann spätestens seit Erscheinen von David J. Elliotts Publikation *Music Matters. A New Philosophy of Music Education* (1995) in der Musikpädagogik an Bedeutung: „A human practice is something a group of people organizes toward some kind of practical end. Human practices pivot on shared ways of thinking and shared traditions and standards of effort.“ (Elliott, 1995, S. 42) Auch im deutschsprachigen Raum wurde die Auffassung von Musik als Praxis wiederholt in der Musikpädagogik aufgegriffen, wobei sowohl die Definition des Begriffs als auch die Vorstellungen, wie der Umgang mit unterschiedlichen (außerschulischen) musikalischen Praxen im Unterricht zu erfolgen habe, durchaus divergieren. Dies mag zum einen daran liegen, dass – wie Wallbaum und Rolle betonen – mit einem alltagssprachlichen, einem ethisch akzentuierten und einem „sich aus kulturwissenschaftlichen und ethnologischen Quellen“ (Wallbaum & Rolle, 2018, S. 76) speisenden Praxisbegriff wenigstens drei verschiedene Begriffsverständnisse im musikpädagogischen Diskurs präsent sind, die keinesfalls immer klar voneinander abgegrenzt werden. Zum anderen werden, je nach Positionierung der jeweiligen Autor*innen, unterschiedliche normative Vorstellungen mit dem Praxisbegriff verknüpft. Während etwa Hermann J. Kaiser eine „verständige Musikpraxis“ im Musikunterricht anstrebt, die sich von der „usuellen Musikpraxis“ unter anderem dadurch unterscheidet, dass die Schüler*innen in der Lage sind zu verbalisieren, „welche musiktheoretischen Grundlagen für das Gespielte/das Komponierte wesentlich sind“ (Kaiser, 2010, S. 63), sieht Elliot das Ziel gerade nicht darin, dass die Schüler*innen

¹ Wenn hier mit dem von den Vertreter*innen der New London Group eingeführten Begriff der Multiliteracies und dem aus der Soziologie entlehnten Praxisbegriff (vgl. u.a. Schatzki, 1996) zwei Termini aus bis dato getrennten Diskursen in Verbindung gebracht werden, so geschieht dies in der Absicht, die Ausführungen der New London Group für musikpädagogische Diskussionen anschlussfähig und fruchtbar zu machen.

² Der Beitrag ist im Kontext des hochschulübergreifenden Forschungs- und Entwicklungsprojekts „ModusM – Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens“ entstanden, das von Forscher*innen der Universität Dortmund, der Universität Bielefeld, der Bergischen Universität Wuppertal und der Hochschule für Musik Freiburg durchgeführt wird. Das gemeinsame Ziel besteht in der forschungsbasierten Entwicklung von Konzepten für die Lehreraus- und -weiterbildung, die produktionsdidaktische Methoden in das Zentrum des Musikunterrichts rücken.

über musikalische Praxen Bescheid wissen, sondern dass sie „in verschiedenen musikalischen Praxen heimisch werden“ (Rora, 2017, S. 172), da sich seiner Meinung nach musikalisches Verständnis nicht primär in reflektierenden Äußerungen über Musik, sondern in erster Linie als implizites Wissen im musikalischen Handeln selbst zeigt (vgl. Elliott, 1995, S. 56). Peter Klose hingegen betont, dass „prinzipiell von einem Ineinandergreifen impliziten und expliziten Wissens, von habituellem und intentionalem Handeln im Rahmen musikbezogener Praktiken ausgegangen werden muss“ (Klose, 2019, S. 26). Und während unter anderem die Vertreter*innen eines „Aufbauenden Musikunterrichts“ der Auffassung sind, dass „musikalische Gebrauchspraxen – und nicht musikalische Werke – [...] Ausgangs- und ständige Bezugspunkte für eine musikdidaktische Perspektive“ (Jank, 2013, S. 98) sein sollten, stellen andere Musikpädagog*innen die Frage, inwieweit authentische Begegnungen mit außerschulischen musikalischen Praxen in der Schule überhaupt möglich sind. Christopher Wallbaum hat in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Musikunterricht als eigenständiger musikalischer Praxis hervorgehoben, da „wir keine außerschulische Musikkultur unverändert in die Schule holen können“ und sich somit „immer nur die Frage [stellt], ob wir mehr oder weniger große Fragmente einer gesellschaftlichen Musikpraxis verwenden“ (Wallbaum, 2005a, S. 12). Er plädiert daher für eine „aus Lehr-Lern-Zusammenhängen entstehende, eigensinnige musikalisch-ästhetische Praxis“ (Wallbaum, 2005b, S. 324), die Aspekte anderer Praxen aufgreift, dabei jedoch offen für stilfremde Kompositions- und Produktionstechniken bleibt. Eine solche „Neue SchulMusik“ (Wallbaum, 2005b, S. 313) könne demnach die Begegnung mit fremden musikalischen Praxen ermöglichen und gleichzeitig der besonderen Situation sowie den pädagogischen Zielen des Musikunterrichts Rechnung tragen. Dies wirft freilich die Frage auf, inwieweit sich soziale Praxen „fragmentieren“ lassen und ob das Aufgreifen und Rekontextualisieren einzelner Praktiken, also kleinster Elemente einer Praxis (vgl. Wallbaum & Rolle, 2018, S. 79), der jeweiligen Praxis gerecht wird oder ob so nicht vielmehr dem von der New London Group kritisierten „melting pot“, also einer Nivellierung der Eigenheiten der jeweiligen Praxen, Vorschub geleistet wird.

3 Komponieren in Anlehnung an die Praxis der Neuen Musik

Auf den ersten Blick scheinen produktionsdidaktische Ansätze (Improvisieren, Komponieren) besonders anschlussfähig an die musikalischen Praxen der Schüler*innen zu sein, erlauben sie doch potenziell allen, sich mit ihren individuellen Ideen, Vorerfahrungen und ästhetischen Präferenzen einzubringen. Tatsächlich wird Komponieren im Musikunterricht jedoch häufig mit stilistischen Vorgaben verknüpft, die (bewusst oder unbewusst) aus außerschulischen musikalischen Praxen abgeleitet sind, dabei jedoch nicht unbedingt den Praxen der Schüler*innen entsprechen. So offenbart etwa ein Blick auf die im deutschsprachigen Raum einflussreichsten kompositionspädagogischen Projekte der letzten Zeit (Klangnetze³, Klangserve, Querklang⁴, Klangradar⁵ sowie das kompositionspädagogische Weiterbildungsprogramm KOMPÄD⁶) eine vorherrschende Tendenz, Komponieren mit der Vermittlung Neuer Musik zu verknüpfen. Auch wenn viele Werke der Neuen Musik durchaus anschlussfähig an die musikalischen Gebrauchspraxen von Kindern und Jugendlichen sind und Möglichkeiten eröffnen, „in elementarer Weise und zugleich mit künstlerischem Anspruch aktiv an der Produktion von Musik teilzuhaben“ (Schneider, Stiller & Wimmer, 2011, S. 107), so handelt es sich doch um eine Praxis, mit der Schüler*innen in der Regel im außerschulischen Kontext keine oder

³ Schneider, H., Bösze, C., & Stangl, B. (Hrsg.). (2000). *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*. Saarbrücken: Pfau.

⁴ *Querklang. Experimentelles Komponieren in der Schule*. Zugriff am 14.01.2020. Verfügbar unter: <http://www.querklang.eu>.

⁵ *Klangradar*. Zugriff am 14.01.2020. Verfügbar unter: <http://www.klangradar.de>.

⁶ *KOMPÄD. Projektbeschreibung*. Zugriff am 14.01.2020. Verfügbar unter: <https://www.kompaed.de/projekt/kompaed-projekt>.

wenige Berührungspunkte haben. Die Betätigung in einer solchen subjektiv neuen Praxis und die damit verbundene Ausweitung des eigenen musikalischen Repertoires ist im Sinne einer Pädagogik der Multiliteracies, die auf eine Anerkennung kultureller und sprachlicher Diversität zielt, durchaus sinnvoll, birgt jedoch didaktische Herausforderungen. Damit musikalisches Lernen stattfinden kann, ist es schließlich aus praxistheoretischer Perspektive nötig, „an einer Praxis mit einschlägigen Praktiken teilzunehmen, bis man nicht nur mitlaufen[,] sondern die Praxis oder einzelne Praktiken darin selbst mehr oder weniger kompetent tragen kann“ (Wallbaum & Rolle, 2018, S. 89). Hier schließt sich die Frage an, wann eine Praktik als „einschlägig“ gelten kann und wie viele bzw. welche Kombination von Praktiken eine Teilnahme an der jeweiligen Praxis ermöglichen; denn dass die unreflektierte Übernahme einzelner Praktiken dafür nicht ausreicht, veranschaulicht der Bericht des Komponisten Helmut Lachenmann über ein – aus seiner Sicht – gescheitertes Kompositionsprojekt mit Schüler*innen:

„Ich habe die Schüler viermal besucht, und es herrschte immer eine freundliche Atmosphäre, aber ich habe nicht erlebt, dass jemand von einer klanglichen Idee besessen gewesen wäre. Nach meinem Eindruck ist dieses Projekt auf eine äußerst lehrreiche Weise gescheitert, nennen wir es heroisch. Weil bei allen Versuchen eben nicht die Freiheit der Phantasie sich durchgesetzt hat, sondern, wie ich finde, eher eine Art von Unfreiheit der Vorstellungen, so sei sogenannte ‚Neue Musik‘.“ (Lachenmann, Schneider & Handschick, 2012, S. 187)

Auch wenn die „Besessenheit“ von einer klanglichen Idee sicher ein hehres Ziel für musikalische Laien darstellt, verweisen Lachenmanns Schilderungen doch auf ein Defizit, das für derartige Projekte nicht untypisch sein dürfte: Es ist den Schüler*innen eben nicht gelungen, an der Praxis der Neuen Musik wirklich teilzunehmen, geschweige denn, diese „kompetent [zu] tragen“ (Wallbaum & Rolle, 2018, S. 89). Vielmehr erschöpfte sich ihre Auseinandersetzung in der Imitation einzelner Praktiken (insbesondere dem Explorieren experimenteller Spieltechniken), die zwar für einen Teil der Neuen Musik typisch, jedoch anscheinend nicht einschlägig genug sind, um ein „Heimischwerden“ in der neuen Praxis zu ermöglichen. Gleichzeitig wurde durch den Versuch, sich in einer fremden, den Schüler*innen nicht vertrauten Praxis zu bewegen, der Weg verbaut, an die eigenen musikalischen Praxen anzuknüpfen und ein genuines kompositorisches Anliegen zu entwickeln, das zu der von Lachenmann angemahnten „Besessenheit“ hätte führen können.

4 Response: Ergebnisse einer empirischen Studie

Ein konzertpädagogisches Format, das Schüler*innen zur Entwicklung eines eigenen kompositorischen Anliegens anregen und gleichzeitig die Teilnahme an der – für sie zuvor meist fremden – Praxis der Neuen Musik ermöglichen soll, ist das Response-Format. Ursprünglich von den Musiker*innen der London Sinfonietta konzipiert, hat es sich seit der ersten Durchführung in Deutschland im Jahr 1988 als fester Bestandteil der Musikvermittlungsprogramme deutscher Konzertveranstalter und Ensembles etabliert. Konstitutiv ist dabei die Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Partnern. So werden Response-Projekte in der Regel von einer Kulturinstitution (Konzerthaus, Orchester, Festival etc.) initiiert und in Kooperation mit einer oder mehreren Schulen durchgeführt. Dass dem Kontakt zu Kulturschaffenden und außerschulischen Lernorten eine besondere Bedeutung zukommt, wenn Schüler*innen die Teilhabe an „einschlägigen Praktiken“ einer authentischen Praxis ermöglicht werden soll, wurde vielfach betont:

„Die Verwirklichung der allen kritischen Ansätzen seit den fünfziger Jahren gemeinsamen Vorstellung, dass für Musik in der Schule der Anschluss an die außerschulische Musikproduktion grundlegend sei (bzw. sein müsse), konnte hinsichtlich des Musizierens in der Schulklasse auf Grund der Komplexität der außerschulischen Musikproduktion nicht eingeholt werden.“ (Kaiser, 2010, S. 48)

Auf Kaisers Einschätzung ließe sich einschränkend erwidern, dass sich in den letzten Jahrzehnten – weitgehend unbeachtet von der wissenschaftlichen Musikpädagogik, die den Bereich der außerschulischen Lernorte lange Zeit stiefmütterlich behandelt hat⁷ – im Bereich Musikvermittlung/Konzertpädagogik ein lebendiges Praxisfeld entwickeln konnte, aus dem vielfältige Formen der Zusammenarbeit zwischen schulischen und außerschulischen Partnern hervorgegangen sind. Neben einzelnen Workshopangeboten sind hier auch langfristige Kooperationen wie im Falle der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen⁸ oder des Klavier-Festivals Ruhr (vgl. Bleek, 2018) zu nennen, die Schüler*innen längerfristig Einblicke in Aspekte der außerschulischen Musikproduktion gewähren.

Im Falle von Response-Projekten ermöglicht die Zusammenarbeit zwischen Schule und Konzerthaus Jugendlichen nicht nur Einblicke in den Konzertbetrieb, sondern auch in die Arbeitsweise professioneller Komponist*innen. So komponieren Schüler*innen in der Regel über einen Zeitraum von mehreren Tagen oder Wochen unter Anleitung professioneller Komponist*innen eigene Stücke. Dabei spielt die Beschäftigung mit einem Referenzwerk – in der Regel eine Komposition aus dem Bereich Neue Musik – eine zentrale Rolle. Zum Abschluss des Projekts präsentieren die Schüler*innen ihre Eigenkompositionen in einer öffentlichen Aufführung und besuchen ein Bezugskonzert, in dem das Referenzwerk von professionellen Musiker*innen gespielt wird (vgl. Voit, 2018a, S. 151–152). Die spezifische Anlage des Formats, das mit der eigenen Aufführung und dem Besuch des Abschlusskonzerts zwei Höhepunkte aufweist, ist Ausdruck der oben erwähnten doppelten Zielsetzung: Einerseits geht es darum, junge Menschen an die Praxis der Neuen Musik bzw. an ausgewählte zeitgenössische Werke heranzuführen; andererseits ist das Komponieren und Aufführen eigener Werke nicht nur Mittel zum Zweck, sondern zugleich wesentliches Ziel des Projekts. Diese doppelte Zielsetzung schlägt sich unmittelbar im Kompositionsprozess nieder. So wird einerseits der künstlerischen Freiheit der Schüler*innen im kompositorischen Prozess ein hoher Stellenwert beigemessen; andererseits werden durch die Bezugnahme auf ein Referenzwerk in der Regel gewisse stilistische Vorgaben gemacht. Es ergibt sich daher für die an Response-Projekten beteiligten Komponist*innen ein grundsätzliches Spannungsfeld zwischen dem Wunsch, den Schüler*innen möglichst große Freiräume beim Komponieren zu gewähren, und dem Anspruch, sie an eine zeitgenössische Tonsprache bzw. die Ästhetik eines bestimmten Referenzwerks heranzuführen. Deutlich trat dieses Spannungsfeld in einer Interviewstudie (Voit, 2018a; Voit, 2018b) zutage, die unterschiedliche Arten der Bezugnahme auf Referenzwerke in aktuellen Response-Projekten im deutschsprachigen Raum untersuchte.⁹ Einerseits stimmten alle befragten Komponist*innen der Aussage „Es ist mir wichtig, dass die Schüler(innen) in ihren Kompositionen ihre eigenen Vorstellungen umsetzen“ zu; andererseits empfanden die meisten (zehn von elf) auch die Aussage „Es ist mir wichtig, dass die Kompositionen der Schüler(innen) ästhetisch im weitesten Sinne im Bereich Neue Musik zu verorten sind“ als zutreffend (vgl. Voit, 2018b, S. 8). Komponist*innen, die derartige Projekte betreuen, stehen also vor der Herausforderung, im Einzelfall entscheiden zu müssen, ob die eingebrachten Ideen der Schüler*innen mit ihren eigenen Vorstellungen einer Neuen Musik kompatibel sind oder nicht, insbesondere wenn diese Ideen aus anderen (häufig populär-)musikalischen Pra-

⁷ Von einem neu erwachten Interesse zeugt eine Reihe aktueller Tagungen und Veröffentlichungen, u.a. die Tagung der Gesellschaft für Musikpädagogik zum Thema „Konzertpädagogik“ (2014), die Tagung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zum Thema „Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen“, Peter Malls Studie zu Kooperationen zwischen Schule und Orchester (2016), Andreas Bernhofers Untersuchungen zu den Erfahrungsmöglichkeiten von Jugendlichen in klassischen Konzerten (2016) und Peter Schmitz' systemtheoretische Überlegungen zu Kinderkonzerten als außerschulischem Lernort (2017).

⁸ Vgl. Die Deutsche Kammerphilharmonie Bremen. *Zukunftslabor*. Zugriff am 15.01.2020. Verfügbar unter: <https://www.kammerphilharmonie.com/zukunft-gestalten/zukunftslabor/>.

⁹ Eine Beschreibung des Forschungsdesigns findet sich bei Voit, 2018a, S. 152–154.

zen entlehnt sind. Die unterschiedlichen Kriterien, die Komponist*innen bei der Auswahl musikalischer Einfälle der Schüler*innen anlegen, wurden in der Studie anhand von drei kontrastiven Komponist*inneninterviews rekonstruiert:¹⁰

Fallbeispiel 1: *„Der Popsong ist dann ein sinnvoller Bestandteil, wenn das Konzept, was die Schüler erarbeitet haben, auch in sich stimmig ist und eine Authentizität hat.“*

Als wesentliches Kriterium für die Auswahl musikalischer Einfälle im Kompositionsprozess erscheint im ersten Fallbeispiel die Stimmigkeit des kompositorischen Gesamtkonzepts. Elemente anderer musikalischer Praxen können durchaus integriert werden, solange sie Teil eines solchen Konzepts sind und sich Bezüge zu anderen Strukturen der Komposition herstellen lassen.

Fallbeispiel 2: *„Der Crumb ist ja manchmal auch ein bisschen tonal. Es passte alles!“*

In diesem Fallbeispiel wurde eine klischeehafte tonale Melodie in eine Komposition integriert, die sich ansonsten durch eine zeitgenössische Klangsprache auszeichnet. Für die Entscheidung, die Melodie dennoch zu integrieren, lassen sich unterschiedliche Gründe rekonstruieren: Zum einen stellt die Melodie das Ergebnis einer ernsthaften Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem vorgegebenen Thema dar. Zum anderen weist die künstlerische Leiterin auf Bezüge zum Referenzwerk hin, durch welche die Einbeziehung der tonalen Melodie für sie gerechtfertigt zu sein scheint. Die Vorgehensweise, die Melodie nicht einfach einzufügen, sondern mit experimentellen Instrumentalklängen zu kombinieren und sie somit ästhetisch zu brechen, kann als Ausdruck dieses doppelten Begründungsansatzes gedeutet werden: Es wurde der Versuch unternommen, die musikalischen Einfälle der Kinder ernst zu nehmen und gleichzeitig sicherzustellen, dass Bezüge zum Referenzwerk deutlich werden.

Fallbeispiel 3: *„Ein Begriff, der uns immer wieder verfolgt, ist ‚so noch nicht gehörte Musik‘.“*

Während in den ersten beiden Fallbeispielen die Bezüge innerhalb der kompositorischen Struktur bzw. zu einem konkreten Referenzwerk hervorgehoben werden, steht hier der Bezug zur Praxis der Neuen Musik an sich im Fokus. Dieser äußert sich in einer forschenden Grundhaltung und dem Anspruch, etwas Neuartiges, *so noch nicht Gehörtes* durch Experimentieren zu erfinden. Das Hinzuziehen klischeehafter Einfälle oder präexistierender Musikstücke erscheint in diesem Kontext problematisch, da dies mit der für die Neue Musik als charakteristisch wahrgenommenen forschenden Grundhaltung schwer zu vereinbaren wäre.

Grundsätzlich zeichnen sich demnach vier unterschiedliche Kriterien ab, die in den untersuchten Fällen bei der Auswahl von musikalischen Einfällen Anwendung finden:

- (1) Wird der musikalische Einfall als stimmig innerhalb der kompositorischen Struktur wahrgenommen?
- (2) Handelt es sich um das Ergebnis einer ernsthaften inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema?
- (3) Entspringt der Einfall einer der Neuen Musik angemessenen, forschenden Grundhaltung?
- (4) Lassen sich Bezüge zum jeweiligen Referenzwerk herstellen?

Bei dem Format Response handelt es sich, nicht zuletzt wegen der spezifischen Organisationsstruktur, um einen Sonderfall kompositionspädagogischer Praxis, so dass die Ergebnisse nicht ohne weiteres auf andere kompositionspädagogische Kontexte übertragbar sind. Insbesondere das vierte Kriterium deutet auf die für Response-Projekte typische

¹⁰ Für eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse vgl. Voit, 2018b.

Orientierung an einem Referenzwerk hin. Mit Blick auf die ersten drei Kriterien darf jedoch vermutet werden, dass auch in anderen Kompositionsprojekten, die eigenes Komponieren der Schüler*innen mit dem Ziel der Vermittlung Neuer Musik verknüpfen, von Komponist*innen ähnliche Kriterien angelegt werden. Ob auch Lehrer*innen vergleichbare Kriterien anlegen, wenn sie mit ihren Schüler*innen komponieren, und ob sich analoge Kriterien für Kompositionsprozesse rekonstruieren lassen, die nicht im Bereich Neue Musik verortet sind, wären interessante weiterführende Fragen, die auf der Basis dieser Studie jedoch nicht beantwortet werden können.

5 Ausblick: Produktionsdidaktische Implikationen einer Pädagogik der Multiliteracies

“To be relevant, learning processes need to recruit, rather than attempt to ignore and erase, the different *subjectivities* – interests, intentions, commitments, and purposes – students bring to learning.” (The New London Group, 1996, p. 72; Hervorh. i.O.)

Versucht man, diese Forderung der New London Group auf produktionsdidaktische Kontexte im Musikunterricht zu übertragen, so wird man nicht umhinkommen, der Entwicklung eines eigenen kompositorischen Anliegens der Schüler*innen auf der Basis ihrer individuellen Interessen, Präferenzen und kulturellen Prägungen hohe Bedeutung beizumessen. Ästhetische Einschränkungen und Vorgaben scheinen vor diesem Hintergrund eher problematisch, da die Übernahme als fremd empfundener Praktiken ein unhinterfragtes Imitieren zur Folge haben kann, das der Entwicklung eines genuinen kompositorischen Anliegens unter Umständen im Wege steht (vgl. Kap. 3). Indem Schüler*innen hingegen ermöglicht wird, an ihre eigenen musikalischen Praxen anzuknüpfen, können diese sich als kompetente Teilnehmer*innen der jeweiligen Praxis erfahren. Auf diese Weise wird der Diversität der Gemeinschaft der Lernenden Rechnung getragen und ein Raum geschaffen, in dem jede*r sich mit ihren bzw. seinen Stärken und Vorerfahrungen einbringen kann. Dies setzt allerdings eine Offenheit für die „multiplicity of communication channels and media“ (The New London Group, 1996, p. 63) voraus, die sich auch für heutige musikalische Praxen feststellen lässt. So zählen etwa das Notieren mit Stift und Papier oder die Aufführung im Rahmen eines Live-Konzerts für den Komponisten Neuer Musik durchaus zu seinen gewohnten Praktiken, für die Produzentin von Youtube-Mashups hingegen wohl eher nicht.

Allerdings dürfte das Ziel, „diverse Gemeinschaften von Lernenden zu schaffen, die die Autonomie anderer Lebenswelten respektieren“ (The New London Group, 1996, p. 73; Übersetzung: J.V.), nur zu erreichen sein, wenn die Lernenden nicht ausschließlich in ihren bereits vertrauten Praxen verharren, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Praxen kennenlernen, die ihnen die Vielfalt kultureller Erscheinungsformen vor Augen führt. Daher erscheint es unumgänglich, sie auch zur Teilnahme an für sie zuvor unbekannteren Praxen einzuladen, die ihr musikalisches Repertoire erweitern und ihnen einen Perspektivwechsel auf ihre eigenen Praxen ermöglichen. Um jedoch in einer neuen Praxis „heimisch [zu] werden“ (Elliott, zit. nach Rora, 2017, S. 172) bzw. sie „mehr oder weniger kompetent tragen“ (Wallbaum & Rolle, 2018, S. 89) zu können, ist die Teilnahme an „einschlägigen Praktiken“ (Wallbaum & Rolle, 2018, S. 89.) nötig. Hier kommt Kooperationen mit außerschulischen Partnern eine besondere Bedeutung zu, da für musikalische Praxen unter Umständen bestimmte Orte (Konzertsaal, Tonstudio), Dinge (Instrumente, technisches Equipment) oder Menschen mit spezifischer Expertise (Komponist*in, Musiker*in) konstitutiv sind, die im schulischen Kontext normalerweise nicht zur Verfügung stehen. Angesichts der unerschöpflichen Vielfalt musikalischer Praxen kann die Auswahl im Musikunterricht freilich immer nur exemplarisch sein, sollte allerdings mit Blick auf das oben zitierte Ziel vielfältig genug sein, um die Diversität kultureller Erscheinungsformen mit ihren jeweils typischen Kommunikationskanälen (Konzert, Youtube etc.) und Medien (Stift und Papier, Computer etc.) abzubilden.

In Response-Projekten werden typischerweise beide Ziele miteinander verknüpft. So sollen Schüler*innen ein eigenes kompositorisches Anliegen entwickeln und umsetzen und gleichzeitig an die Praxis der Neuen Musik herangeführt werden. Die Begleitung des Kompositionsprozesses stellt daher eine Gratwanderung dar, bei der die Komponist*innen meist einerseits ästhetische Vorgaben machen, um die Verbindung an die Praxis der Neuen Musik bzw. ein bestimmtes Referenzwerk zu gewährleisten, und andererseits versuchen, den Schüler*innen einen möglichst großen Freiraum einzuräumen, um die Entwicklung eines kompositorischen Anliegens nicht zu behindern. Die Ergebnisse einer empirischen Studie (vgl. Kap. 4) legen nahe, dass sich Komponist*innen in diesem Spannungsfeld durchaus unterschiedlich positionieren und verschiedene Kriterien an die Auswahl kompositorischer Ideen anlegen. Dies hat nicht zuletzt Auswirkungen auf die Frage, ob und in welchem Maße es Schüler*innen ermöglicht wird, Elemente ihrer eigenen musikalischen Praxen einzubringen. Während in den ersten beiden Fallbeispielen die Einbeziehung stilfremder (also nicht der Praxis der Neuen Musik zugehöriger) Elemente durchaus möglich erscheint, verweist der im dritten Fallbeispiel zitierte Anspruch, aus einer forschenden Grundhaltung heraus „so noch nicht gehörte Musik“ (zit. nach Voit, 2018b, S. 11) zu erfinden, auf eine mit der Neuen Musik eng verknüpfte Poetik, die eine Einbeziehung stilfremder Elemente schwierig erscheinen lässt.

Die Frage, ob eine Kompositionsaufgabe im Musikunterricht Schüler*innen dazu einladen soll, jedwede musikalische Praxis in den Prozess einzubringen, oder ob manche Praktiken zugunsten einer bewussten Fokussierung auf eine bestimmte Stilistik ausgeschlossen werden, muss letztendlich von der Lehrkraft von Fall zu Fall in Abhängigkeit vom Kontext und den jeweiligen Lernzielen entschieden werden. Dieses bewusste Definieren des Möglichkeitsraums setzt eine gewisse Souveränität beim Erstellen von Kompositionsaufgaben und Begleiten von Kompositionsprozessen sowie einen bewussten Umgang mit den eigenen ästhetischen und kompositorischen Normen seitens der Lehrkraft voraus, um nicht versehentlich und ohne pädagogische Notwendigkeit musikalische Praxen zu exkludieren. Dies gilt es zu vermeiden, verspricht doch die Öffnung von Kompositionsprozessen für die Vielfalt der musikalischen Praxen der Schüler*innen nicht nur eine stilistische Bereicherung des Musikunterrichts, sondern bietet den Schüler*innen eine willkommene Möglichkeit, sich den Mitschüler*innen als Expert*in für eine bestimmte musikalische Praxis zu präsentieren und sie zur Teilhabe an der eigenen Praxis einzuladen. Die Bereitschaft, Andere zur Teilhabe an der eigenen kulturellen Praxis einzuladen und selbst an fremden kulturellen Praxen teilzuhaben, ist Ausdruck einer Offenheit, die es angesichts unserer bunten werdenden Gesellschaft auf der einen und des Erstarkens antidemokratischer politischer Positionen auf der anderen Seite (nicht nur) im Musikunterricht aufzubauen und immer wieder aufs Neue zu verteidigen gilt.

Literatur und Internetquellen

- Bernhofer, A. (2016). Young People Experiencing Classical Concerts. In O. Krämer & I. Malmberg (Hrsg.), *Open Ears – Open Minds. Listening and Understanding Music* (S. 323–336). Innsbruck et al.: Helbling.
- Bleek, T. (2018). ZusammenSpiel als Chance und Herausforderung. Zur langfristigen Kooperation des Klavier-Festivals Ruhr mit Schulen in Duisburg-Marxloh. In J. Voit (Hrsg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen* (Diskussion Musikpädagogik, Sonderband 9) (S. 89–99). Hamburg: Hildegard-Junker.
- Egermann, H., Fernando, N., Chuen, L., & McAdams, S. (2015). Music Induces Universal Emotion-Related Psychophysiological Responses: Comparing Canadian Listeners to Congolese Pygmies. *Frontiers in Psychology*, (5), 1341. Zugriff am 03.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.01341/full>. doi:10.3389/fpsyg.2014.01341.

- Elliott, D.J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford.
- Fritz, T. (2009). *Emotion Investigated with Music of Variable Valence: Neurophysiology and Cultural Influence* (MPI Series in Human Cognitive and Brain Sciences, Bd. 110). Leipzig: Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften.
- Häcker, T. (2007). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Harwood, D. (1976). Universals in Music: A Perspective from Cognitive Psychology. *Ethnomusicology*, 20 (3), 521–533. <https://doi.org/10.2307/851047>
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung* (Soziologische Theorie). Wiesbaden: Springer VS.
- Janczik, L., & Voit, J. (2020, in Vorbereitung). Das Portfolio als Instrument musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Eine methodenkritische Exploration anhand von Fallanalysen aus der Unterrichtsreihe „Komponieren mit virtuellen Doppelgänger*innen“. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. Münster & New York: Waxmann.
- Jank, W. (2013). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarb. Neuaufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kaiser, H.J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*. Zugriff am 03.01.2020. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf>.
- Klose, P. (2019). Doings and Playings? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 19–33). Münster & New York: Waxmann.
- Lachenmann, H., Schneider, H., & Handschick, M. (2012). „Schön schrill“ – Warum zeitgenössische Musik bei Jugendlichen so gut ankommt. In M. Dartsch, S. Konrad & C. Rolle (Hrsg.), *Neues hören und sehen ... und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik* (S. 183–196). Regensburg: ConBrio.
- Mall, P. (2016). *Schule und Orchester. Aspekte des Zusammenspiels von schulischer und außerschulischer Musikvermittlung in kooperativer Projektarbeit*. Augsburg: Wißner.
- Schmitz, P. (2017). Das Kinderkonzert, ein außerschulischer Lernort. Eine systemtheoretische Einordnung der Möglichkeiten außerschulischer Lernorte in pädagogisches Gestalten am Beispiel des Konzeptes der Kinderkonzerte der Nordwestdeutschen Philharmonie. *Diskussion Musikpädagogik*, 76 (4), 31–37.
- McDermott, J.H., Schultz, A.F., Undurraga, E.A., & Godoy, R.A. (2016). Indifference to Dissonance in Native Amazonians Reveals Cultural Variation in Music Perception. *Nature*, 535, 547–550. Zugriff am 03.01.2020. Verfügbar unter: <https://www.nature.com/articles/nature18635>.
- Müller-Hornbach, G. (2011). Kompositionspädagogik und „Response“ an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung*. (S. 163–173). Regensburg: ConBrio.
- Rora, C. (2017). Musik als Praxis aus dem Blickwinkel einer Phänomenologie der Partizipation. In A.J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 165–180). Münster et al.: Waxmann.
- Schatt, P.W. (2009). *Unser Faust – meet the composer. Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen. Bericht – Evaluation – Dokumentation*. Regensburg: ConBrio.
- Schatzki, T.R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, E.K., Stiller, B., & Wimmer, C. (2011). Ein weites Feld: Neue Musik in Konzerten für Kinder. Vier Praxisberichte. In E.K. Schneider, B. Stiller & C. Wimmer

- (Hrsg.), *Hörräume öffnen – Spielräume gestalten. Konzerte für Kinder* (S. 107–116). Regensburg: ConBrio.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–92.
- Voit, J. (2011). Experimentierfeld Neue Musik: Das Dresdner Education-Projekt „Neue Musik erleben und gestalten“. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 75–82). Regensburg: ConBrio.
- Voit, J. (2018a). Response – Ergebnisse einer Studie über musikalische Bezüge in Kompositionsprojekten an der Schnittstelle von Schule und Konzertbetrieb. In J. Voit (Hrsg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen* (Diskussion Musikpädagogik, Sonderband 9) (S. 151–165). Hamburg: Hildegard-Junker.
- Voit, J. (2018b). Neue Musik für Kinder. Musikalische Praxen und konzertpädagogische Formate. *Zeitschrift für Ästhetische Bildung*, 10 (1). Zugriff am 03.01.2020. Verfügbar unter: <http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2019/11/Voit.pdf>.
- Wallbaum, C. (2005a). Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. *Diskussion Musikpädagogik*, 25 (5), 4–17.
- Wallbaum, C. (2005b). Neue Schulmusik: Ästhetische Praxis oder Enkulturation? Die musikdidaktische Beleuchtung einer exemplarischen Problemsituation im Licht pragmatischer Ästhetik. In Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hrsg.), *Hören und Sehen – Musik audiovisuell* (S. 313–325). Mainz: Schott.
- Wallbaum, C., & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive*. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (S. 75–97). Berlin: LIT.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Voit, J. (2020). Make Your Own Kind of Music? Komponieren mit Schüler*innen als Beitrag zu einer Pädagogik der Multiliteracies im Musikunterricht. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (4), 123–133. <https://doi.org/10.4119/pflb-3500>

Online verfügbar: 02.07.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>