

„Ich lasse den Song raus“
Sprachbildliche Rekonstruktionen von
Schüler:innenvorstellungen zu Komposition

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.) der
Fakultät für Kunst und Sportwissenschaften
der
Technischen Universität Dortmund

vorgelegt von
Miriam Meisterernst

Dortmund, den 17.12.2025

Erstgutachterin: Prof. Dr. Ulrike Kranefeld
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Anne Steinbach

Zusammenfassung

Die vorliegende kumulative Dissertation untersucht Vorstellungen von Schüler:innen zu Komposition. Ausgangspunkt der Arbeit ist eine seit längerem zu beobachtende Diskrepanz zwischen der im musikpädagogischen Diskurs und in curricularen Vorgaben betonten Relevanz des Komponierens einerseits und seiner nach wie vor randständigen Rolle in der schulischen Unterrichtspraxis andererseits. Diese Spannung verweist unter anderem auf eine grundlegende Unsicherheit im Umgang mit dem Kompositionsbegriff, der sich einer eindeutigen fachlichen Bestimmung entzieht.

Die Arbeit basiert auf zentralen Annahmen eines konstruktivistischen Lernverständnisses, das Lernen als aktiven Konstruktionsprozess begreift und den von Lernenden mitgebrachten Erfahrungen, Wahrnehmungen und Kenntnissen eine zentrale Bedeutung zuschreibt. Solche subjektiven Konstruktionen werden unter dem Begriff der Schüler:innenvorstellungen gefasst. Während deren Relevanz in zahlreichen Fachdidaktiken – vor allem in denen der Naturwissenschaften – bereits umfassend erforscht ist, besteht in der Musikpädagogik bislang ein erhebliches Forschungsdesiderat. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass Musik für Jugendliche ein alltags- und identitätsrelevantes Phänomen darstellt und daher von vielfältigen vorunterrichtlichen Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen auszugehen ist. Insbesondere im Rahmen einer schulischen Kompositionspraxis liegt es nahe, dass die Vorstellungen von Schüler:innen maßgeblichen Einfluss auf ihr Handeln, ihre Motivation und ihre Wahrnehmung haben können (vgl. Korpustext 1).

Die Dissertation greift das aus der Naturwissenschaftsdidaktik stammende Konstrukt der Schüler:innenvorstellungen auf und adaptiert es mit Blick auf die Besonderheiten des Faches Musik. Komposition wird dabei nicht als klar abgrenzbarer Wissensgegenstand verstanden, sondern als ästhetische, prozesshafte und erfahrungsorientierte Praxis, die sich nur begrenzt über explizite Begriffsdefinitionen oder deklaratives Wissen erfassen lässt. Vorstellungen zu Komposition werden vor diesem Hintergrund als körper- und erfahrungsbasierte mentale Konstrukte verstanden, die sich nicht notwendigerweise bewusst reflektieren lassen, sich jedoch in sprachlichen Bildern manifestieren.

Den erkenntnistheoretischen Rahmen bildet die Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens (Gropengießer, 2007b), die auf den Annahmen der Kognitiven Linguistik (Lakoff & Johnson, 2011) beruht. Demnach ist die menschliche Kognition grundlegend metaphorisch strukturiert.

Sprache fungiert in diesem Verständnis nicht lediglich als Mittel der Beschreibung, sondern als Ausdruck kognitiver Sinnkonstitution. Metaphern verweisen auf zugrunde liegende mentale Konstrukte und eröffnen damit einen Zugang zu impliziten Vorstellungen. Auf dieser Basis wählt die Arbeit einen qualitativen, interpretativen Forschungsansatz, der es erlaubt, auch diese Art von Vorstellungen systematisch zu rekonstruieren (vgl. Korpustext 2).

Die empirische Grundlage der Studie bilden episodische Interviews mit 16- bis 18-jährigen Schüler:innen, die sowohl semantisches als auch episodisches Wissen aktivieren und damit einen Zugang zu individuellen Erfahrungs- und Bedeutungszuschreibungen eröffnen. Die Auswertung des Interviewmaterials erfolgt mittels der systematischen Metaphernanalyse (Schmitt, 2017), welche die Annahmen der Kognitiven Linguistik mit einem hermeneutisch fundierten methodischen Vorgehen verbindet. Ziel der Analyse ist es, Sprachbilder zu rekonstruieren, um in Rückgriff darauf konkrete Schüler:innenvorstellungen zu Komposition interpretativ erschließen zu können (vgl. Korpustext 3).

Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler:innen über facettenreiche Vorstellungen zu Komposition verfügen, die weder einheitlich noch widerspruchsfrei sind. Das abstrakte Phänomen ‚Komposition‘ wird von den Lernenden über unterschiedliche metaphorische Konzepte strukturiert, die sowohl prozessbezogene als auch produktbezogene Dimensionen umfassen. Dabei zeigen sich keine grundlegenden Berührungspunkte gegenüber dem Komponieren. Vielmehr begegnen die Schüler:innen dieser Tätigkeit überwiegend unbefangen und verstehen sie als grundsätzlich zugängliche ästhetische Praxis, auch wenn sie die Existenz unterschiedlicher Anspruchsniveaus akzeptieren.

Im Abgleich mit dem kompositionspädagogischen Diskurs wird deutlich, dass Schüler:innenvorstellungen weder vollständig mit etablierten Kompositionsbegriffen übereinstimmen noch diesen schlicht widersprechen. Sie bewegen sich analog zum kompositionspädagogischen Diskurs vielmehr in Spannungsfeldern zwischen einem abendländisch geprägten Werkbegriff und den in der schulischen Praxis eher üblichen Vorgehensweisen. Diese Spannungsfelder erweisen sich jedoch nicht als Defizite, sondern als didaktisch produktive Ausgangspunkte.

Insgesamt leistet die Dissertation einen Beitrag zur Etablierung einer musikpädagogischen Vorstellungsforschung. Sie entwickelt ein neuartiges Forschungsdesign und zeigt auf, wie die Rekonstruktion von Schüler:innenvorstellungen in Verbindung mit einer theoretischen Klärung

des Kompositionsbegriffs innerhalb des kompositionspädagogischen Diskurses zur Weiterentwicklung einer schulischen Kompositionspraxis beitragen kann (vgl. Korpustext 4).

Inhaltsverzeichnis

<u>Zusammenfassung</u>	<u>II</u>
------------------------	-----------

<u>Inhaltsverzeichnis</u>	<u>V</u>
---------------------------	----------

<u>Abbildungsverzeichnis</u>	<u>VIII</u>
------------------------------	-------------

1 Einleitung	1
---------------------------	----------

2 Theoretische Rahmung: Schüler:innenvorstellungen aus musikpädagogischer Perspektive	6
--	----------

2.1 Zur Relevanz von Schüler:innenvorstellungen zu Komposition.....	9
---	---

2.2 Musikpädagogische Vorstellungsforschung	12
---	----

2.3 Didaktische Rekonstruktion im Rahmen musikpädagogischer Vorstellungsforschung .	14
---	----

3 Fokussierung der Fragestellung	16
---	-----------

4 Empirischer Teil: Die interpretative Erschließung von Schüler:innenvorstellungen zu Komposition	18
--	-----------

4.1 Erkenntnistheoretischer Hintergrund: Die Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens	18
---	----

4.2 Methodisches Design der empirischen Studie: Die systematische Metaphernanalyse ...	22
--	----

4.2.1 Klären der Indikation und Identifikation des Zielbereichs	22
---	----

4.2.2 Erstellen eines kontrastierenden Hintergrunds und Durchführen einer Eigenanalyse	23
--	----

4.2.3 Erhebung und Aufbereitung des Materials	25
---	----

4.2.3.1 Datengewinnung	25
------------------------------	----

4.2.3.2 Interviewleitfaden	28
----------------------------------	----

4.2.3.3 Transkription der Daten	31
---------------------------------------	----

4.2.3.4	Sampling	34
4.2.4	Systematische Analyse des Materials	35
4.2.5	Interpretation der metaphorischen Konzepte mittels einer Heuristik	36
4.2.5.1	Die Suche nach ausdrucksweiternden und ausdrucksverkürzenden Implikationen	37
4.2.5.2	Die Analyse selektiver Ausgestaltungen metaphorischer Konzepte	38
4.2.5.3	Der Vergleich metaphorischer Konzepte.....	38
4.2.6	Gütekriterien	39
4.2.7	Ergebnisdarstellung	40
4.3	Empirische Ergebnisse	41
4.3.1	Komposition und Komponist:innen als Behälter.....	41
4.3.2	Komposition als Entität	46
4.3.3	Komposition als Bauen und Konstruieren.....	47
4.3.4	Komposition als Schriftstellerei.....	51
4.3.5	Komposition als Weg.....	55
4.4	Vergleich der interpretativ erschlossenen Schüler:innenvorstellungen	60

5 Analytischer Teil: Merkmale des Begriffs ‚Komposition‘ im Kontext kompositionspädagogischer Perspektiven..... 64

5.1	Forschungsmethodisches Vorgehen zur fachlichen Klärung des Begriffs ‚Komposition‘ 65	
5.1.1	Materialrecherche und Korpusbildung	67
5.1.2	Das Verfahren zur Offenlegung der Verwendungszusammenhänge des Kompositionsbegriffs 68	
5.1.3	Das Verfahren zur Analyse von Merkmalskonfigurationen	69
5.2	Analyseergebnisse	71
5.2.1	Die Verwendungszusammenhänge des Kompositionsbegriffs im kompositionspädagogischen Diskurs	72

5.2.1.1	Das Ausweichen auf Ersatzbezeichnungen anstelle der Verwendung des Begriffs ‚Komposition‘ in musikunterrichtlichen Settings	73
5.2.1.2	Die Verwendung eines offeneren Begriffsverständnisses von Komposition	75
5.2.2	Merkmalskonfigurationen des Kompositionsbegriffs	78
5.2.2.1	Der Kompositionsbegriff im Spannungsfeld von geniebasiertem Produktideal und schulischer Prozessorientierung	78
5.2.2.2	Der Kompositionsbegriff im Spannungsfeld von individuellen Schaffensprozessen und schulischen Gruppenkompositionsprozessen.....	82
5.2.2.3	Der Kompositionsbegriff im Spannungsfeld von Komposition und Improvisation.....	84
5.2.2.4	Der Kompositionsbegriff im Spannungsfeld von notwendiger Notation und notationsfreien Räumen.....	87
5.3	Wechselseitiger Vergleich von Schüler:innenvorstellungen und den rekonstruierten Kompositionsbegriffen.....	90

6 Konstruktiver Teil: Didaktische Implikationen für einen unterrichtlichen Umgang mit Vorstellungen zu Komposition 97

6.1	Schüler:innenvorstellungen und eigene Vorstellungen zu Komposition als Ausgangspunkte reflexionsorientierter Lehrer:innenbildung.....	99
6.2	Überlegungen zum Umgang mit Schüler:innenvorstellungen im schulischen Musikunterricht	102
6.2.1	Umgang mit der Vorstellung von Komposition als etwas Neuem	102
6.2.2	Umgang mit der Vorstellung von Komposition als linearem Prozess.....	103
6.2.3	Umgang mit der Vorstellung von Komposition als Selbstausdruck.....	104

7 Schlussbetrachtung..... 106

8 Literaturverzeichnis 110

8.1	Materialkorpus des analytischen Teils	123
8.2	Korpustexte	126
8.2.1	„Dann spiele ich lieber was, was es schon gibt.“ Fallanalytische Betrachtungen von Schülervorstellungen zum Komponieren.....	126
8.2.2	„Manchmal hat man ja einfach so Melodien im Kopf“ Sprachbildliche Rekonstruktion von Schüler*innenvorstellungen zu Komposition	142

8.2.3 Zum Potenzial der systematischen Metaphernanalyse im Rahmen musikpädagogischer (Vorstellungs-)forschung	159
8.2.4 Schüler:innenvorstellungen: Die Relevanz für unterrichtliche Prozesse erkennen und Vorstellungen zu Komposition exemplarisch erschließen	177

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - Darstellung der Metaphernfunde innerhalb des Konzepts KOMPOSITION ALS WEG

Abbildung 2 - Übersicht über die interpretativ erschlossenen Schüler:innenvorstellungen zu Komposition

Abbildung 3 - Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse des wechselseitigen Vergleichs zwischen Schüler:innenvorstellungen und den rekonstruierten Kompositionsbegriffen

1 Einleitung

„Composition is too often regarded as a mystic art the practice of which is limited to a few great men of genius“ (Dallin, 1975, S. 1)

Ausgehend von dieser Aussage von Dallin, deren Gültigkeit bis heute Bestand haben dürfte, ist es nicht verwunderlich, dass das Verhältnis der Musikpädagogik zum Komponieren „seit längerem ein zwiespältiges“ (Aigner, 2017, S. 15) ist, weist Dallin doch darauf hin, dass Komponieren vor allem als Tätigkeit verstanden wird, die einigen ausgewählten musikalischen Genies vorbehalten ist. Zwar besteht einerseits in der Kompositionspädagogik, einer noch „jungen Teildisziplin der Musikpädagogik“ (Schmidinger, 2021, S. 60), eine weitgehend einhellige Meinung über das besondere Potenzial des Komponierens in Bezug auf die „Ermöglichung musikalischer Lern- und Bildungsprozesse“ (Sachsse, 2019, S. 866). Auch sind musikalische Gestaltungsaufgaben mittlerweile in den meisten und vor allem jüngeren Kerncurricula der Bundesländer verankert, so etwa im Lehrplan NRW für die Sekundarstufe I, wo unter den Aufgaben und Zielen des Faches angegeben wird, dass Schüler:innen befähigt werden sollen, „ihr kreatives und musikalisches Gestaltungspotenzial zu entfalten“ (MSB, 2019, S. 8) und die angestrebten Kompetenzen unter anderem „in kreativen Schaffens- und Aufführungsprozessen“ (MSB, 2019, S. 8) zu entwickeln.

Andererseits scheint es jedoch fraglich, inwiefern das Komponieren tatsächlich als gängige musikalische Praxis etabliert ist oder ob es nicht vielmehr „eine [nur] marginale Rolle im realen Schulmusikunterricht“ (Fiedler & Handschick, 2014, S. 2) spielt. Beobachtungen, die diesem Ergebnis der vor einigen Jahren durchgeführten quantitativen Studie von Fiedler und Handschick (2014) entsprechen, werden auch in der aktuelleren Literatur noch vielfach beschrieben. So bemerkt beispielsweise Weber (2021), „dass Komponieren nach wie vor kein selbstverständlicher Bestandteil des Musikunterrichts ist“ (S. 173), und auch Aigner (2017) konstatiert, dass man „selbsttätiger Kompositionsaktivität der Lernenden“ (S. 15) in Klassenzimmern weiterhin „eher sporadisch“ (S. 15) begegne, weshalb das Thema ‚Komposition‘ in seinen Augen bislang ein „Randthema“ (Aigner, 2017, S. 15) geblieben sei. Handschick (2015) hingegen wertet die nur in sehr geringer Anzahl eingesandten Beiträge zu bundesweit ausgeschriebenen Kompositionswettbewerben für Gemeinschaftskompositionen von Schüler:innen jeder Schulform als Zeichen dafür, „dass in Schulen, abgesehen von wenigen Ausnahmen, nicht komponiert wird“ (S. 24).

Um diese offensichtliche „Kluft zwischen dem, was sich Didaktiker:innen und Wissenschaftler:innen vom Komponieren versprechen und dem, was Lehrende tatsächlich in der Praxis umsetzen“ (Theisohn, 2023, S. 15), zu verringern, sind in den letzten Jahren im Rahmen der Musikpädagogik zunehmend intensiviertere Forschungstätigkeiten zu beobachten. Diese werden allerdings begleitet von einer intensiven Diskussion darüber, ob der Begriff ‚Komposition‘ in pädagogischen Kontexten überhaupt angemessen sei (Weber, 2021, S. 14). Dem entsprechend wird im Unterschied zu den im internationalen englischsprachigen Diskurs weitläufig benutzten Begriffen ‚composing‘ und ‚composition‘ stattdessen auf „eine Fülle von Ersatzbezeichnungen“ (Wieneke, 2016, S. 78) zurückgegriffen, wie etwa „Musik-Erfinden¹“ (Kranefeld & Voit, 2020; Reitinger, 2008), „Gestaltungsarbeit“ (Nimczik, 1991), „Produzieren von Musik“ (Wallbaum, 2009), „musikalische Produktion“ (Zill, 2016) oder „musikalische Gestaltungen“ (Schneider, 2012). Die Ursache dieser Diskussion dürfte dabei in erster Linie in inhaltlichen, zum Teil impliziten Engführungen des Begriffs ‚Komposition‘ begründet liegen, wie sie auch in der eingangs zitierten Aussage von Dallin deutlich werden. So charakterisiert etwa Zill (2016) den Begriff als „eng gefasst[e]“ (S. 21) und sieht ihn an „Produktionsformen der europäischen Kunstmusik geknüpft“ (Zill, 2016, S. 21). Auch Aigner (2017) stellt diesen Zusammenhang her, wenn er konstatiert, dass der Begriff vor allem durch die Genieästhetik des 19. Jahrhunderts geprägt wird (S. 44). Diese Konnotation scheint im musikpädagogischen Diskurs zu gewissen „Berührungsängste[n]“ (Wieneke, 2016, S. 81) zu führen, die davor zurückschrecken lassen, „die Werke der musikalischen ‚Genies‘ und die der unerfahrenen Laien mit dem gleichen Wort zu erfassen“ (Wieneke, 2016, S. 81). So scheint es nur konsequent, das künstlerische Begriffsverständnis von Komposition von einem Begriffsverständnis in pädagogischen Kontexten abgrenzen zu wollen (Schmidinger, 2021, S. 49).

Mit Blick auf schulische Kompositionsprozesse wirft dieses offensichtliche Ringen mit dem Begriff ‚Komposition‘ im Diskurs die Frage auf, was Schüler:innen eigentlich unter Komposition verstehen und inwieweit dieser Begriff für sie gegebenenfalls ähnlich aufgeladen sein könnte. Mit welchem Begriffsverständnis Schüler:innen dem Komponieren in schulischen Settings begegnen, stand bislang noch nicht im Zentrum der Forschung. Diesem Desiderat widmet sich die vorliegende Studie, indem sie sich auf die Schüler:innenvorstellungsforschung bezieht, einer Forschungsdisziplin, die vor allem in den Naturwissenschaftsdidaktiken bereits eine lange Tradition hat. Die Vorstellungsforschung beruht auf den Annahmen einer moderat

¹ Die Schreibweise des Begriffs ‚Musik-Erfinden‘ variiert je nach Autor:in.

konstruktivistischen Lerntheorie (z. B. Riemeier, 2007), die Lernen nicht als passiven Aufnahmeprozess, sondern als aktives Konstruieren seitens der Schüler:innen versteht. Da sich solche Konstruktionsleistungen stets ausgehend von bereits vorhandenen Vorstellungen vollziehen und diesen daher eine große Relevanz für alle unterrichtlichen Prozesse zugeschrieben wird, ist es das Ziel der Vorstellungsforschung, „verfügbare Vorstellungswelt[en]“ (Zabel, 2020, S. 28) interpretativ zu erschließen, um auf der Basis dieser Kenntnisse sinnvolle und adäquate Unterrichtsangebote entwickeln zu können.

Vor diesem Hintergrund wurden insbesondere in den Naturwissenschaften, aber auch in nahezu allen anderen Fachdidaktiken bereits umfangreiche Studien zu einer Vielzahl curricularer Inhalte durchgeführt²; in der Musikpädagogik hingegen sind große Themenbereiche des Faches in Bezug auf Schüler:innenvorstellungen auch international noch unbeforscht³. Dabei dürfte eine mögliche Ursache für diese Vernachlässigung darin begründet liegen, dass eine konkret auf das Fach Musik ausgerichtete Forschung sich in wesentlichen Aspekten von der bisherigen Vorstellungsforschung in vielen anderen Fächern unterscheiden muss. In naturwissenschaftlichen Zusammenhängen etwa stehen vor allem explizierbare und reflexiv zugängliche, inhaltspezifische Vorstellungen im Fokus der Forschung, „die sich rein fachlich auf den Lerngegenstand beziehen“ (Holfelder, 2018, S. 127) und „in denen in sich logische Erklärungen geäußert werden“ (Holfelder, 2018, S. 126). Somit haben Forschende in diesen Kontexten den Vorteil, dass zumeist von einer begrenzten Anzahl an typischen Schüler:innenvorstellungen auszugehen ist, die zudem relativ leicht auf ihre wissenschaftliche Korrektheit hin überprüft werden können.

Das ästhetische Fach Musik vertritt jedoch „in erster Linie nicht eine Wissenschaftsdisziplin [...], sondern [stammt] aus einer kulturell tradierten Fachpraxis“ (Gebauer, 2016, S. 117), in der verifizierbare Fakten nicht im Vordergrund stehen. Mit Blick auf Schüler:innenvorstellungen im Musikunterricht ist daher zu berücksichtigen, dass über inhaltspezifische Vorstellungen hinaus auch latente Vorstellungen, das heißt „atheoretische, implizite und reflexiv nicht verfügbare Wissensbestände“ (Völker, 2023, S. 47), in den Blick genommen werden müssen. Die Erforschung von Schüler:innenvorstellungen in musikunterrichtlichen Zusammenhängen dürfte somit insbesondere in solchen Bereichen notwendig und interessant sein, in denen außerschulische, implizit im Verlauf der Sozialisation erworbene Wissensbestände zu einem fachspezifischen Gegenstand bzw. einem fachspezifischen Phänomen einen relevanten Einfluss haben (Völker, 2023, S. 49).

² Eine Übersicht über knapp 9.000 bereits durchgeführte Studien innerhalb der Naturwissenschaften findet sich bei Duit (2009).

³ Ausnahmen bilden hier die Studien von Burnard (2004), Jackson (2005) oder Völker (2023).

Eine große Relevanz von Vorstellungen kann vor diesem Hintergrund auch für den Bereich des schulischen Komponierens angenommen werden. Vorstellungen zu dem komplexen und schwer zu umreißenden Phänomen Komposition entziehen sich jedoch weitgehend dem bewussten Zugriff durch Schüler:innen und können deshalb sprachlich nicht unmittelbar expliziert werden, weshalb Methoden, die sich innerhalb der Vorstellungsforschung bereits etabliert haben, nicht problemlos übernommen werden können, sondern gegenstandsangemessene Verfahren speziell für die musikpädagogische Forschung entwickelt werden müssen. Ziel dieser Forschungsarbeit ist es dem entsprechend auch, ein geeignetes forschungsmethodisches Vorgehen zu adaptieren, um damit Impulse für eine intensiviertere und zukünftige musikpädagogische Vorstellungsforschung zu geben.

Da die Suche nach einem solchen angemessenen methodischen Vorgehen auch Umwege beinhaltete, spiegeln die einzelnen Korpustexte der vorliegenden kumulativen Promotion auch forschungsmethodische Weiterentwicklungen wider, die sich während des Prozesses ergeben haben. So erweist sich Korpustext 1 „*Dann spiele ich lieber was, was es schon gibt.*“ *Fallanalytische Betrachtungen von Schülervorstellungen zum Komponieren*“ (Meisterernst, 2020) aus der Retrospektive als ‚work in progress‘. Mittels dieses Textes wird zwar die grundsätzliche Relevanz von Schüler:innenvorstellungen für das Komponieren in musikunterrichtlichen Settings erkennbar; die zu diesem Zeitpunkt gewählte und innerhalb der musikpädagogischen Forschung etablierte Forschungshaltung der Grounded Theory offenbarte sich jedoch im weiteren Forschungsverlauf als zu wenig gegenstandsangemessen für dieses Forschungsprojekt und musste deshalb ersetzt werden. Wie hingegen das Konstrukt der Schüler:innenvorstellungen für musikpädagogische Zusammenhänge unter Anwendung einer bislang in der Musikpädagogik noch nicht genutzten Forschungsmethodik fruchtbar gemacht werden kann, verdeutlichen zwei weitere Texte, die zu einem späteren Zeitpunkt entstanden sind. In diesem Zusammenhang erwies sich insbesondere die Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens (Gropengießer, 2007b) als sehr anschlussfähig, wie ein exemplarischer Einblick in die Befunde dieser Studie im Rahmen von Korpustext 2 „*Manchmal hat man ja einfach so Melodien im Kopf*“ *Sprachbildliche Rekonstruktion von Schüler*innenvorstellungen zu Komposition*“ (Meisterernst, 2022) zeigt. Insbesondere die auf den Annahmen dieser Theorie beruhende systematische Metaphernanalyse nach Schmitt (2017) hat sich als geeignete Auswertungsmethode bewährt, da sie mit Hilfe einer reflektierenden Interpretation zu wichtigen und tiefen Einblicken in die Schüler:innenvorstellungen zu Komposition führt, wie in Korpustext 3 „*Zum Potenzial der systematischen Metaphernanalyse im Rahmen musikpädagogischer (Vorstellungs-)forschung*“ (Meisterernst, 2025) ersichtlich wird. Im

Sinne der Vorstellungsforschung, die stets eine enge Einbindung der gewonnenen Erkenntnisse in Unterrichtszusammenhänge anstrebt, wird durch Korpustext 4 „*Schüler:innenvorstellungen: Die Relevanz für unterrichtliche Prozesse erkennen und Vorstellungen zu Komposition exemplarisch erschließen*“ (Meisterernst, i. Dr.) schließlich aufgezeigt, wie Forschungsergebnisse der vorliegenden Studie im Rahmen einer hochschuldidaktischen Konzeption in die universitäre Lehrer:innenbildung eingebracht werden können.

Der vorliegende Rahmentext zielt darauf ab, die Perspektiven der einzelnen Artikel in einen kohärenten Zusammenhang zu bringen, indem er den Prämissen des Modells der Didaktischen Rekonstruktion folgt. Dieses für die Vorstellungsforschung entwickelte Modell reagiert auf den genannten Umstand, dass die Kenntnis von Schüler:innenvorstellungen immer auch die Frage nach sich zieht, wie diese im Unterricht angemessen berücksichtigt werden können (Monetha, 2009, S. 29). Entlang dieses Forschungsmodells erfolgt im empirischen Teil zunächst die interpretative Erschließung von Schüler:innenvorstellungen zu Komposition. Im daran anschließenden analytischen Teil werden im Rahmen einer so genannten fachlichen Klärung die für das vorliegende Thema „bedeutsamen historischen und gegenwärtig herrschenden Anschauungen“ (Kattmann & Gropengießer, 1996, S. 186) von Expert:innen rekonstruiert, das heißt die im kompositionspädagogischen Diskurs verhandelten Begriffsverständnisse des Kompositionsbegriffs ergründet. Durch einen wechselseitigen Vergleich werden daraufhin Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schüler:innen- und Expert:innenvorstellungen ermittelt, die im konstruktiven Teil dann als Ausgangspunkt für Überlegungen zu möglichen Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen für den Unterricht dienen. Mittels dieser Orientierung an den drei Untersuchungsaufgaben des Modells der Didaktischen Rekonstruktion kann der vorliegende Rahmentext somit, wie etwa von Dannemann, Heeg und von Roux (2021) gefordert, „sowohl einen Rahmen für die fachdidaktische Forschung als auch für die Planung von Unterricht bieten – und beides miteinander in Austausch bringen“ (S. 2).

Darüber hinaus gilt es, dieses forschungsmethodische Vorgehen, mit dem aus der Perspektive der Musikpädagogik Neuland betreten wurde, kritisch zu reflektieren.

2 Theoretische Rahmung: Schüler:innenvorstellungen aus musikpädagogischer Perspektive

Zur Erforschung der eingangs aufgeworfenen Fragestellung, mit welchen Denkmustern und Wertungen Schüler:innen dem Komponieren in schulischen Settings begegnen, erweist sich das Konstrukt der Schüler:innenvorstellungen als besonders geeignet, das vor allem in den Naturwissenschaften eine international lange und weitreichende Tradition hat (Schecker et al., 2018, S. V). So entstand bereits im Jahr 1903 eine erste Studie, in welcher mit Hilfe eines Fragebogens Kindervorstellungen zu Feuer, Hitze, Frost und Kälte ermittelt wurden (Hall & Browne, 1903). Schon Mitte des 20. Jahrhunderts lag „ein erstaunlich reichhaltiges Material zu Vorstellungen von Kindern über natürliche und technische Phänomene“ (Duit 1997, S. 236) vor. Ein regelrechter Boom der Vorstellungsforschung setzte weltweit dann in den 1970er Jahren ein (Duit, 1995) und führte zu einer Vielzahl an Forschungsbeiträgen „zu naturwissenschaftlichen Phänomenen, Begriffen und Prinzipien“ (Duit, 1997, S. 237). Mittlerweile gilt die Vorstellungsforschung als „wichtigste[r] Zweig“ (Gropengießer, 2020, S. 9) der naturwissenschaftlichen Unterrichtsforschung.

Dabei versteht dieser Forschungszweig Lernen als aktives Konstruieren seitens der Schüler:innen, was bedingt, dass Lernende zwangsläufig immer an entsprechende Vorerfahrungen anknüpfen müssen, weil neu zu erarbeitende Sachverhalte überhaupt nur auf der Grundlage solcher Vorverständnisse verarbeitet werden können (Schecker et al., 2018, S. V). Vorstellungen dienen demzufolge als „Interpretationsrahmen“ (Born, 2007, S. 54) und prägen dadurch „die Deutung und Wahrnehmung von Lerngegenständen“ (Monetha, 2009, S. 29). Es gilt deshalb schon lange als empirisch gesichert, dass Schüler:innenvorstellungen einen entscheidenden Einfluss auf unterrichtliche Lernprozesse haben (Schrenk et al., 2019, S. 5), da sie als „gedankliches Konglomerat“ (Adamia, 2008, S. 19) mit den im Unterricht behandelten Inhalten und Themen korrespondieren.

Daher kann vorausgesetzt werden, dass Schüler:innen nicht als „unbeschriebene Blätter“ (Duit, 1992, S. 47) in den Unterricht kommen, sondern stets Vorstellungen mitbringen, die sie schon „von frühester Kindheit an [...] über ihre natürliche Umwelt“ (Nieswandt, 2001, S. 33) entwickelt haben. Diese haben großen Einfluss auf das schulische Lernen, denn wie die Ergebnisse vieler naturwissenschaftsdidaktischer Studien zeigen, werden „Unterrichtsgegenstände vor allem von der lebensweltlichen Perspektive der Lernenden, also von ihren bis dahin entwickelten Vorstellungen zum Gegenstand bestimmt“ (Drieling, 2015, S. 7). Kinder bringen nicht nur Vorstellungen zu den Eigenschaften von Gegenständen hervor,

sondern auch „Ideen über andere Aspekte ihrer Umwelt, beispielweise über Tiere, Pflanzen, Wasser, Licht und Schatten, Feuer oder sogar über das Funktionieren ihrer Spielsachen“ (Nieswandt, 2001, S. 33), die sowohl die Wahrnehmung als auch die Deutung von Unterrichtsinhalten beeinflussen.

Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche im Alltag sammeln, beschränken sich allerdings nicht nur auf naturwissenschaftliche Sachgebiete, denn die Annahme, dass Schüler:innen nicht als ‚unbeschriebene Blätter‘ in den Unterricht kommen, gilt analog zur Prämisse der Naturwissenschaftsdidaktik auch für jeden anderen Unterricht (Pfitzner, 2018, S. 179). Eine zentrale Bedeutung von Schüler:innenvorstellungen kann damit grundsätzlich für jegliches Unterrichten und Lernen unterstellt werden (Schecker et al., 2018, S. V). Vor diesem Hintergrund sind in jüngerer Vergangenheit auch in vielen anderen Fachdidaktiken Studien entstanden, die die empirische Erforschung von Schüler:innenvorstellungen in den Blick nehmen. Nachdem sich noch zur Jahrtausendwende in den Sozialwissenschaften oder im Fach Geschichte Forschungsdefizite zeigten (z. B. Gläser, 2002, S. 56; Günther-Arndt, 2003, S. 27) und Alltagsvorstellungen beispielsweise zu geographischen Inhalten im deutschsprachigen Raum erst ab diesem Zeitpunkt überhaupt zum Gegenstand der Forschung gemacht wurden (Lethmate, 2007, S. 56), ist festzustellen, dass die Schüler:innenvorstellungsforschung inzwischen in vielen Fachdidaktiken ein mehr oder weniger etabliertes Forschungsfeld darstellt.

Im Unterschied dazu sind innerhalb der Musikpädagogik bislang konkrete Schüler:innenvorstellungen auch international zum großen Teil noch vollkommen unerforscht, abgesehen von vereinzelten Untersuchungen wie etwa der Studie von Burnard (2004) zu den Vorstellungen von Schüler:innen zum Lernen im Musikunterricht, der Untersuchung von Jackson (2005) zur Bedeutung von Musik für Schüler:innen oder die Rekonstruktion von Schüler:innenvorstellungen im interkulturell orientierten Musikunterricht von Völker (2023). Das beträchtliche Forschungsdesiderat im Fach Musik dürfte insbesondere auch mit den fachspezifischen Voraussetzungen zusammenhängen, denen eine breiter angelegte musikpädagogische Vorstellungsforschung im Vergleich etwa zu den Naturwissenschaften unterliegen würde. Dort stehen vor allem Inhalte im Vordergrund, auf die Schüler:innen bewussten Zugriff haben und die sie deshalb auch sprachlich-reflexiv äußern können, weil sie auf logisch erklärbares Wissen zurückgreifen. Dies ist etwa der Fall, wenn im Gegensatz zu dem allgemein gültigen Wissen, dass die Erde eine Kugel ist, jüngere Schüler:innen gemäß ihrer alltäglichen Erfahrung annehmen, die Erde sei „ein flaches, stabiles und feststehendes sowie von unten gestütztes Gebilde“ (Hopf & Wilhelm, 2018, S. 30). Solche relativ leicht auf

ihre wissenschaftliche Korrektheit hin überprüfbare und in begrenzter Anzahl vorliegenden Vorstellungen finden sich nicht nur im naturwissenschaftlichen Kontext, sondern auch in Fächern wie Geographie oder Geschichte.

Aus diesem Grund sind, wie Gebauer (2016) es formuliert, „nicht sämtliche Prinzipien, die für ein logisches Aufgabenfach gelten, auf Lehr- und Lernprozesse in Musik übertragbar“ (S. 116). Dies zeigt sich schon in der eingangs angedeuteten Uneinigkeit im fachdidaktischen Diskurs über die Definition von und den Umgang mit dem Begriff ‚Komposition‘. Insgesamt ergibt sich aus den Besonderheiten des Unterrichtsgegenstands ‚Musik‘ als Medium, das sich „nur im zeitlichen Nacheinander von klanglichen Ereignissen entfaltet“ (Gebauer, 2013, S. 117), eine „ganz eigene didaktische Perspektive“ (Gebauer, 2013, S. 116), die sich auch auf den Umgang mit den Vorstellungen auswirken muss, die Schüler:innen in Bezug auf das Fach mitbringen.

So werden laut Rolle (2011) in den Lehrplänen aller künstlerischen Fächer insbesondere auch ästhetische Erfahrungen als bedeutsam angesehen, im Zuge derer „sicher vieles gelernt [wird], aber nichts, das sich im Vorhinein festlegen und für alle fordern ließe“ (S. 4). Demzufolge ließen sich im Rahmen musikalischer Bildung weder „ohne weiteres bestimmte Inhalte als unverzichtbar auszeichnen, noch basale Kompetenzen benennen, die mindestens erworben werden sollten“ (Rolle, 2011, S. 4). Während also als Ziel des naturwissenschaftlichen Unterrichts angestrebt wird, dass Schüler:innen eine wissenschaftliche Sichtweise kennen, sind die Ziele des Musikunterrichts deutlich vielfältiger. Heß et al. (2020) nennen in diesem Zusammenhang nicht nur eine „verständige Musikpraxis“ (S. 7) oder gar eine „Herzensbildung“ (S. 7), sondern nehmen den:die Schüler:in darüber hinaus als ein „Subjekt[e] musikalischer Bildung“ (S. 7) in den Blick, welches „lernt, Erfahrungen macht, Kompetenzen erwirbt, Bedeutungen konstruiert, sich zum verständigen Individuum entwickelt, erzogen bzw. gebildet wird oder sich selbst bildet“ (Heß et al., 2020, S. 7). Die komplexe Beschaffenheit, Vielfältigkeit und Uneindeutigkeit der Gegenstände musikpädagogischer Bildung bedingen also, dass die Grenze zwischen Alltagsvorstellungen und wissenschaftlichen Vorstellungen häufig nicht so scharf zu ziehen ist wie in den Naturwissenschaften. Darüber hinaus geht es im Musikunterricht, anders als in anderen Schulfächern, auch „um ein Sujet, mit dem sich [...] die Lernenden teilweise existenziell identifizieren“ (Honnens, 2017, S. 11), was zum Beispiel dazu führt, dass von einem enormen, meist aber impliziten musikbezogenen Wissen unter Jugendlichen ausgegangen werden kann, das sich in der Regel aus popmusikalischen Erfahrungen speisen dürfte (Hornberger, 2015, S. 269).

Mit Blick auf Schüler:innenvorstellungen zu musikalischen Phänomenen oder Praxen ist daher zu berücksichtigen, dass neben inhaltsspezifischen Vorstellungen auch Vorstellungen in den Blick genommen werden müssen, die häufig unspezifisch und den Schüler:innen höchstens latent bewusst sein dürften und die sie deshalb auch nicht direkt reflektieren und explizieren können. Dies ist, wie Völker (2023) aufzeigt, etwa im Bereich des interkulturell orientierten Lernens der Fall, dessen zentrales Anliegen, „kulturalisierende Zuschreibungen im Umgang mit ‚Musik anderer Kulturen‘ grundsätzlich zu hinterfragen“ (S. 49), sich unmittelbar aus der Existenz vorunterrichtlich erworbener, impliziter Vorstellungen ergibt. Eine große Relevanz eher latent-impliziter Vorstellungen kann vor diesem Hintergrund auch für den Bereich des schulischen Komponierens angenommen werden, wie das folgende Kapitel verdeutlicht.

2.1 Zur Relevanz von Schüler:innenvorstellungen zu Komposition

Analog zu der „komplexe[n] Verwobenheit von Überzeugungen und Handeln“ (Weber, 2021, S. 181), die Weber (2021) in ihrer Untersuchung bei kompositionspädagogisch tätigen Komponist:innen belegen konnte, ist davon auszugehen, dass Kompositionsprozesse von Schüler:innen ebenfalls stark durch ihre individuellen Vorstellungen und ihre vor- und außerunterrichtliche musikalische Sozialisierung beeinflusst werden (Aigner, 2017, S. 171). Dieser für die Relevanz der vorliegenden Studie grundlegenden Frage geht der Korpustext *„Dann spiele ich lieber was, was es schon gibt.“ Fallanalytische Betrachtungen von Schülervorstellungen zum Komponieren*“ (Meisterernst, 2020) nach. Er stellt anhand exemplarisch ausgewerteter Äußerungen einer Schülerin dar, welche Vorstellungen zu Komposition sich zeigen und welche Bedeutsamkeit sich daraus für kompositionspädagogische Zusammenhänge ergeben könnte.

Dieser erste Korpustext steht am chronologischen Anfang des Forschungsprozesses und ist zu verstehen als Versuch, die Sinnhaftigkeit des Forschungsinteresses auszuloten sowie grundlegende inhaltliche und forschungsmethodische Perspektiven zu generieren. Aus den Aussagen einer befragten Schülerin werden in diesem Zusammenhang verschiedene wichtige Erkenntnisse für den weiteren Verlauf der Forschungsarbeit deutlich. Zum einen werfen ihre Äußerungen die Frage auf, inwieweit sie ihre eigenen Kompositionsprodukte als eher unbedeutend und defizitär einschätzt im Vergleich zu den Werken professioneller Komponist:innen. Es finden sich Hinweise auf eine – eventuell gesellschaftlich geprägte –

Perspektive auf Komponieren als Meisterschaft, dessen Komplexität die Schülerin als nicht unmittelbar innerhalb ihres Fähigkeitsbereichs liegend anerkennt. Dies kommt etwa zum Ausdruck, wenn sie im Hinblick auf das Entwickeln ihrer eigenen Produkte von „*Minimelodien*“ und „*machen*“ spricht, gleichzeitig im Vergleich aber Worte wie „*kompliziert*“ und „*komponieren*“ für professionelle Produkte verwendet.

Eine weitere augenfällige Vorstellung zu Komposition besteht in den Ansprüchen der Schülerin an Originalität und Abwechslungsreichtum eines Kompositionsprodukts. Um dies zu gewährleisten, präferiert die Schülerin Gruppenarbeitsprozesse, weil durch gegenseitige Beeinflussung vermieden wird, dass „*man immer so in seiner Schiene*“ (Meisterernst, 2020, S. 118) bleibt. Dabei scheinen diese Ansprüche nicht aus der Aufgabenstellung im Unterricht herzurühren, sondern weisen auf außerhalb des Unterrichts entstandene, tiefer verankerte Vorstellungen zum Komponieren hin.

Wie auch im Rahmen dieses Korpustextes erläutert wird, gelten gemäß der Vorstellungsforschung solche tief verankerten Vorstellungen wie der beschriebene Anspruch an Originalität, die auch als „*deep structures*“ (Niedderer & Schecker, 1992, S. 80) bezeichnet werden, als stabil und beständig, sind damit gleichzeitig sehr resistent gegenüber Veränderungen und weisen häufig auch Kulturen übergreifend starke Ähnlichkeiten auf (Niedderer & Schecker, 1992, S. 80). Davon unterschieden werden „*current constructions*“ (Niedderer & Schecker, 1992, S. 80), die „kurzlebige, aktuelle Konstruktionen in konkreten Situationen“ (Schubert, 2013, S. 6) beschreiben. Laut Schecker und Duit (2018) hängen diese beiden Strukturebenen zusammen, wobei die „Tiefenstruktur [...] die für die Beschreibung bestimmter Sachverhalte als Vorverständnis relevanten Dispositionen“ (S. 10) enthält. Von Seiten der Schüler:innen werden somit zu einem Thema gehörende Aspekte aus der Tiefenstruktur aktiviert, „um eine aktuelle Beschreibung oder Erklärung des Sachverhalts zu konstruieren“ (Schecker & Duit, 2018, S. 10). Als Oberflächenstruktur sind *current constructions* somit „rückführbar auf fest verankerte Vorstellungen“ (Schubert, 2013, S. 6). Im Unterschied dazu wird eine spontane Konstruktion, die nicht auf tief verankerte Vorstellungen zurückzuführen ist, als „*ad-hoc-idea*“ (Niedderer & Schecker, 1992, S. 86) bezeichnet, wobei solche Ad-hoc-Ideen vor allem dann entstehen, wenn Schüler:innen mit einem Phänomen konfrontiert werden, mit dem sie noch nicht vertraut sind (Häußler et al., 1998, S. 177).

Da, wie etwa auch Günther (2010) feststellt, anzunehmen ist, dass Schüler:innen „oft nur eine sehr vage Vorstellung von der Tätigkeit von KomponistInnen haben“ (S. 13) und das Thema ‚Komposition‘ somit inhaltlich eher als „Fernthema“ (Schubert, 2013, S. 7) einzustufen ist, könnte vermutet werden, dass sich in den Interviews demnach vor allem spontane Ad-hoc-

Ideen zeigen. Entgegen dieser Annahme veranschaulicht der erste Korpustextes jedoch, dass es sich zumindest bei den Vorstellungen der Schüler:innen in Bezug auf Komplexität und Qualität sowie auf Originalität und Variantenreichtum vielmehr um *current constructions* handelt, die auf außerhalb der konkreten Situation liegende Vorstellungen zurückgreifen. Eine Einschätzung, inwiefern diese *current constructions* lediglich auf ein Element der Tiefenstruktur rekurren oder ob es sich darüber hinaus sogar selbst um tiefere, über die individuelle Vorstellung hinaus häufig anzutreffende Verankerungen im Sinne von *deep structures* handeln könnte, kann jedoch im Rahmen der im Text dargestellten Fallanalyse nicht abschließend vorgenommen werden und wird erst im Zuge der Ergebnisdarstellung innerhalb dieses Rahmentextes zu klären sein (vgl. Kapitel 4.3).

Neben den verschiedenen Graden der Verankerung sind innerhalb der Vorstellungsforschung auch die Quellen von Vorstellungen von Interesse, wobei im vorliegenden Fall, wie der Korpustext verdeutlicht, eine Quelle für bereits bestehende Vorstellungen der Schülerin zu Komposition in ihren außerschulischen Erfahrungen aus dem Querflötenunterricht zu liegen scheint. So spricht sie durchgängig von „*Melodien*“, wenn sie auf Kompositionsprodukte verweist, unabhängig davon, ob sie ihre eigenen meint oder die in einer Oper, was in ihren Erfahrungen mit dem Erlernen eines Melodieinstruments begründet sein dürfte.

Es kann angenommen werden, dass einige der Vorstellungen der untersuchten Schülerin im Sinne eines Informationsfilters auf Herangehensweisen an Kompositionsprozesse im Unterricht wirken und gegebenenfalls Handlungsspielräume einschränken könnten. So könnte die Vorstellung vom Komponieren als Ausdruck von Meisterschaft, Originalität und Abwechslungsreichtum daran hindern, dem Komponieren selbstbewusst und experimentierfreudig zu begegnen oder etwa musikalische Versatzstücke kreativ zu nutzen. Der Fokus auf das Erfinden von Melodien kann möglicherweise dazu führen, dass etwa Atmosphäre erzeugende Klänge oder rhythmische Elemente nicht als möglicher und gleichwertiger Teil von Kompositionen wahrgenommen werden.

Insgesamt lassen die in Korpustext 1 dargestellten und hier zusammenfassend aufgeführten Zusammenhänge die grundsätzliche Relevanz von Vorstellungen für das Komponieren in musikunterrichtlichen Settings erkennbar werden. Wie vermutet kommen im Rahmen der exemplarisch rekonstruierten Vorstellungen der Schülerin weniger sprachlich explizierbare Wissensanteile zum Vorschein, sondern eher Einstellungen und Konstrukte, die sich als

reflexiv nicht unmittelbar verfügbar erweisen und die daher interpretativ erschlossen werden müssen. Dies wirft die Frage auf, inwiefern es für eine musikpädagogische Forschung notwendig ist, eine Adaption des Konstrukts ‚Schüler:innenvorstellungen‘ vorzunehmen, das innerhalb der Naturwissenschaftsdidaktik vor allem für explizite und bewusst zugängliche Vorstellungen genutzt wird (Combe & Gerhard, 2012, S. 104). Mit einer entsprechenden Begriffsbestimmung beschäftigt sich deshalb das folgende Kapitel.

2.2 Musikpädagogische Vorstellungsforschung

Trotz der beigemessenen Bedeutung für das Lernen hat sich in der naturwissenschaftlichen Schüler:innenvorstellungsforschung bis heute keine einheitliche Terminologie etabliert, was vor allem damit zusammenhängen dürfte, dass „Vorstellungen Untersuchungsgegenstand ganz unterschiedlicher Disziplinen wie Kognitions- und Lernpsychologie, Philosophie, Neurobiologie und – nicht zuletzt – der Didaktik selbst sind“ (Asal & Burth, 2016, S. 19). Abhängig von der Perspektive versuchen daher sowohl im deutschen als auch im anglo-amerikanischen Sprachraum „viele verschiedene Termini das Phänomen der Voreinstellung zum Unterrichtsgegenstand“ (Rütten, 2016, S. 49) zu beschreiben. Einige, aber nicht alle der in diesem Zusammenhang gebräuchlichen Fachbegriffe sind synonym zu verwenden, da sich unterschiedliche Gewichtungen beispielsweise durch eine Differenzierung in Bezug auf die Entstehungskontexte von Vorstellungen erkennen lassen. Weil je nach Forschungsschwerpunkt einer Untersuchung bestimmte Termini angemessener erscheinen als andere, sollen die genutzten zahlreichen Begriffe nun im Hinblick auf ihre mögliche Anschlussfähigkeit für eine musikpädagogische Vorstellungsforschung kurz erläutert und dies als Entscheidungsgrundlage für die Auswahl der in dieser Untersuchung verwendeten Terminologie genutzt werden.

Neben dem sehr gängigen Begriff ‚Schüler:innenvorstellungen‘ sind im deutschsprachigen Raum auch die Fachwörter ‚Vorverständnisse‘, ‚vorunterrichtliche Vorstellungen‘, ‚Präkonzepte‘, ‚alternative Vorstellungen‘, ‚lebensweltliche Vorstellungen‘, ‚Alltagsvorstellungen‘, ‚Alltagskonzepte‘, ‚Alltagstheorien‘, ‚naive Theorien‘, ‚subjektive Theorien‘, ‚Fehlkonzepte‘ oder ‚Fehlvorstellungen‘ gebräuchlich (z. B. Lethmate, 2007, S. 55; Schubert, 2013, S. 4; Monetha, 2009, S. 30). Allerdings werden die Ausdrücke ‚Fehlvorstellungen‘ und ‚Fehlkonzepte‘, die suggerieren, dass aus wissenschaftlicher Sicht als falsch zu betrachtende Konzepte mittels unterrichtlicher Unterweisung durch ‚richtige‘ Konzepte ersetzt werden können und die „deshalb nicht ohne weiteres mit einem

konstruktivistischen Verständnis von Lernen zu vereinbaren [sind]“ (Schwanewedel, 2011, S. 18), mittlerweile als unangemessen angesehen und gelten deshalb als überholt. Dies liegt auch darin begründet, dass durch beide Begriffe vor allem die Differenzen zwischen den Vorstellungen von Schüler:innen und einem wissenschaftlich gesicherten Konzept hervorgehoben werden, wobei die Schüler:innenperspektive im Vergleich zur wissenschaftlichen Sichtweise durch die Vorsilbe ‚Fehl-‘ als minderwertig charakterisiert wird. Die aus wissenschaftlicher Sicht fehlerhaften Vorstellungen haben sich im Alltag der Schüler:innen aber nicht als defizitär, sondern vielmehr als nützlich, sinnvoll und handlungswirksam erwiesen. Von wissenschaftlichen Fakten abweichende Vorstellungen werden deshalb mittlerweile als „prinzipiell und dauerhaft notwendige, komplementäre und ebenfalls rationale Wirklichkeitszusammenhänge“ (Born & Gebhard, 2005, S. 255) verstanden.

So können Vorstellungen wie zum Beispiel die Annahme, dass in einer Batterie Strom gespeichert sei, der bei Anschluss eines Gerätes abgegeben werde (Duit, 1993, S. 4), als „Stützbalken zur Welterschließung“ (Born, 2007, S. 70) dienen, da sie die Komplexität physikalischer Phänomene reduzieren. Hopf und Wilhelm (2018) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass es sich in der physikdidaktischen Forschung bewährt hat, „diese Vorstellungen als Ressourcen für das Physiklernen aufzufassen, deren Nutzung zwar eine große Herausforderung darstellt, aber zugleich große Chancen eröffnet“ (S. 35). Somit werden auch weit von der wissenschaftlichen Perspektive abweichende Vorstellungen mittlerweile weniger als Lernhindernis, sondern vielmehr als wichtiger Ausgangspunkt für Lernprozesse verstanden.

Insbesondere in musikpädagogischen Kontexten ist es aus den erläuterten Gründen generell fraglich, inwiefern eine Einteilung von Vorstellungen in ‚fehlerhaft‘ und ‚wissenschaftlich‘ überhaupt mit den Besonderheiten des Faches Musik in Einklang zu bringen ist. Selbst eine Nutzung von Bezeichnungen wie ‚alternative Vorstellungen‘ oder ‚Alltagsvorstellungen‘ erscheint im Rahmen musikalischer Phänomene oder Praxen wie in der vorliegenden Untersuchung unangemessen und wenig zielführend, da auch durch diese Begriffe die Abgrenzung wissenschaftlich gesicherten Wissens von einer nicht-wissenschaftlichen Perspektive vorgenommen würde.

Da der Begriff ‚Schüler:innenvorstellungen‘ im Vergleich dazu als inhaltlich neutral charakterisiert werden kann, wird er in der vorliegenden Studie durchgängig Verwendung finden, wobei den dargelegten Annahmen folgend unter ‚Schüler:innenvorstellungen‘ neben dem individuellen kognitiven Vorwissen „auch affektive und intuitive Aspekte der Beziehung zum Lerngegenstand“ (Schrenk et al., 2019, S. 6) verstanden werden, zu denen auch „bestimmte Schemata des Handelns, Denkens und Fühlens“ (Völker, 2022, S. 295) zählen, die

„durch Enkulturation – also den Prozess des Hineinwachsens in das kulturelle Gewebe des sozialen Erfahrungsraums – automatisiert angeeignet“ werden (Völker, 2022, S. 295).

Im Rahmen einer Vorstellungsforschung werden solche Schüler:innenvorstellungen mit dem Anliegen in den Blick genommen, sie in ihrer Vielfalt zu beschreiben und Erkenntnisse über mögliche und unterschiedliche Ausprägungen zu gewinnen (Gropengießer, 2020, S. 14). Doch obwohl es mittlerweile als erwiesen gilt, dass Unterricht sinnhafter und erfolgreicher ist, wenn er diese Vorstellungen konsequent berücksichtigt (z. B. Häußler et al., 1998; Reinfried et al., 2009, S. 404), ist selbst in der Naturwissenschaftsdidaktik lange Zeit festzustellen gewesen, dass es kaum Untersuchungen gab, die konkrete Wege aufzeigen, wie Unterricht auf ermittelte Schüler:innenvorstellungen reagieren kann (Ashoff, 2020, S. 102). Da eine reine Erhebung von Vorstellungen, wie sie in einer Vielzahl an Studien erfolgt ist, jedoch kaum nennenswerte Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts hatte (Kattmann, 2023, S. 10), kommt mit dem in den naturwissenschaftlichen Diskurs eingebrachten und mittlerweile interdisziplinär erprobten Modell der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann et al., 1997) ein Vorgehen verstärkt zum Einsatz, das explizit auf eine stärkere Berücksichtigung von Vorstellungen innerhalb unterrichtlicher Prozesse abzielt. Inwiefern dieses Modell auch für den in der vorliegenden Studie angestrebten Einsatz innerhalb einer musikpädagogischen Vorstellungsforschung anschlussfähig sein könnte, untersucht das folgende Kapitel.

2.3 Didaktische Rekonstruktion im Rahmen musikpädagogischer Vorstellungsforschung

Beim Modell der Didaktischen Rekonstruktion (MDR) (Kattmann et al., 1997) handelt es sich um einen systematischen Forschungsrahmen, welcher der Planung, Durchführung und Auswertung fachdidaktischer Lehr- und Lernforschung dient (Nerdel, 2017, S. 80). Den Ausgangspunkt für die Entwicklung dieses Modells bildet dabei die bereits genannte und durch Studien vielfach belegte Erkenntnis, dass die alleinige Orientierung an Sachstrukturen für die Planung erfolgreichen Unterrichts nicht ausreicht, sondern dass es für ein nachhaltiges Lernen der systematischen Einbeziehung von Schüler:innenvorstellungen bedarf (Reinfried et al., 2009, S. 404-405). Dabei wird mittlerweile auch in naturwissenschaftsdidaktischen Kontexten auf ein Vorgehen verzichtet, dass auf das alleinige Vermitteln der wissenschaftlich korrekten Sichtweise und damit auf das Ersetzen von fachlich nicht korrekten durch fachlich angemessene

Schüler:innenvorstellungen (*Conceptual Change*) abzielt, sondern vielmehr eine Modifizierung, Differenzierung bzw. Bereicherung der Vorstellungen (*Conceptual Reconstruction*) angestrebt (Kattmann, 2005, S. 167).

Um eine solche *Conceptual Reconstruction* mit Hilfe von Unterricht zu erreichen, wird es als notwendig erachtet, Unterrichtsinhalte auch didaktisch neu zu konstruieren, da sich diese nicht ausschließlich am Sachgegenstand orientieren und Methoden und Aussagen der Fachwissenschaft entsprechend nicht einfach als Norm in den Unterricht übernommen werden können. Es gilt dabei auch zu berücksichtigen, dass Wissenschaftler:innen auf viele fachliche und fachübergreifende Bezüge zurückgreifen können, die den Schüler:innen (noch) nicht zur Verfügung stehen (Reinfried et al., 2009, S. 404-405). Für die Gestaltung eines fruchtbareren Unterrichts ist daher ein Perspektivwechsel von den Lehrenden zu den Lernenden notwendig, welcher die Konzeption von Unterricht laut Reinfried et al. (2009) „vielfältiger und reicher“ (S. 405) macht.

Vor diesem Hintergrund werden im Zuge einer didaktischen Rekonstruktion interpretativ erschlossene Schüler:innenvorstellungen (empirischer Teil) mit den in fachwissenschaftlichen Begriffen implizit enthaltenen „bedeutsamen historischen und gegenwärtig herrschenden Anschauungen“ (Kattmann & Gropengießer, 1996, S. 186) verglichen (analytischer Teil), um dadurch eine Grundlage zur Entwicklung empirisch basierter Unterrichtsdesigns (konstruktiver Teil) zu schaffen. Das Herstellen wechselseitiger Bezüge zwischen Schüler:innenvorstellungen und fachlichen Perspektiven (Nerdel, 2017, S. 80) korrespondiert mit den Zielsetzungen dieser Studie, weil auf diese Weise die Vorstellungen der Schüler:innen zu Komposition auch im Hinblick auf das eingangs dargestellte Ringen um den Begriff ‚Komposition‘ innerhalb des musikpädagogischen Diskurses betrachtet werden können. Daher dürfte sich eine didaktische Rekonstruktion auch für den vorliegenden Zusammenhang als sehr ertragreich erweisen, wobei aufgrund der bereits aufgezeigten Besonderheiten der musikalischen Praxis des Komponierens im Vergleich zu den Gegenständen des naturwissenschaftlichen Unterrichts eine Adaption des Modells notwendig sein dürfte.

3 Fokussierung der Fragestellung

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen wird ein deutliches Desiderat erkennbar, was die Erforschung von Schüler:innenvorstellungen im Rahmen musikpädagogischer Forschung betrifft. Auf dieses Desiderat reagiert die vorliegende Studie, indem sie in Rückgriff auf das Modell der Didaktischen Rekonstruktion Vorstellungen von Schüler:innen zu Komposition in den Blick nimmt. Dabei gilt es nicht nur für den empirischen, sondern, wie zu einem späteren Zeitpunkt noch ersichtlich werden wird, auch für den analytischen Teil der Didaktischen Rekonstruktion gegenstandsangemessene forschungsmethodische Verfahren für diese Studie zu adaptieren, die bestenfalls auch in zukünftigen Studien im Rahmen einer musikpädagogischen Vorstellungsforschung zum Einsatz kommen können. Die dieser Untersuchung zugrunde liegenden Forschungsfragen orientieren sich dabei an den drei Untersuchungsaufgaben des Modells der Didaktischen Rekonstruktion. Sie lassen sich wie folgt formulieren und werden im Anschluss jeweils kurz erläutert:

Forschungsfrage für den empirischen Teil:

(1) Was verstehen Schüler:innen unter Komposition? Mit welchen Vorstellungen begegnen sie dem Komponieren im schulischen Musikunterricht?

Die bislang dargestellten Ausführungen lassen die Annahme zu, dass Kompositionsprozesse von Schüler:innen stark durch ihre individuellen Vorstellungen beeinflusst werden, die unter anderem in außerschulischen Zusammenhängen wie etwa ihrer musikalischen Sozialisation entstanden sein dürften (Aigner, 2017, S. 171). Da der Kenntnis fachspezifischer Schüler:innenvorstellungen eine ähnlich hohe Relevanz für die Gestaltung von Unterricht zugeschrieben werden kann wie dem Wissen über fachliche Inhalte (Helbig & Reinisch, 2020, S. 4), zielt die vorliegende Studie im empirischen Teil auf die Erschließung konkreter Schüler:innenvorstellungen zu Komposition ab.

Forschungsfrage für den analytischen Teil:

(2) In welchem Verhältnis stehen die ermittelten Schüler:innenvorstellungen zu den im kompositionspädagogischen Diskurs verhandelten Begriffsverständnissen und fachdidaktischen Positionen?

Das eingangs aufgezeigte Ringen um den Begriff ‚Komposition‘ innerhalb des kompositionspädagogischen Diskurses kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass der Diskurs durch unterschiedliche, latent oder bewusst vorhandene Begriffsverständnisse bestimmt wird. Im analytischen Teil dieser Untersuchung gilt es daher zu ergründen, um welche Begriffsmerkmale es sich dabei handelt und welche fachdidaktischen Positionen sich daraus ergeben. Ein anschließender Vergleich der analysierten Begriffsverständnisse mit den interpretativ erschlossenen Schüler:innenvorstellungen zielt darauf ab, Bezüge und Korrespondenzen zwischen beiden herzustellen, die den Ausgangspunkt für mögliche und sinnvolle didaktische Implikationen bilden.

Forschungsfrage für den konstruktiven Teil:

(3) Welche potenziellen didaktischen Konsequenzen ergeben sich aus den gewonnenen Befunden?

Die bereits dargestellte große Relevanz von Vorstellungen für alle unterrichtlichen Prozesse führt zu der Frage, wie diese im Unterricht eine angemessene Berücksichtigung finden können (Monetha, 2009, S. 29). Da insgesamt von einer noch zu seltenen Berücksichtigung von Vorstellungen im Schulalltag auszugehen ist (Dannemann, 2020, S. 95), gibt es innerhalb der Biologiedidaktik mittlerweile Bestrebungen, den Umgang mit Schüler:innenvorstellungen als zentrales Element des Lehrer:innenhandelns zu verstehen (Dannemann 2020, S. 83). Entsprechend wird gefordert, bereits innerhalb der universitären Lehrer:innenbildung die Diagnose von Schüler:innenvorstellungen zu den im Biologieunterricht behandelten Phänomenen sowie darauf aufbauende Vermittlungsstrategien als elementaren Bestandteil zu integrieren (Dannemann, 2020, S. 84). In diesem Sinne erfolgt ausgehend von den Ergebnissen des empirischen sowie des analytischen Teils neben den Überlegungen zu potenziellen didaktischen Konsequenzen im konstruktiven Teil dieser Untersuchung auch die Darstellung eines entwickelten Seminarbausteins, der auf die Integration von Vorstellungen zu Komposition als Lerngegenstand in der ersten Phase der Lehrer:innenausbildung abzielt.

4 Empirischer Teil: Die interpretative Erschließung von Schüler:innenvorstellungen zu Komposition

Die in Kapitel 2.1 aufgeführten Zusammenhänge lassen die grundsätzliche Relevanz von Vorstellungen für das Komponieren in musikunterrichtlichen Settings bereits erkennbar werden. Um die Tiefe und Qualität vorhandener Denkstrukturen (Gropengießer, 2008, S. 175) adäquat erfassen zu können, muss jedoch berücksichtigt werden, dass die aus der musikalischen Praxis des Komponierens hervorgehenden spezifischen Besonderheiten bedingen, dass nicht nur inhaltspezifische, sondern auch latente Vorstellungen in den Blick genommen werden müssen (vgl. Kapitel 1). Daraus ergeben sich spezielle Anforderungen an das forschungsmethodische Vorgehen. Die im Verlauf des Prozesses dieser Untersuchung als gegenstandsangemessen identifizierten Forschungswerkzeuge bilden das Forschungsdesign, das im Folgenden beleuchtet wird. Dazu gehören die Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens (Gropengießer, 2007b) als erkenntnistheoretischer Hintergrund sowie das auswertungsmethodische Vorgehen mit Hilfe der systematischen Metaphernanalyse (Schmitt, 2017).

4.1 Erkenntnistheoretischer Hintergrund: Die Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens

Der zweite Korpustext „*Manchmal hat man ja einfach so Melodien im Kopf*“. *Sprachbildliche Rekonstruktion von Schüler*innenvorstellungen zu Komposition*“ (Meisterernst, 2022) geht der Frage nach, wie das aus den Naturwissenschaften stammende Konstrukt der Schüler:innenvorstellungen (vgl. Kapitel 2) für musikpädagogische Zusammenhänge fruchtbar gemacht werden kann. Da es sich bei Schüler:innenvorstellungen um individuelle gedankliche Konstrukte handelt, die nur dem Individuum zugänglich und deshalb nicht unmittelbar zu erfassen sind, müssen sie relativ aufwändig etwa anhand sprachlicher Äußerungen interpretativ erschlossen werden (Gropengießer, 2020, S. 13). Eine solche Erschließung erfolgt theoriegeleitet und systematisch, wobei sich insbesondere in der deutschsprachigen Biologiedidaktik verschiedene und mit dem Vorstellungsbegriff eng verbundene ‚Theorien zum Lernen‘ etabliert haben (Zabel, 2020, S. 29).

Um die in der vorliegenden Studie angestrebte interpretative Erschließung von inhaltlich eher unspezifischen und latenten Vorstellungen zu Komposition theoretisch zu

fundieren, erweist sich, wie der Korpustext 2 zeigt, erwartungsgemäß nicht jede dieser vorgeschlagenen Theorien als sinnvoller Rahmen. So zielt beispielsweise die durch die entwicklungspsychologischen Studien von Jean Piaget angeregte und weit verbreitete Conceptual-Change-Theorie (z. B. Krüger, 2007; Gropengießer & Marohn, 2018) auf eine Vorstellungsveränderung bei den Lernenden ab. Da ein solcher Konzeptwechsel jedoch voraussetzt, dass Alltagsvorstellungen existieren, die es durch fachwissenschaftliche begründete Vorstellungen zu verändern gilt, kann er vor dem Hintergrund der fachspezifischen Besonderheiten des Faches Musik für viele Bereiche der Musikpädagogik als nur bedingt anschlussfähig betrachtet werden.

Eine Theorie, die hingegen auf ein wertungsfreies Ermitteln von Schüler:innenvorstellungen abzielt, ist die sogenannte Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens (Gropengießer, 2007b). Dabei handelt es sich um eine von Gropengießer (2007b) für didaktische Zusammenhänge vorgenommene Adaption der Kognitiven Metapherntheorie nach Lakoff und Johnson (1980), die den Zusammenhang von Erfahrung, Denken und Sprache erklärt und dadurch „ein erfolgreiches Instrumentarium darstellt, um ein tieferes Verständnis von Lernervorstellungen zu erhalten“ (Groß, 2007, S. 25). Da die für diese Studie gewählte Auswertungsmethode auf dem theoretischen Fundament der Kognitiven Metapherntheorie beruht und daher die Kenntnis ihrer Grundannahmen eine wichtige Voraussetzung für die Nachvollziehbarkeit der in Kapitel 4.3 dargestellten Ergebnisse bildet, werden im Folgenden die in Korpustext 2 ausführlicher dargestellten Zusammenhänge noch einmal zusammengefasst.

Die Kognitive Metapherntheorie nach Lakoff und Johnson (1980) zählt zu den sogenannten Embodied-Cognition-Ansätzen, die in der Kognitionswissenschaft beheimatet sind und deren gemeinsamer Ausgangspunkt die Grundannahme ist, „dass das sensorische und das motorische System relevant für kognitive Prozesse sind und Denken in gewisser Weise einen wahrnehmenden und sich bewegenden Körper voraussetzt“ (Weber, 2017, S. 58). Der spezifische Fokus der Kognitiven Metapherntheorie liegt also auf dem Zusammenhang zwischen Körper und Kognition, der nach Lakoff und Johnson darin besteht, dass sich das menschliche kognitive System fundamental und von frühester Kindheit an „in Erfahrungen mit der Wahrnehmung, der Körperbewegung im Raum, der Manipulation von Objekten und unserer physischen und sozialen Umwelt“ gründet (Groß, 2007, S. 18). Da körperliche Erfahrungen somit die Basis auch für die komplexeren konzeptuellen Strukturen des Denkens bilden, werden diese auch als verkörpert (*embodied*) bezeichnet.

Grundsätzlich sind dabei zwei Formen vorgedanklicher körperlicher Erfahrungen zu unterscheiden: Zum einen erwachsen *Kinästhetische Schemata* aus der Bezugnahme des Individuums zur Umwelt bzw. zum eigenen Körper, wie etwa das Ursprung-Pfad-Ziel-Schema, das sich darauf zurückführen lässt, „schon als Kleinstkind den Weg von einem Ort zu einem anderen gesucht zu haben“ (Schmitt et al., 2018, S. 22), oder das Teil-Ganzes-Schema, das an die Körpererfahrung anschließt, „aus Gliedern zu bestehen, die wir einzeln und unabhängig voneinander bewegen können und [die] dennoch ein Ganzes“ bilden (Schmitt et al., 2018, S. 22). Zum anderen bilden *Basisbegriffe* die zweite Kategorie verkörperter Erfahrungen. Diese lösen eine unmittelbare bildliche Vorstellung im menschlichen Gehirn aus, weil es sich dabei entweder um sensomotorische Tätigkeiten handelt (z. B. *greifen*, *bauen* oder *gehen*) oder um Begriffe, mit denen konkrete, körperlich erfahrbare Objekte bezeichnet werden (z. B. *Haus* oder *Baum*) (Groß, 2007, S. 19).

Im Gegensatz zu verkörperten Schemata und Basisbegriffen sind abstrakte Phänomene und Vorgänge nicht erfahrungsbasiert. Um ein abstraktes Phänomen – aus Gründen der Anschaulichkeit sei beispielsweise das Phänomen *Lehren* und *Lernen* genommen – überhaupt verstehen und erfassen zu können, wird daher stets auf verkörperte Basisbegriffe und Schemata zurückgegriffen. In diesem Fall kann das etwa der Bereich des Bauens sein, was sich in Formulierungen zeigt wie der *Konstruktion* von Wissen, dem Erwerb fachlicher *Grundlagen* oder dem *Fundament*, das schon früh *gelegt* wird und auf dem der weitere *Stoff aufbaut* (Marsch, 2009, S. 86–89). Im Sinne der Kognitiven Metaphertheorie wird in Beispielen wie diesen ein Begriff aus einem direkt verständlichen, erfahrungsbasierten Quellbereich (*hier: ‚Bauen‘*), in einen neuen, abstrakten Zielbereich (*‚Lehren und Lernen‘*) übertragen. Diese ‚Über-Traditionen‘ werden entsprechend der griechischen Bedeutung des Begriffs als Metaphern bezeichnet⁴, wobei Basisbegriffe und Schemata dabei insofern ‚metapherngenerierend‘ sind, als dass sie den Ausgangspunkt für Metaphern, also Übertragungen, bilden. Haben mehrere Metaphern denselben Quell- und Zielbereich, werden sie als *metaphorisches Konzept* zusammengefasst. Die oben genannten Beispiele gehören demnach zu dem metaphorischen Konzept LEHREN UND LERNEN ALS BAUEN⁵, für das Guski (2007) eine „ubiquitäre Präsenz [...] in pädagogischen Texten aller Zeiten“ belegen konnte (S. 156) und das Oberschmidt (2017) in ähnlicher Weise auch in Konzepten vom musikalischen Lernen wiedergefunden hat.

⁴ Anders als im Alltag oder in der Literatur verbreitet sind Metaphern also im Verständnis der Kognitiven Linguistik kein rhetorisches Stilmittel im aristotelischen Sinne und dienen somit nicht der Ausschmückung der Sprache, sondern werden vielmehr als ein konzeptuelles Instrument gesehen, das vollkommen unbewusst im täglichen Sprachgebrauch benutzt wird und darauf zurückzuführen ist, dass sich Denkprozesse weitgehend bildlich vollziehen (Lakoff & Johnson, 2011, S. 11).

⁵ Um metaphorische Konzepte zu kennzeichnen, wird im vorliegenden Artikel die KAPITÄLCHEN-Schreibweise von Lakoff und Johnson (2011) übernommen.

Wie vor diesem Hintergrund ebenfalls deutlich wird, ist somit nicht nur das abstrakte Denken, sondern auch die Sprache ‚metaphorisch‘, d. h. bildlich, strukturiert, da mit ihrer Hilfe abstrakte Sachverhalte ausgedrückt werden, die auf aus der körperlichen Erfahrung entstandenen Bildern rekurren. Dabei findet ein solcher Gebrauch von Metaphern in der Regel intuitiv und präreflexiv statt, da es sich bei der von der Metapher geleisteten Übertragung um eine „imaginative Projektion“ (Gropengießer, 2020, S. 18) handelt, die „primär gedanklich“ (Gropengießer, 2020, S. 18) ist und „lediglich ihren Ausdruck in den sprachlichen Äußerungen“ (Gropengießer, 2020, S. 18) findet. Die Sprache stellt somit nur „das metaphorische Gewand [dar], welches Rückschlüsse auf ein metaphorisches Konzept und damit Einsicht in die metaphorische Natur von Handlung, Wahrnehmung und Aktivität zulässt“ (Niedermair, 2001, S. 46). Da Metaphern also eng mit den gedanklichen Prozessen über ein bestimmtes Thema verknüpft sind und den Sprechenden in der Regel nur eine „sehr begrenzte Kontrolle über ihren Metapherngebrauch zugesprochen“ (Lönnendonker, 2022, S. 96) wird, stellen sie eine wichtige Erkenntnisquelle dar, um implizite, latente Wahrnehmungsweisen aufzudecken (Schröder, 2022, S. 15). Eine Untersuchung von Metaphern eignet sich deshalb insbesondere zur interpretativen Erschließung unbewusst-impliziter Vorstellungen, indem Metaphern im vorliegenden Kontext als zentrale Elemente verstanden werden, durch die sich Rückschlüsse auf die Vorstellungen ziehen und somit tiefere Einsicht in Verstehensprozesse gewinnen lassen (Gropengießer, 2020, S. 17).

Durch das Anknüpfen an die in anderen Fächern bereits vielfach erprobte Schüler:innenvorstellungsforschung unterscheidet sich dieser Ansatz dabei deutlich von Ansätzen in der Musikpädagogik, die sich mit Metaphern als Medium der sprachlichen Mittlung von musikalisch-ästhetischen Eindrücken und Interpretationen beschäftigen. Diese beziehen sich zwar zum Teil ebenfalls ausdrücklich auf die Kognitive Metapherntheorie (z. B. Hesselmann, 2015; Oberschmidt, 2010); jedoch fungieren Metaphern dort als „Ersatzsprache für nicht vorhandene musikalische Repräsentationen“ (Oberschmidt, 2011, S. 55) und sollen im besten Fall mittels unterrichtlicher Einwirkung nach und nach „durch spezifische musikalische Repräsentationen in Form einer spezifischen Terminologie ersetzt werden“ (Meyer, 2023, S. 118). Im Unterschied dazu liefert der vorliegende Ansatz gemäß der Vorstellungsforschung Erkenntnisse darüber, mit welchen *konzeptuellen Voraussetzungen* Schüler:innen an ein komplexes, abstraktes Phänomen musikalischen Handelns herantreten.

Wie diese auch in Korpustext 2 dargestellten Zusammenhänge nahelegen, kann die Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens demnach für eine musikpädagogische Vorstellungsforschung als sehr anschlussfähig betrachtet werden. Im folgenden Kapitel wird

daher der Frage nachgegangen, welche Erhebungsmethoden sich konkret eignen könnten, um eine reichhaltige Materialbasis zu generieren.

4.2 Methodisches Design der empirischen Studie: Die systematische Metaphernanalyse

Bei der systematischen Metaphernanalyse handelt es sich um eine von Schmitt in den 2000er Jahren entwickelte und ursprünglich in der qualitativen Sozialforschung beheimatete Methode, die in den letzten Jahren zunehmend breitere, auch interdisziplinäre Anwendung gefunden hat (Schmitt, 2022, S. 3). Sie beruht auf dem theoretischen Fundament der kognitiven Metapherntheorie von Lakoff und Johnson (1980) (vgl. Kapitel 4.1) und bettet diese in die sozialwissenschaftlichen Traditionen der Hermeneutik ein (Schmitt, 2022, S. 7), um „ein Auswertungs- bzw. Anwendungsverfahren für Forscher*innen bereitzustellen, deren Forschungsfrage die Entdeckung wahrnehmungs-, denk- und handlungsleitender Muster der Orientierung berührt“ (Schmitt, 2022, S. 4). Die Methode besteht aus einem siebenstufigen Verfahren, das über die reine Auswertung hinaus den gesamten Forschungsprozess umfasst (Schmitt, 2017, S. 455). Da diese Auswertungsmethode bislang noch nicht in musikpädagogischen Studien zur Anwendung gekommen ist, werden die dabei vorgesehenen Schritte im Folgenden nachgezeichnet und insbesondere hinsichtlich ihrer Ausgestaltung in der vorliegenden Studie erläutert.

4.2.1 Klären der Indikation und Identifikation des Zielbereichs

Um entscheiden zu können, ob eine Metaphernanalyse Antworten auf die für eine Studie entwickelten Forschungsfragen liefern kann und damit eine sinnvolle und gegenstandsangemessene Auswertungsmethode darstellt, gilt es im Sinne des in der qualitativen Forschung etablierten Vorgehens in einem ersten Schritt zunächst drei unterschiedliche Aspekte zu prüfen. Eine Passung liegt vor

- a) „auf der Ebene des zu untersuchenden Phänomens, wenn dies die Suche nach subjektiven wie (sub-)kulturellen Mustern des Fühlens, Denkens und Handelns umfasst,

- b) auf der Ebene der Forschungsfrage, wenn diese als offen-entdeckende Suchrichtung angelegt ist,
- c) auf der Ebene der Hintergrundtheorien der Forschenden, wenn diese sozialwissenschaftliche Anschlussmöglichkeiten der Metaphern im Sinn von Habitus, Deutungsmuster, sozialen Repräsentationen, Diskurs, folk models oder Ähnlichem suchen“ (Schmitt, 2017, S. 459).

Mit Blick auf die vorliegende Untersuchung ist festzustellen, dass die offen und entdeckend angelegte Fragestellung nach Schüler:innenvorstellungen zu Komposition (b) auf die interpretative Erschließung von subjektiven und kollektiven Denkmustern abzielt (a). Da Metaphern zudem als geeignete Erkenntnisquelle betrachtet werden können, um implizite, latente Wahrnehmungsweisen aufzudecken (Schröder, 2022, S. 15), durch die sich wiederum Rückschlüsse auf Vorstellungen ziehen und somit tiefere Einsicht in Verstehensprozesse gewinnen lassen (Gropengießer, 2020, S. 17), stellen sie eine geeignete Hintergrundtheorie mit entsprechenden Anknüpfungspunkten sowohl für den ausgewählten Forschungszusammenhang als auch den kompositionspädagogischen Diskurs dar (c).

Im Anschluss an die Feststellung der grundsätzlichen Eignung eines metaphernanalytischen Vorgehens gilt es zudem zu klären, welcher Zielbereich im Fokus der Forschungsfrage steht. Eine solche „vorherige Benennung von Themen, für welche die metaphorischen Konstruktionen gesucht werden“ (Schmitt, 2017, S. 460), ist auch deshalb bedeutsam, da die Metaphernanalyse als Hermeneutik verstanden wird und es sich daher um eine „im hermeneutischen Sinn [...] notwendige Frage an den Text“ (Schmitt, 2017, S. 460) handelt. Für die vorliegende Studie wurde der Zielbereich ‚Komposition‘ gewählt, verbunden mit der offenen Frage, welche Konzeptionalisierungen Schüler:innen mit dem Begriff verbinden (vgl. Kapitel 3).

4.2.2 Erstellen eines kontrastierenden Hintergrunds und Durchführen einer Eigenanalyse

Im Anschluss an die Identifikation des Zielbereichs ist als weiterer vorbereitender Schritt vorgesehen, sich dem möglichen Metapherngehalt des ausgewählten Themas zu nähern und zugleich gesellschaftlich bestehende sowie individuelle Vorstellungen der Forschenden selbst zu identifizieren. Dieser Schritt würde zwei Aufgabenbereiche umfassen:

Zum einen gilt es im Vorfeld einer systematischen Metaphernanalyse einen so genannten „Vergleichshorizont“ (Schmitt, 2017, S. 461) zu erstellen, der die Analyse nicht nur

qualitativ bereichern soll, sondern erforderlich ist, „um die kulturell übliche Metaphorisierung eines Themas zu erfassen“ (Schmitt, 2017, S. 457). Dazu werden zum ausgesuchten Zielbereich Metaphernfelder aus möglichst heterogenen Materialien gesammelt und zu einer „erste[n] Übersicht über die [...] metaphorischen Konzepte, in denen das zu untersuchende Phänomen wahrgenommen wird“ (Schmitt et al., 2018, S. 63), zusammengestellt. Der entstandene kontrastierende Hintergrund liefert dabei nicht nur erste Erkenntnisse zur Metaphorisierung eines erforschten Phänomens, sondern kann zudem im Zuge der zu einem späteren Zeitpunkt zu vollziehenden Interpretationen als Vergleichsfolie hinzugezogen werden.

Trotz dieser dem kontrastierenden Hintergrund zugeschriebenen Bedeutung wird in der vorliegenden Studie auf das Erstellen eines solchen verzichtet. Dies liegt darin begründet, dass die so genannte fachliche Klärung, die innerhalb des analytischen Teils der vorliegenden Arbeit vorgenommen wird, ohnehin eine sehr umfassende Analyse der Begriffsmerkmale des Kompositionsbegriffs innerhalb des musikpädagogischen Diskurses vorsieht (vgl. Kapitel 5). Da die daraus resultierenden Ergebnisse zudem als Grundlage für den im Rahmen einer Didaktischen Rekonstruktion vorgesehenen wechselseitigen Vergleich mit den Schüler:innenvorstellungen dienen (vgl. Kapitel 5.3), kann davon ausgegangen werden, dass die Erstellung eines Vergleichshorizontes keinen wesentlichen Mehrwert für die Erkenntnisse aus den drei diese Arbeit strukturierenden Untersuchungsaufgaben bietet.

Zum anderen gilt es, eine Eigenanalyse durchzuführen, um die von der Forschenden selbst genutzte Metaphorik zu dem entsprechenden Thema im Vorhinein aufzudecken. Da auch das Denken von Forschenden metaphorisch strukturiert ist, ist davon auszugehen, dass die eigene Metaphorik grundsätzlich nicht als solche wahrgenommen, sondern stattdessen davon ausgegangen wird, dass es sich dabei um eine „buchstäblich richtige‘ Beschreibung“ (Schmitt, 2017, S. 463) handelt. Schmitt (2017) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „unauslotbare[n] Tiefe der Vorstrukturiertheit der Forschenden“ (S. 465), die es im Rahmen einer Metaphernanalyse notwendig macht, „die eigenen ungewussten, sprachlichen und kognitiven Prägungen in einer ersten Näherung zu identifizieren“ (Schmitt, 2017, S. 465), um eine entsprechende Distanz dazu entwickeln zu können. In der vorliegenden Studie geschah dies, wie von Schulze (2007, S. 362) empfohlen, indem unter Nutzung des entwickelten Leitfadens noch vor allen anderen Befragungen ein Eigeninterview durchgeführt wurde. Die Durchführung und Auswertung dieses Eigeninterviews diene in diesem Fall zugleich dem vertiefenden Einüben des metaphernanalytischen Auswertungsprozesses.

4.2.3 Erhebung und Aufbereitung des Materials

Vor dem beschriebenen Hintergrund, dass Sprache „die Art und Weise, wie wir denken“ (Gropengießer, 2007a, S. 106), enthüllt und somit als „Fenster auf unsere Kognition“ (Gropengießer, 2007a, S. 106) bezeichnet werden kann, sind zur interpretativen Erschließung von Schüler:innenvorstellungen Erhebungsmethoden geeignet, die sprachliche Äußerungen generieren. Dazu stehen in qualitativen Forschungsfeldern insbesondere Interviews zur Verfügung, wobei es sich bei einem Interview um „eine verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen“ (Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 438), handelt. Im Zuge dieser Interaktion können die Interviewten durch gezielte Fragen oder Stimuli in einem asymmetrisch, erzählgenerierend angelegten Verfahren zur Verbalisierung ihrer „subjektiven Relevanzsysteme, Deutungen und Sichtweisen“ (Kruse, 2015, S. 148) veranlasst werden. Wie Kruse (2015) bemerkt, gibt es jedoch „das qualitative Interview nicht“ (Kruse, 2015, S. 147, H.i.O.), sondern viele verschiedene Interviewformen, die aus unterschiedlichen Forschungstraditionen hervorgegangen sind. Deshalb muss die Wahl des Vorgehens immer unter Berücksichtigung der „sinnvollen Einbettung in das Design einer Studie“ (Schmitt, 2017, S. 456) erfolgen. Diese Wahl wird im Folgenden ausführlich dargestellt, auch im Hinblick auf die mögliche Anschlussfähigkeit der systematischen Metaphernanalyse für eine musikpädagogische Vorstellungsforschung.

4.2.3.1 Datengewinnung

Innerhalb der Vorstellungsforschung werden leitfadengestützte und offene Interviews „als Königsweg zur interpretativen Erschließung von Vorstellungen“ (Gropengießer, 2020, S. 12) betrachtet. Dies liegt darin begründet, dass insbesondere diese Interviewform auf „die Erhebung von *subjektivem Sinn*“ (Kruse, 2015, S. 147, H.i.O.) abzielt und damit dem angestrebten Erkenntnisinteresse entspricht.

Die Wahl der geeigneten Interviewform gestaltete sich für den vorliegenden Forschungszweck komplex und war vor allem gekennzeichnet durch zwei Leitfragen: Zum einen galt es zu ergründen, welcher Grad an Vorstrukturierung sinnvoll und geeignet ist, um für die angestrebte interpretative Erschließung von Schüler:innenvorstellungen zu Komposition möglichst

aufschlussreiches Material erheben zu können. In diesem Zusammenhang weist etwa Barthmann (2018) darauf hin, dass es nur durch „[m]öglichst wenig von außen vorstrukturierte, persönliche Darlegungen“ (Barthmann, 2018, S. 54) möglich sei, „neue, bisher unbekannte Sichtweisen oder Denkmuster zu identifizieren“ (Barthmann, 2018, S. 54). Diese Notwendigkeit einer Offenheit im Kommunikationsprozess wird auch von Gropengießer (2007b) im Hinblick auf die Vorstellungsforschung betont, weil der Befragte nur so die Möglichkeit hat, „Äußerungen ohne Antwortvorgaben zu formulieren, seine individuellen Vorstellungen offenzulegen und größere Zusammenhänge zu entwickeln“ (Gropengießer, 2007b, S. 130). Es gilt demnach eine möglichst offene Interviewform zu wählen, wobei in diesem Zusammenhang auch zu berücksichtigen ist, dass Erzählung generiert werden muss, obwohl es sich beim Thema ‚Komposition‘ in der Regel um ein Thema ohne erhebliche biografische bzw. emotionale Involviertheit der Interviewten handeln dürfte. Eine zu große Offenheit könnte sich vor diesem Hintergrund somit auch kontraproduktiv auswirken.

Zum anderen stellt sich die Frage, welche Interviewform speziell für eine metaphernanalytische Auswertung das bestgeeignete Datenmaterial hervorbringen kann. So erfordert diese Auswertungsmethode einen sehr zurückhaltenden Interviewstil (Schmitt, 2017, S. 469), da Metaphern in Sprache, im Denken und damit auch im Handeln allgegenwärtig sind (vgl. Kapitel 4.1) und Interviewer:innen deshalb „nicht umhinkommen [werden], ihre eigene Metaphorik in das Interview einzubringen“ (Schmitt, 2017, S. 468). Eine dadurch bedingte, auch unbewusste Beeinflussung der Interviewten durch die Interviewer:in hat jedoch Auswirkungen auf das Material, da die eingebrachten Metaphoriken von den Befragten übernommen werden oder sie irritieren könnten. Deshalb wird eine Interviewform benötigt, bei der sich die Interviewenden zurücknehmen können, um „metaphorische Präkonzeptualisierungen in den Fragen der Interviewenden“ (Schmitt, 2017, S. 469) zu minimieren.

Vor diesem Hintergrund haben sich episodische Interviews nach Flick (2011a) als geeignete Erhebungsmethode für die vorliegende Studie erwiesen. Diese Interviewform basiert auf Erkenntnissen der Gedächtnispsychologie und greift auf bestimmte Bereiche des Langzeitgedächtnisses zurück, was zum besseren Verständnis hier kurz erläutert werden soll.

Das Langzeitgedächtnis bildet mit seiner nahezu unbegrenzten Kapazität den „permanente[n] Wissensspeicher eines Menschen“ (Gruber, 2018, S. 39), während Informationen im Arbeitsgedächtnis und im Ultrakurzzeitgedächtnis nur kurzfristig aufrechterhalten werden und lediglich für Sekunden oder Minuten zur Verfügung stehen. Es

setzt sich wiederum aus verschiedenen „Langzeitgedächtnissysteme[n]“ zusammen (Gruber, 2018, S. 40), die entweder dem *deklarativen* oder dem *non-deklarativen Gedächtnis* zugeordnet werden.

Episodische Interviews zielen dabei auf das deklarative Langzeitgedächtnis ab, das sich nach Tulving (1972) wiederum in das *semantische* und das *episodische Gedächtnis* unterteilen lässt. Im semantischen Gedächtnis wird „generisches Wissen über die Welt abgespeichert“ (Gruber, 2018, S. 41), das sich als „Wissen zu ganz konkreten Inhalten und Themen [...] manifestiert“ (Misoch, 2019, S. 58), also zum Beispiel als Faktenwissen über das Leben berühmter Komponist:innen und deren Werke. Das im episodischen Gedächtnis abgelegte episodische Wissen, das mitunter auch als narrativ-episodisches Wissen bezeichnet wird (Flick, 2017, S. 238), ist hingegen ein „Wissen über das Wann und Wo spezifischer Ereignisse aus der eigenen Vergangenheit“ (Gruber, 2018, S. 41) und „setzt sich aus selbst erlebten Inhalten zusammen“ (Misoch, 2019, S. 58).

Das Ziel episodischer Interviews ist es demnach, zum einen „bestimmte, thematisch interessierende Episoden des Lebens der Befragten“ (Misoch, 2019, S. 58) und zum anderen das „Wissen zu ganz konkreten Inhalten und Themen“ (Misoch, 2019, S. 58) zu erheben, ohne dass ein emotionaler Bezug vorliegen muss. Episodische Interviews eignen sich daher vor allem zur Erhebung von Erfahrungs- und Alltagswissen aus subjektiver Perspektive. Flick (2011b) spricht in diesem Zusammenhang auch davon, dass episodisches und semantisches Wissen „zusammen und einander ergänzend das ‚Weltwissen‘ über einen bestimmten thematischen Bereich“ bilden (S. 30), wobei der Begriff ‚Weltwissen‘ als Synonym für den Begriff ‚Vorstellungen‘ gedeutet werden kann (Kölzer, 2014, S. 228). Im Sinne der Definition von Tulving (1972) sind Vorstellungen im deklarativen Gedächtnis beheimatet, weshalb das episodische Interview, dessen Ziel es ist, Inhalte und Informationen aus eben diesem Gedächtnis hervorzubringen, demzufolge im Rahmen der empirischen Erforschung von Vorstellungen grundsätzlich als geeignet betrachtet werden kann. Innerhalb der Vorstellungsforschung sind episodische Interviews dem entsprechend – wenn auch vergleichsweise selten – bereits zur Anwendung gekommen (z. B. Flick et al., 2004; Kohler, 2016).

Mit Blick auf ihren Einsatz im vorliegenden Zusammenhang stellt sich mit Bezug auf die Eignung episodischer Interviews zudem die Frage, inwiefern das Ziel dieser Interviewform mit dem Erkenntnisinteresse dieser Studie korrespondiert. Denn im Rahmen der zu ermittelnden Schüler:innenvorstellungen zu Komposition stehen weniger explizierbares Erfahrungs- und

Alltagswissen als vielmehr implizite und reflexiv nicht verfügbare Wissensbestände im Fokus der Forschung (vgl. Kapitel 2.2). Obgleich das episodische Interview primär auf die Rekonstruktion explizit erinnerbarer Erfahrungs- und Deutungsbestände ausgerichtet ist (Flick, 2011, S. 273-275), dürfte sich dieses Erhebungsverfahren jedoch auch zur Annäherung an die hier bedeutsamen impliziten Wissensformen nutzen lassen. Zwar gelten implizite Wissensbestände als nicht unmittelbar reflexiv verfügbare und verbalisierbar; das Erfahrungswissen, welches durch die Aufforderung aktiviert wird, spezifische Situationen zu schildern, wird jedoch weniger stark kognitiv kontrolliert. Die in den Narrationen enthaltenen Metaphern können daher Aufschluss über latent vorhandene Vorstellungen geben. Episodische Interviews ermöglichen demnach eine interpretative Erschließung impliziter Wissensanteile, die sich im erzählten Erleben zeigen.

Zudem unterstützen sie den für eine Metaphernanalyse notwendigen zurückhaltenden Interviewstil, da sie mittels eines Leitfadens geführt werden und Formulierungen der Interviewenden somit schon im Vorfeld auf ihren Metapherngehalt geprüft werden können. Den Aufbau und Inhalt des entwickelten und verwendeten Leitfadens beleuchtet das folgende Kapitel.

4.2.3.2 Interviewleitfaden

In qualitativen Interviewstudien trägt ein sinnvoll konzipierter Leitfaden maßgeblich zu einer erfolgreichen Erhebung von reichhaltigem Material bei, das als Grundlage für eine ertragreiche Auswertung benötigt wird. Die Erstellung eines solchen Leitfadens ist daher ein mehrschrittiger und komplexer Prozess, der in der vorliegenden Studie neben der Konzeption eines ersten Leitfadenentwurfs und einer eingehenden Prüfung dieses Entwurfs auf dessen Metapherngehalt auch aus der Durchführung von Pretests und einer sich daran anschließenden Überarbeitung bestand.

Dabei ist es für die Interviewform des episodischen Interviews notwendig, neben Erzählaufforderungen, die auf das episodische Wissen, also auf subjektive Erfahrungen der Schüler:innen mit Komposition abzielen, auch angemessene Fragen zu formulieren, die zur Äußerung von Ideen, Kenntnissen oder Haltungen zu Komposition animieren. In dieser Untersuchung erfolgte dies nach dem von Helfferich (2011) vorgeschlagenem Weg des SPSS-Prinzips zur Leitfadenerstellung (S. 182). So wurde nach dem ersten Schritt, dem *Sammeln* von

Fragen und Impulsen, eine *Prüfung* mit Hilfe verschiedener Prüffragen⁶ vorgenommen, die der Reduzierung und Strukturierung der entstandenen Sammlung diene. Ziel war es, dass dadurch nur die wirklich relevanten Frageaspekte erhalten blieben (Helfferich, 2011, S. 182), die in einem dritten Schritt dann *sortiert* werden konnten. Die aus den gewonnenen Fragen und Erzählaufforderungen durch diese Sortierung entstandenen Bündel wurden abschließend thematisch *subsumiert*, wodurch der Leitfaden seine besondere Form erhielt (Helfferich, 2011, S. 185). Dabei dienten in der Phase der Subsumierung die von Misoch (2019) vorgeschlagenen vier möglichen Phasen eines Interviews, die als *Informationsphase*, *Aufwärm- und Einstiegsphase*, *Hauptphase* und *Ausklang- und Abschlussphase* bezeichnet werden, als Orientierung (S. 68). Zudem wurden mögliche Nachfragen und Impulse zur Aufrechterhaltung des Gesprächs integriert.

Entsprechend wird den Schüler:innen in der *Informationsphase* zunächst ein Dank für die Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie und ein Hinweis zum Datenschutz ausgesprochen. Um den Befragten die mögliche Sorge zu nehmen, dass sie nicht in der Lage sein könnten, adäquat zu antworten, und sie zu motivieren, möglichst umfassend zu erzählen, wird in dieser Phase zudem betont, dass keine Information uninteressant sein könne: „*Dabei ist nichts, was du sagst, falsch oder richtig. Denn alles, was du mir erzählst, ist für mich wichtig.*“ Da davon auszugehen ist, dass die befragten Jugendlichen mit der Interviewform nicht vertraut sein dürften, wird auch das Grundprinzip der episodischen Interviews erläutert: „*In unserem Gespräch werde ich dich immer wieder bitten, mir ganz ausführlich Situationen zu erzählen, in denen du verschiedene Erfahrungen gemacht hast*“. Die Informationsphase endet mit der Möglichkeit, offene Fragen seitens der Schüler:innen zu klären: „*Hast du noch Fragen an mich?*“.

Die sich daran anschließende zweite Phase, die als so genannte *Aufwärm- und Einstiegsphase* bezeichnet wird, dient dazu, das Gespräch in Gang zu setzen, indem die Befragten im Rahmen eines offenen Einstiegs in den Themenbereich die Gelegenheit bekommen, sich an die Gesprächssituation zu gewöhnen (Misoch, 2019, S. 71). Dazu wird im vorliegenden Fall als niederschwelliger und zudem thematisch geeigneter Anknüpfungspunkt ganz allgemein das Medium ‚Musik‘ gewählt. Im Sinne eines episodischen Interviews handelt

⁶ Prüffragen dienen laut Helfferich (2011) vor allem auch dazu, Fragen zu eliminieren, die auf dem möglicherweise auch diffusen Vorwissen der Forscher:innen beruhen und aus Literatur und eigenen Erfahrungen stammen können. Eine Prüfung der gesammelten Fragen mittels Impulsen wie ‚Zielt die Frage auf die reine Erhebung von Fakten ab?‘, ‚Eignet sich die Frage, offene Antworten oder Erzählungen zu erzeugen?‘, ‚Ist die Frage ein Ausdruck meiner Erwartung, bei der die zu interviewende Person mein Vorwissen bestätigen soll?‘ oder ‚Ist die Frage so formuliert, dass die zu Interviewenden auch völlig andere Zusammenhänge berichten können als erwartet?‘ zielt entsprechend darauf ab, die eigenen Vorannahmen ins Bewusstsein zu rufen, sich den möglichen Wunsch, diese bestätigt zu bekommen, zu vergegenwärtigen und Neugier und Offenheit zu unterstützen (S. 182-185). Im vorliegenden Zusammenhang dürfte das beschriebene Vorgehen der kritischen Prüfung der gesammelten Fragen auch aus dem Grund relevant sein, als dass in Anbetracht des Ringens um den Begriff ‚Komposition‘ im musikpädagogischen Diskurs auch bei der Forschenden von einem Begriffsverständnis ausgegangen werden kann, das möglicherweise bestimmten Konnotationen unterliegt.

es sich bei diesem ersten Impuls um eine Erzählaufforderung, die auf subjektive Erfahrungen mit Musik abzielt: „*Erzähl doch mal: Wo hattest du in deinem Leben denn schon überall mit Musik zu tun? Und wo hast du in deinem Leben jetzt überall mit Musik zu tun?*“

Die darauffolgende *Hauptphase* des Interviews gliedert sich dann in drei unterschiedliche, vorab festgelegte und durch den Leitfaden strukturierte Teilbereiche, nämlich die Bereiche ‚Meinung und Wissen‘, ‚eigene Erfahrungen‘ sowie ‚Quellen von Vorstellungen‘. Dabei knüpft der Bereich ‚Meinung und Wissen‘ unmittelbar an die Inhalte der *Aufwärm- und Einstiegsphase* an, indem zunächst nach einer Verbindung zwischen Musik und Komposition gefragt wird: „*Du hast gerade von verschiedener Musik gesprochen. Würdest du sagen, dass jede dieser Musiken, (die du zum Beispiel in deiner Freizeit hörst,) komponiert wurde?*“. Auch werden die Schüler:innen in dieser Phase gebeten, eine imaginäre Mindmap zu erstellen: „*Stell dir vor, du sollst eine Mindmap erstellen. In der Mitte steht der Begriff ‚Komposition‘, was würdest du noch notieren?*“, und jemandem zu erklären, was ‚Komponieren‘ ist: „*Stell dir vor, jemand, der noch gar nichts über Musik weiß, fragt dich, was ‚Komponieren‘ ist. Wie würdest du demjenigen oder derjenigen ‚Komposition‘ erklären?*“. Während im Bereich ‚Meinung und Wissen‘ somit insbesondere ausführliche Erzählungen das Alltagswissen betreffend angesteuert werden und so beispielsweise auch der mögliche Tagesablauf von Komponierenden zur Sprache kommt: „*Wie könnte ein Tag im Leben eines Komponierenden aussehen? Erzähl doch mal, wie du dir das vorstellst*“, zielt der darauffolgende Teilbereich ‚eigene Erfahrungen‘ auf episodisches Wissen ab, also auf das Erfahrungswissen aus persönlicher Perspektive: „*Nun würde mich sehr interessieren, welche Erfahrungen du ganz persönlich mit ‚Komposition‘ (oder dem, was du gerade als so ähnlich geschildert hast) gemacht hast. Wenn du dich zurückerinnerst, was war deine erste Erfahrung mit Komposition? Könntest du mir bitte diese Situation ganz genau erzählen?*“. Neben weiteren Erzählaufforderungen wie „*Hast du in der Schule schon einmal komponiert? Könntest du mir eine Situation aus der Schule erzählen?*“ beinhaltet dieser Bereich auch einen Impuls, der unmittelbar auf die Generierung von Metaphern abzielt: „*Ich sage dir jetzt zwei Wörter, äußere doch mal deine spontanen Gedanken: Komponieren ist ...*“ und „*Komposition ist ...*“. Die Hauptphase des Interviews endet schließlich mit Erzählaufforderungen wie „*Woher weißt du das, was du mir erzählt hast?*“ und „*Könntest du mir eine Situation erzählen, in der du eine Vorstellung davon gewonnen hast, was Komponieren ist?*“, die zum Teilbereich ‚Quellen von Vorstellungen‘ gehören.

Insbesondere im gesamten Hauptteil des Interviews werden die Erzählaufforderungen und Fragen von möglichen Nachfragen und Impulsen zur Aufrechterhaltung des Gesprächs

begleitet, wie etwa „*Das ist sehr interessant, was du sagst. Kannst du das noch genauer erklären?*“ oder „*Das ist sehr spannend, was du sagst. Kannst du die Unterschiede noch genauer beschreiben?*“. Der insgesamt zurückhaltende und auffallend gleichförmige Interviewstil ist dabei auf die Forderungen der Metaphernanalyse nach einer metaphernarmen Sprache zurückzuführen; die notwendige Überprüfung „metaphorischer Präkonzeptualisierungen in den Fragen der Interviewenden“ (Schmitt, 2017, S. 469) führt außerdem zu der alleinigen Verwendung der Begriffe ‚Komponieren‘ und ‚Komposition‘ und dem entsprechenden Verzicht auf Alternativbegriffe wie etwa ‚Musik erfinden‘ oder ‚Musik erschaffen‘.

In der abschließenden *Ausklang- und Abschlussphase* werden die Befragten noch dazu animiert, bislang unerwähnte, aber für die Themenstellung aus ihrer Sicht bedeutsame Aspekte hinzuzufügen: „*Wenn ich noch andere Schüler:innen interviewe, was sollte ich diejenigen in deinen Augen noch zu ‚Komposition‘ fragen?*“ und „*Haben wir etwas vergessen, was du gerne noch ansprechen möchtest?*“. Dies zielt auch darauf ab, die Interviewpartner:innen „wieder aus der Befragungssituation hinauszuführen und somit das Ende der speziellen sozialen Situation ‚Interviewdurchführung‘ anzuzeigen.“ (Misoch, 2019, S. 69).

Zur Kontextualisierung der Interviews erfolgte unmittelbar im Anschluss an die Befragungen eine kurze Erhebung der personenbezogenen Daten. Nach der Verabschiedung der jeweiligen befragten Person⁷ wurde zudem ein Postskriptprotokoll angefertigt, in dem die Rahmenbedingungen, eine persönliche Einschätzung von Interviewsituation und Verlauf der Befragung sowie spezielle Vorkommnisse festgehalten und reflektiert wurden. Die Interviewdauer der elf einzelnen Befragungen betrug zwischen 23 und 54 Minuten, was zu einem reichhaltigen und auswertbaren Material führte, das es jedoch zunächst noch in die Form von Transkripten zu überführen galt.

4.2.3.3 Transkription der Daten

Das mittels episodischer Interviews erhobene Datenmaterial der vorliegenden empirischen Untersuchung liegt, wie jegliches Interviewmaterial, in einer komplexen Form vor, die es zunächst für die Auswertung handhabbar zu machen gilt. Der entsprechende Prozess führt dabei, wie in qualitativen Interviewstudien üblich, von den Primärdaten, also dem

⁷ Da das Ermitteln entsprechender Samplingstrategien nach Schmitt (2017) einen Schritt des siebenstufigen metaphernanalytischen Verfahrens darstellt (S. 467), werden die in der vorliegenden Studie angewandten Strategien erst zu einem späteren Zeitpunkt beleuchtet.

Originalgespräch, über die Sekundärdaten, also den angefertigten Audioaufnahmen des Gesprächs, zu den Tertiärdaten, das heißt dem letztendlichen Transkript auf der Grundlage der Audioaufnahmen (Kowal und O'Connell, 2000, S. 440). Da Primärdaten nie ganz deckungsgleich in einem Transkript wiedergegeben werden können, gilt es stets vorab zu entscheiden, welche Phänomene mit Blick auf den angestrebten Erkenntnisgewinn zwingend erfasst werden müssen und welche Reduktionen akzeptabel sind. Für die vorliegende Studie, die mit den Vorstellungen zu Komposition eine inhaltlich-thematische Ebene in den Blick nimmt, kann deshalb ein Wortprotokoll in Standardorthografie aus forschungspragmatischen Gründen als besonders geeignet betrachtet werden, da dies die effektive Interpretierbarkeit bestmöglich unterstützt, indem es auf allzu umfassende Detaillierungen im Transkript verzichtet.

Zur Kommentierung eines solchen Wortprotokolls steht eine große Auswahl an Transkriptionssystemen zur Auswahl, wobei in Studien, die mit der Metaphernanalyse arbeiten, ganz unterschiedliche Notationsregeln zur Anwendung kommen⁸, da sich die Methode für ein sehr breites Spektrum an qualitativen Fragestellungen eignet. Mit Blick auf die vorliegende Untersuchung ist festzustellen, dass auf die interpretative Erschließung individueller gedanklicher Konstrukte abgezielt wird und der Fokus somit ähnlich wie in qualitativ-inhaltsanalytisch arbeitenden Studien auf den explizierten Gesprächsinhalten liegt. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass sich die Notationsregeln für qualitative Inhaltsanalysen auch für die vorliegende Studie eignen, wobei insbesondere zwei Vorgehensweisen vorstellbar sind: zum einen die von Kuckartz (2018) konzipierten und mittlerweile als etabliert zu betrachtenden Regeln (S. 167-168) und zum anderen ein von Gropengießer (2005) vorgeschlagenes Verfahren.

Obwohl letzteres eigens für die Schüler:innenvorstellungsforschung ausgearbeitet wurde (S. 175-182), wurde sich in der vorliegenden Studie für die umfangreicheren Regeln von Kuckartz (2018) entschieden, da Gropengießer (2005) eine Reduktion des Materials auf ein Maß vorsieht, bei dem nur vermeintlich Inhalt tragende Passagen in eine Textfassung überführt werden (S. 176). Im vorliegenden Fall kann jedoch eine vollständige Transkription als notwendig betrachtet werden, da im Sinne einer systematischen Metaphernanalyse zum einen nicht davon auszugehen ist, dass es Passagen gibt, die keinen Gewinn versprechen. Zum anderen sollten Absätze wie die Einleitung des Interviewenden, die Gropengießer (2005) etwa

⁸ Julia Schröder (2015) beispielsweise transkribiert die Daten im Rahmen ihrer Dissertation gesprächsanalytisch nach dem Verfahren von Selting et al. (1998), Sabine Marsch (2009) sowie Dominik Conrad (2014) folgen hingegen dem von Gropengießer (2005) vorgeschlagenen Verfahren.

bei der Transkription ausspart (S. 176), auf möglicherweise unbewusst eingebrachte Metaphern untersucht werden können.

Eine solche Transkription sieht das Verfahren von Kuckartz (2018) vor, dessen Grad an Genauigkeit sich zudem für den vorliegenden Zusammenhang als angemessen und ausreichend erweisen dürfte. So wird, um die bestmögliche Lesbarkeit zu gewährleisten, wörtlich transkribiert, ohne zu stark in das Material einzugreifen. Dabei werden einerseits beispielsweise Sprache und Interpunktion an das Schriftdeutsch angenähert. Zum anderen werden potenziell bedeutungstragende Kommunikationsakte transkribiert, die über das geschriebene Wort hinausgehen, da sie als Zeichen von Denkprozessen Hinweise darauf geben können, inwiefern die Befragten mit den geäußerten Betrachtungsweisen in Bezug auf Komposition vertraut sind. Daher werden etwa Pausen markiert und ihre Länge in Sekunden angegeben; Betonungen und auffallend laut gesprochene Aussagen werden aus demselben Grund gekennzeichnet. Auch Einwürfe der jeweils anderen Person sowie nonverbale Aktivitäten, Störungen und Lautäußerungen wie etwa Lachen oder Seufzen werden notiert, wenn sie eine Aussage verdeutlichen.

Um eine spätere Bezugnahme auf die jeweiligen Transkriptausschnitte zu erleichtern, werden beim Vorgang des Verschriftens zudem die Zeilennummern in das Transkript integriert.

Im Zuge der Datenaufbereitung ist aufgrund der sensiblen Informationen, die in personenbezogenen Forschungsdaten in der Regel enthalten sind, eine Anonymisierung notwendig, die durch das Bundesdatenschutzgesetz (BDS) geregelt wird. In der vorliegenden Studie erfolgte der erste Schritt dieser Anonymisierung bereits unmittelbar nach der Aufzeichnung der Interviews, indem noch vor Nutzung der Sekundärdaten die Vornamen der befragten Schüler:innen durch Pseudonyme ersetzt wurden. Die Vergabe der ausgewählten Decknamen orientierte sich dabei an der Abfolge der geführten Interviews und geschah gemäß der alphabetischen Reihenfolge. Für die einzelnen Redebeiträge in den Transkripten wurden entsprechend der vergebenen Decknamen Kürzel erstellt, wobei diese aus dem Anfangsbuchstaben des jeweiligen Pseudonyms gekennzeichnet werden. Die Entscheidung für die Vergabe von Pseudonymen anstelle von Ziffern wurde vor allem deshalb getroffen, weil dadurch Interpretationen und Ergebnisdarstellungen besser lesbar sind.

Die in der beschriebenen Art und Weise angefertigten und vorliegenden Transkripte bilden die Datenbasis dieser Studie.

4.2.3.4 Sampling

Schmitt (2017) bemerkt mit Blick auf die Auswahl der Befragten, dass jedes Sampling durch die Forschungsfrage stets wesentlich mitbestimmt wird (S. 469). Da die vorliegende Untersuchung die Konzepte einer Gruppe, in diesem Fall einer Schüler:innengruppe, fokussiert und im Sinne der Vorstellungsforschung die Erschließung einer möglichst großen Bandbreite an Vorstellungen zu Komposition anstrebt, dürfte eine „maximale[n] strukturelle[n] Variation der Perspektive“ (Kleining, 2007, S. 215), also ein breit gefächertes Sampling, besonders zu empfehlen sein. Auch um einen möglichst hohen Grad an Verallgemeinerung der Ergebnisse erzielen zu können (Schmitt, 2017, S. 469), fand die Auswahl der Interviewpartner:innen daher dementsprechend auf der Grundlage eines Diversitätssamplings statt (Flick, 2017, S. 155–156). Dieses berücksichtigte nicht nur bereits vorhandene Kompositionserfahrungen, deren Spannweite im Sample zwischen Erfahrung mit nur einer einzelnen Gestaltungsaufgabe im Musikunterricht bis hin zu regelmäßigem Komponieren in der Freizeit reicht. Es bezieht sich vor allem auch auf mögliche Quellen von Schüler:innenvorstellungen zu Komposition, die sowohl im außerschulischen Bereich liegen (vgl. Kapitel 2.1) als auch auf vorangegangennem Unterricht beruhen können (Duit, 1992, S. 47; Häußler et al., 1998, S. 176).

Eine mögliche Quelle von Vorstellungen, die in außerschulischen Kontexten zu finden ist, stellt etwa der Instrumentalunterricht dar, der aufgrund seiner häufig bevorzugten „Reproduktionskultur“ (Schmeling in Ehrler, 2009, S. 12) in Bezug auf Werke der europäischen Kunstmusiktradition die Vorstellungen von Schüler:innen mit Erfahrungen an einem Instrument beeinflussen könnte. Deshalb gehörten zum Sample Befragte, die schon seit früher Kindheit Unterricht in Gitarre, Schlagzeug, Klavier, Geige oder Flöte erhielten, Schüler:innen, die zum Zeitpunkt des Interviews erst seit wenigen Monaten das Spielen eines Instruments erlernten, genauso wie solche, die bislang an keinerlei Instrumentalunterricht teilgenommen hatten.

Neben diesem breiten Spektrum an unterschiedlichen musikalischen Vorerfahrungen der Schüler:innen wurde Diversität zudem auch ganz allgemein in Bezug auf das soziale Umfeld angestrebt. So arbeitete bei einem kleinen Teil der Personen des Samples jeweils ein Elternteil als Berufsmusiker:in, Musiklehrer:in oder Musiktherapeut:in, was zu einem Aufwachsen in einer musikalisch geprägten Umgebung geführt haben dürfte; befragt wurden jedoch auch Schüler:innen, deren außerschulischer Umgang mit Musik sich bislang vor allem auf die Musik beschränkt hat, die den eigenen individuellen Hörgewohnheiten und Präferenzen entspricht.

Vorstellungen, deren Quellen in vorangegangenem Unterricht zu finden sind, stammen ursprünglich zwar zumeist ebenfalls aus außerschulischen Zusammenhängen, erfahren durch den Unterricht jedoch eine Veränderung und wirken dann als neue Denkstruktur weiter (Schecker et al., 2018, S. 12). Mit Blick auf den vorliegenden Zusammenhang dürften sie vor allem durch die Art und Weise beeinflusst werden, wie der Begriff ‚Komposition‘ in unterrichtlichen Kontexten, also etwa im Rahmen von Unterrichtsgesprächen, musikalischen Gestaltungsaufgaben, Werkanalysen oder eingesetzten Musikbüchern Verwendung findet. Da es beim Thema ‚Komposition‘ nicht bei allen Schüler:innen alltägliche Berührungspunkte geben dürfte, ist von einer ebenfalls hohen Relevanz solcher unterrichtsbezogenen Vorstellungsquellen auszugehen. Um auch in diesem Bereich die angestrebte Diversität zu erzielen, erfolgten die Befragungen deshalb bei Schüler:innen unterschiedlicher Schulen und Lerngruppen.

Insgesamt umfasst das Sample 11 Proband:innen (4 weiblich, 5 männlich, 1 divers) und hat somit einen Umfang, der sowohl ertragreiches Material verspricht, als auch dem hohen Aufwand der Metaphernanalyse Rechnung trägt, welcher „der zu bewältigenden Zahl von Texten bzw. Interviews Grenzen“ setzt (Schmitt, 2017, S. 469).

Auch wenn etwa Rütten (2016) belegt, dass durchaus auch sprachliche Äußerungen von Grundschulkindern auf konzeptuelle Metaphern hin untersucht werden können (S. 122), wurden ausschließlich Schüler:innen zwischen 16 und 18 Jahren für die Interviews ausgewählt. Die Wahl dieser Altersgruppe ist vor allem begründet durch die größere Erfahrung älterer Schüler:innen mit dem Thema ‚Komposition‘ auf unterschiedlichen Ebenen wie der Entwicklung eigener musikalischer Präferenzen, unterrichtlicher Auseinandersetzung, Instrumentalunterricht und Weltwissen.

4.2.4 Systematische Analyse des Materials

Im vierten Schritt des siebenstufigen Verfahrens werden die Interviewtranskripte der ausgewählten Proband:innen auf ihren Metapherngehalt hin analysiert. Dieser zentrale Teil der systematischen Metaphernanalyse gliedert sich wiederum in zwei Arbeitsschritte. Das im Folgenden beschriebene Vorgehen ist deshalb notwendig, weil Metaphern beim Lesen Assoziationsrichtungen aktivieren, deren aufmerksamkeitsleitende Wirkungen enorm und daher zum Teil schwer zu reflektieren sind, weshalb ihre Analyse „eine die üblichen Lesegewohnheiten radikal verfremdende Technik“ (Schmitt, 2017, S. 470) erforderlich macht.

Im Unterschied zu den bisher dargestellten Schritten verlaufen die dieser Arbeitsphase zugeordneten Aufgaben jedoch nicht linear, sondern zirkulär.

Der erste Schritt besteht in der Phase der Sammlung, die dazu dient, „die zu untersuchenden Texte in ihre metaphorischen Bestandteile in einer Wort-für-Wort-Analyse zu zerlegen“ (Schmitt, 2017, S. 472) und alle gefundenen metaphorischen Wendungen, die sich auf den ausgewählten Zielbereich ‚Komposition‘ beziehen, in einer separaten Liste aufzuführen. Dazu wurde in der vorliegenden Studie dem von Schmitt (2017) beschriebenen Vorgehen gefolgt (S. 473), welches das Herausschneiden metaphorischer Redewendungen mittels eines Textverarbeitungsprogramms vorsieht. Dies führt zu einer Zerstörung der vorhandenen Textstruktur und hilft dabei, die relevanten, ausgeschnittenen Textteile neu wahrzunehmen. Dadurch wird der Textkorpus selbst zunehmend rudimentärer, bis er letztlich nur noch aus Füllworten, den Zielbereich nicht betreffenden Metaphern oder Abstrakta ohne metaphorischen Gehalt besteht (Schmitt, 2017, S. 474).

Im zweiten Schritt dieser systematischen Analyse des Datenmaterials werden in Rückgriff auf die bereits entstandene unsortierte Liste alle metaphorischen Wendungen, die auf demselben Quellbereich beruhen, zu entsprechenden metaphorischen Konzepten gebündelt, die möglichst spezifisch benannt werden sollten (Müller, 2022, S. 70). In der vorliegenden Studie geschah dies entsprechend des Erkenntnisinteresses gruppenbezogen, das heißt transkriptübergreifend. Dieser Prozess, der laut Schmitt (2017) „eine eigene kreative, synthetisierende Leistung“ (S. 487) erfordert, wurde so lange fortgesetzt, bis nahezu alle Metaphern in einem passenden metaphorischen Konzept verortet werden konnten. Diese zeichnen sich dabei zum Teil durch unterschiedliche Ausmaße von Sättigung aus, unterscheiden sich also zum einen durch die Menge an Metaphern, die dem jeweiligen spezifischen Konzept zugeordnet werden können, und zum anderen durch das Zusammenspiel und die inhaltliche Ergänzung der zugehörigen Belege. Ein hohes Maß an Sättigung kann nicht nur als Zeichen für die Stimmigkeit der Gestalt und Benennung eines Konzepts gewertet werden (Schmitt, 2017, S. 523), sondern vor allem auch als Hinweis darauf, dass es sich um Sprachbilder und damit Vorstellungen handelt, die bei Schüler:innen sehr verbreitet sind.

4.2.5 Interpretation der metaphorischen Konzepte mittels einer Heuristik

Damit die Rekonstruktion von metaphorischen Konzepten, wie sie im vorherigen Schritt vollzogen wurde, Auskunft über „Relevanzsetzungen und Wirklichkeitskonstruktionen von Menschen“ (Müller, 2022, S. 56) geben kann (vgl. Kapitel 4.1), zielt die von Schmitt

konzipierte Auswertungsmethode über die bisher erfolgte Deskription hinaus zudem auf die reflektierte Interpretation der ermittelten Metaphoriken ab. Zur Fundierung dieses Vorgehens wird dabei eine „eigene Heuristik“ (Schmitt, 2017, S. 499) vorgeschlagen, die verschiedene, als Anregungen gemeinte Interpretationshilfen beinhaltet. Im Folgenden werden die für die vorliegende Studie als geeignet und nützlich erachteten und vor diesem Hintergrund ausgewählten Interpretationshilfen dargestellt und jeweils mit Hilfe eines kurzen Beispiels veranschaulicht. Um an dieser Stelle möglichst wenige Ergebnisse vorwegzunehmen, finden in diesem Zusammenhang ausschließlich Beispiele Verwendung, die aus dem Zielbereich ‚Lehren und Lernen‘ stammen; die konkrete Anwendung der ausgewählten heuristischen Strategien auf das Material dieser Untersuchung erfolgt dem entsprechend erst im Zuge der Darstellung der empirischen Ergebnisse (Kapitel 4.3).

4.2.5.1 Die Suche nach ausdruckerweiternden und ausdrucksverkürzenden Implikationen

Als erste mögliche Strategie zur Interpretation der rekonstruierten Metaphoriken führt Schmitt (2017) die Suche nach ausdruckerweiternden Gehalten auf (Schmitt, 2017, S. 500). Diese Strategie basiert auf der Annahme, dass Metaphern aufgrund ihres Wesens, konkrete und bekannte Zusammenhänge auf abstrakte Phänomene zu übertragen, für den entsprechenden Zielbereich „einen Horizont möglicher Operationen [eröffnen], die auch mit dem bildspendenden Gegenstand möglich sind“ (Kruse et al., 2011, S. 65). Lakoff und Johnson (2011) sprechen in diesem Zusammenhang auch vom kognitiven Mechanismus des ‚highlighting‘ (S. 10-13), der jedoch immer in Verbindung zum Mechanismus des ‚hiding‘ (Lakoff & Jonson, 2011, S. 10-13) zu betrachten ist, da jede durch eine mit dem Quellbereich und dessen immanenter Charakteristik einhergehende Hervorhebung an anderer Stelle so genannte „Verschattungen“ (Schmitt, 2017, S. 501) nach sich zieht. So beleuchtet etwa das metaphorische Konzept LEHREN UND LERNEN ALS EINTRICHTERN UND VERINNERLICHEN eine unterrichtliche Tätigkeit, bei der die Lehrkräfte die Schüler:innen *mit Wissen füllen* (Marsch, 2009, S. 80-85). Dadurch werden Lernende zu passiv Aufnehmenden, weshalb dieses Sprachbild als stark instruktional charakterisiert werden kann. Ein konstruktivistisch geprägtes Lernverständnis, das hingegen davon ausgeht, dass Schüler:innen aktiv ihr eigenes Wissen *konstruieren*, kann innerhalb dieses Konzeptes kaum Berücksichtigung finden und ist daher ‚verschattet‘ (Marsch, 2009, S. 83-84).

Demnach verdeutlicht eine Metapher nicht nur einen bestimmten Sinnzusammenhang, sondern sie reduziert immer auch „die Eigenschaften des Zielgegenstandes auf die Eigenschaften des bildgebenden Gegenstandes“ (Kruse et al., 2011, S. 65), weshalb die „Suche nach ausdrucksverkürzenden Konsequenzen einer metaphorischen Konstruktion [...] eine notwendige Ergänzung der ersten Suchrichtung“ (Schmitt, 2017, S. 501) darstellt.

4.2.5.2 Die Analyse selektiver Ausgestaltungen metaphorischer Konzepte

Wie soeben beschrieben, fokussieren die kognitiven Mechanismen des ‚highlighting‘ bzw. ‚hiding‘ somit die inhaltlich-gedanklichen Möglichkeiten bzw. Begrenzungen, die eine bestimmte Metaphorik aufgrund ihrer Charakteristik bietet. Häufig werden dabei jedoch nicht alle Bedeutungs- und Handlungsoptionen, die im Rahmen eines metaphorischen Konzepts grundsätzlich beleuchtet werden könnten, auch tatsächlich genutzt (Schmitt, 2017, S. 504). So wird im Rahmen des Konzepts LEHREN UND LERNEN ALS GEHEN UND REISEN die Lehrkraft vielfach als *Begleiter:in* von *Lernwegen* beschrieben, die beim Erreichen von *Lernzielen* sowie der Überwindung von *Lernhindernissen* eine unterstützende Funktion übernimmt (Marsch, 2009, S. 78). Während es sich dabei um eine „eher konstruktivistisch orientierte und schülerzentrierte Vorstellung“ (Marsch, 2009, S. 79) handelt, wäre innerhalb dieses Sprachbildes jedoch ebenfalls eine stark lehrerzentrierte Konnotation denkbar, nämlich dann, wenn die Lehrkraft als *Führer:in* im Sinne der „Hierarchien von Führungskräften in Wirtschaft und Verwaltung“ (Marsch, 2009, S. 78) metaphorisiert werden würde.

Eine solche Selektion bestimmter Aspekte bzw. das Fehlen anderer ist somit insofern interpretationsrelevant, als dass sie genauere Aufschlüsse darüber geben kann, wie das Phänomen innerhalb eines metaphorischen Konzepts konkret verhandelt wird (Schmitt, 2017, S. 504).

4.2.5.3 Der Vergleich metaphorischer Konzepte

Ein Vergleich metaphorischer Konzepte kann erkenntnisreich für ein Forschungsvorhaben sein, da er Unterschiede in den jeweiligen Handlungs- und Erlebnismöglichkeiten zu verdeutlichen vermag (Schmitt, 2017, S. 502). Demnach werden abstrakte Phänomene wie Komposition in aller Regel nicht nur durch ein einzelnes, sondern durch mehrere metaphorische Konzepte strukturiert, weshalb die Möglichkeit besteht, diese miteinander zu vergleichen. Metaphorische

Konzepte können korrelieren, sich aber auch gegenseitig relativieren oder in Konflikt zueinander stehen, bieten jedoch in ihrer „Kombination [...] ein differenziertes Bild von der Wahrnehmung eines Phänomens“ (Müller, 2022, S. 57). Bei einem Vergleich des Konzeptes LEHREN UND LERNEN ALS EINTRICHTERN UND VERINNERLICHEN mit dem Konzept LEHREN UND LERNEN ALS PFLANZEN UND GÄRTNERN zeigt sich etwa insofern eine Korrelation, als dass beide Konzepte eine stark instruktionale Qualität aufweisen. Denn auch wenn es sich bei der Vorstellung von Schüler:innen als Pflanzen, die von der Lehrkraft gepflegt werden, damit das Wissen *auf fruchtbaren Boden fällt und Früchte trägt*, im Unterschied zum Vorgang des Befüllens mit Wissen um „ein sehr fürsorgliches Bild“ (Marsch, 2009, S. 93) handelt, bieten beide Konzepte den Schüler:innen kaum Möglichkeiten, sich frei zu entfalten (Marsch, 2009, S. 93). Im Gegensatz dazu steht das Konzept LEHREN UND LERNEN ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN, in dessen Rahmen die Schüler:innen aufgefordert sind, aus individuellen *Wissensbausteinen* ein eigenes *Denkgebäude* zu errichten (Marsch, 2009, S. 88).

Durch einen Vergleich metaphorischer Konzepte ergeben sich somit vielfältige Interpretationsmöglichkeiten.

4.2.6 Gütekriterien

Wie in jeder empirischen Studie gilt es auch in einer metaphernanalytisch arbeitenden Untersuchung bestimmte Qualitätskriterien zu erfüllen. Als eine erste Grundlage zur Qualitätssicherung kann dabei die Beachtung des von Schmitt (2017) vorgeschlagenen mehrstufigen Verfahrens betrachtet werden (Müller, 2022, S. 71), dem, wie aufgezeigt, auch die vorliegende Studie folgt. Während sich dieses Vorgehen jedoch auf den gesamten Forschungsprozess bezieht, werden von Schmitt et al. (2018) zudem konkrete Kriterien formuliert, die vor allem den metaphernanalytischen Auswertungsprozess betreffen (S. 90). Qualitätskriterien, die besonders bedeutsam sein dürften, werden im Folgenden hinsichtlich ihrer Berücksichtigung in dieser Untersuchung reflektiert.

In Anlehnung an Steinke (2012) wird die „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (S. 324) als ein Kernkriterium zur Bewertung qualitativer Forschung auch für die Qualität systematischer Metaphernanalysen herangezogen (Schmitt et al., 2018, S. 90). Dieses wird in der vorliegenden Studie nicht nur mittels der umfassenden Dokumentation des Forschungsprozesses eingelöst, sondern im Sinne der Explikation des eigenen Vorverständnisses (Steinke, 2012, S. 324) zudem durch das durchgeführte Eigeninterview und dessen anschließende Auswertung (Schmitt, 2017, S. 520). Zudem wurden wichtige

Erkenntnisse wiederholt im Rahmen einer Interpretationsgruppe vorgestellt und validiert, in der andere metaphernanalytisch arbeitende Forscher:innen vertreten sind, so wie es auch von Steinke (2012) als „diskursive Form der Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit“ (S. 326) vorgeschlagen wird. Dies betraf insbesondere die Identifikation von Metaphern, die Rekonstruktion metaphorischer Konzepte sowie deren reflektierte Interpretation.

Laut Schmitt et al. (2018) sichert zudem ein zirkulärer Arbeitsprozess, der etwa „mehrfache Durchgänge durch das Material [...] oder Gruppenforschungen“ (S. 92) beinhaltet, die Qualität der Identifikation von Metaphern. Auch diese Untersuchung verfährt nach dem Prinzip eines solchen „Zirkel[s] des Verstehens“ (Schmitt et al., 2018, S. 91), indem „keine (einmalige) Entscheidung über die Metaphorizität“ (Schmitt et al., 2018, S. 91) getroffen wurde, sondern mittels mehrfacher Durchgänge die Implikationen des Metapherngebrauchs immer wieder hinterfragt wurden, um auch bei anfangs als strittig eingeschätzten Metaphern im Sinne eines hermeneutischen Prozesses ein besseres Verstehen zu sichern (Schmitt, 2017, S. 522).

Dies trägt zudem zur Berücksichtigung weiterer für Metaphernanalysen spezifischer Qualitätskriterien bei, wie etwa der Kohärenz und Stimmigkeit metaphorischer Konzepte, der Reflexion von möglicherweise in Interviews eingebrachten Metaphern seitens der Forschenden sowie der Vollständigkeit von Erhebung, Interpretation und Präsentation (Schmitt et al., 2018, S. 92-93).

4.2.7 Ergebnisdarstellung

Die Stärken der systematischen Metaphernanalyse liegen in der „Vielschichtigkeit und Detailliertheit ihrer Ergebnisse“ (Gräber 2022, S. 91). Die Darstellung der Ergebnisse, der sich das folgende Kapitel widmet, ist jedoch mit gewissen Herausforderungen verbunden. Denn bei der Darstellung metaphernanalytischer Befunde besteht die Schwierigkeit vor allem darin, dass jede Metapher beim Lesen bestimmte bildliche Assoziationsrichtungen aktiviert, von denen sich zu distanzieren eine bewusste, reflexive Aufmerksamkeit erfordert, denn die „Wahrnehmung des bildlichen Charakters und seiner Implikationen verstört Routinen des Textverstehens“ (Schmitt, 2017, S. 528). Um für Lesende den Umgang mit dieser auch als Priming-Effekt bezeichneten Herausforderung zu erleichtern, empfiehlt Schmitt (2017), bei der Darstellung von Ergebnissen neben einer klaren Struktur auch auf die Ausgewogenheit zwischen kommentierendem Text und metaphorischen Wendungen zu achten (S. 528). Diesen

Empfehlungen folgt die Darstellung der empirischen Ergebnisse, die im nächsten Kapitel vorgenommen wird.

4.3 Empirische Ergebnisse

Gemäß der Empfehlung zu einer klaren Struktur sowie der Ausgewogenheit zwischen kommentierendem Text und metaphorischen Wendungen im Rahmen der Ergebnisdarstellung einer systematischen Metaphernanalyse (Schmitt, 2017, S. 528) wird den rekonstruierten metaphorischen Konzepten jeweils ein Unterkapitel gewidmet. Dies betrifft die Konzepte KOMPOSITION UND KOMPONIST:INNEN ALS BEHÄLTER (Kapitel 4.3.1), KOMPOSITION ALS ENTITÄT (Kapitel 4.3.2), KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN (Kapitel 4.3.3), KOMPOSITION ALS SCHRIFTSTELLEREI (Kapitel 4.3.4) sowie KOMPOSITION ALS WEG (Kapitel 4.3.5). In diesen Konzepten konnte eine Vielzahl der im Interviewmaterial insgesamt erschlossenen Metaphern gebündelt werden, so dass sie sich durch ein hohes Maß an Sättigung auszeichnen. In den entsprechenden Unterkapiteln werden dabei jeweils wichtige zugehörige Metaphern angeführt und mittels heuristischer Strategien reflektierend interpretiert.

4.3.1 Komposition und Komponist:innen als Behälter

Wie in Kapitel 4.1 beschrieben besteht gemäß der kognitiven Metapherntheorie ein Zusammenhang von Körper und Kognition, der laut Lakoff und Johnson (2011) darauf zurückzuführen ist, dass sich das kognitive System fundamental und von frühester Kindheit an „in Erfahrungen mit der Wahrnehmung, der Körperbewegung im Raum, der Manipulation von Objekten und unserer physischen und sozialen Umwelt“ (Groß, 2007, S. 18) gründet, weshalb auch beim Denken und Sprechen über abstrakte Phänomene wie etwa ‚Komposition‘ auf die so entstandenen kinsästhetischen Schemata und Basisbegriffe zurückgegriffen wird. Vor diesem Hintergrund hat sich im Datenmaterial der vorliegenden Studie das kinästhetische Behälter-Schema als besonders relevant erwiesen und bildet entsprechend den Ausgangspunkt für verschiedene metaphorische Projektionen der Schüler:innen auf den Zielbereich ‚Komposition‘. Da sich Korpustext 2 der Darstellung dieser Zusammenhänge bereits ausführlich widmet, beschränkt sich das vorliegende Kapitel auf Zusammenfassungen, die vor allem jene Aspekte in den Blick nehmen, die für den im späteren Analyseteil angestrebten wechselseitigen Vergleich zwischen den Schüler:innenvorstellungen und den im

musikpädagogischen Diskurs verhandelten Begriffsverständnissen von Komposition benötigt werden.

Das in der Kognitionspsychologie etablierte Behälter-Schema entsteht biografisch aus der haptischen und motorischen Erfahrung durch den frühkindlichen Umgang mit Gefäßen wie Tassen, Töpfen oder Kisten, dass Behälter aller Art ein Innen, ein Außen und eine sich dazwischen befindende Grenze besitzen. Im Laufe der kognitiven Entwicklung wird dieses elementare Muster nicht nur auf größere physische Objekte erweitert, wenn beispielsweise die Rede davon ist, dass Tüftler:innen *viel Zeit in ihr Auto stecken*, sondern auch auf abstrakte Ideen und Vorgänge übertragen, etwa wenn davon gesprochen wird, dass *in einer Situation mehr drin gewesen sei* oder man bei einer Aktion *aus dem Vollen schöpfen* könne. Das Behälter-Prinzip wird zudem auf den menschlichen Körper ausgeweitet, der aufgrund seines *Inneren* und einer durch die Hautoberfläche erfahrbaren *Grenze* zur restlichen Welt, also dem *Äußeren*, als Behälter erfahren und entsprechend auch zur Beschreibung abstrakter Vorgänge als Behälter metaphorisiert wird (Lakoff & Johnson, 2011, S. 39). Dies spiegelt sich etwa in Formulierungen wie *dicht* machen, *verschlossen* oder *offen* sein oder sich *leer* oder *erfüllt* fühlen (Schmitt, 2017, S. 60-61). Typische Indikatoren für eine Behälter-Metaphorik sind die Präpositionen ‚in‘, ‚hinein‘ oder ‚heraus‘, die sich auch vielfach in den im Folgenden dargestellten drei metaphorischen Konzepten zeigen.

Kompositionen als Entnehmen von Substanzen

Wie in Korpustext 2 dargelegt, besteht ein Aspekt im Rahmen des Behälter-Schemas in der Vorstellung von Komposition als ein Entnehmen unterschiedlicher Substanzen, etwa aus einem ‚Instrumenten-Behälter‘: „*von Bach habe ich irgendwie immer das Bild, wie er in irgendeiner Kammer an einem Cembalo oder so sitzt und vor sich hin schreibt und komplett fokussiert da bei Kerzenlicht irgendwie versucht, irgendetwas **aus diesem Cembalo herauszuholen**, was noch keiner vorher gemacht hat*“ (L_405–409) oder einem ‚Fantasie-Behälter‘: „*selber **aus seiner Fantasie** ein neues Stück [...] dann halt notieren*“ (D_152–154). Komponiert werden kann auch aus dem ‚Nichts‘: „*also vor allen Dingen auch so ausgeklügelte Melodien da so **aus dem Nichts** zu erschaffen im Prinzip, ich glaube dafür muss man sehr begabt sein*“ (I_369–371) oder „*also zum selber **aus dem Nichts heraus** Komponieren sind wir nicht gekommen*“ (K_375–376).

Unter Anwendung der von Schmitt (2017) vorgeschlagenen heuristischen Strategie, die nach ausdrucksweiternden Implikationen (S. 500) der Behälter-Metaphorik sucht, ist festzustellen, dass Komposition in diesem Sprachbild als schöpferischer Akt beleuchtet wird. Dies liegt vor allem in der Beschaffenheit der genannten Behälter begründet, bei denen es sich etwa um die ‚Fantasie‘ bzw. das ‚Nichts‘ handelt. Insbesondere das ‚Erschaffen aus dem Nichts‘ erinnert dabei an die biblische Schöpfungsgeschichte, die erzählt, wie Gott die Welt *erschuf*. Dieser Zusammenhang zeigt sich auch mit Blick auf die Etymologie des Wortes ‚erschaffen‘ und der engen Verbindung, die zwischen diesem Begriff und den Begriffen ‚schöpfen‘, ‚Schöpfer‘ und ‚Schöpfung‘ besteht (Pfeifer, 1993).

Was die Beschaffenheit der genannten Kompositionssubstanzen betrifft, die den unterschiedlichen Behältern entnommen werden, so scheint vor allem der Aspekt der Neuheit eines Kompositionsprodukts beleuchtet zu werden, etwa wenn gesagt wird, dass es das Ziel sei, „*etwas Neues halt herauszubringen*“ (D_139) oder dem Cembalo etwas zu entnehmen, „*was noch keiner vorher gemacht hat*“ (L_409).

In Bezug auf die zweite von Schmitt (2017) vorgeschlagenen Suchrichtung (S. 501), also die ausdrucksverkürzenden bzw. ‚verschattenden‘ Implikationen der Behälter-Metaphorik, ist auffällig, dass das tatsächliche kompositorische Vorgehen im Verborgenen bleibt. Zwar wird Komposition als ein Entnehmen von Substanzen beschrieben, allerdings bleibt diese Schöpfung ‚ex nihilo‘ vage und wird nicht konkreter expliziert. Auch Aufschlüsse darüber, wie die zu entnehmenden Substanzen zuvor in den Behälter gekommen sind, vermag dieses Konzept keine zu geben. Dies liegt darin begründet, dass innerhalb der Behälter-Metaphorik zeitliche Verläufe, also in diesem Fall Prozesse kompositorischen Handelns, weitgehend ausgeblendet werden, da Substanzen lediglich anhand ihrer Position entweder innerhalb oder außerhalb der Grenzen des Behälters dargestellt werden können. Eine im vorliegenden Zusammenhang offensichtliche Prozesshaftigkeit, die sich in dem Entnehmen einer als kompakte Einheit verstandenen musikalischen Substanz widerspiegelt, deutet somit auf ein in seiner Komplexität stark reduziertes Verständnis von Kompositionsprozessen hin. Die dahinter liegende Schüler:innenvorstellung zu Komposition fokussiert Kompositionsprozesse zudem als etwas Unerklärbares.

Komponist:in als Behälter

Gemäß der metaphortheoretischen Annahme, dass der menschliche Körper als Behälter verstanden wird, werden im Interviewmaterial auch Komponist:innen als Behälter gedacht und

versprachlicht. Beleuchtet wird, wie ebenfalls in Korpustext 2 ausführlicher dargestellt, dabei zum einen die Rolle der Komponierenden als aktiv Handelnde: „*ja er wird ja irgendwo gesessen haben mit Papier und Stift und wahrscheinlich einem Instrument und **sich Sachen reingespielt haben** und dann überlegt haben, klingt es gut, klingt es schlecht*“ (K_89–91) oder „*dann muss man das halt umsetzen, indem man irgendwie **eine musikalische Idee in seinem Kopf entwickelt***“ (L_191–192). Das Ziel dabei ist analog zum zuvor dargestellten Konzept auch hier „*etwas Neues halt **heraus[zu]bringen***“ (D_139). Augenfällig ist dabei die Bedeutung des Kopfes als Ort des Komponierens in den Vorstellungen der Schüler:innen: „*wenn man das beruflich macht, dann ist man ja quasi dazu gezwungen, dass einem **die Ideen in den Kopf kommen***“ (L_383–385) oder „*manchmal hat man ja einfach so **Melodien im Kopf***“ (K_350).

Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass in den Vorstellungen der Schüler:innen die Komposition oder zumindest Teile davon im Inneren des Komponist:innen-Behälters bereits beendet wird und den Behälter dementsprechend als fertiges Produkt verlässt. Wie genau ein solcher Prozess, bei dem im Inneren des Komponist:innen-Kopfes die fertige Komposition entsteht, von statten gehen kann, bleibt auch im Rahmen dieses Sprachbildes im Sinne der Heuristik von Schmitt (2017) verschattet. So lässt die Verwendung des Behälter-Schemas durch die Schüler:innen ähnlich wie im vorigen Kapitel bis auf die kurzzeitigen Dynamiken des Öffnens und Schließens bzw. des Füllens und Entleerens kaum konkrete Einblicke in mögliche inspirative und rationale Prozesse zu, die Komponierende durchlaufen mögen, etwa in Bezug auf Ideenfindung, -umsetzung und -modifizierung oder ein schrittweises Verfahren. Der Komponist:innen-Behälter erweist sich demnach in den Vorstellungen der Schüler:innen als eine Art Black-Box, deren In- und Output sich zwar zum Teil beschreiben lässt, deren innere Funktionsweise aber unbekannt ist.

Dieser Black-Box-Charakter, der im Rahmen von Korpustext 2 umfassend herausgearbeitet wird, kann als erneuter Hinweis auf die Vorstellung einer mit Kompositionsprozessen einhergehenden Unerklärbarkeit verstanden werden.

Komposition als Füllen eines Behälters

Als wichtige Ergänzung zu den beiden zuvor dargelegten Konzepten kann das Konzept KOMPOSITION ALS FÜLLEN EINES BEHÄLTERS angesehen werden, das die Ausführungen von Korpustext 2 zum Behälter-Schema hier ergänzen und als Ausgangspunkt für unterschiedliche metaphorische Projektionen der Schüler:innen auf den Zielbereich ‚Komposition‘

differenzieren soll, da es sowohl beim Vergleich mit den anderen Konzepten als auch mit Blick auf die ausdrucksverkürzenden Implikationen interessante Perspektiven eröffnet.

Im Unterschied zum bereits dargestellten Konzept KOMPOSITION ALS ENTNEHMEN VON SUBSTANZEN zeigt sich hier Komposition nicht als eine Substanz, die zu einem Behälter in Beziehung gesetzt wird. Stattdessen wird hier die Komposition selbst als zunächst leerer Behälter verstanden. Im Zuge des Komponierens wird dieser Kompositions-Behälter dann seinerseits mit unterschiedlichen Substanzen gefüllt, zum Beispiel mit technischen Elementen, wie es ein:e Schüler:in in Bezug auf die Band *Queen* beschreibt: „*Wenn man jetzt Queen nimmt, die haben dann halt zum Beispiel ganz viele **technische Elemente reingebracht***“ (SE_75-76). Mögliche Substanzen können aber auch Variationen sein: „*dann ist es natürlich einfacher [...] irgendwie da **Variation hineinzubringen***“ (SL_393-394), wobei die Entscheidung, welche Substanzen in den Behälter gegeben werden, offenbar Geschmackssache ist: „*wo ich mir dann denke, das würde zu dem Stück passen oder das hört sich gut an, das könnte man mit **reinbringen***“ (SH_103-105).

Der Vergleich mit den beiden zuvor dargestellten metaphorischen Konzepten zeigt insofern ausdrucksverkürzende Ähnlichkeiten, als dass auch im vorliegenden Fall keine konkreten Aussagen über die Prozesse getroffen werden können, die über das Füllen des Behälters, beispielsweise mit *technischen Elementen*, hinaus gehen. Demnach müsste ein Kompositions-Behälter, bevor er überhaupt befüllt werden kann, in irgendeiner Form bereits existent sein. Die Frage, wie ein solcher Behälter überhaupt hergestellt wird, bleibt in diesem Sprachbild jedoch ebenso unbeantwortet wie die Frage, wie Substanzen, etwa *technische Elemente*, eine *Variation* oder *das*, in einen bereits bestehenden Behälter konkret integriert werden können und welche Rolle den Komponierenden über die Funktion als Befüllende hinaus zukommt. Analog zu den Ausführungen der anderen beiden auf der Behälter-Metaphorik beruhenden metaphorischen Konzepten lässt sich somit hier ein in seiner Komplexität stark reduziertes Verständnis von Kompositionsprozessen erkennen, das auf eine dahinter liegende Schüler:innenvorstellung schließen lässt, im Rahmen derer Kompositionsprozesse als etwas Unerklärbares gedacht werden.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die drei dargestellten und auf der Behälter-Metaphorik basierenden Konzepten somit nicht nur eine übergreifende Verschattung in Bezug auf die Konkretisierung der prozessbezogenen Vorgänge und einer damit einhergehenden Vorstellung von unerklärbaren Anteilen von Kompositionsprozessen erkennen. Es fällt zudem auf, dass Kompositionen als Entitäten, also als stabile, feste Gebilde mit absteckbaren Grenzen

verstanden werden. Diese Metaphorisierung von KOMPOSITION ALS ENTITÄT findet sich nicht nur in den bereits aufgeführten Sprachbildern, sondern im gesamten Material, und wird im folgenden Kapitel genauer beschrieben.

4.3.2 Komposition als Entität

Gemäß der Metapherntheorie beruhen die für den Begriff ‚Komposition‘ im Interviewmaterial genutzten Metaphern wie „*Musikstücke*“ (K_193), „*Kompositionsstücke*“ (E_66), „*Stücke*“ (L_261) oder „*neue Sachen*“ (H_317-318) auf dem so genannten Gegenstandsschema, welches zu den „verdinglichende[n] Schemata“ (Schmitt et al., 2018, S. 17) zählt, die „als notwenige, älteste Elemente der menschlichen Wahrnehmungsorganisation“ (Schmitt et al., 2018, S. 17) betrachtet werden. Dieses mitunter auch als Objektschema bezeichnete Schema gründet sich in der frühkindlichen körperlichen Erfahrung des Hantierens mit Objekten mit einer Oberfläche und einem dadurch klar begrenzten Umfang. Metaphern, die auf dem Gegenstandsschema basieren, übertragen diese Eigenschaften entsprechend auf nicht-gegenständliche Phänomene und begreifen sie, als ob sie konkrete Dinge bzw. kompakte Einheiten seien, was mit Blick auf Kompositionen bedeutet, dass diese als jeweils „abgeschlossenes dreidimensionales Objekt mit klaren Grenzen“ (Schmitt, 2017, S. 53) verstanden werden. Eine solche Metaphorisierung ermöglicht eine Ausdifferenzierung der als Objekte verstandenen abstrakten Phänomene mittels gegenstandsspezifischer Attribute. Im vorliegenden Zusammenhang fallen dabei vor allem zwei Attribuierungen auf.

Zum einen wird deutlich, dass sich die Schüler:innen eher unbestimmt und zögerlich ausdrücken, wenn sie im Zuge eines Schaffensprozesses über musikalische Produkte sprechen: „*irgendwelche Stücke schreiben*“ (SL_641), „*wenn man irgendein Lied schreibt*“ (SK_104), „*irgendeinen Popsong schreibt*“ (SK_66-67) oder „*wenn man Irgendetwas verfasst*“ (SK_101-102). Die häufige Verwendung von Indefinitpronomen dürfte dabei die ungenaue Vorstellung davon unterstreichen, was solche Schreibprodukte ausmacht und wie Kompositionsprozesse konkret von statten gehen könnten.

Zum anderen erfolgt eine Ausdifferenzierung mittels gegenstandsbezogener Attribute insbesondere durch die Nutzung des Adjektivs ‚neu‘, wie sie sich nicht nur im Rahmen der bereits dargestellten metaphorischen Konzepte gezeigt hat, sondern auch in weiteren Aussagen, wie etwa „*man erfindet quasi immer neue Sachen*“ (H_317-318), „*Komponieren ist Musik machen und schreiben auf eine Weise die im besten Fall neu ist*“ (I_607-608) oder „*wenn ich mir plötzlich etwas Neues vorstelle oder manchmal erinnert man sich ja vielleicht an neue*“

Ideen und dann kann ich mir gut vorstellen, dass der das dann kurz aufschreibt und danach sich zum Beispiel dann anschaut, wie sich das dann anhört“ (F_219-222).

Eine solche, verschiedene metaphorische Konzepte übergreifende Attribuierung von Originalität kann im Sinne der Metaphernanalyse als möglicher Hinweis auf eine kulturelle Üblichkeit dieses Musters gewertet werden. Die Vorstellung hinter dieser Attribuierung impliziert die Erwartungshaltung, dass beim Komponieren zwangsläufig etwas Neues erschaffen werden muss. Da sich diese Annahme auch in dem von Weidner et al. (2019) in den kompositionspädagogischen Überzeugungen von Komponist:innen rekonstruierten „Aspekt des Neuen als Merkmal für kompositorische Qualität“ (S. 89) widerspiegelt, ist davon auszugehen, dass es sich bei dieser Vorstellung um eine ‚*deep structure*‘ im Sinne Niedderers & Scheckers (1992, S. 80) handeln dürfte (vgl. Kapitel 2.1).

Gropengießer (2007a) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „intersubjektive[n] Verbreitung an Uniformität in den Denkmustern“ (S. 149), wobei die Gründe dafür, „dass und warum verschiedene Menschen über in wesentlichen Punkten vergleichbare Vorstellungen verfügen“ (Janßen-Bartels & Sander, 2004, S. 113) gemäß der kognitiven Linguistik (vgl. Kapitel 4.1) in „gleichartigen neuronalen Strukturen, ähnlichen Erfahrungen und gemeinsamer Sprache“ (Gropengießer, 2007a, S. 149) zu finden sein können.

Analog zum metaphorischen Konzept KOMPOSITION ALS ENTITÄT werden auch im Konzept KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN solche so genannten „*deep structures*“ (Niedderer & Schecker, 1992, S. 80) erkennbar. Diesem Konzept widmet sich das folgende Kapitel.

4.3.3 Komposition als Bauen und Konstruieren

Da die im Rahmen der vorliegenden Studie als Auswertungsmethode ausgewählte systematische Metapheranalyse bislang noch keinen Einzug in die musikpädagogische Forschungslandschaft gehalten hat, zielt Korpustext 3 „*Zum Potenzial der systematischen Metaphernanalyse im Rahmen musikpädagogischer (Vorstellungs-)forschung*“ (Meisterernst, 2025) darauf ab, die fachspezifischen Möglichkeiten dieser Methode zu diskutieren. Unter anderem werden dafür zum metaphorischen Konzept KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN gehörende Metaphern mittels von Schmitt (2017) vorgeschlagener heuristischer Strategien exemplarisch interpretiert. Das vorliegende Kapitel fasst diese bereits veröffentlichten Interpretationen nicht nur zusammen, sondern nimmt auch Ergänzungen vor, die vor allem für den im Analyseteil dieser Arbeit vorgenommenen Vergleich zwischen den

Schüler:innenvorstellungen zu Komposition und den im musikpädagogischen Diskurs erkennbaren Dimensionen und Positionen bedeutsam sind.

Für das metaphorische Konzept KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN sind verschiedene *Basisbegriffe* relevant, die neben den *kinästhetischen Schemata* als zweite Form der vorgedanklichen körperlichen Erfahrungen verstanden werden (vgl. Kapitel 4.1). Zu diesen Basisbegriffen zählen die Begriffe ‚Aufbauen‘ und ‚Zusammenbauen‘, die zum einen erfahrungsbasiert sind, da sie auf den frühkindlichen Umgang mit Bauklötzen oder ähnlichen Spielzeugen zurückgeführt werden können, und die zum anderen auf sensomotorischen Tätigkeiten beruhen und deshalb eine unmittelbare bildliche Vorstellung im menschlichen Gehirn auslösen. Die genannten Begriffe finden, wie auch Korpustext 3 aufzeigt, im Interviewmaterial vielfach Verwendung und speisen als Ausgangspunkte für metaphorische Projektionen den Quellbereich des Konzeptes KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN: „*ich finde, man könnte zum Beispiel [zum Komponieren] sagen, dass man etwas versucht zu erstellen oder **aufzubauen***“ (F_333-335) oder „*wir [haben] da irgendwie noch schnell das Gitarrensolo **zusammenggebaut***“ (I_465).

Die Bedeutung des Begriffs ‚aufbauen‘ wird etwa im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache mit der Umschreibung „etw. aus Einzelteilen zusammensetzen“ (DWDS, 2025) angegeben, wobei es sich dabei beispielsweise um „ein Haus aus Steinen und Mörtel“ (DWDS, 2025), aber auch um „Zelte [oder] eine Maschine“ (DWDS, 2025) handeln kann. Im Sinne der heuristischen Strategie des ‚highlighting‘ tritt hier der Aspekt hervor, dass bei einem solchen Aufbau ein feststehender, möglicherweise auch vorgegebener und keinesfalls beliebiger Ablauf für ein gelungenes Endprodukt notwendig sein dürfte. Übertragen auf den Zielbereich impliziert dies, dass auch das Komponieren als Tätigkeit verstanden wird, bei der unterschiedliche, in diesem Fall musikalische Ausgangsmaterialien zu einem fertigen Konstrukt **zusammenggebaut** werden. Dementsprechend kann man *aus Schüler:innensicht* „*zum Komponieren sagen [...], dass das eine **abgestimmte Reihenfolge von verschiedenen Komponenten** ist*“ (SG_164-166) oder „*man könnte zum Beispiel sagen, dass man etwas versucht zu erstellen oder **aufzubauen**, einen Song **aufzubauen**, weil das ja schrittweise geht*“ (SF_333-335).

Die entsprechenden Ausgangsmaterialien, die benötigt werden, um einen solchen Prozess des Aufbaus vorzunehmen, müssen indes bereits im Vorfeld zur Verfügung stehen, wobei es sich laut der Schüler:innen etwa um *Phrasen* (SJ_239), musikalische *Themen* (SJ_240), aber auch um *Licks* (SH_285) handeln kann: „*ja da gibt es natürlich auch*

verschiedene Licks, die man dann einbauen kann“ (SH_285-286). Auch diese Metaphern beruhen auf dem Gegenstandsschema und bilden daher naturgemäß etwas Greifbares und in sich Abgeschlossenes ab. Die Objekte wie Phrasen, Töne oder Licks lassen sich wie auch verschiedene Melodien folglich als ‚Baumaterial‘ zu einer abgeschlossenen Komposition zusammenbauen: „man hat ja immer so ganz viele verschiedene Melodien aus Stücken, die man kennt, im Kopf und baut sich da etwas Neues raus zusammen“ (SI_365-367).

Ebenso wie entsprechende Materialien aus dem bildspendenden Bereich, also etwa Ziegelsteine oder Fensterrahmen, müssen jedoch auch *Phrasen, Themen, Licks* oder *Melodien*, um sie zusammen- bzw. einbauen zu können, zuvor schon einen Herstellungsprozess durchlaufen haben. Die Frage, wie dieser konkret abgelaufen sein könnte, bleibt im vorliegenden metaphorischen Konzept im Sinne des ‚hiding‘ unbeantwortet, da auf dem Gegenstandsschema beruhende Metaphern solche Entstehungsprozesse nicht zu repräsentieren vermögen. Auch die konkrete Herkunft des musikalischen Materials kann in diesem Zusammenhang nicht erfasst werden, wobei die folgende Äußerung zumindest nahelegt, dass nicht jegliches Material eigenständig angefertigt werden muss, sondern vielfach auch eine Neuzusammensetzung und Neukombination bereits bestehenden Materials erfolgen kann. So „gibt es Leute, die **vorgefertigte Beats** machen und die werden auch dann oft benutzt“ (SG_95-96).

Ein solches Nutzen bereits bestehender Materialien bedeutet jedoch auch, dass der Prozess des Aufbaus etwa eines Hauses, eines Zeltens oder einer Maschine zwar in einer Hand liegen kann, aber beispielsweise an der Fertigung und Lieferung verschiedene weitere Personen beteiligt sein können. Somit dürfte auch für Teile, die im Rahmen einer Komposition aufzubauen sind, die Möglichkeit für unterschiedliche Urheber:innen bestehen, wie es auch die folgenden Aussagen nahelegen: „dass man **verschiedene Komponenten**, sei es Instrumente oder verschiedene Stimmen sagen wir einmal von verschiedenen Personen **zusammenfügt**, so dass das ein Lied wird“ (SG_157-160) oder „ich denke auch, dass Leute sitzen und sich Texte ausdenken auch über Jahre und auch Musik, die dazu passt, vielleicht auch unabhängig voneinander, das geht dann natürlich auch“ (SJ_114-117).

Neben dem Rückgriff auf die Basisbegriffe des Auf- und Zusammenbauens wird Komposition im Rahmen des vorliegenden Konzeptes auch als ‚Zusammenstellen‘ und ‚Zusammensetzen‘ metaphorisiert, wie die folgenden Aussagen verdeutlichen: „Also Komposition hängt ja auch mit **Zusammenstellung** ab, das drückt ja auch irgendwie eine **Zusammenstellung** aus“ (SL_244-245), deshalb „habe ich dann natürlich auch selbst geguckt, okay, was geht, wie kann

*man etwas **zusammenstellen***“ (SI_415-417) oder „*Komposition ist eine **Zusammensetzung** von Tönen, die dann halt ein Musikwerk ergeben*“ (SD_263-264), wobei „*ich irgendwie gesehen habe, die Akkorde, die in irgendwelchen Pop-Songs vorkommen, die kann ich auch selber **zusammensetzen**, und da drüber eine Melodie spielen*“ (SL_426-429).

Die genutzten Basisbegriffe ‚Zusammenstellung‘ und ‚Zusammensetzung‘ entsprechen dabei der wörtlichen Übersetzung des Begriffs ‚Komposition‘, der auf die lateinischen Begriffe ‚componere‘ und ‚compositio‘ zurückgeht⁹. Demnach wird das Herstellen von Musik hier vor allem als eine „elementhafte Konstitution“ (Bandur, 1996, S. 19) beleuchtet, bei der entsprechend einzelne Teile zu einem großen Ganzen *zusammengesetzt* werden können. Analog zur Konstruktion eines realen Objektes scheint dabei insbesondere bei einer *Zusammensetzung* nötig zu sein, dass die einzelnen Bestandteile zueinander passen, was auch während des Prozesses stets zu überprüfen ist: „*zu gucken, ob das **klappt** und was ich noch alles tun muss, damit das **aufeinanderpasst***“ (SI_473-474), oder: „*so, wie **passt** das jetzt hier gerade **zusammen***““ (SJ_112). Sollten die entsprechenden Bausteine, bei denen es sich auch um die als voneinander unabhängig betrachteten Elemente Text und Musik handeln kann, hingegen nicht zusammenpassen, dürfte dies laut den Schüler:innen sowohl die Zufriedenheit der Erbauenden als auch die Funktionalität des Produkts in großem Maße einschränken und dazu führen, dass es bei den Komponist:innen „*eventuell [...] dann abends eine kleine Krise [gibt], weil das alles nicht **zusammenpasst***“ (SJ_321-322) oder dass „*irgendwie der die Zuhörer:in sich denkt: ,boah, das **passt** überhaupt nicht **zusammen** hier*““ (SJ_254-255).

Mit Blick auf die interpretative Erschließung von hinter diesen Aussagen liegenden Vorstellungen ist zu vermuten, dass das Komponieren hier als linear verlaufender Prozess verstanden wird. Diese Vermutung bestätigt sich auch unter Anwendung einer weiteren der von Schmitt (2017) vorgeschlagenen heuristischen Strategien (S. 498-518), nämlich einer Analyse der selektiven Ausgestaltung des metaphorischen Konzepts KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN. Wie auch Korpustext 3 zeigt, bestünde demnach im Rahmen dieses Konzepts grundsätzlich die Möglichkeit, neben der beschriebenen Prozesslinearität und Schrittigkeit auch „unvorhersehbare und ungeplante Ereignisse“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 97) zu versprachlichen, beispielsweise mit Hilfe zum Quellbereich gehörender Metaphern wie *Umbauen*, *Renovieren* oder *Abreißen*, die auf einen reflexiven Umgang mit den kompositorischen Ideen schließen ließen. Entsprechende Metaphern finden jedoch im gesamten

⁹ „lat. compositio, Zusammensetzung, -stellung, -fügung [...], Verbalsubstantiv zu dem seit dem 2. Jh. vor Chr. belegbaren Verb componere, Kompositum aus der altlat. Vorsilbe com- zusammen, und dem Verb ponere, setzen, stellen“ (Bandur, 1996, S. 15)

Interviewmaterial keine Verwendung, obwohl davon auszugehen ist, dass ein Kompositionsprozess in der Praxis weder „linear“ noch „deterministisch“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 97) verläuft, sondern durch „eine inkrementell-netzwerkartige Entwicklung mit mehrfachen Interdependenzen“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 96) geprägt ist. Gemäß der Feststellung von Schmitt (2017), dass jede Metaphorik dazu dient, Komplexität zu reduzieren (S. 11), zeigt sich somit, dass kompositorische Schaffensprozesse, die grundsätzlich als sehr komplex gelten, durch die vorgenommene Konturierung in der Vorstellung der Schüler:innen sequenzialisiert und somit vereinfacht werden.

4.3.4 Komposition als Schriftstellerei

Auch der im Rahmen des metaphorischen Konzepts KOMPOSITION ALS SCHRIFTSTELLEREI vielfach verwendete Begriff des Schreibens zählt zu den so genannten Basisbegriffen. Als Ausgangspunkt für metaphorische Projektionen speist er den Quellbereich dieses Konzeptes: „*Komposition [ist] ja quasi der Überbegriff für **das Schreiben** von Stücken überhaupt*“ (SK_155-156), wobei „*man [...] ja einen Marsch **schreiben** [kann] zum Beispiel, ist was ganz anderes, als wenn man jetzt irgendwie ein Largo oder ein Allegro **schreibt***“ (SL_193-195).

Dabei handelt es sich aus metaphernanalytischer Sicht bei dem Begriff ‚schreiben‘ um einen so genannten „Doppelgänger“ (Buchholz, 1996, S. 89), also eine Formulierung, die nicht nur wörtlich, sondern gleichermaßen auch metaphorisch gebraucht werden kann (Schmitt, 2017, S. 478). Von einer metaphorischen Übertragung aus dem Quellbereich ‚Schriftstellerei‘, die im vorliegenden Zusammenhang von Interesse ist, kann demnach ausgegangen werden, wenn über die reine Tätigkeit des schriftlichen Festhaltens musikalischer Information hinaus der Prozess der Erstellung eines Werkes gemeint ist, also wenn etwa festgestellt wird, dass es sich beim Komponieren um „*einen langwierigen Prozess [handeln kann], in dem jemand versucht ein Musikstück zu **schreiben***“ (SJ_236-237).

Neben dem Begriff des Schreibens findet im Rahmen dieses metaphorischen Konzeptes parallel auch der Begriff des Verfassens von Musikstücken Verwendung, welcher etymologisch aus dem 16. Jahrhundert stammt und „einen Text entwerfen und niederschreiben“ (DWDS, 2025) bedeutet. So ist „*beim Komponieren [...] ja auch eigentlich relativ klar was damit gemeint ist: man **verfasst** halt Musik*“ (SK_123–124). Dabei wird auch in diesem Zusammenhang auf die damit einhergehende Komplexität hingewiesen, etwa wenn die Rede davon ist, dass es sich beim Komponieren um „*das durchstrukturierte aufwändigere **Verfassen** von Musikstücken*“ (SK_192-193) handelt.

Ein solches als komplex beschriebenes Verfahren, das ein planvoll-strukturiertes, aber auch prozesshaftes Vorgehen erfordert, und eine zum Prozess des Schreibens bzw. Verfassens notwendigerweise dazugehörige schriftliche Fixierung des Komponierten impliziert, lässt auf eine dahinter liegende Schüler:innenvorstellung schließen, die Komposition nicht nur als anspruchsvolle, sondern auch als eine voraussetzungsvolle Tätigkeit versteht. So bedarf es, ähnlich wie das „Schreiben [...] eine Form des Zeichengebrauchs [ist], der diesbezügliche Kenner und Nichtkenner voneinander unterscheidet“ (Zanetti, 2012, S. 8), der Kenntnisse einer Notenschrift, um das Ergebnis eines Kompositionsprozesses auf dem Notenpapier fixieren zu können. Wer schreibt – literarisch wie musikalisch –, bedient sich demnach „einer Technik, die kulturell vorgeprägt ist: Das Zeichensystem ist weitgehend vorgegeben“ (Zanetti, 2012, S. 7), was jedoch auch bedeutet, dass es im Vorfeld bereits erlernt worden sein muss, bevor es zur tatsächlichen Anwendung gebracht werden kann.

Vor der schriftlichen Fixierung einer Komposition mittels eines solchen Zeichensystems ist es laut der Schüler:innen jedoch zunächst erforderlich, dass man „*sich ein **Thema** für ein Liedstück etc. aussucht*“ (SC_71-72): „*Ich würde sagen, also als erstes braucht man ja eine **Grundidee**, [...] was das **Thema** der Komposition sein wird*“ (SG_78-80). Auch dabei kann es sich um einen langwierigen Prozess handeln: so „*würde ich halt denken, dass er sich rund um die Uhr irgendwie Gedanken macht, [...] was soll mein **Thema** sein*“ (SG_279-281). Alternativ zum auszuwählenden *Thema* kann es sich bei der *Grundidee* einer Komposition auch um eine „***Stimmung***“ (SJ_257) handeln, „*die vermittelt werden soll*“ (SJ_257-258), wobei das zu Vermittelnde stets unmittelbaren Einfluss auf die musikalische Gestaltung hat, denn „*wenn ich jetzt zum Beispiel etwas Trauriges oder etwas Schlimmes, sage ich jetzt einmal in Anführungsstrichen, vermitteln möchte, würde ich jetzt nicht etwas Schnelles benutzen, sondern lieber etwas Langsames*“ (SF_148-151). Da es sich auch in diesem Zusammenhang bei den Begriffen *Thema*, *Grundidee* oder *Stimmung* um Metaphern handelt, die in Rückgriff auf das metaphorngenerierende Schema des Objekts als abgeschlossene Einheit mit abgesteckten Grenzen verstanden werden, scheint es im Sinne des ‚highlighting‘, als stünden diese Elemente bereits als eine Auswahl fertiger Objekte zur Verfügung und müssten durch entsprechende, möglicherweise auch *langwierige Überlegungen* lediglich *ausgesucht* werden. Gemäß des damit einhergehenden ‚hidings‘ bleiben dabei jedoch Prozesse verschattet, die den Transfer solcher *Themen*, *Ideen* oder *Stimmungen* in Musik konkret beschreiben. Dies erinnert an die Behälter-Metaphorik, die bis auf die kurzzeitigen Dynamiken des Öffnens und Schließens bzw.

des Füllens und Entleerens ebenfalls kaum konkrete Einblicke in Kompositionsprozesse zulässt (vgl. Kapitel 4.3.1).

Einhergehend mit einer solchen *Grundidee* oder einem *Thema*, die als eine Art Ausgangspunkt für eine Komposition zunächst *ausgesucht* werden müssen, impliziert die Schreibmetaphorik auch, dass etwas zu Verfassendes immer mit einer bestimmten Intention verbunden ist. In der Literaturwissenschaft wird dies als „Autor-Intention“ (Spörl, 2008, S. 132) bezeichnet, wobei die mit dem Verfassen eines literarischen Textes verbundenen Absichten beispielsweise darauf abzielen können, „etwas Bestimmtes auszusagen, etwas zu problematisieren, die Leser zu unterhalten, das Publikum zu rühren, die landläufige Moral als Doppelmoral zu entlarven, gegnerische Autoren zu beleidigen und dergleichen mehr“ (Spörl, 2008, S. 132). Analog zu dieser Autor-Intention kann im vorliegenden Zusammenhang demnach von einer ‚Komponist:innen-Intention‘ ausgegangen werden, die unabhängig davon vorliegt, ob die Rede von klassischen Kontexten ist: „*im Endeffekt will man ja, wenn man irgendetwas **verfasst**, irgendetwas **ausdrücken***“ (SK_101-102) oder ob im popularmusikalischen Bereich etwa mit Blick auf das Genre ‚Rap‘ gesprochen wird: „*wenn man eine **Botschaft** hat und man diese auch an die Gesellschaft **appellieren möchte***“ (SF_144-146).

Komponieren kann vor diesem Hintergrund nicht nur als „*Ausdruck eines Gedanken, Gefühls etc. durch die Musik*“ (SC_139-141) verstanden werden, sondern ermöglicht es auch, „*dass ich [...] irgendwie da so **meine Geschichte erzähle** damit*“ (SL_200-202). Eine solche, mittels einer Komposition erzählte Geschichte kann dabei nicht nur innerhalb eines einzelnen Stückes zum Ausdruck gebracht werden, sondern über mehrere Stücke andauern, wie sich mit Blick auf die folgende Aussage zeigt: „*wenn man das so von Musikern hört, ob die da eher ihre **eigene Geschichte erzählen** und teilweise auch über ganze Alben verteilt im Prinzip **eine Geschichte von Anfang bis Ende erzählen***“ (SI_234-237). Das entsprechende Entwickeln einer solchen musikalisch-inhaltlichen Struktur, die von den Hörenden möglicherweise sogar nachvollzogen werden kann, scheint dabei Voraussetzung zu sein für die Möglichkeit, etwas zu vermitteln, das über das reine Klangerlebnis hinausgeht. Die Metapher des Schreibens bzw. Verfassens wird demnach hier auf eine narrative Ebene gehoben: „*Komponieren ist wie **einen Roman schreiben***“ (SL_663), was bedeutet, dass eine Komposition auch mit (komplexen) inhaltlichen Bedeutungen, gegebenenfalls sogar mit autobiografischen Erfahrungen verknüpft werden kann. Analog zum Schreiben eines Romans dürfte dabei auch strukturellen Aspekten eine große Bedeutsamkeit zukommen, denn entsprechend beinhaltet auch das Komponieren, „*dass ich eine **Spannungskurve** in einem Stück aufbaue*“ (SL_200-201). Wie in einer

Geschichte „ist das irgendwie dann der **Klimax** [...] und am Ende nach dem **Höhepunkt des Stückes** geht es auch noch einmal zurück nach Hause“ (SL_518-520), dann „finde ich es auch **dramatisch** sehr schön **ausgeschrieben**, muss ich sagen“ (SL_538-539).

Ausgehend von diesen Ausführungen kann auf eine dahinter liegende Schüler:innenvorstellung geschlossen werden, die impliziert, dass Kompositionen als mit einer Intention verbundener (Selbst-)Ausdruck der Komponierenden verstanden werden können und zumeist einem auf musikalischer Ebene vorgegebenem Aufbau folgen. Da es sich bei einer solchen Präsentation, wie es auch beim Erzählen einer Geschichte oder dem Verfassen eines Romans der Fall ist, vor allem um ein individuelles Vorgehen handeln dürfte, lässt dies im Sinne des ‚highlighting‘ zudem darauf schließen, dass Schüler:innen innerhalb dieser Metaphorik das Komponieren als eine Tätigkeit verstehen, die üblicherweise in Einzelarbeit erfolgt.

Interessanterweise gibt dabei auch die Verwendung der Schreibmetaphorik im Sinne des Verfassens eines Musikstücks kaum konkretere Hinweise auf die prozessualen Zusammenhänge dieser Tätigkeit preis, sondern verbleibt an der Oberfläche, indem sie über Schlagworte wie *Geschichte erzählen* oder *Spannungskurve aufbauen* nicht hinausgeht. Demnach wird auch im vorliegenden Zusammenhang die Vorstellung einer Unerklärbarkeit von Kompositionsprozessen erkennbar. So erweisen sich Komponierende auch hier als Black-Box (vgl. Kapitel 4.3.1), und so wie im Bereich der tatsächlichen Schriftstellerei eine „Rekonstruktion der geistigen Innenwelt von Schreibsubjekten“ (Zanetti, 2012. S. 12) schwierig ist, können auch im Hinblick auf musikalisches Verfassen im Rahmen dieser Metaphorik keine Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie eine Spannungskurve in der Musik konkret ausgestaltet werden kann. Kognitive Erarbeitungsprozesse bleiben also auch hier verschattet, weil sich mit den Metaphern aus diesem Quellbereich, wie oben bereits aufgeführt, lediglich äußerlich beobachtbare Aktivitäten darstellen lassen.

Neben der in diesem Kapitel bisher erfolgten interpretativen Erschließung von Schüler:innenvorstellungen zu Komposition, die auf den metaphorisch gemeinten Formulierungen des Schreibbegriffs basieren, ist es bei Vorliegen eines „Doppelgänger[s]“ (Buchholz, 1996, S. 89) laut Schmitt (2017) ebenso erforderlich, die wörtlich gemeinten Ausdrucksweisen in die Analyse einzubeziehen (S. 478). Bei einer Verwendung des Schreibbegriffs, der sich auf die rein praktische Tätigkeit des Notierens bezieht, kristallisieren sich mit Blick auf die zugehörigen Kompositionsprozesse vor allem zwei unterschiedliche

Vorgehensweisen heraus. Diese unterscheiden sich insbesondere in Bezug auf den Zeitpunkt der Verschriftlichung:

Einerseits scheint es denkbar zu sein, dass die Verschriftlichung den Ausgangspunkt eines Prozesses bildet, das heißt, eine Komposition entsteht, indem Ideen ohne Hinzuziehung eines Instrumentes zu Papier gebracht werden, also „**Notenblatt, Stift und dann einfach drauf losschreiben**“ (SC_149). Das Geschriebene wird dann erst im Anschluss daran auf seine Klangqualität geprüft: „dann kann ich mir gut vorstellen, dass der das dann kurz **aufschreibt** und danach sich zum Beispiel dann anschaut, wie sich das dann anhört“ (SF_220-222). Im Unterschied dazu besteht andererseits auch die Möglichkeit, dass das Notieren des Stücks erst am Ende des Kompositionsprozesses erfolgt. Dazu wird dem entsprechend zunächst auf einem Instrument, etwa einem Klavier, musiziert, und das entstandene Ergebnis, sofern es als zufriedenstellend betrachtet wird, im Anschluss daran notiert: „sich das vielleicht selber vorspielen, vorspielen lassen, gucken, wie die Sachen zusammenklingen und dann irgendwo sitzen und **aufschreiben**“ (SK_223-225) oder „wenn das halt gut klingt, dann halt **notieren**, wenn nicht, dann halt immer neu ausprobieren“ (SD_153-155). Dies bedeutet auch, dass „da irgendwie einer am Klavier sitzt“ (SL_683) und nach einer Phase des Ausprobierens „irgendetwas **niederschreibt**“ (SL_684).

Dabei wird in beiden Fällen der Vorgang des *Aufschreibens*, *Niederschreibens* und *Notierens* von den Schüler:innen in einen größeren prozessualen Zusammenhang gesetzt, der zum einen durch *Vorspielen*, *Ausprobieren* bzw. ‚*Drauf-los-Schreiben*‘ gekennzeichnet ist, zum anderen durch *Gucken* bzw. *Anhören*. Auffällig ist der eher experimentelle Charakter, der dem Komponieren hier zugeschrieben wird, und der dazu führt, dass Komposition als prozesshaftes, ergebnisoffenes Geschehen charakterisiert wird, das letztlich in einem verschriftlichten Ergebnis festgehalten wird.

4.3.5 Komposition als Weg

Während das kinästhetische Schema des Behälters, das sich im vorliegenden Interviewmaterial als besonders relevant gezeigt hat (vgl. Kapitel 4.3.1), aus der frühkindlichen motorischen Erfahrung entsteht, dass Behälter wie Tassen, Töpfe oder Kisten ein Innen, ein Außen und eine sich dazwischen befindende Grenze besitzen, ist die im Folgenden beschriebene Weg-Metaphorik auf das so genannte Ursprung-Pfad-Ziel-Schema zurückzuführen. Auch dieses Schema gründet sich in der sensomotorischen Erfahrung, „schon als Kleinstkind den Weg von einem Ort zum anderen gesucht zu haben“ (Schmitt et al., 2018, S. 22). Metaphorische

Übertragungen, die auf dem Ursprung-Pfad-Ziel-Schema basieren, finden sich vor allem in Phänomenen, die einen zeitlichen Verlauf haben (Schmitt et al., 2018, S. 22), was darin begründet liegt, dass die abstrakte Größe ‚Zeit‘ nur über eine räumliche Dimension kognitiv überhaupt zu erfassen ist (Guski, 2007, S. 146). Da auch das abstrakte Phänomen ‚Komponieren‘ innerhalb einer zeitlichen Dimension erfolgt, wird es im Rahmen der Metaphorik KOMPOSITION ALS WEG entsprechend als räumliche Bewegung konzipiert, wie etwa die folgenden Schüler:innenaussagen zeigen: „*da bin ich persönlich **die Route gegangen, erst den Text zu schreiben und dann eine Melodie zu finden***“ (SI_186-187) oder „*ich finde, man könnte [über das Komponieren] zum Beispiel sagen, dass man etwas versucht zu erstellen [...], weil das ja **schrittweise geht***“ (SF_333-335).

Im Unterschied zur Behältermetaphorik, deren ausdrucksverkürzende Charakteristik eine Komposition als abgegrenzte Einheit versteht, die den kompositorischen Prozess ausblendet, handelt es sich im vorliegenden Fall also um ein Schema, das den metaphorischen Ausdruck erweitert auf prozessbezogene Elemente wie einen „Ursprung als Anfangspunkt, ein Ziel als Endprodukt, ein[en] Pfad [...] zwischen Ursprung und Ziel sowie eine Richtung zum Ziel hin“ (Schmitt, 2017, S. 55). All diese Elemente finden sich auch in den aus dem Interviewmaterial erschlossenen und das Konzept KOMPOSITION ALS WEG bildenden Metaphern wieder, wobei insbesondere der Anfang eines Kompositionsprozesses von Überlegungen bestimmt zu sein scheint, „*wie man das **angehen** möchte, also [es] gibt da ja, wie ich gerade schon gesagt habe, ganz verschiedene Weisen*“ (SI_232-234). So kann „***der erste Schritt**, um überhaupt erst einmal eine Idee zu kriegen, was man machen möchte*“ (SL_315-318), darin bestehen herauszufinden, „*welche Musik man selber gut findet*“ (SL_316). Oder man kann „***als ersten Schritt** vielleicht aussuchen [...], was für eine Tonart [...] man nimmt oder Tonleiter*“ (SC_73-74).

Mit Blick auf dieses Element des ‚Anfangspunktes‘ eines Kompositionsweges konnte eine auffällige Vielzahl an Metaphern gefunden werden. Demgegenüber stehen jedoch nur sehr wenige Aussagen, die sich den Elementen ‚Pfad zwischen Ursprung und Ziel‘ sowie ‚Ziel‘ zuordnen lassen, wie auch in der folgenden Abbildung erkennbar wird:

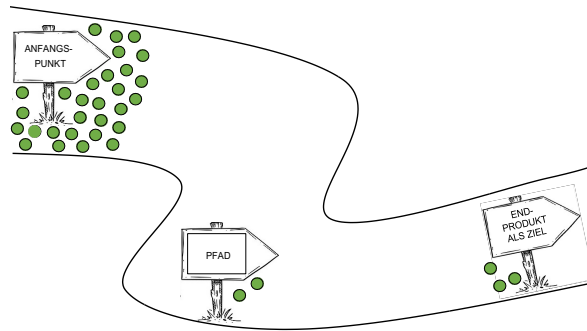


Abbildung 1: Darstellung der Metaphernfunde innerhalb des Konzepts
KOMPOSITION ALS WEG

Vor dem Hintergrund, dass Komposition im Rahmen der Wegmetaphorik als aus verschiedenen Schritten bestehender Entwicklungsprozess verstanden werden dürfte, bei dem sich die Komponierenden auf den Zielpunkt, also eine fertige Komposition, in einer bestimmten Richtung zubewegen, lässt eine solche Verteilung die Kompositionsbewegung nicht nur unbestimmt, orientierungs- und ziellos erscheinen; es wirkt vielmehr, als würde diese in vielen Fällen nach den ersten Schritten sogar *im Sande verlaufen*. Dies wirft die Frage nach möglichen Gründen für diesen Umstand auf.

Zu Beginn des Prozesses scheint die für jeden Weg benötigte Bewegungsenergie (Guski, 2007) noch vielfach vorhanden zu sein, nämlich dann, wenn etwa entschieden werden muss, „*wie baut man es auf, wie fängt es an und wo soll das Stück hinführen*“ (SL_169). Im Anschluss an solche Überlegungen oder auch schon währenddessen tritt möglicherweise jedoch eine gewisse Hilflosigkeit auf, „*weil natürlich niemand in diesem Kurs Ahnung hat von wie das melodisch und harmonisch aufgebaut sein sollte oder wie man wie man überhaupt anfängt. Das war schon [unser] größtes Problem, mache ich erst die Melodie oder mache ich jetzt erst die Akkorde*“ (SK_384-387). Diese Hilflosigkeit spiegelt sich auch in den wenigen gefundenen Metaphern wider, die sich dem Element ‚Pfad zwischen Ursprung und Ziel‘ zuordnen lassen: „*das war so der erste Schritt, und später wurden wir so ein bisschen alleine gelassen damit*“ (SJ_384-385) oder „*wir haben später mit Sticks vom Schlagzeug einfach da irgendwie darauf geschlagen und versucht einen Rhythmus zu finden*“ (SJ_375-376). Das Gefühl des ‚Allein-gelassen-werdens‘ zu einem späteren Zeitpunkt kann dabei als Hinweis darauf gewertet werden, dass augenscheinlich die Lehrperson den Ausgangspunkt des Prozesses mit den Schüler:innen stärker thematisiert hat als den weiteren Verlauf.

Dabei zeigen sich die beschriebenen Unsicherheiten auch mit Blick auf das ebenso zur Wegmetaphorik gehörende Element ‚Richtung zum Ziel‘. So wird etwa festgestellt, dass man „*als erstes [...] ja eine Grundidee [braucht], in welche Richtung man gehen will*“ (SG_78-79), wobei für die Schüler:innen richtungsweisend vor allem „*verschiedene Musikrichtungen [zu sein scheinen], die man komponieren kann*“ (SK_146-147). Diese gilt es gleich zu Beginn

auszuwählen, denn komponiert werden kann etwa in „**Richtung** Rap, dass es ein wenig schneller ist“ (SF_272) oder „**Richtung** Heavy Metal“ (SK_174), „das könnte aber auch in die **Richtung** zum Beispiel vom Klassischen gehen“ (SE_133-135).

Aussagen wie die aufgeführten legen nahe, dass für die Schüler:innen die Richtungsentscheidung zu Beginn eines Kompositionsprozesses getroffen werden muss: „dann kann man dann leichter hinterher eine Melodie darum herum bauen, [...] deshalb würde ich persönlich **mit der Route gehen**“ (SI_190-192). Auffällig ist dabei wiederum, dass der Weg zwischen Ursprung und Ziel als vorgeprägt und linear erscheint, also die eigentlich „verschlungenen Pfade[n] des Kompositionsprozesses“ (Holzer, 2016, S. 147) außer Acht lässt. Auch die Äußerung, dass – unabhängig von der gewählten Musikrichtung – „der **Weg** an sich auf jeden Fall gleich [ist]“ (SJ_129), deutet auf eine dahinter liegende Vorstellung hin, in der die Komplexität des Komponierens stark reduziert erscheint.

Diese Vermutung bestätigt sich auch im Zuge einer Analyse der selektiven Ausgestaltung der Wegmetaphorik, bei der sich zeigt, dass Metaphern wie *Scheidewege*, *Umwege*, *Sackgassen*, *Stolperfallen* oder *Durststrecken*, mittels derer auch „unvorhersehbare und ungeplante Ereignisse“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 97) und damit die Komplexität eines Kompositionsprozesses versprachlicht werden könnten, im gesamten Interviewmaterial keine Verwendung finden. Dies ist insofern als interpretationsrelevant zu betrachten, als dass davon auszugehen ist, dass ein Kompositionsprozess in der Praxis „offen [verläuft], da die Gestalt des angestrebten Endprodukts erst im Arbeitsprozess generiert wird. Bis dorthin gibt es unzählige Scheidewege“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 20). Das Vorhandensein solcher Scheidewege findet jedoch in der Metaphorik und damit auch in den Schüler:innenvorstellungen keine Berücksichtigung, da sich neben fehlenden Metaphern auch die von den Schüler:innen beschriebenen Richtungsentscheidungen auf eine auszuwählende Musikrichtung beschränken. Diese gilt es gemäß der Schüler:innen zudem bereits zu Beginn des Prozesses zu treffen, weshalb der danach zu gehende (Kompositions-)Weg einer Bindung an eine Stilistik unterworfen sein dürfte.

Vor diesem Hintergrund bleibt auch das Zielelement, also die fertige Komposition, im Rahmen des metaphorischen Konzepts KOMPOSITION ALS WEG unspezifisch. Dies zeigt sich etwa am Gebrauch des als Demonstrativpronomen verwendeten Wortes ‚das‘ für das entstandene Produkt in den folgenden Aussagen: „**am Ende** hatten wir uns dazu entschlossen und haben **das** dann auch der Klasse vorgetragen“ (SF_236-238) oder „wir haben einfach geschaut, wie **das** war mit dem Rhythmus und **am Ende** hat uns **das** halt einfach nur gefallen“ (SF_260-261).

Analog zu den in Kapitel 4.3.3 dargestellten *Tönen, Phrasen*, musikalischen *Themen* oder *Akkorden* werden auch im vorliegenden Fall die fertiggestellten Kompositionen in Rückgriff auf das metaphorengenerierende Schema des Objekts (Schmitt et al., 2018, S. 17) als abgeschlossene, dreidimensionale Einheiten mit eindeutigen Grenzen verstanden (Schmitt, 2017, S. 53). Die Möglichkeit, diese Kompositionsobjekte durch weitere, gegenstandsspezifischere Attribute genauer zu charakterisieren, bleibt hier ebenfalls ungenutzt.

Bei Anwendung der heuristischen Strategie des Vergleichs metaphorischer Konzepte, wie er auch in Korpustext 3 erfolgt, zeigt sich mit Blick auf die metaphorischen Konzepte KOMPOSITION ALS WEG und KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN eine Korrelation, die darin besteht, dass auch bei der Weg-Metaphorik Begriffe wie *Umwege, Holzwege, Hindernisse, Rückschritte* oder *Sackgassen* ungenutzt bleiben, die mehr oder weniger reflexiv verhandelte Abweichungen vom linearen Schaffensprozess beschreiben würden. Die dahinter liegende Schüler:innenvorstellung einer kompositorischen Prozesslinearität könnte dabei möglicherweise die Erklärung für den im Rahmen musikpädagogischer Forschung bereits häufiger beobachteten Umstand sein, dass Gruppen ihre Ideen nur teilweise evaluieren und es häufig zu einer schnellen Zufriedenheit mit den entstandenen Produkten kommt (z. B. Theisohn, 2023, S. 151; Kranefeld, 2008b, S. 85), wie es auch die folgende Aussage aus dem Interviewmaterial dieser Studie nahelegt: „*also meine Musiklehrerin hat gerne uns Kompositionsaufgaben gegeben, die haben mir sehr viel Spaß gemacht, weil die sind immer so abgelaufen, dass wir eine Stunde Zeit hatten, und wir haben das in einer Viertelstunde komponiert*“ (SL_576-581).

Über das Aufzeigen der Tendenz zu schnellen Lösungen zu kommen hinaus ist diese Aussage auch insofern interessant, als dass sich darin ein unbefangener Umgang mit dem Begriff ‚Komposition‘ widerspiegelt, der als Hinweis darauf gewertet werden kann, dass die Schüler:innen weniger ‚Berührungsängste‘ haben dürften, als dies in Anbetracht des Ringens um den Begriff für den musikpädagogischen Diskurs angenommen werden kann (vgl. Kapitel 1). Den daraus resultierenden Fragen, welche Dimensionen der Kompositionsbegriff in kompositionspädagogischen Publikationen konkret beinhaltet und welche fachdidaktischen Positionen sich daraus ergeben, wird im Rahmen des analytischen Teils dieser Arbeit nachgegangen. Um in diesem analytischen Teil auf die Ergebnisse des vorliegenden Kapitels zurückgreifen und im Sinne des Modells der Didaktischen Rekonstruktion einen so genannten wechselseitigen Vergleich (Gropengießer, 2008, S. 188) vornehmen zu können, werden die

ermittelten Schüler:innenvorstellungen zuvor zusammengefasst und in ihrem Gesamtzusammenhang betrachtet.

4.4 Vergleich der interpretativ erschlossenen Schüler:innenvorstellungen

Die Grundlage für die hier vorzunehmende Betrachtung bildet das folgende Schaubild, das zwei Ebenen beinhaltet, nämlich zum einen die Ebene, auf der prozessbezogene Vorstellungen zur Darstellung kommen, und zum anderen die Ebene, die produktbezogene Vorstellungen abbildet. Diese Unterscheidung ergibt sich aus dem Umstand, dass der Begriff ‚Komposition‘ sowohl für den Prozess des Komponierens, also „das Schreiben eines Musikwerks“ (DWDS, 2025), als auch für das fertige „Musikwerk“ (DWDS, 2025) als solches genutzt wird, und sich diese Bezugnahmen auch in den Schüler:innenvorstellungen widerspiegeln.

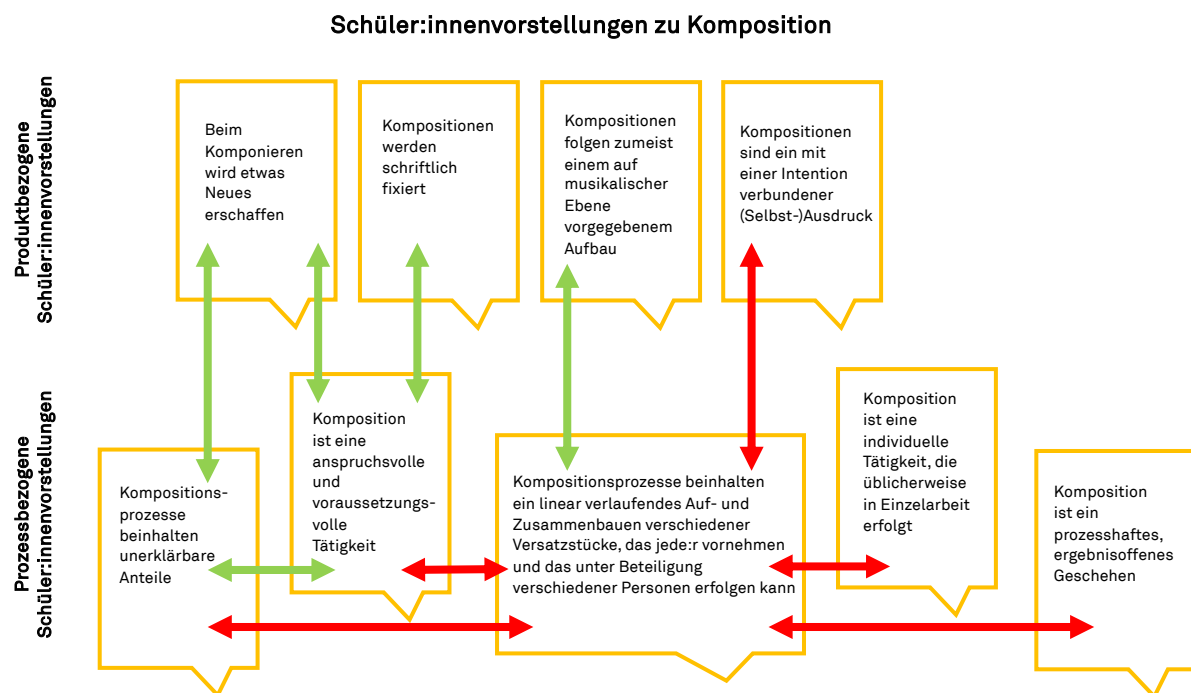


Abbildung 2: Übersicht über die interpretativ erschlossenen Schüler:innenvorstellungen zu Komposition

Wie ein erster Blick auf das Schaubild zeigt, geben die ermittelten Schüler:innenvorstellungen einen differenzierten Überblick über die Wahrnehmung des abstrakten Phänomens ‚Komposition‘, wobei sie sich analog zu den rekonstruierten metaphorischen Konzepten in ihrer Kombination nicht nur ergänzen, sondern auch in Widerspruch zueinander stehen können (vgl. Kapitel 2). Zu erkennen ist dies in der Abbildung anhand der Pfeile, die für sich

ergänzende Vorstellungen in der Farbe Grün, für sich widersprechende Vorstellungen in der Farbe Rot erscheinen.

In diesem Zusammenhang fällt auf, dass Ergänzungen vor allem in der Verbindung der beiden dargestellten Ebenen sichtbar werden, also im Zusammenspiel von prozess- und produktbezogenen Vorstellungen. Dies wird etwa deutlich, wenn angenommen wird, dass im Rahmen eines anspruchsvollen und voraussetzungsvollen Vorgehens, das unerklärliche Anteile beinhaltet, etwas Neues entsteht, das letztlich schriftlich fixiert wird. Mit Blick auf den Aspekt der Neuheit fällt dabei auf, dass dieser vielfach auch in ähnlichen Zusammenhängen in der Fachliteratur verhandelt wird, etwa wenn Sachsse (2020) ein Regime des musikalisch Neuen (S. 14) konstatiert, in dessen Rahmen ‚Neuheit‘ einen Fixpunkt in den teils sehr heterogenen Konzeptualisierungen von Kreativität bildet (Sachsse, 2020, S. 15). Lehmann (2016) stellt fest, dass auch die Postmoderne den „Anspruch, etwas Neues zu schaffen, nicht etwa preisgegeben, sondern reformuliert“ hat (Lehmann, 2016, S. 7).

Während sich Ergänzungen somit eher Ebenen übergreifend zeigen, treten Widersprüche im Unterschied dazu vor allem innerhalb der Ebenen auf, und zwar insbesondere auf der Ebene der prozessbezogenen Vorstellungen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass diese Widersprüche zudem ausschließlich in Verbindung mit einer spezifischen Schüler:innenvorstellung ersichtlich werden, nämlich der Vorstellung, die Komposition als linear verlaufendes Auf- und Zusammenbauen verschiedener Versatzstücke versteht, das jeder vornehmen und das unter Beteiligung verschiedener Personen erfolgen kann.

Diese Vorstellung hat sich im Material nicht nur sehr übergreifend gezeigt, sondern beschreibt zudem ein Vorgehen, das der wörtlichen Übersetzung des Begriffs ‚Komposition‘ bzw. seines lateinischen Ursprungs entsprechen dürfte. Vor dem Hintergrund, dass dieser Begriff bereits seit dem 11. Jahrhundert in Gebrauch ist und zu dieser Zeit gemäß der wortgetreuen Bedeutung hauptsächlich als ein ‚Zusammenstellen‘ im Sinne eines „HERSTELLEN[S] EINES NEUEN EINSTIMMIGEN GESANGS ALS ZUSAMMENSETZEN VON MELODIEGLIEDERN ODER TONGRUPPEN“ (Bandur, 1996, S. 15, H.i.O.) verstanden wurde, kann hinsichtlich dieser Korrelation zunächst festgestellt werden, dass ein Teil der Vorstellungen der Schüler:innen somit denjenigen aus den Anfängen der Begriffsgeschichte ähnelt.

Dies ist insofern interessant, als dass es den wissenschaftstheoretischen Erkenntnissen aus den Naturwissenschaften entspricht. So hat sich auf der Basis verschiedener Forschungen gezeigt, dass lebensweltliche Vorstellungen, zu denen auch die vorliegende gezählt werden kann, vielfach große Ähnlichkeiten zu den Verständnissen aus den Anfängen einer Wissenschaft aufweisen (Gropengießer, 2020, S. 17). Innerhalb der

Naturwissenschaftsdidaktik legt dieser Befund nahe, „den Vorgang des Theoriewechsels in einer Wissenschaft als Modell für individuelle Vorstellungsänderungen zu betrachten“ (Gropengießer, 2020, S. 17). Im Rahmen dieser musikpädagogischen Studie, innerhalb derer aus fachspezifischen Gründen ohnehin kein solcher *conceptual change* angestrebt wird (vgl. Kapitel 2.2), stellt sich darüber hinaus die Frage, inwiefern diese Analogie auch darauf zurückzuführen sein könnte, dass es sich beim Nutzen und ‚Zusammensetzen‘ bereits bestehenden Materials um eine charakteristische Form der Kultur der Digitalität und ein verbreitetes produktionsästhetisches Verfahren der letzten Jahre handelt (Rottmann, 2008, S. 83). So stellt etwa Rottmann (2008) fest, dass „in den letzten Jahren der Umgang mit Referenzen zum vorherrschenden produktionsästhetischen Modell in der zeitgenössischen Kunst geworden ist“ (S. 83), weshalb angenommen werden kann, dass diese Vorgehensweise auch für die Schüler:innen ein gängiges Verfahren darzustellen scheint. Möglicherweise ist dies zudem ein Hinweis auf eine nach Stalder (2021) charakteristische Form der Kultur der Digitalität, nämlich die sogenannte „*Referentialität*, also die Nutzung bestehenden kulturellen Materials für die eigene Produktion“ (Stalder, 2021, S. 13, H.i.O.), die „eine zentrale Eigenschaft vieler Verfahren [ist], mit denen sich Menschen in kulturelle Prozesse einschreiben“ (Stalder, 2021, S. 13). Wie Stalder (2021) in diesem Zusammenhang feststellt, werden im „Kontext einer nicht zu überblickenden Masse von instabilen und bedeutungsoffenen Bezugspunkten [...] Auswählen und Zusammenführen zu basalen Akten der Bedeutungsproduktion und Selbstkonstitution“ (S. 13).

Dem entsprechend könnte die genannte Vorstellung sowohl mit einem Rückgriff auf die Anfänge der Begriffsgeschichte in Verbindung stehen, als auch aus einem für Schüler:innen möglicherweise als gängig betrachteten Verfahren aus dem aktuellen lebensweltlichen Erfahrungsschatz resultieren.

Die Annahme eines solchen für Schüler:innen vertrauten Vorgehens, das sich in dieser Vorstellung widerspiegelt, könnte möglicherweise auch zu den dargestellten Widersprüchen und dem erkennbaren Spannungsfeld beitragen, das sich im Schaubild auf der Ebene der prozessbezogenen Vorstellungen zeigt. Es ergibt sich dadurch, dass etwa Begriffe wie ‚anspruchsvoll‘, ‚voraussetzungsvoll‘, ‚unerklärbar‘ oder ‚individuell‘ eine gewisse Komplexität implizieren, während die genannte Vorstellung im Gegensatz dazu ein eher ‚unkompliziertes‘ und ‚einfaches‘ Vorgehen beschreibt. So scheint es vor diesem Hintergrund denkbar, dass Schüler:innen einerseits mit ihren Vorstellungen an eine Perspektive anknüpfen, die wie eingangs dargestellt, das Komponieren als eine komplexe Verstandestätigkeit versteht, die mit musikalischen Genies in Verbindung gebracht wird und die nicht nur Einfluss auf den

musikpädagogischen Diskurs haben (vgl. Kapitel 1), sondern auch gesellschaftlich verbreitet sein dürfte (Günther, 2010, S. 11). Andererseits basieren die Schüler:innenvorstellungen möglicherweise auf eigenen Erfahrungen, die dieser Komplexität nicht entsprechen und dadurch das beschriebene Spannungsfeld bedingen.

Der Frage, inwiefern sich vor diesem Hintergrund auch im kompositionspädagogischen Diskurs entsprechende Spannungsfelder zeigen, etwa mit Blick auf mögliche Vorstellungen und Annahmen zu einem in der schulischen Praxis üblichen Vorgehen, wird im Folgenden im Rahmen des analytischen Teils nachgegangen.

5 Analytischer Teil: Merkmale des Begriffs ‚Komposition‘ im Kontext kompositionspädagogischer Perspektiven

Wie eingangs beschrieben umfasst der Forschungsrahmen des Modells der Didaktischen Rekonstruktion (vgl. Kapitel 2.3) drei unterschiedliche Forschungs- und Entwicklungsaufgaben. Nach der im empirischen Teil (vgl. Kapitel 4) erfolgten interpretativen Erschließung von Schüler:innenvorstellungen zielt die nun folgende sogenannte „fachliche Klärung“ (Reinfried et al., 2009, S. 407) darauf ab, wechselseitige Bezüge zwischen eben diesen Schüler:innenvorstellungen und erkenntnisleitenden Perspektiven der Fachwissenschaft herzustellen (Kattmann & Gropengießer, 1996, S. 187), um davon ausgehend in einem dritten und abschließenden konstruktiven Teil konkrete Vorschläge für die Unterrichtspraxis entwickeln zu können.

Die fachliche Klärung wird auch als analytischer Teil des fachdidaktischen Triplets bezeichnet (Kattmann, 2023, S. 8) und bedient sich in der Regel eines qualitativ inhaltsanalytischen Vorgehens nach Gropengießer (2005) (z. B. Dannemann, 2015; Gralher, 2015; Niebert, 2010; Klee, 2008), um zunächst eine Rekonstruktion fachwissenschaftlicher Vorstellungen vorzunehmen. Ähnlich wie bei den Schüler:innenvorstellungen handelt es sich auch hierbei um Anschauungen zu einem Sachverhalt, in diesem Fall um „mentale Konstrukte, die auf dem Konsens einer Wissenschaftlergemeinschaft beruhen und als zutreffende Erklärungen eines Phänomens zu einem bestimmten Zeitpunkt angesehen werden“ (Heidenreich & Gropengießer, 2019, S. 43).

Im Unterschied zu den naturwissenschaftlichen Fächern, „deren Gegenstandsbereich sich in eindeutig begrenzten und beschreibbaren fachwissenschaftlichen Konzepten darstellen lässt“ (Bartsch & Brandl, 2015, S. 119), existiert in musikpädagogischen Zusammenhängen, wie etwa Kraemer (2007) konstatiert, in der Regel kein „klar abgrenzbarer Wissenschaftsbereich mit eindeutig definierten Gegenständen, Methoden und Fragestellungen“ (S. 42-43). Vogt (2011) charakterisiert die Musikpädagogik daher auch als eine „Mischdisziplin mit labilen Grundlagen“ (S. 13), der es laut Eibach (2018) „an den notwendigen Voraussetzungen für eine umfassende Festlegung der Zuordnung von Begriffen und Benennungen“ (S. 54) mangelt. Entsprechend werden musikpädagogische Begriffe häufig auch nicht konsensuell verwendet (Krause, 2011, S. 35), was in hohem Maße auch für den Kompositionsbegriff gilt (vgl. Kapitel 1). Daher dürfte sich somit analog zum empirischen Teil auch für die fachliche Klärung eine Anpassung der Vorgehensweise und Methodik, die sich im Rahmen didaktischer Rekonstruktionen in den Naturwissenschaftsdidaktiken bereits etabliert

haben, als notwendig erweisen. Der Frage, welcher forschungsmethodische Zugriff in der vorliegenden Studie geeignet sein könnte, geht das folgende Kapitel nach.

5.1 Forschungsmethodisches Vorgehen zur fachlichen Klärung des Begriffs ‚Komposition‘

Mit Blick auf die fachliche Klärung des Kompositionsbegriffs ist vor dem beschriebenen Hintergrund zunächst festzustellen, dass innerhalb der Musikpädagogik ganz grundsätzlich von einem „begriffliche[n] Defizit“ (Abel-Struth, 2005, S. 92) ausgegangen werden kann, das sich aus der überschaubaren Anzahl „historisch und systematisch entwickelte[r] Bestimmungen fachspezifischer Begriffe“ (Abel-Struth, 2005, S. 92) ergibt. Entsprechend konstatiert auch Eibach (2018) „in der innerfachlichen Diskussion Vieldeutigkeit und inkonsistente Verwendung musikpädagogischer Begriffe sowie ein[en] Mangel an systematischen Auseinandersetzungen mit der Fachsprache der Disziplin im Allgemeinen und deren Begriffsbestand im Besonderen“ (S. 21). Begriffe, die „von vornherein in sich marode sind“ (Kruse, 2011, S. 37), können jedoch den wissenschaftlichen Diskurs beeinträchtigen, da eine „störungsfreie inner- wie auch interdisziplinäre Kommunikation [...] nur auf dem Fundament von Grundbegriffen“ (Vogt et al., 2014, S. 5) überhaupt möglich sein dürfte. Daher kommt der konsensuellen Verwendung der grundlegenden fachlichen Begriffe auch in musikpädagogischen Forschungsprozessen grundsätzlich eine große Relevanz zu. Dem entsprechend betont auch Abel-Struth (2005) die Notwendigkeit von Begriffen, „für die ein Minimalkonsensus besteht“ (S. 598), und Eibach (2019) hebt hervor, dass die Klärung fachspezifischer Begriffe trotz der beschriebenen Schwierigkeiten „ein ebenso unausweichliches“ (S. 5) wie „unabschließbares Anliegen wissenschaftlicher Diskurse“ (S. 5) darstellt und als essentiell wichtige Aufgabe von Forschenden betrachtet werden sollte (Eibach, 2018, S. 16).

Auf dieses Ansinnen reagiert die musikpädagogische Begriffsforschung, ein interpretativ-analytischer Ansatz, der auf die Dimensionierung von Begriffen abzielt (Eibach, 2018, S. 41) und ein – wenn auch bislang noch etwas vernachlässigtes – Teilgebiet der musikpädagogischen Forschung darstellt (Eibach, 2018, S. 18). So beschäftigt sich diese Forschungsrichtung mit der detaillierten Bestimmung, Deskription und Analyse von Begriffen, um deren Wesen systematisch zu ergründen, indem „auf metatheoretischer Ebene das Spektrum bereits vorhandener Begriffsbestimmungen in synchroner und diachroner Perspektive entfaltet

und strukturiert [wird]“ (Eibach, 2019, S. 240). Die musikpädagogische Begriffsforschung hat somit weniger die Absicht, Begriffe zu beurteilen und ihren zukünftigen Umgang zu beeinflussen, als vielmehr die Nutzung in Vergangenheit und Gegenwart zu beschreiben und zu verstehen (Dauth, 2023, S. 81). Um diesem Erkenntnisinteresse adäquat folgen zu können, formuliert Eibach (2019) in Anlehnung an Abel-Struth (2005) unterschiedliche Untersuchungsaspekte, von denen sich für den vorliegenden Zusammenhang insbesondere zwei Aspekte als relevant erweisen:

Zum einen kann mittels einer Offenlegung der *Verwendungszusammenhänge* eines Begriffs der aktuelle Stand in dem Forschungsfeld erschlossen werden, auf das der Begriff bezogen ist (Eibach, 2019, S. 234). Dies geschieht, indem etwa „Bezüge zwischen Begriff und umgebendem (Kon-)Text sowie zwischen Begriff und Verfasser*in aufgedeckt [werden]“ (Dauth, 2023, S. 80). Eine solche Analyse kann in der vorliegenden Untersuchung demnach Transparenz hinsichtlich des Kompositionsbegriffs und seiner gegenwärtigen Bestimmungen aus Sicht von Kompositionspädagog:innen sowie „der damit korrespondierenden Begleitumstände“ (Eibach, 2018, S. 37) schaffen.

Zum anderen erfolgt durch das Herausarbeiten (aktuell) verwendeter Begriffsmerkmale eine Rekonstruktion derjenigen *Wissenselemente*, die mit einem Begriff verbunden sind, wobei bei einem begriffsanalytischen Vorgehen, insbesondere bei kontrovers diskutierten Begriffen, nicht allein das Benennen eindeutiger Begriffsmerkmale im Vordergrund steht. Vielmehr wird das Ermitteln bestehender Gegensätze und Ambivalenzen als aufschlussreich erachtet (Dauth, 2023, S. 80), indem ein Begriff auch als *Merkmalsbündel* verstanden wird, das mittels unterschiedlicher *Merkmalskonfigurationen* realisiert wird. Solche mitunter stark voneinander abweichenden Ausprägungen eines Begriffs scheinen das Wesen musikpädagogischer Begriffe vielfach auszumachen (Eibach, 2018, S. 17) und können angesichts des eingangs dargestellten Ringens um den Begriff ‚Komposition‘ auch für den kompositionspädagogischen Diskurs angenommen werden. Eine Analyse divergierender *Merkmalskonfigurationen* kann somit Aufschluss darüber geben, wie der Kompositionsbegriff in kompositionspädagogischen Zusammenhängen realisiert wird und welche Inkonsistenzen er konkret beinhaltet. Daraus können sich erkenntnisleitende Perspektiven der Fachwissenschaft ermitteln lassen, die für den angestrebten wechselseitigen Vergleich zwischen dem Diskurs und den rekonstruierten Schüler:innenvorstellungen zu nutzen sind.

Aufgrund dieser Korrespondenzen zwischen dem Erkenntnisinteresse der fachlichen Klärung und den dargestellten Untersuchungsaspekten der musikpädagogischen Begriffsforschung kann von einer besonderen Eignung dieser „grundsätzliche[n]

Forschungsausrichtung“ (Dauth, 2023, S. 14) für den vorliegenden Zusammenhang ausgegangen werden. In einem nächsten Schritt gilt es herauszufinden, welche Analysemethoden sich aus dem breiten Methodenspektrum, das innerhalb der musikpädagogischen Begriffsforschung zur Anwendung kommt, für eine Offenlegung der *Verwendungszusammenhänge* sowie zur Analyse der *Merkmalskonfigurationen* des Kompositionsbegriffs als gegenstandsangemessen erweisen können. Die folgende Darstellung der diesbezüglich getroffenen Entscheidungen orientiert sich dabei am zeitlichen Verlauf des Arbeitsprozesses und beginnt entsprechend zunächst mit der Zusammenstellung des für die Analyse benötigten und relevanten Materialkorpus.

5.1.1 Materialrecherche und Korpusbildung

Die Materialrecherche im Rahmen einer musikpädagogischen Begriffsforschung strebt stets die bestmögliche Selektion der Veröffentlichungen an, mit Hilfe derer die zugrunde liegende Forschungsfrage nach der Offenlegung der Verwendungszusammenhänge und der Rekonstruktion von Merkmalskonfigurationen des Kompositionsbegriffs angemessen beantwortet werden kann. Die Suche in der vorliegenden Studie erfolgte nicht nur über gängige Suchmaschinen des Internets und den Katalog der Technischen Universität Dortmund, sondern vor allem durch eine „Schneeballsuche“ (Kühmstedt, 2013, S. 148), bei der „in jedem zum Materialkorpus gehörigen Text das Literaturverzeichnis auf weiterführende Treffer gesichtet wurde“ (Dauth, 2023, S. 111).

Da sich Untersuchungen wie die vorliegende im Sinne des Modells der Didaktischen Rekonstruktion zuvorderst auf unterrichtliche Zusammenhänge beziehen, indem sie Schüler:innenvorstellungen erschließen und daran anknüpfend die Konzeption von Unterricht in den Blick nehmen, besteht der aus dieser Suche hervorgegangene Materialkorpus¹⁰ ausschließlich aus Publikationen, die sich der Kompositionspädagogik, einem noch ‚jungen‘ Teilbereich der deutschsprachigen Musikpädagogik (Schmidinger, 2021, S. 287), zuordnen lassen. Gemäß des Forschungsvorhabens werden dabei neben Veröffentlichungen, die zum wissenschaftlichen Zweig der Kompositionspädagogik gehören, auch Publikationen aus dem Bereich der „normativ-konzeptionell ausgerichtet[n] Musikdidaktik“ (Hörmann & Meidel, 2016, S. 58) berücksichtigt. Schriften verwandter Disziplinen wie der Musikwissenschaft, der Musiktheorie oder der Musiktherapie finden aufgrund des gesetzten Fokus keine Berücksichtigung.

¹⁰ Eine Übersicht aller zum Materialkorpus gehörenden Schriften befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

Da die Problemstellung dieser Studie an den vor allem in deutschsprachigen kompositionspädagogischen Publikationen verhandelten Unschärfen des Kompositionsbegriffs und dem Ringen um ein tragfähiges Begriffsverständnis anknüpft, wurde auf den Einbezug englischsprachiger Publikationen verzichtet. Es ist zumal davon auszugehen, dass angesichts der bereits erfolgten umfassenden curricularen Verankerung des Komponierens im englischen Schulsystem sowie der unbefangenen Verwendung der Begriffe ‚composing‘ und ‚composition‘ (Aigner, 2017, S. 34) die im deutschsprachigen Diskurs relevanten Aspekte dort nicht in gleicher Weise zum Vorschein treten würden.

Ferner finden vorwiegend Texte ab den 2000er Jahren Berücksichtigung, da das Komponieren mit Schüler:innen erst zu diesem Zeitpunkt wieder vermehrt Beachtung erfahren hat. Als besonders ertragreich erwies sich für den vorliegenden Zusammenhang die Studie von Aigner (2017), in der, wenn auch nicht methodisch geleitet, neben „[r]elevanten Themenfelder[n] zum Komponieren im Klassenzimmer“ (S. 38) auch „wichtige Aspekte des Kompositionsbegriffs aus musikpädagogischer Sicht“ (S. 45-52) genannt werden. Auch die Ausführungen von Wienecke (2016) etwa zum Themenkomplex ‚Notation‘ vermochten interessante Impulse für die angestrebte Begriffsanalyse zu geben.

Im Unterschied zu den Studien etwa von Eibach (2018) oder Dauth (2023) erfolgt in der vorliegenden Untersuchung jedoch keine umfassende musikpädagogische Begriffsanalyse im eigentlichen Sinne; die hier vorgenommene Analyse beschränkt sich aufgrund des Fokus vielmehr auf die fachliche Klärung des Kompositionsbegriffs und somit neben einer Offenlegung der Verwendungszusammenhänge auf das Herausarbeiten von (aktuell) erkennbaren Begriffsmerkmalen. Die im nächsten Schritt vollzogene Auswahl der für die Auswertung der beiden Untersuchungsaspekte geeigneten Analysemethoden beleuchten die folgenden Kapitel.

5.1.2 Das Verfahren zur Offenlegung der Verwendungszusammenhänge des Kompositionsbegriffs

Wie Dauth (2023) feststellt, kann sich Begriffsforschung auf verschiedene Methodologien beziehen (S. 87), weshalb bereits erfolgte Studien auch „*nicht* als Schablone, sondern als Orientierung in der Entwicklung eines eigenen methodischen Vorgehens“ (Dauth, 2023, S. 87, H.i.O.) dienen sollten. So zielt das Verfahren, das etwa Eibach (2018) zur Offenlegung der Verwendungszusammenhänge wählt, vor allem darauf ab, zu ergründen, „an welchen Stellen der Theoretischen Musikpädagogik der Begriff gebraucht wird“ (Eibach, 2018, S. 76). Im

Unterschied dazu dürfte es jedoch vor dem Hintergrund des eingangs aufgezeigten Ringens um den Begriff ‚Komposition‘ im kompositionspädagogischen Diskurs (vgl. Kapitel 1) sinnvoller sein, nach den Bezügen zwischen dem Begriff und den Positionen der im kompositionspädagogischen Diskurs vertretenen Verfasser:innen zu fragen.

Um dies in systematischer Weise analysieren zu können, werden in den Publikationen, die den Materialkorpus bilden, daher zunächst alle Abschnitte markiert und extrahiert, in denen der Kompositionsbegriff verhandelt wird. Da sich das Ringen um den Begriff insbesondere auch in der Verwendung von Ersatzbegriffen widerspiegelt, sind entsprechend auch alle alternativen Benennungen zu berücksichtigen und in die Analyse zu integrieren. Dadurch sichtbar werdende thematische Schwerpunkte werden in einem zweiten Schritt zu kompositionspädagogischen Positionen zusammengefasst, die nicht nur einen Überblick über den Forschungsstand zu geben vermögen, sondern aus dem breiten Spektrum an vorhandenen Begriffsbestimmungen möglicherweise auch divergierende Ausrichtungen aufzeigen können (Eibach, 2018, S. 359). Diese Positionen werden als Teil der für die fachliche Klärung benötigten erkenntnisleitenden Perspektiven verstanden.

5.1.3 Das Verfahren zur Analyse von Merkmalskonfigurationen

Gemäß des beschriebenen Ziels werden im Unterschied zu anderen Studien, die sich innerhalb der musikpädagogischen Begriffsforschung verorten, nicht die Merkmalskonfigurationen unterschiedlicher Ansätze möglichst differenziert erschlossen und zueinander in Beziehung gesetzt (Eibach, 2018, S. 91), etwa um Aufschlüsse über die Selektivität verschiedener Zugriffe zu erlangen (Eibach, 2018, S. 62) oder Einschätzungen darüber vornehmen zu können, „welche Merkmalskonfigurationen für gelingendes musikpädagogisches Handeln benötigt werden“ (Dauth, 2023, S. 275). Vielmehr wird der Materialkorpus als Ganzes betrachtet, um durch die Erschließung der konstitutiven Bestandteile des Kompositionsbegriffs Rückschlüsse auf erkenntnisleitende Perspektiven der Fachwissenschaft ziehen zu können. Diese werden für das im Rahmen der didaktischen Rekonstruktion vorgesehene Herstellen von wechselseitigen Bezügen zu den bereits rekonstruierten Schüler:innenvorstellungen (vgl. Kapitel 5.3) benötigt. Auch für das Erschließen von Merkmalskonfigurationen des Kompositionsbegriffs gilt es somit geeignete Verfahrensweisen zu ermitteln und so zu adaptieren, dass sie Gewinn bringend eingesetzt werden können.

Dabei scheint es mit Blick auf den vorgesehenen Vergleich zwischen den Diskurspositionen und den Vorstellungen der Schüler:innen zunächst naheliegend, für beide ‚Konstrukte‘ auf dieselbe Auswertungsmethode, i.e. die Metaphernanalyse, zurückzugreifen. Grundsätzlich wäre auch im vorliegenden Zusammenhang ein solches Vorgehen denkbar, denn analog zur interpretativen Erschließung der Schüler:innenvorstellungen dürften auch die Merkmalskonfigurationen des Kompositionsbegriffs aus kognitionslinguistischer Sicht Anschlussmöglichkeiten bieten, da auch diese im Sinne Schmitts (2017) als kulturelle Muster des Denkens (S. 459) zu verstehen sind und somit im Prinzip metaphernanalytisch untersucht werden könnten. Allerdings weist Schmitt (2017) explizit darauf hin, dass eine Untersuchung solcher Diskursformationen das Analysevermögen einer Metaphernanalyse aufgrund des hohen Aufwandes dieser Methode (vgl. Kapitel 4) übersteigt (S. 174). Vor diesem Hintergrund wird daher auf den Einsatz der systematischen Metaphernanalyse im Rahmen dieses analytischen Teils verzichtet. Stattdessen wird in Anlehnung an das Vorgehen von Eibach (2018) das Verfahren der Begriffsrekonstruktion gewählt, das Dahlberg (1987) im Rahmen ihrer methodischen Überlegungen zu einer allgemeinen Terminologielehre entwickelt. Dieses Verfahren beinhaltet die folgenden drei Schritte:

Zunächst erfolgt die Suche und Auflistung von repräsentativen Definitionen des zu klärenden Begriffs innerhalb des zusammengestellten Materialkorpus, die nicht nur explizit genannt, sondern auch implizit in Texte eingebettet sein können (Eibach, 2018, S. 84). In Rückgriff auf diese Definitionen gilt es danach die in den Textabschnitten enthaltenen Merkmale zu isolieren und zu sammeln. Laut Eibach (2018) liegt diesem Vorgehen die Auffassung zugrunde, „dass die Vielzahl an Begriffsbestimmungen [...] in manchen Fällen auf eine weitaus geringere Zahl an Merkmalen zurückführbar ist, die in den einzelnen Definitionen jeweils auf verschiedene Weise miteinander kombiniert sind“ (S. 81). Eine abschließende Systematisierung, die den zentralen Schritt des Verfahrens darstellt, zielt dann darauf ab, die ermittelten Begriffsmerkmale so zu kontextualisieren, dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die Konzeption des zu untersuchenden Begriffs erkennbar werden (Eibach, 2018, S. 85). Im Rahmen dieser Systematisierung wird der Einsatz analyseleitender Kategorien empfohlen, die nicht nur deduktiv entwickelt und an das Material herangetragen werden, sondern auch induktiv während des Prozesses zum Vorschein treten können (Eibach, 2018, S. 86). Welche Kategorien sich in der vorliegenden Arbeit für diesen Zusammenhang als bedeutsam erweisen und welche Merkmalskonfigurationen des Begriffs sich mittels dieses Vorgehens rekonstruieren lassen, beleuchtet das folgende Kapitel ebenso wie die rekonstruierten Verwendungszusammenhänge des Kompositionsbegriffs.

5.2 Analyseergebnisse

Wie ein anfänglicher Blick in Studien zeigt, die sich in unterschiedlicher Art und Weise dem Kompositionsbegriff anzunähern versuchen (z. B. Schmidinger, 2021; Aigner, 2017; Wieneke, 2016), wird immer wieder darauf hingewiesen, dass sich der Begriff durch stark voneinander abweichende Ausprägungen auszeichnet. So spricht etwa Aigner (2017) von „vielfältigen Schattierungen“ (S. 185) und Schmidinger (2021) von einer „kaum fassbare[n] Heterogenität“ (S. 49), die in seinen Augen auch darin begründet liegt, dass der Begriff Komposition im künstlerischen Kontext bereits seit dem 11. Jahrhundert in Gebrauch und seitdem einem häufigen Bedeutungswandel unterlegen ist (Schmidinger, 2021, S. 49). Als prägend für ein Begriffsverständnis, das sich im 19. Jahrhundert etabliert hat, erweist sich dabei die Annahme „einer IM KÜNSTLERISCHEN SUBJEKT VERANKERTEN, SYSTEMATISCH NICHT ERFASSBAREN, EMPHATISCHEN UND INTEGRALEN KONZEPTION VON INHALTLICHER KREATIVITÄT“ (Bandur, 1996, S. 16, H.i.O.). Eine solche an Kreativität gebundene Auffassung beinhaltet die grundsätzliche Charakteristik einer letztlich *undefinierbaren* Natur kreativen Handelns, dessen wesentlicher Kern die Neuheit oder Originalität im Sinne von „etwas bisher noch nicht Dagewesenem“ (Sachsse, 2020, S. 16) zu sein scheint. Und da „das Resultat des kreativen Prozesses genauso wie sein Inhalt zunächst unabsehbar und unbekannt sind, ist das Wesentliche daran nicht definierbar. Eine Definition würde das Unbekannte auf ein Bekanntes zurückführen“ (Reck, 2019, S. 30). Da Kreativität auch in kompositorischen Kontexten nicht abschließend theoretisch zu fundieren oder objektiv zu bewerten ist, ist sie demnach „zwar augenscheinlich in Situationen ersichtlich und in Diskursen präsent, jedoch nur auf sehr fragile, nicht fassliche Weise existent“ (Sachsse, 2020, S. 17).

Im Zuge dieser Verbindung zwischen Komposition und Kreativität und der damit in Zusammenhang stehenden Annahme einer Unerklärbarkeit von Teilen des kompositorischen Vorgehens ist eine Mystifizierung des Komponierens zu verzeichnen. Diese impliziert, dass es sich beim Komponieren um eine Tätigkeit handelt, bei der ein schöpferisches Genie mittels unerklärbarer Eingebungsprozesse herausragende Meisterwerke hervorbringt (Günther, 2010, S. 10-11). Kompositionsprozesse werden dadurch zu „einer Spezialistentätigkeit, die nur einigen wenigen ‚Experten‘ vorbehalten“ (Lessing, 2011, S. 15) bleibt, weshalb den Musikwerken im 19. Jahrhundert neben der Ehrfurcht vor künstlerischen Schaffensprozessen auch der Status einer unerreichbaren Meisterschaft zukommt.

Über den Stellenwert hinaus, welcher der Kreativität zugeschrieben wird, beinhaltet dieses historisch begründete Begriffsverständnis verschiedene weitere Facetten, die sich mit

Blick auf Ausführungen von Dahlhaus (1979) zeigen. So grenzt Dahlhaus (1979) den Begriff ‚Komposition‘ explizit vom Begriff ‚Improvisation‘ ab, wobei seine Definition von Ersterem beinhaltet, dass „eine Komposition (1) ein in sich geschlossenes, individuelles musikalisches Gebilde ist, welches (2) ausgearbeitet und (3) schriftlich fixiert wird, um (4) aufgeführt zu werden, wobei (5) das Ausgearbeitete und Notierte den essentiellen Teil des ästhetischen Gegenstandes ausmacht, der sich im Bewußtsein [sic!] des Hörers konstituiert“ (Dahlhaus, 1979, S. 10-11).

Wie ein Blick in den kompositionspädagogischen Diskurs zeigt, wird auf den Begriff von Komposition im Sinne dieser Definition von Dahlhaus (1979) immer wieder Bezug genommen (z. B. Zill, 2017; Wieneke, 2016; Schlothfeldt, 2015; Oberschmidt, 2014). So stellt etwa Aigner (2017) fest, dass es sich beim Kompositionsbegriff um einen „hochkulturell geprägten“ (S. 36) Begriff handelt, der bis heute vor allem auf Grundlage der Genieästhetik des 19. Jahrhunderts verstanden wird. Ähnliches konstatiert etwa auch Zill (2017), wenn er anmerkt, dass dieser „eng gefasste Begriff [...] an Produktionsformen der europäischen Kunstmusik geknüpft ist“ (S. 21). Es ist demnach davon auszugehen, dass die mit dem Geniedenken verbundene Musikauffassung auch heute noch den musikpädagogischen Fachdiskurs ideologisch prägt (Wienecke, 2016, S. 80). Dies zeigt sich auch mit Blick auf die rekonstruierten Verwendungszusammenhänge und die dabei in den Blick genommenen Bezüge zwischen dem Begriff und den im kompositionspädagogischen Diskurs vertretenden Verfasser:innen, die Gegenstand des folgenden Kapitels sind.

5.2.1 Die Verwendungszusammenhänge des Kompositionsbegriffs im kompositionspädagogischen Diskurs

So findet zum einen ein „rege[r] Diskurs darüber [statt], ob in pädagogischen Kontexten überhaupt von Komponieren gesprochen werden sollte oder ob andere Begriffe wie Produktion oder Musikerfinden im pädagogischen Kontext angemessener seien“ (Weber, 2021, S. 14). Zum anderem werden alternativ zu diesem Ausweichen auf Ersatzbezeichnungen Bestrebungen erkennbar, die sich gezielt für ein offeneres und weiter gefasstes Verständnis des Begriffs ‚Komposition‘ aussprechen, das weniger in der Tradition des Geniedenkens steht, sondern stattdessen vielfältige Vorgehensweisen kompositorischer Arbeit anerkennt und umfasst. Beide Positionen werden im Folgenden genauer in den Blick genommen.

5.2.1.1 Das Ausweichen auf Ersatzbezeichnungen anstelle der Verwendung des Begriffs ‚Komposition‘ in musikunterrichtlichen Settings

Mit Blick auf den sich an der europäischen Kunstmusiktradition orientierenden Kompositionsbegriff charakterisiert etwa Wallbaum (2018) ein solches Verständnis als unvereinbar mit seinen „pädagogischen Überzeugungen“ (Wallbaum in Schlothfeldt & Vandré, 2018, S. 21) in Bezug auf ein „elementares Musikunterrichten an allgemeinbildenden Schulen“ (Wallbaum in Schlothfeldt & Vandré, 2018, S. 21). Dem entsprechend entscheidet er sich im Rahmen seiner für eine schulische Kompositionspraxis entworfenen Didaktik bewusst gegen die Verwendung des Begriffs ‚Komposition‘ und bevorzugt stattdessen den Begriff ‚Produktion‘, definiert als „Tateinheit‘ von konzipierendem Entwerfen [...] und Realisieren“ (Wallbaum, 2009, S. 9). Denn im Unterschied zu einem Verständnis des Begriffs ‚Komponieren‘ gemäß der Definition von Dahlhaus (1979) impliziert der Produktionsbegriff, wie Wallbaum (2009) feststellt, weder eine schriftliche Fixierung, noch legt er eine Unterscheidung zwischen Komponierenden und Ausführenden nahe. Zudem kann durch den Begriff ‚Produktion‘ der hohe Stellenwert unterstrichen werden, der neben den Kompositionsprozessen auch den Ergebnissen der Schüler:innen zukommt. Folglich bezeichnet er sein Konzept als ‚Produktionsdidaktik‘ (Wallbaum, 2009) und nicht als ‚Kompositionsdidaktik‘.

Eine ähnliche Entscheidung trifft auch Zill (2016), der den Kompositionsbegriff aufgrund der Limitierungen, die sich aus der Verbindung zwischen dem Begriff und der Kunstmusiktradition ergeben, ebenfalls als zu eng gefasst charakterisiert (Zill, 2016, S. 21). Deshalb bevorzugt er in seiner empirischen Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen im Kontext von Schulprojekten ebenfalls den Begriff der ‚musikalischen Produktion‘. So können laut Zill (2016) mit Hilfe des Produktionsbegriffs, der häufig in Anlehnung an Dankmar Venus (1969) Verwendung findet, insofern die Engführungen des Kompositionsbegriffs umgangen werden, als dass nach Venus (1969) die Produktion von Musik sowohl die Komposition als auch die Improvisation umfasst (Venus, 1969, S. 21). Demnach entledigt sich dieser Begriff „problematischer Grenzziehungen zwischen Komponieren, Improvisieren und Arrangieren“ (Zill, 2016, S. 21), was zudem den Vorteil hat, dass er laut Zill (2016) „bedenkenlos auf Produktionsformen populärer Musik wie das ‚Songwriting‘  bertragen werden“ (S. 21) kann.

Aus ähnlichen Gründen wie Wallbaum (2009) und Zill (2016) erachtet es auch Nimczik (1997) im Rahmen seines Beitrags für das Handbuch des Musikunterrichts als wenig sinnvoll, den Begriff ‚Komposition‘ für schulische Settings zu nutzen (S. 169-170). Er präferiert

stattdessen den Begriff „Erfinden von Musik“ (S. 169), der für „eine kommunikativ und interaktiv bestimmte Umgangsweise mit Musik“ (Nimczik, 1997, S. 182) steht. Unter dem Begriff ‚Musik-Erfinden‘ versteht er demnach einen „umgreifende[n] kreative[n] Umgang mit Musik“ (S. 170), der angesiedelt ist „in der Bandbreite von ‚Ausprobieren‘ und elementarer Erkundung bis hin zur konzeptionell und diffizil ausgearbeiteten musikalischen Gestaltung“ (S. 170). Da der Begriff Musik-Erfinden somit „improvisatorisch geprägte Vorgangsweisen ebenso ein[schließt] wie solche, die durch traditionelle notenschriftliche Formen [...] bestimmt sind“ (Nimczik, 1997, S. 170), bezeichnet Kramer (1997) diesen Begriff auch als „konzeptionelles Dach“ und „glückliche Findung der neueren Didaktik“ (Kramer, 1997, S. 339), weil er „das musikalisch aufbauende Handeln [...] in all seinen Spielarten erfaßt [sic!]“ (Kramer, 1997, S. 339). Auf die besondere Eignung des Begriffs ‚Musik-Erfinden‘ im Zusammenhang mit musikalischen Schaffensprozessen von Kindern und Jugendlichen weisen auch Vandré und Lang (2011) hin, die den Begriff als Möglichkeit charakterisieren, „um in gr  tm glichster Offenheit den eigensch pferischen Gestaltungsprozess mit Klang als formbarem Material beschreiben zu können“ (Vandré & Lang, 2011, S. 10).

Trotz dieser Vorteile wird der Einsatz von Ersatzbegriffen im musikpädagogischen Diskurs durchaus auch kritisch bewertet, da die gewählten Alternativen ebenfalls nicht frei von Konnotationen zu sein scheinen. So bliebe laut Schlothfeldt (2015) beispielsweise in der Argumentation zugunsten des Begriffs ‚Musikproduktion‘ unerwähnt, dass dieser auch im Rahmen der Herstellung von Tonträgern oder ähnlichem verwendet wird und den Blick daher eher auf ein an Technik gebundenes Vorgehen wie etwa der Arbeit in einem Tonstudio lenken könnte, was in der unterrichtlichen Praxis möglicherweise zu Missverständnissen führe (S. 35).

Der Begriff ‚Musik-Erfinden‘ wird in der Fachliteratur aufgrund seiner Konnotation kritisiert, „dass es sich bei den musikalischen Ergebnissen um etwas grundlegend Neues handeln“ (Zill, 2016, S. 22) müsse, insbesondere in popularmusikalischen Zusammenhängen jedoch „in großem Umfang auf Bekanntes zurückgegriffen“ (Zill, 2016, S. 22) werde. Nach Ansicht von Rosenbrock (2006) suggeriere der Begriff ‚Erfinden‘ zudem ein vorwiegend kognitives Vorgehen (S. 15), was beispielsweise auf Gruppenkompositionsprozesse in Pop- und Rockbands jedoch nur bedingt zuträfe.

Bei dem Begriff der musikalischen ‚Gestaltungen‘, wie etwa Schneider (2012) ihn vorsch gt, vermutet Schlothfeldt (2015), dass er „der Theorie des Kunstunterrichts entlehnt“ (S. 35) sei, und hält die Verwendung in diesen Zusammenhängen durchaus für nachvollziehbar. Für das Komponieren im Musikunterricht gibt er dagegen zu bedenken, dass der Begriff eigentlich auch „andere Arten musikalischer Gestaltung wie Proben und Auff hren“

(Schlothfeldt, 2015, S. 35) einschließen müsse, die in seinen Augen allerdings nicht Teil eines Kompositionsprozesses sind (Schlothfeldt, 2015, S. 35). Den Begriff ‚Musik Erschaffen‘ hält Rosenbrock (2006) wiederum zwar für „vergleichsweise neutral“ (S. 15), sieht eine allgemeingültige Verwendung jedoch als nicht zielführend an, da er „in verschiedenen musikalischen Genres und Teilkulturen [...] unterschiedlich definiert“ (Rosenbrock, 2006, S. 15) werde.

5.2.1.2 Die Verwendung eines offeneren Begriffsverständnisses von Komposition

Im Rahmen eines Tagungsbandes zum ersten bundesweiten Symposium zur Kompositionspädagogik¹¹ kritisiert Lessing (2011), dass das Komponieren von Schüler:innen basierend auf dem Begriffsverständnis der europäischen Kunstmusiktradition nicht wie beispielsweise das Malen und Zeichnen als „Ausdrucksmittel sui generis“ (Lessing, 2011, S. 15) verstanden, sondern in den qualifizierenden Vergleich zu den Meisterwerken musikalischer Genies gesetzt werde. In diesem Zusammenhang weist er darauf hin, dass die Auffassung, laut der sich komponierende Schüler:innen „in einem Metier [bewegen], in dem sie nach landläufiger Meinung nichts verloren haben“ (Lessing, 2011, S. 15), jedoch nur plausibel sei, wenn dies an die „vorgängig zu erbringende Beherrschung eines schriftlichen Codes“ (Lessing, 2011, S. 17) gebunden werde. Würden hingegen „beispielsweise alle Formen modalen Improvisierens [...] [ebenfalls] als gültige Form kompositorischer Arbeit akzeptiert“ (Lessing, 2011, S. 17), werde das Komponieren zu einer auch für Schüler:innen ohne musikalische Vorbildung zugänglichen kreativen Ausdrucksform.

Auch Roszak (2014) spricht sich bewusst für eine solche Integration ganz unterschiedlicher Formen kompositorischer Tätigkeit und damit ein offeneres und weiter gefasstes Begriffsverständnis aus, welches das Komponieren „vom Mythos des Irrationalen“ (Roszak, 2014, S. 5) befreit und dadurch „pädagogische Möglichkeitsspielräume“ (Roszak, 2014, S. 5) eröffnet. Anknüpfend an eine Definition von Eggebrecht (1990), die das Komponieren gebunden sieht an „die tonschriftlich ausgearbeitete Musik, insbesondere das musikalische Werk, [das], um gültig zu sein, die Forderung der Neuheit und Originalität erfüllen [muss]“ (S. 316), bezweifelt zunächst auch Roszak (2014) die Erlernbarkeit des Komponierens für Schüler:innen. Deshalb plädiert er dafür, anstelle einer Verwendung der verbreiteten „exklusiven Definition“ (S. 4) des Begriffs ‚Komposition‘ „eine bescheidenere

¹¹ Das erste bundesweite Symposium zur Kompositionspädagogik mit dem Titel „Musik erfinden!“ wurde im Februar 2010 von der Jeunesses Musicales Deutschland und der Hochschule Osnabrück ausgerichtet.

inklusive Begriffsbestimmung“ (Roszak, 2014, S. 4) vorzunehmen, die „ganz im Sinne der Wortbedeutung des lat. Begriffs *componere*“ (S. 4, H.i.O.) das Komponieren als „ein formal gestaltendes *Zusammenstellen* und zeitliches In-Beziehung-Setzen von Klängen und Geräuschen sowie dessen (schriftliche oder technische) Fixierung“ (S. 4, H.i.O.) versteht. Vor diesem Hintergrund entwickelt Roszak (2014) aus seiner eigenen Praxis heraus ein didaktisches Modell, im Rahmen dessen er ein Vorgehen entwickelt, das bewusst auch für Laien konzipiert ist. Ähnlich wie von Lessing (2011) vorgeschlagen wird dabei die Auffassung von Komponieren dahingehend erweitert, dass auch andere musikalische Zugangsweisen wie Exploration oder Improvisation als Formen kompositorischer Arbeit Gültigkeit bekommen.

Neben Roszak (2014) und Lessing (2011) nutzt auch Reitinger (2008) im Rahmen ihrer Studie bewusst die Begriffe ‚Komponieren‘ und ‚Komposition‘. Dabei weist sie explizit darauf hin, dass sie diese jedoch nicht „im herkömmlichen Sinne eines elaborierten Kunstwerkes“ (S. 232) versteht, sondern ebenfalls weiter gefasst, nämlich „als ein Erfinden und Verknüpfen von musikalischen Gesten, Spielbewegungen, Klängen und Spielregeln, die schließlich zu einem relativ wiederholbaren Stück ‚zusammengestellt‘ (lat. *com-ponere*) werden“ (S. 232). Ähnlich wie bei Roszak (2014) beruht damit auch das Begriffsverständnis von Reitinger (2008) auf einer eher wörtlichen Übersetzung des lateinischen Begriffs ‚*componere*‘.

Auch Schlothfeld (2015) plädiert für eine Öffnung und Relativierung, bei welcher der Begriff ‚Komposition‘ „weniger stark an den des musikalischen Kunstwerks gekoppelt“ (S. 36) wird, und benutzt in seiner auf Unterrichtserfahrungen basierenden Veröffentlichung mit dem Titel „Komponieren im Unterricht“ den Begriff ‚Komposition‘ „in einem recht umfassenden Sinn“ (Schlothfeldt, 2015, S. 35). Er kritisiert die Überlegungen, „das Komponieren im musikpädagogischen Kontext von der professionellen Tätigkeit“ unterscheiden zu wollen (Schlothfeldt, 2018, S. 329), da er es als „weder notwendig noch sinnvoll [betrachtet], der Tätigkeit Lernender – egal welchen Alters – und ihren Produkten den Status des Komponierens [...] von vornherein abzusprechen“ (Schlothfeldt, 2018, S. 329).

Aigner (2017) begründet seine Entscheidung gegen die Verwendung von Alternativbegriffen und zugunsten des Begriffs ‚Komposition‘ ebenfalls damit, dass Ersatzbezeichnungen „ein Urteil über die handwerkliche oder gar künstlerische Qualität“ (S. 186) vorwegnehmen, und interpretiert dies als Zeichen fehlender Wertschätzung gegenüber den Kreationen der Schüler:innen (Aigner, 2017, S. 186). Er plädiert deshalb ebenfalls „für ein „offenes, weit gefasstes Verständnis von Komposition“ (Aigner, 2017, S. 186), das nicht an einen „genrebedingte[n] und stilistische[n] Blickwinkel“ (Aigner, 2017, S. 186) gebunden ist, und stimmt damit Rosenbrock (2003) zu, die ebenfalls „eine definitorische Einschränkung des

Kompositionsbegriffs auf die europäische Kunstmusik für unzulässig“ (S. 176-177) hält. Dabei schlägt Aigner eine Brücke zum Begriff ‚Musik-Erfinden‘, indem er Komponieren definiert als einen „prozesshaften Vorgang von Musik-Erfinden, der über Improvisation bzw. Musizierpraxis hinausgeht und zu einem Vorgang von Musik-Entwickeln und Musik-Festhalten wird“ (Aigner, 2017, S. 186). Für schulische Settings hält er den Begriff ‚Komposition‘ insbesondere auch aufgrund seiner „leicht fasslichen, wenn auch klischeehaft-vereinfachenden Konnotationen“ (Aigner, 2017, S. 187) für geeignet, um damit den Prozess „einer behutsamen Annäherung an den handwerklich wie schöpferisch herausfordernden Akt des Erfindens von Musik“ (Aigner, 2017, S. 187) zu beschreiben.

Auch Theisohn (2023) konstatiert, dass „das Komponieren heute nicht mehr in Zusammenhang mit göttlicher Eingabe oder mysteriöser Genialität gedacht, sondern als erlernbarer Umgang mit Musik verstanden“ (S. 13) werde. Sie nutzt den Begriff ‚Komposition‘ jedoch weniger in einer wörtlichen Bedeutung, also im Sinne eines Zusammenstellens bzw. Zusammenfügens wie etwa Reitinger (2008) oder Roszak (2014), sondern beschreibt das Vorgehen allgemeiner als einen „Umgang“ (Theisohn, 2023, S. 13) mit Musik. Komponieren versteht sie zudem von vorneherein als grundsätzlich für alle Personen erlernbar (Theisohn, 2023, S. 13).

Im Sinne der Begriffsforschung werden solche Bestrebungen, die erweiterte Begriffsverständnisse innerhalb eines Diskurses etablieren möchten, auch als „regulierende Definition“ (Pawlowski, 1980, S. 43) verstanden. Dabei wird die Bedeutung, die ein Ausdruck bereits hat, teilweise beibehalten, teilweise aber auch verändert (Eibach, 2018, S. 34), was dazu beitragen kann, „die Bedeutung von Ausdrücken [zu] schärfen, um sie für bestimmte praktische oder theoretische Zwecke nutzen zu können“ (Eibach, 2018, S. 35). Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass das beschriebene genre-, stil- und qualitätsunabhängige Begriffsverständnis des Kompositionsbegriffs somit nicht nur der häufig als nicht mehr angemessen wahrgenommenen Mystifizierung des Komponierens entgegenwirken kann (Theisohn, 2023, S. 13; Vandré & Lang, 2011, S. 10-11; Rosenbrock, 2003, S. 176-177); in schulischen Settings könnte es auch dazu beitragen, mit Hilfe des bekannten „Signalwort[s]“ (Aigner, 2017, S. 187) ‚Komposition‘ „einen prozesshaften und ergebnisoffenen Vorgang für alle Beteiligten fassbar zu machen“ (Aigner, 2017, S. 187).

Wie eingangs dargelegt, zielte die hier vorgenommene Analyse auf eine Offenlegung der Verwendungszusammenhänge, respektive der Bezüge zwischen dem Kompositionsbegriff und

den Positionen der im kompositionspädagogischen Diskurs vertretenen Verfasser:innen ab. In diesem Zusammenhang konnten zwei divergierende Ausrichtungen ermittelt werden, nämlich zum einen das Ausweichen auf Ersatzbezeichnungen, und zum anderen Bemühungen der Etablierung eines offeneren Begriffsverständnisses. Da, wie deutlich wurde, beide Positionen von einem durch das Geniedenken beeinflussten Kompositionsbegriff beeinflusst sind, werden im Weiteren die von Dahlhaus (1979) aufgeführten Begriffsmerkmale, nämlich der Werkbegriff, die Individualität von Schaffensprozessen, das Verhältnis zwischen Komposition und Improvisation sowie die Untrennbarkeit von Notation und Komposition gemäß des oben beschriebenen Vorgehens als analyseleitende Kriterien an die aus dem Materialkorpus extrahierten Textabschnitte herangetragen. Im Sinne Eibachs (2018) handelt es sich dabei „um das für die Untersuchung notwendige Relevanzsystem, welches dazu dient, mit Blick auf die Fragestellung wichtige Inhalte zu erfassen“ (S. 85).

5.2.2 Merkmalskonfigurationen des Kompositionsbegriffs

Aus diesen hier auch als „Strukturierungsdimensionen“ (Mayring, 2015, S. 97) fungierenden Inhaltsfeldern, die aus dem kompositionspädagogischen Materialkorpus extrahiert worden sind, lassen sich Rückschlüsse auf die Merkmalskonfigurationen des Kompositionsbegriffs ziehen (vgl. Kapitel 5.1.3), deren konkrete Ausgestaltung im Folgenden in den Blick genommen wird.

5.2.2.1 Der Kompositionsbegriff im Spannungsfeld von geniebasiertem Produktideal und schulischer Prozessorientierung

Gemäß eines Werksbegriffs, wie er sich in der Definition von Dahlhaus (1979) widerspiegelt, sind Kompositionen nicht nur „bis ins Detail schriftlich fixiert und [lassen] keinen Raum für Verzierungen und Kadenzen“ (Grow, 2018, S. 27), sondern gelten auch als „opus absolutum et perfectum“ (Lessing, 2011, S. 20). Entgegen einer solchen Orientierung, die das Komponieren gebunden sieht an ein „nennenswertes musikalisches Produkt [...], dessen Qualität dem Begriff des musikalischen Werkes standzuhalten vermag“ (Roszak, 2014, S. 4), wird innerhalb des kompositionspädagogischen Diskurses jedoch insbesondere auf die zentrale Bedeutung des kompositorischen Entwicklungsprozesses hingewiesen (Aigner, 2017, S. 40).

So stellt etwa Schatt (2009) fest, dass „es bei Unterricht primär nicht um die Qualität der Ergebnisse, sondern um die Eigenart der ästhetischen Erfahrung geht, die im

Zusammenhang mit Produktion und Aufführung gemacht wird, ist doch die Ermöglichung ästhetischer Bildung das primäre Ziel von Musikunterricht“ (S. 9). Auch Wallbaum (2009) nennt als „primäre[n] Zweck“ der von ihm entwickelten Prozess-Produkt-Didaktik „das Ermöglichen und Anregen von ästhetischen Erfahrungen“ (S. 9). Dabei betrachtet er das Produzieren von Musik als Praxis, aus der ästhetische Erfahrungen resultieren können, wenn ausgehend von der individuellen Wahrnehmung ein ästhetischer Streit mit alternativen Wahrnehmungen entfacht werden kann (Wallbaum, 2009, S. 9). Auch für Lessing (2011) stellt die ästhetische Erfahrung während des Kompositionsprozesses eine bedeutsame Zieldimension dar, bedeutet Kompositionspädagogik in seinen Augen doch, „die musikalische Wahrnehmung für elementare Gestaltungsprinzipien zu öffnen und im spielerischen Umgang mit dem jeweils verfügbaren Material die Bedeutung und Tragweite kompositorischer Entscheidungen zu erfahren und zu erproben“ (S. 18).

Vor dem Hintergrund dieser deutlich erkennbaren Prozessorientierung und der Relevanz, die ästhetischen Erfahrungen zugeschrieben wird, wird daran gezweifelt, dass eine ausschließlich „produktorientierte Zieldefinition“ (Aigner, 2017, S. 40) in schulischen Settings sinnvoll oder überhaupt möglich ist (Schneider, 2012, S. 17; Oberschmidt, 2014, S. 9). Da der im 19. Jahrhundert herausgebildete Werkbegriff jedoch eine solche „Fokussierung auf das Endprodukt“ (Schneider, 2012, S. 17) vornimmt, die zwangsläufig dazu führt, dass „der Prozess des Erarbeitens dieses Produkts in den Hintergrund gedrängt wird“ (Schneider, 2012, S. 17), zeigt sich innerhalb des kompositionspädagogischen Diskurses eine Diskrepanz zwischen diesem Kompositionsverständnis und der häufig eher prozessorientierten schulischen Praxis.

Eine ähnliche Diskrepanz wird auch im Hinblick auf die mit der Produktorientierung einhergehenden Annahme sichtbar, dass es sich bei dem musikalischen Werk stets um etwas noch nie Dagewesenes handeln sollte. Zwar streben auf der einen Seite im Kontext zeitgenössischer Musik bis heute weit verbreitete Ansätze des experimentellen Gestaltens im Musikunterricht die „Vermeidung von Klischees, Mustern und anderen Fixierungen“ (Schneider, 2000, S. 239) an. Daher wird dort gefordert, „alles Tonale, rhythmisch Vertraute, Gegenständliche zu Sperrgebieten zu erklären“ (Friedrich, 2016, S. 63). Dadurch soll verhindert werden, „dass das Ohr sich wie ein Ertrinkender an das Floß klammernd auf das voraussetzungsimmanente Bekannte stürzt und sich vor dem neuen, unbekannten, unerhörten Terrain verbarrikadiert“ (Friedrich, 2016, S. 63), was die Entstehung von Produkten erleichtern dürfte, die das Kriterium der Neuheit erfüllen.

Auf der anderen Seite wird jedoch im kompositionspädagogischen Diskurs vielfach auf die große Relevanz der Arbeit mit musikalischen „Versatzstücke[n]“ (Weber-Krüger, 2013, S. 141) im Sinne von „Erfahrungsgehalte[n] bzw. Einflüsse[n] aus der individuellen (musikalischen) Sozialisation“ (Weber-Krüger, 2013, S. 141) hingewiesen, die „aktiviert, also aufgegriffen und verwendet werden“ (Weber-Krüger, 2013, S. 141-142). In diesem Zusammenhang zeigt Kranefeld (2008c) eine „alterspezifische[n] Gruppenkompositionsstrategie“ (S. 157) von Jugendlichen auf, die sich vor allem „durch das Spiel mit Versatzstücken (Collagestil), durch die blitzartige Einblendung kultureller Ressourcen als Zitat und Fragment (Stilbasterei), durch schnellen Ebenen- und Themenwechsel und durch Tabubrüche“ (S. 156-157) auszeichnet. Auch Buchborn (2021) stellt heraus, dass dem Zurückgreifen auf Versatzstücke im Rahmen von Gruppenkompositionsprozessen eine „zentrale Bedeutung“ (S. 175) zukommt, da solche musikalischen Materialien „gleichermaßen Anregung für das gemeinsame Musizieren und Orientierung bei der Entwicklung eines gemeinsamen Stücks bieten“ (S. 175). Entsprechend fordert er, „dass Unterrichtsdesigns zum Musik-Erfinden dem Umgang mit Versatzstücken, dem Spiel mit Bekanntem und Vertrautem, dezidiert Raum geben sollten“ (Buchborn, 2021, S. 177). Diese Forderung unterstreicht auch Zill (2016), der „die Einbeziehung von korrespondierend Vertrautem für musikalisch-ästhetische Bildungsprozesse“ (S. 296) als „unerlässlich“ (S. 296) bewertet, da es den Schüler:innen nur in Rückgriff auf das Vertraute gelingen kann, „biographisch relevante Sichtweisen zu artikulieren, [...] neue Klangwelten zu erschließen und diese Vielfalt als wertvoll zu erkennen“ (Zill, 2016, S. 296).

Demnach ist im Unterscheid zu dem im 19. Jahrhundert herausgebildeten Werkbegriff, der etwa im Sinne von Dahlhaus (1979) impliziert, dass Komponieren immer „von der Suche nach ‚dem Neuen‘ geprägt ist“ (Günther, 2010, S. 11), mit Blick auf die schulische Praxis auch die Arbeit mit Bekanntem von großer Relevanz.

Analog zu den aufgezeigten Diskrepanzen dürfte sich auch der im Sinne eines Geniedenkens zugewiesene Qualitätsanspruch einer Komposition mit den in der Schule entstehenden Produkten als wenig kompatibel erweisen. So impliziert die bereits geschilderte Mystifizierung des Kompositionsprozesses, dass ein musikalisches Meisterwerk nur durch ein schöpferisches Genie und dessen ‚in die Wiege gelegten Talents‘ erschaffen werden kann. Zwar werden im Diskurs zwischen dem Vorgehen professionell arbeitender Komponist:innen und dem gestalterischen Arbeiten von Schüler:innen durchaus Parallelen festgestellt, die sich etwa mit Blick auf die Ausgangspunkte und Verläufe von Kompositionsprozessen zeigen (Janczik, 2024,

S. 35). Demnach durchleben Kinder und Jugendliche, wie auch Vandré und Lang (2011) bemerken, „bereits in der elementaren Gestaltungsarbeit die gleichen Entscheidungsfindungsprozesse, wie sie dem professionellen Komponieren zu eigen sind“ (S. 11). Auch Schlothfeldt (2015) betont diese Analogie und charakterisiert die zu durchlaufenden Prozesse trotz der bestehenden Unterschiede in den zur Verfügung stehenden „Mitteln, den Techniken und dem Handwerk“ (Schlothfeldt, 2015, S. 41) als „durchaus vergleichbar“ (Schlothfeldt, 2015, S. 41). Dennoch wird Komponieren im Sinne der beschriebenen Mystifizierung weniger als ein erlernbares Handwerk, sondern vielmehr als Spezialist:innentätigkeit verstanden, die einigen wenigen Auserwählten vorbehalten bleibt (Lessing, 2011, S. 15). Vor diesem Hintergrund dürfte es Kindern und Jugendlichen entsprechend nur in „Ausnahmefällen“ (Vandré & Lang, 2011, S. 11)  berhaupt gelingen, „in den künstlerischen Bereich des Komponierens vorzustoßen“ (Vandré & Lang, 2011, S. 11).

Rojko (2008) spricht in diesem Zusammenhang etwa davon, dass Schüler:innen in seinen Augen im Gegensatz zur „echte[n] Musik“ (S. 23) wohl „kaum die Grenze des Kinderspiels  berschreiten“ (S. 23) können, weshalb das Komponieren im Musikunterricht seines Erachtens auch nur eine „sehr schlechte Imitation des künstlerischen Schaffens“ (Rojko, 2008, S. 21) darstellt, „die praktisch keinen musikerzieherischen und keinen bildenden Effekt hat“ (Rojko, 2008, S. 23). Zwar stellt die von Rojko (2008) aus diesen Annahmen erhobene Forderung, dass Schüler:innen nicht „an klanglichen Elementen herumpfuschen“ (Rojko, 2008, S. 23) sollten, sondern dass das „Ziel der gegenwärtigen Musikerziehung [...] nur [die] Bildung und Erziehung eines kritischen Musikh rers und eines Musikliebhabers“ (Rojko, 2008, S. 24) sein könne, eine Extremposition im kompositionspädagogischen Diskurs dar¹². Dennoch verdeutlicht sie im vorliegenden Zusammenhang einmal mehr die Diskrepanz, die sich aus den (impliziten) Maßgaben eines Werkbegriffs im Sinne der europäischen Kunstmusik und der davon abweichenden, in der Schule häufig anzutreffenden Kompositionspraxis ergibt.

¹² Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass eine solche Denkweise in vergleichbarer Form in anderen künstlerischen Fächern nicht vorzuliegen scheint. So werden beispielsweise das Malen und Zeichnen im Fach Kunst im Gegensatz zum Komponieren „gemeinhin als adäquater Ausdruck einer kindlichen Kreativität [als selbstverständlich] akzeptiert“ (Lessing, 2011, S. 15). Auch angesichts dieser Ambivalenz weist Heß (2008) auf einen „Fehler“ (S. 28) in den Ausführungen Rojkos (2008) hin, der darin besteht, dass die Argumentation den „Kunstwert an die Eigenschaften des Objekts kopp[le]“ (Heß, 2008, S. 29) und damit „einem ontologischen Essentialismus an[hänge], der in der Kunstphilosophie vielfach argumentativ widerlegt“ (Heß, 2008, S. 29) worden sei. Fälschlicherweise werde demnach von Rojko (2008) „der ästhetische Wert als dem Werk inh rent beschrieben [...] und nicht als ästhetische Qualität der Wahrnehmung begriffen“ (Heß, 2008, S. 28). Ziel und Aufgabe des Musikunterrichts müsse es vielmehr sein, eine ästhetische Wahrnehmung bei Schüler:innen im Sinne von „Nicht alles ist gleich gut“ (Heß, 2008, S. 27) zu entwickeln. Statt Schüler:innen also im Sinne Rojkos (2008) „die häufig fremd gewordene ‚Klassische Musik‘ vorzusetzen“ (Heß, 2008, S. 29), sollte eine solche Wahrnehmungserziehung nach Heß (2008) durchaus unter anderem in „gestalterischen Arbeitskontexten“ (Heß, 2008, S. 29) erfolgen, denen, wie sich bereits in einer Vielzahl an durchgeführten Kompositionsprojekten gezeigt habe, durchaus eine „bildende Funktion“ (Heß, 2008, S. 29) zukomme.

Mit Blick auf eine aus diesen Ausführungen abzuleitende Merkmalskonfiguration ist festzustellen, dass der Kompositionsbegriff weniger durch einzelne konstitutive Bestandteile als vielmehr durch ein Spannungsfeld dimensioniert wird. Dieses Spannungsfeld beschreibt ein komplexes Verhältnis zwischen den gegensätzlichen, aber zueinander in Beziehung stehenden Begriffsmerkmalen. Dazu gehören auf der einen Seite die mit dem Werkbegriff einhergehenden Produktorientierung und die damit zusammenhängenden Ansprüchen in Bezug auf Neuheit und Produktqualität, auf der anderen Seite die in der schulischen Praxis als sinnvoll erachtete Prozessorientierung, in deren Rahmen vielfach eine Arbeit mit ‚Vertrautem‘ präferiert wird. In Bezug auf diese beiden ambivalenten Pole ist dabei davon auszugehen, dass das beschriebene geniebasierte Produktideal, welches den einen Pol des Spannungsfeldes bildet, als ein Ausgangspunkt betrachtet werden kann, an dem sich das Ringen des kompositionspädagogischen Diskurses um den Begriff ‚Komposition‘ entzündet.

Wie bereits erwähnt sind Begriffe im Sinne der musikpädagogischen Begriffsforschung durch so genannte *Merkmalsbündel* konstituiert, die mittels unterschiedlicher *Merkmalskonfigurationen* realisiert werden. Das folgende Kapitel beschäftigt sich daher mit einer weiteren, ebenfalls als Spannungsfeld zu betrachtenden Merkmalskonfiguration des Begriffs ‚Komposition‘.

5.2.2.2 Der Kompositionsbegriff im Spannungsfeld von individuellen Schaffensprozessen und schulischen Gruppenkompositionsprozessen

Gemäß des bereits beschriebenen Geniedenkens wird das Komponieren als unerklärbare individuelle Arbeit eines begnadeten schöpferischen und kreativen Genies verstanden, die in einem Meisterwerk mündet. Ein:e Komponist:in wird dabei klischeehaft als „Einzelkämpfer“ (Oberschmidt, 2014, S. 12) angesehen, der:die als „einsames Genie, berührt vom göttlichen Funken der Inspiration [...], ein Leben jenseits der Gesellschaft“ (Oberschmidt, 2014, S. 12) führt. Und auch wenn einige wenige gemeinsam wirkende Künstler:innenkollektive bekannt sind (Oberschmidt, 2014, S. 12), ist davon auszugehen, dass sich Komponierende, wenn sie tatsächlich im Kollektiv arbeiten, zumindest in Kontexten ‚klassischer‘ Musik vielfach nur zu gemeinsamen Vorüberlegungen zusammenfinden und die entsprechenden Werkabschnitte dann untereinander aufteilen (Schlothfeldt, 2015, S. 75).

Zwar wird ein solch individuelles Vorgehen auch im Rahmen schulischer Kompositionsprozesse gefordert, da anzunehmen ist, dass nur auf diesem Weg ein individueller Ausdruck durch Musik gefördert und zugleich verhindert werden kann, dass eigene Präferenzen

möglicherweise in der Gruppe nicht durchsetzbar sind und zurückgestellt werden müssen (Janczik, 2024, S. 72; Oberschmidt, 2014, S. 12). Entsprechend konstatiert auch Handschick (2015): „Ebenso wie es selbstverständlich ist, dass Deutschsaufsätze alleine geschrieben werden und dass im Kunstunterricht jede Schülerin und jeder Schüler ihr bzw. sein eigenes Bild malt, sollten auch die Kompositionsaufgaben individuell bearbeitet werden“ (Handschick, 2015, S. 272-273). Abweichend von dieser Forderung kann jedoch angenommen werden, dass in der schulischen Realität in Abgeschiedenheit stattfindende Einzelkompositionsprozesse nur vergleichsweise selten vollzogen werden und ein gruppenbezogenes Vorgehen vielmehr den „Normalfall“ (Schlothfeldt, 2015, S. 75) darstellt. Demnach dürften Kompositionen in musikunterrichtlichen Zusammenhängen vor allem im Rahmen eines gemeinsamen Experimentierens und Ausprobierens in Gruppen mit mehreren Schüler:innen entstehen (Mause 2020, S. 55; Wieneke, 2016, S. 83; Schlothfeldt, 2015, S. 75; Oberschmidt, 2014, S. 12), was auch bedeutet, dass sich die Musik entsprechend „im Zuge kommunikativer Prozesse“ (Oberschmidt, 2014, S. 10) entwickelt und „Ideen während der Ausarbeitung und Einstudierung eines Klanggeschehens“ (Oberschmidt, 2014, S. 10) reifen.

Obwohl ein solches Vorgehen „besondere Anforderungen an alle Beteiligten“ (Wieneke, 2016, S. 83) stellt und es zu Phasen kommen kann, „in denen die Gruppenmitglieder unterschiedliche Interessen verfolgen, gruppendynamisch destruktiv agieren und sich dadurch gegenseitig blockieren“ (Theisohn & Buchborn, 2020, S. 67), werden Gruppenkompositionsprozesse im Rahmen des schulischen Arbeitens insbesondere auch deshalb bevorzugt, weil den darin vollzogenen, auch diskursiven musikalischen Aushandlungsprozessen eine hohe Lernwirksamkeit attestiert wird (Kranefeld & Mause, 2018, S. 139). Belege dafür sind in dem für die vorliegende Analyse ermittelten Materialkorpus vielfach zu finden: So verdeutlichen etwa Theisohn und Buchborn (2020) in einer exemplarischen Fallanalyse, dass die Sozialform ‚Gruppenarbeit‘ „gerade aufgrund der mit ihr verbundenen gruppendynamischen Herausforderungen ein großes Potential für die Kompositionspädagogik hat“ (S. 67). Sie folgern daraus, „dass gerade schwierige, divergent geprägte und gruppendynamisch herausfordernde Phasen essentielle Etappen eines Gruppenkompositionsprozesses darstellen“ (S. 78). Auch Zill (2016) hebt das Potential hervor, das seine Untersuchungsergebnisse mit Blick auf die Verständigung der Schüler:innen untereinander erkennen lassen (S. 273). Schlothfeldt (2015) betrachtet das kollektive Arbeiten an einem Klangergebnis im schulischen Musikunterricht als „ausgesprochen vorteilhaft“ (Schlothfeldt, 2015, S. 76) und stellt in diesem Zusammenhang fest, dass sich eine gemeinsame Arbeit neben der bereits dargestellten Notwendigkeit, in kommunikativen Prozessen zu

gemeinsamen Entscheidungen zu kommen, auch positiv auf den Ideenreichtum auswirkt (Schlothfeldt, 2015, S. 77). Dies bemerkt auch Reitinger (2018), die nicht nur auf ein größeres Ideenpotenzial hinweist, sondern auch eine höhere Motivation in der Gruppe vermutet (S. 7). Da die Schüler:innen im Rahmen von Gruppenkompositionsprozessen zudem von den unterschiedlichen Vorerfahrungen ihrer Gruppenpartner:innen profitieren können und die Möglichkeit besteht, mehrere Klänge gleichzeitig zu erzeugen und dadurch ein mehrstimmiges Klangergebnis zu erproben (Janczik, 2024, S. 72), ist darüber hinaus davon auszugehen, dass sich die klanglichen Ergebnisse in der Regel vielfältiger und komplexer gestalten (Reitinger, 2018, S. 7).

Vor dem Hintergrund dieser Diskrepanzen kann analog zum vorhergegangenen Kapitel demnach auch hier auf eine Merkmalskonfiguration geschlossen werden, die sich durch ein Spannungsfeld auszeichnet. Auch in diesem Fall dürfte zwischen den beiden dargestellten und als ambivalent zu betrachtenden Polen ein komplexes Verhältnis bestehen, wobei der Aspekt der Individualität von Schaffensprozessen ebenfalls als ein Pol zu werten ist, an dem sich das Ringen um den Kompositionsbegriff im musikpädagogischen Diskurs festmachen lässt.

5.2.2.3 Der Kompositionsbegriff im Spannungsfeld von Komposition und Improvisation

Im Sinne der abendländischen Werkorientierung, in deren Verständnis die Improvisation „als sekundäre und der Komposition nachgeordnete musikalische Handlungsform“ (Treß, 2022, S. 15) betrachtet wird, werden auch innerhalb des kompositionspädagogischen Diskurses Komposition und Improvisation vielfach als zwei unterschiedliche Vorgehensweisen musikalischen Schaffens verstanden und daher sowohl in der Lehrkräftebildung als auch im Musikunterricht zumeist als jeweils eigenständige Musizierungsweisen thematisiert (Aigner, 2017, S. 46).

Demnach scheinen, wie etwa Oberschmidt (2023) bemerkt, „zwei gegensätzliche Welten aufeinanderzustoßen“ (S. 2), wenn Komposition „als das Ausgearbeitete, schriftlich Fixierte, Geschaffene“ (Oberschmidt, 2023, S. 2) auf Improvisation trifft, „als jene Tätigkeit, die spontan und aus dem Moment heraus, eben aus dem Stegreif hervorgebracht wird“ (Oberschmidt, 2023, S. 2). Dabei wird im Unterschied zu einer Komposition, deren Entstehung „Reflexions-, Evaluations- und Überarbeitungsprozesse beinhaltet“ (Grow, 2018, S. 26), unter Improvisation vor allem eine „schriftlose Praxis“ (Krämer, 2018, S. 321) verstanden, „bei der die Erfindung, klangliche Realisierung und Wahrnehmung von Musik zeitlich untrennbar

zusammenfallen“ (Krämer, 2018, S. 319). Im Gegensatz zu einer Komposition, für die „man eine Verbindlichkeit der musikalischen Aussage herzustellen [sucht]“ (Vandré in Schlothfeldt & Vandré, 2018, S. 21), zeichnet sich eine Improvisation somit durch Einmaligkeit und Nichtwiederholbarkeit aus (Krämer, 2018, S. 319). Schlothfeldt (2015) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „kompositorische[n] Intention“ (S. 36), die zumeist am Anfang von kompositorischer Arbeit steht, während im Gegensatz dazu der musikalische Einfall einer Improvisation erst während und durch die Ausführung entsteht (Schlothfeldt, 2015, S. 37). Dem entsprechend kann bei einer Komposition „das Produkt vom Schaffenden und vom Aufführenden getrennt werden“ (Grow, 2018, S. 26).

Vor diesem Hintergrund impliziert der Begriff ‚Komposition‘ landläufig auch, dass „ein Komponist vor einem Blatt Papier sitzt, das zuerst leer und am Ende voll ist“ (Wallbaum in Schlothfeldt & Vandré, 2018, S. 20), oder wie Oberschmidt (2023) erläutert: „Musikalische Kompositionen, zum Teil als göttliche Eingebungen verklärt, entstehen nicht probierend, improvisierend am Klavier, sondern sind stets das Resultat einer geistigen Tätigkeit“ (S. 5).

Ein solches Begriffsverständnis, das elaborierte Kompositionsprozesse von improvisatorischem Handeln separiert, führt jedoch nicht nur „zu einem Unverständnis von Improvisation“ (Grow, 2018, S. 27), sondern auch zu „einschränkende[n], wenn nicht gar abwertenden Konnotationen“ (Oberschmidt, 2023, S. 2). Entsprechend stand die Improvisation laut Treß (2022) auch lange Zeit „im Schatten der Kompositionsforschung“ (S. 1), und nach wie vor dürften „Forschungsaktivitäten und Projektmaßnahmen eher einer kompositionsorientierten Schwerpunktsetzung unterliegen“ (Treß, 2022, S. 38).

Für die schulische Kompositionspraxis wird diese in der Tradition der europäischen Werkorientierung stehende Auffassung von Improvisation als Gegenpol zu Komposition (Grow, 2018, S. 28) und die daraus resultierende Annahme, dass beide Musizierungsweisen eigenständig und getrennt voneinander umzusetzen sind, im Diskurs zum Teil als problematisch angesehen. So dürfte es sich bei Komposition und Improvisation zwar um zwei unterschiedliche generative Prozesse handeln, die sich „anhand von kulturell gesetzte[n], spezifische[n] Grenzen klar voneinander abgrenzen lassen“ (Rosenbrock, 2006, S. 86); im Musikunterricht stehen diese jedoch offenbar vielfach in einer fruchtbaren und wechselseitigen Verbindung.

Demnach scheinen laut Treß (2022) „die Grenzen zwischen kompositorischen und improvisatorischen Prozessen im musikpädagogischen Bereich [...] zu verschwimmen“ (S. 37), auch weil die soziale Interaktion der Musizierenden, die als bedeutsames Merkmal der Improvisation beschrieben wird, und ihr damit einhergehender „kollektive[r],

kommunikative[r] und partizipative[r] Charakter“ (Krämer, 2018, S. 319) im Rahmen von schulischen Kompositionsaufgaben von großer Relevanz sind. Dies gilt insbesondere, da musikalische Gestaltungsprozesse in der Schule im Unterschied zur professionellen Tätigkeit von Komponist:innen überwiegend in Formaten kooperativen Lernens stattfinden und vor allem ihr Prozesscharakter hervorgehoben wird (Treß, 2022, S. 37) (vgl. Kapitel 5.2.2.1). Zudem ist laut Schlothfeldt (2015) eine klangliche Präsentation notwendig, damit Schüler:innen überhaupt musikalische Vorstellungen entwickeln können (S. 39). Daher spielen beim Komponieren von Laien in seinen Augen „Ausprobieren und Experimentieren eine große Rolle“ (Schlothfeldt, 2015, S. 39), weshalb ein improvisierendes Vorgehen somit „in hohem Maße Bestandteil der kompositorischen Arbeit von Schülern“ (Schlothfeldt, 2015, S. 39) sein und somit eine „potentiell innovierende Funktion“ (Treß, 2022, S. 38) besitzen dürfte.

Ähnlich wie Schlothfeldt (2015) betrachtet auch Reitinger (2008) die Improvisation als integralen Bestandteil des Kompositionsprozesses von Kindern. So konstatiert sie, dass das für die musikalische Zusammenstellung benötigte Klangmaterial durch Prozesse des Experimentierens und Improvisierens generiert werde (S. 232). Nach Reitinger (2008) dienen solche Prozesse neben der Ermöglichung „wesentliche[r] Vorerfahrungen“ (S. 232) vor allem der Erledigung von Vorarbeiten, die notwendig sind, bevor eine „endgültige Festlegung und ggf. auch Notation erfolgen kann“ (Reitinger, 2008, S. 232). Dabei liegt der hohe Stellenwert, der dem Experimentieren und Improvisieren im Rahmen ihres methodisch-didaktischen Konzeptes zugeschrieben wird, auch darin begründet, dass das Komponieren dadurch zu einer voraussetzungslosen Tätigkeit wird. Stattdessen würden „Spieltechniken, Gesetzmäßigkeiten und Wirkungen von Musik [...] in der Auseinandersetzung mit der Musik selbst gewonnen“ (Reitinger, 2008, S. 233), zumal die Schüler:innen in der Regel gleichzeitig Komponist:innen und Interpret:innen sind (Reitinger, 2008, S. 233). Auch Roszak (2014) weist im Zusammenhang mit dem von ihm konzipierten didaktischen Modell explizit darauf hin, dass „das improvisierende Spiel mit und Spielen von Klängen ein wesentliches Moment der kompositorischen Suchbewegung und damit auch ein wesentlicher Teil des Kompositionsprozesses“ (Roszak, 2014, S. 16) ist.

Vor diesem Hintergrund bezeichnet Doerne (2010) die auf die beschriebene Art entstandenen Produkte auch als „Ergebnis eines Aushandlungsprozesses, der im freien Experiment beginnt und sich in einer Komposition verdichtet“ (S. 9) und stellt fest, dass in solchen Fällen, „das improvisatorische und das kompositorische Gestalten [...] aufeinander bezogene und in der Praxis aufeinander angewiesene Umgangsweisen mit Musik“ (Doerne, 2010, S. 86) werden. Dem entsprechend schlägt er abweichend vom Begriffsverständnis der

europäischen Kunstmusiktradition vor, Komposition und Improvisation grundsätzlich als komplementär sich ergänzende Modi des Gestaltens aufzufassen (Doerne, 2010, S. 80) und plädiert somit wie auch Aigner (2017, S. 46) für eine integrative Sichtweise, die eine Verschmelzung zwischen Improvisation und Komposition vorsieht. Zwar können Komposition und Improvisation in diesem offeneren Verständnis noch auf einer theoretischen Ebene voneinander unterschieden werden; in der Praxis erscheinen sie jedoch untrennbar miteinander verbunden (Grow, 2018, S. 29; Rosenbrock, 2006, S. 86).

Analog zu den bereits dargestellten Merkmalskonfigurationen kann auch mit Blick auf die in diesem Kapitel herausgearbeiteten Diskrepanzen von einem Spannungsfeld ausgegangen werden, dass zwischen einer aus der abendländischen Werkorientierung resultierenden Abgrenzung von Komposition und Improvisation und der schulischen Kompositionspraxis, bei der im Gegenteil vielmehr von einer Annäherung der beiden musikalischen Handlungsformen auszugehen ist, besteht.

5.2.2.4 Der Kompositionsbegriff im Spannungsfeld von notwendiger Notation und notationsfreien Räumen

Im Sinne der europäischen Kunstmusiktradition gehören seit dem 19. Jahrhundert Komposition und Notation untrennbar zusammen, weshalb die „Fixierung eines musikalischen Verlaufs [...] gemeinhin als konstitutives Element eines Kompositionsprozesses [gilt]“ (Voit, i. Dr., S. 1). Ihre Wurzeln hat diese nahezu symbiotische Verbindung in der Annahme, dass die „Entwicklung der Musikgeschichte [...] unmittelbar mit der Erfindung und Weiterentwicklung der Notenschrift verknüpft [ist]“ (Schlothfeldt, 2015, S. 197). Ähnlich wie die in den vorigen Kapiteln bereits dargestellten Begriffsmerkmale, die der Tradition der abendländischen Werkorientierung entstammen, führt dabei auch die Auffassung von Komposition als „sorgsam durchdachte Produktion von Musik mit dem Mittel der Übersetzung von Klang in schriftlich fixierte Noten“ (Doerne, 2010, S. 84) zu Diskrepanzen im kompositionspädagogischen Alltag.

Zwar kann, wie Voit (i. Dr.) feststellt, „das Einführen von Elementen traditioneller Notenschrift den Schüler:innen unter Umständen helfen, ihre kompositorischen Ideen konkreter festzuhalten“ (Voit, i. Dr., S. 5). Schlothfeldt (2015) misst daher der „Alphabetisierung“ (S. 198) im Bereich der Musik eine ebenso große Bedeutung zu wie im Bereich der Literatur und fordert entsprechend das Erlernen der Notenschrift in musikunterrichtlichen Zusammenhängen, um sowohl „die Differenz zwischen Experten und Laien“ (Schlothfeldt,

2015, S. 197) als auch „den Abstand zwischen Schülern mit und ohne Instrumentalunterricht“ (Schlothfeldt, 2015, S. 197) zu verringern. Für die schulische Praxis scheint dies aber insofern kaum einlösbar, als „dass die Notenschrift eine Kodierung besonderer Art darstellt, da sie in weit höherem Maße als alle anderen Symbolsysteme selbstreferentiell organisiert ist und auf eine klangliche Wirklichkeit verweist, die sie selbst nicht enthält“ (Lessing, 2011, S. 17). Wie Wieneke (2016) anmerkt, bedeutet dies auch, dass „die hochsymbolisierte Schrift eine Expertise voraussetzt, die im Zweifelsfall viele Menschen von der Realisation ausschließt“ (S. 76). Roszak (2014) hält deshalb fest, dass die traditionelle Notenschrift „aufgrund ihrer historisch gewachsenen Ausdifferenzierung für kompositionsdidaktische Zwecke in schulmusikalischen Zusammenhängen viel zu komplex ist“ (S. 16).

In Anbetracht der aufgezeigten Problematik wird für schulische Zusammenhänge deshalb zum einen die grundsätzliche Frage nach der Notwendigkeit einer Notation aufgeworfen. Demnach bemerkt etwa Oberschmidt (2014), dass mit Blick „auf die Darbietung einer eigenen Komposition [...] das schriftlich Notierte häufig keine Relevanz“ (Oberschmidt, 2014, S. 10) entfaltet. So erfolgt das Komponieren nicht nur in der Regel im Rahmen des gemeinsamen Experimentierens und Ausprobierens, also „häufig in einem notationsfreien Raum“ (Oberschmidt, 2014, S. 10). Die so entstandene Musik ist zudem nach seiner Erfahrung auch ohne Notation „von der entsprechenden Schülergruppe [...] noch nach Tagen oder Wochen jederzeit reproduzierbar“ (Oberschmidt, 2014, S. 10).

Eine von den komponierenden Schüler:innen unabhängige klangliche Reproduzierbarkeit, die eine Notation erforderlich machen würde, wird zudem zumeist gar nicht angestrebt; vielmehr dürfte es sich beim schulischen Komponieren im Gegensatz zur Kunstmusiktradition bei den Komponierenden und den Interpret:innen in der Regel um dieselben Personen handeln. In der schulischen Kompositionspraxis scheint es daher im Gegensatz zu den Forderungen Schlothfeldts (2015) weitaus üblicher zu sein, von der schriftlichen Fixierung in traditioneller Notenschrift keinen Gebrauch zu machen, auch wenn angenommen werden kann, dass die Kenntnis dieser Notation möglicherweise zu einem vertieften Zugang zur abendländischen Kunstmusik führen kann (Schlothfeldt, 2015, S. 202; Wieneke, 2016, S. 77).

Zum anderen verweist etwa Schneider (2012) in diesem Zusammenhang auf die Möglichkeit, alternativ zur traditionellen Notenschrift „Aktionsschriften, graphische Notationen und musikalische Graphiken“ (S. 179) zu nutzen, da mit diesen Notationsformen „eher Prozesse, musikalische Vorgänge und Abläufe als bestimmte akustische Resultate konnotiert [werden]“ (S. 179). Insbesondere grafischen Partituren wird dabei ein großes

Potenzial zugesprochen, denn sie gelten als „oftmals anschaulicher als die traditionelle Notation, da hier unmittelbare Entsprechungen zwischen akustischer Erscheinung musikalischer Ereignisse und ihrer optischen Repräsentation bestehen“ (Voit, 2011, S. 80). Dem entsprechend wird bei einer grafischen Notation „kein kompliziertes, konventionalisiertes und mühsam zu erlernendes Regelsystem vorausgesetzt, sondern eine simple, sich weitgehend intuitiv vermittelnde Notationsmethode erstellt, mit der eigene Kompositionsversuche nicht nur ermöglicht, sondern auch angeregt werden können“ (Roszak, 2014, S. 16). Empfohlen wird in diesem Kontext auch, dass Schüler:innen Aktionsformen und grafische Notationen „als Hilfsmittel für eine Dokumentation der klanglichen Mittel“ (Wieneke, 2016, S. 77) selbst entwickeln, da sie durch das Erarbeiten individueller Zeichen und Symbole in Verbindung mit bestimmten Klangeigenschaften das Grundprinzip von Notation erkennen lernen können (Reitinger, 2018, S. 17). Allerdings bedeutet, wie Voit (i. Dr.) einwendet, eine solche absolute Freiheit für die Schüler:innen auch, dass es nicht in jedem Fall möglich sein wird, Rückschlüsse auf die musikalische Gestalt der Produkte zu ziehen, da vor allem „bei symbolisierenden Darstellungen [...] ein eindeutiges Dechiffrieren teilweise nicht ohne weitere Erläuterungen möglich [ist]“ (S. 4). Auch wenn eine Fixierung der Ideen demnach nicht unbedingt die Reproduzierbarkeit durch andere Interpret:innen gewährleisten dürfte, wird sie in vielen Fällen als einfache Erinnerungshilfe ausreichen und zu einem Gefühl der „Sicherheit beim Üben und Vorspielen“ (Reitinger, 2018, S. 17) beitragen. Alternativ zu solchen individuell entwickelten Notationsweisen wäre auch eine technische Fixierung der Schüler:innenprodukte denkbar (Grow, 2018, S. 29; Wieneke, 2016, S. 77; Roszak, 2014, S. 4), bei der ebenso wie bei allen vorgeschlagenen alternativen Notationsformen der „Prozess der mühsamen schriftlichen Codierung“ (Oberschmidt, 2014, S. 10) mittels kulturell tradierter Zeichen entfällt. Dies wird insofern als Vorteil betrachtet, als dass eine solche traditionelle Codierung den Prozess des „Übergang[s] zwischen einer gestalterischen Idee und dem künstlerischen Handeln“ (Oberschmidt, 2014, S. 10) erschweren und voraussichtlich auch hemmen dürfte (Reitinger, 2018, S. 18).

Vor dem beschriebenen Hintergrund zeichnet sich analog zu den bereits dargestellten demnach auch die vorliegende Merkmalskonfiguration durch ein Spannungsfeld aus. Neben den auch hier erkennbaren Diskrepanzen zwischen der angenommenen Untrennbarkeit von Notation und Komposition im Sinne des Geniedenkens, deren Notwendigkeit für die schulische Praxis vielfach in Frage gestellt wird, zeigt sich im vorliegenden Fall im Unterschied zu den Inhalten der vorhergegangenen Kapiteln zumindest jedoch in Teilen auch eine Kompatibilität. So dürfte

eine alternative Notationsweise zwar in der Regel keine personenunabhängige Reproduzierbarkeit gewährleisten; die Idee einer an die Kompetenzen der Schüler:innen angepassten Notationsweise, im Rahmen derer „symbolische Notationsformen generiert werden, die das eigene improvisatorische Musizieren steuern und präzisieren“ (Lessing, 2011, S. 17), folgt jedoch zumindest dem Grundgedanken des seit dem 19. Jahrhundert bestehenden Standards der Zusammengehörigkeit von Komposition und Notation.

Angesichts der dargestellten, entweder die Notwendigkeit von Notation in Frage stellenden oder alternative Notationsweisen präferierenden Tendenzen ist somit auch in diesem Zusammenhang davon auszugehen, dass sich der Diskurs um den Begriff ‚Komposition‘ an dem mit dem Werkbegriff einhergehenden Aspekt einer Untrennbarkeit von Komposition und Notation reibt.

Die in den vorigen Kapiteln erfolgten Darstellungen geben Aufschluss darüber, mit welchen Merkmalskonfigurationen der Begriff ‚Komposition‘ im kompositionspädagogischen Diskurs in Bezug auf den musikunterrichtlichen Kontext realisiert wird. Dabei hat sich gezeigt, dass jede der vier rekonstruierten Merkmalskonfigurationen ein Spannungsfeld beinhaltet, welches sich dadurch auszeichnet, dass sich stets einer der beiden zugehörigen Pole als Ausgangspunkt für das Ringen um den Begriff im kompositionspädagogischen Diskurs erweist. Diese Pole werden jeweils durch konstitutive Begriffsmerkmale bestimmt, die in der Tradition der abendländischen Werkorientierung stehen und die mit Blick auf die schulische Kompositionspraxis vielfach zu Diskrepanzen führen.

5.3 Wechselseitiger Vergleich von Schüler:innenvorstellungen und den rekonstruierten Kompositionsbegriffen

Im Rahmen eines wechselseitigen Vergleichs sollen sich die im empirischen und analytischen Teil bislang gewonnenen Erkenntnisse „gegenseitig erhellen“ (Gropengießer, 2008, S. 188), indem die „als gleichwertig behandelten Untersuchungsergebnisse [...] aus der jeweils anderen Perspektive charakterisiert und bewertet werden“ (Gropengießer, 2008, S. 188). Dem entsprechend zielt ein solcher Vergleich durch das Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden darauf ab, Korrespondenzen zwischen Schüler:innenvorstellungen und erkenntnisleitenden Perspektiven der Fachwissenschaft herzustellen (Gropengießer, 2008, S. 188).

Als Grundlage für einen solchen wechselseitigen Vergleich dient in der vorliegenden Studie das folgende Schaubild, das neben den offengelegten Verwendungszusammenhängen auch die innerhalb der herausgearbeiteten Merkmalskonfigurationen sichtbar gewordenen Spannungsfelder abbildet und mittels einer Zuordnung der interpretativ erschlossenen Schüler:innenvorstellungen Korrespondenzen zwischen diesen Aspekten aufzeigt. Das Schaubild wird im Folgenden näher erörtert.

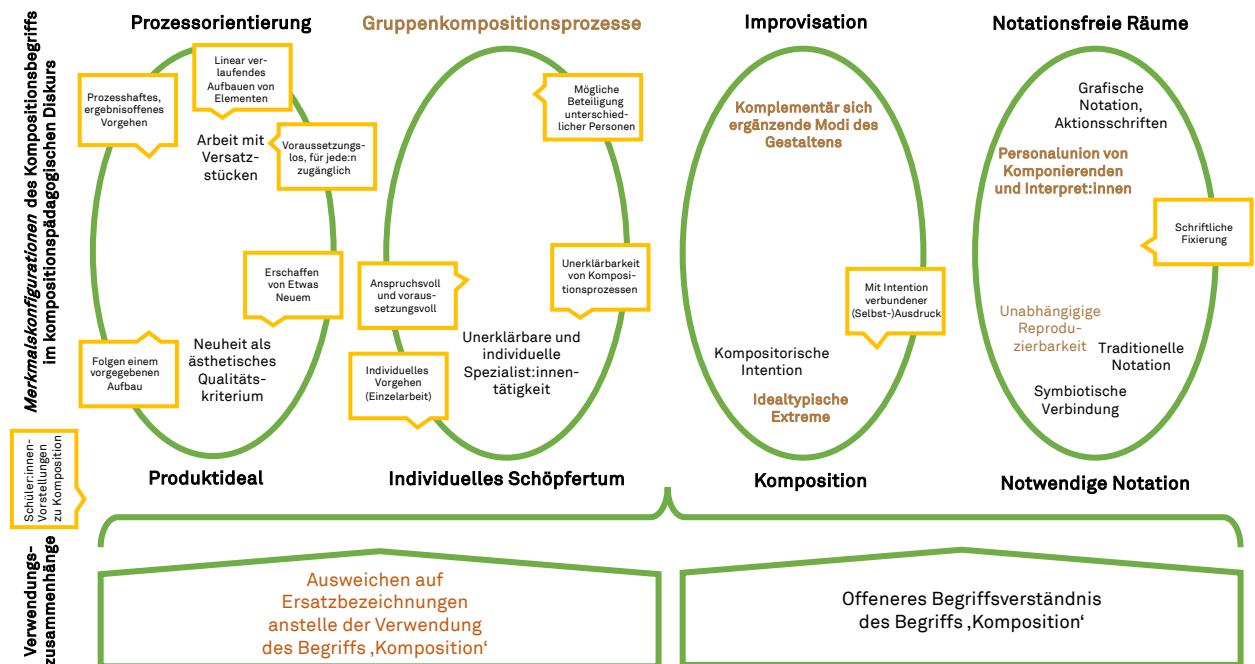


Abbildung 3: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse des wechselseitigen Vergleichs zwischen Schüler:innenvorstellungen und den rekonstruierten Kompositionsbegriffen

Wie ein erster Blick auf die Abbildung zeigt, werden die mittels der durchgeführten Begriffsanalyse gewonnenen Ergebnisse in Form von zwei Ebenen veranschaulicht, deren zugehörige Felder jeweils in grüner Farbe umrahmt sind:

Die erste Ebene bildet die beiden kompositionspädagogischen Positionen im Umgang mit dem Kompositionsbegriff ab, die im Zuge der beschriebenen Offenlegung der Verwendungszusammenhänge erkennbar wurden. Diese sind im unteren Bereich des Schaubildes angesiedelt. Die zweite Ebene verdeutlicht die innerhalb der vier Merkmalskonfigurationen herausgearbeiteten Spannungsfelder, wobei der Pol, zu dem die aus der abendländischen Werkorientierung stammenden Begriffsmerkmale gehören, jeweils am unteren Ende des Spannungsfeldes zu sehen ist. Auf der gegenüberliegenden Seite, also im oberen Bereich des Schaubildes, werden entsprechend die Pole abgebildet, welche die Merkmale veranschaulichen, die aus Sicht des Diskurses eine in der Schule übliche

Kompositionspraxis darstellen. Die Abbildung der ermittelten Diskrepanzen ergibt sich durch die dargestellten, jeweils unterschiedlichen beiden Pole. In unmittelbarer Nähe zu den an den Polen dargestellten Begriffsmerkmalen werden – mit gelbem Rahmen versehen – die korrespondierenden Facetten der interpretativ erschlossenen Schüler:innenvorstellungen gezeigt.

Die Darstellung orientiert sich darüber hinaus an einer von Gropengießer (2008) vorgeschlagenen Aspektualisierung, die vier als „Suchraster“ (S. 188) bezeichnete Kategorien beinhaltet und sich auch im vorliegenden Zusammenhang als produktiv erwiesen hat: *Eigenheiten* beinhalten Aspekte, die entweder hauptsächlich für die kompositionspädagogischen oder für die Schüler:innenvorstellungen charakteristisch sind, und werden durch die Schriftfarbe Braun verdeutlicht. *Gemeinsamkeiten* zeigen gleichgerichtete und kongruente Aspekte innerhalb der Vorstellungen auf. Für sie wurde die Schriftfarbe Schwarz gewählt. *Verschiedenheiten* umfassen Vorstellungen, die als Gegensätze oder Widersprüche aufgefasst werden können, und werden in der Farbe Orange veranschaulicht. *Begrenztheiten* geben Hinweise auf mögliche Grenzen der jeweiligen Perspektive und sind an der Farbe Grau zu erkennen (Gropengießer, 2008, S. 188).

Wie im Schaubild anhand der Farbgebung zu erkennen ist, fällt zunächst mit Blick auf die kompositionspädagogische Position, deren Vertreter:innen das Ausweichen auf Ersatzbezeichnungen anstelle der Verwendung des Begriffs ‚Komposition‘ in musikunterrichtlichen Settings anstreben, eine *Verschiedenheit* auf. So führt etwa Wieneke (2016) das Ausweichen auf Alternativbegriffe auf mögliche „Berührungsängste[n]“ (Wieneke, 2016, S. 81) zurück, die davor zurückschrecken lassen könnten, das kompositorische Vorgehen oder „die Werke der musikalischen ‚Genies‘ und die der unerfahrenen Laien mit dem gleichen Wort zu erfassen“ (Wieneke, 2016, S. 81). Da sich in Rückgriff auf die Ergebnisse des empirischen Teils (vgl. Kapitel 4) jedoch zeigt, dass die Schüler:innen in ihren Aussagen immer wieder mögliche Parallelen zwischen ihren eigenen Kompositionsprozessen und denen professionell arbeitender Komponist:innen herstellen, scheinen seitens der Schüler:innen keine solchen Berührungsängste zu bestehen. So wird von Schüler:innen etwa angeführt, dass beim Komponieren in beiden Fällen Schreibprodukte entstehen, mittels einer Komposition eine Geschichte erzählt oder – zumindest wenn die Zeit es zulässt – aus dem Nichts heraus komponiert werden könne. Anders als im kompositionspädagogischen Diskurs dürfte in Anbetracht dieser *Verschiedenheit* demnach aus der Perspektive der Schüler:innen keine Notwendigkeit dafür gesehen werden, auf Ersatzbezeichnungen auszuweichen. Entsprechend

scheint es somit auch verzichtbar zu sein, im Rahmen von Aufgabenstellungen, wie von Granzow (2022) belegt, anstelle des Fachbegriffs ‚komponiert‘ auf häufig verwendete, allgemeinere Begriffe wie ‚baut‘, ‚macht‘, ‚gestaltet‘ oder ‚erfindet‘ zurückzugreifen (S. 25) – zumindest sofern die Ursache für den Rückgriff auf diese Alternative in der Bestrebung liegt, den Begriff ‚Komposition‘ zu vermeiden.

Im Unterschied zu dieser *Verschiedenheit* zeigen sich *Gemeinsamkeiten* mit Blick auf die zweite, auf dem Schaubild auf der rechten Seite abgebildete kompositionspädagogische Position, in deren Rahmen die Verwendung eines offeneren Begriffsverständnisses angestrebt wird. So korrelieren einige der interpretativ erschlossenen Schüler:innenvorstellungen mit der von unterschiedlichen Verfasser:innen für den Diskurs vorgeschlagenen regulierenden Definition (vgl. Kapitel 5.2.1.2). Dabei handelt es sich beispielsweise um die Schüler:innenvorstellung von Komposition als einer weitgehend voraussetzungslosen Tätigkeit, die an die Haltung von Roszak (2014) erinnert, wenn er ein Vorgehen entwickelt, das bewusst für Laien ohne musikalische Vorkenntnisse konzipiert wurde.

Gemeinsamkeiten zeigen sich auch in Bezug auf die Vorstellung der Schüler:innen vom Komponieren als einem linear verlaufenden Aufbauen von Elementen, die der wörtlichen Übersetzung des lateinischen Begriffs ‚componere‘ entspricht, wie sie etwa Roszak (2014) oder Reitinger (2008) als Basis ihres Verständnisses des Begriffs ‚Komposition‘ in den Diskurs einbringen. Das im kompositionspädagogischen Diskurs verhandelte offenere Begriffsverständnis dürfte dem Verständnis der Schüler:innen vor dem beschriebenen Hintergrund somit in mancherlei Hinsicht durchaus entsprechen.

Im Rahmen der in dieser Arbeit vorgenommenen fachlichen Klärung konnten neben den dargestellten kompositionspädagogischen Positionen zum Umgang mit dem Begriff auch vier unterschiedliche *Merkmalskonfigurationen* herausgearbeitet werden, die jeweils durch unterschiedliche Spannungsfelder bestimmt werden (vgl. Kapitel 5.2.2). Dem entsprechend wird im Rahmen des wechselseitigen Vergleichs im Folgenden zudem der Frage nachgegangen, inwiefern sich in Bezug auf diese Merkmalskonfigurationen ebenfalls Korrespondenzen zu den Vorstellungen der Schüler:innen ergeben. Auch diese Analyse folgt der von Gropengießer (2008) vorgeschlagenen Aktualisierung.

Wie das Schaubild zeigt, fallen dabei zunächst einige *Eigenheiten* auf, die unterschiedliche Merkmale an beiden Polen der jeweiligen Spannungsfelder betreffen. So findet etwa die Auffassung, dass es sich bei den musikalischen Umgangsweisen Komposition und Improvisation um idealtypische Extreme handelt, die sich in der schulischen Praxis

vielfach als verschmelzende Modi musikalischen Schaffens erweisen, nur im Rahmen der kompositionspädagogischen Vorstellungen Berücksichtigung, wird in den Schüler:innenvorstellungen jedoch nicht abgebildet. Auch innerhalb des Spannungsfeldes, das die Untrennbarkeit von Notation und Komposition gegenüber dem schulischen Komponieren in notationsfreien Räumen umfasst, ist eine solche *Eigenheit* feststellbar. So sind die im Rahmen der fachlichen Klärung ermittelten *Begriffsmerkmale* einer unabhängigen Reproduzierbarkeit, die in der Tradition der abendländischen Werkorientierung steht, und der im Diskurs für die Schulpraxis angenommenen Personalunion von Komponierenden und Interpreti:innen zwar Bestandteile der kompositionspädagogischen Konzepte, treten im Rahmen der interpretativ erschlossenen Schüler:innenvorstellungen jedoch nicht zum Vorschein.

Gemeinsamkeiten, also kongruente Aspekte zwischen den Vorstellungen des kompositionspädagogischen Diskurses und denen der Schüler:innen sind, wie das Schaubild zeigt, ebenfalls zu finden. So handelt es sich analog zu der aus Sicht des Diskurses im schulischen Musikunterricht präferierten Prozessorientierung auch in den Vorstellungen der Schüler:innen beim Komponieren um ein prozesshaftes, ergebnisoffenes Vorgehen. Auch knüpfen Schüler:innenvorstellungen an die im Diskurs vielfach beschriebene Arbeit mit Versatzstücken an. Komposition wird dabei als linear verlaufendes Aufbauen von bereits vorgefertigten Elementen verstanden, das unter Beteiligung verschiedener Akteur:innen erfolgen kann und eine für jede:n zugängliche Tätigkeit darstellt.

Neben diesen dargestellten *Gemeinsamkeiten*, die bislang ausschließlich den Pol betrafen, der die zur schulischen Kompositionspraxis gehörenden Begriffsmerkmale abbildet, finden sich jedoch auch *Gemeinsamkeiten* zwischen den Vorstellungen der Schüler:innen und den Merkmalen eines kunstmusikalischen Verständnisses des Kompositionsbegriffs. Dazu gehören die Annahme, dass es beim Komponieren etwas Neues zu erschaffen gilt, ebenso wie die Vorstellung, dass es sich um eine anspruchsvolle und voraussetzungsvolle Tätigkeit handelt, die vorwiegend in Einzelarbeit erfolgt. Auch die von den Schüler:innen angenommene Unerklärbarkeit von Kompositionsprozessen korrespondiert mit der kompositionspädagogischen Vorstellung, dass es sich beim Komponieren um eine unerklärbare und individuelle Spezialist:innentätigkeit handelt. Wie das Schaubild ebenfalls verdeutlicht, findet sich die Schüler:innenvorstellung, dass eine Komposition einem vorgegebenen Aufbau folgt, in der kompositionspädagogischen Vorstellung vom Werkbegriff wieder; Die Vorstellung, dass es sich um einen mit einer Intention verbundenen (Selbst-)Ausdruck handelt, stellt hingegen eine Analogie zu der Auffassung im Diskurs dar, die den Aspekt der

kompositorischen Intention beinhaltet. Zudem gilt auch in den Vorstellungen der Schüler:innen eine schriftliche Fixierung als konstitutives Element des Komponierens. Auch bei den Schüler:innen treten somit Vorstellungen zutage, die sich an beiden Polen der ermittelten Spannungsfelder verorten lassen und die daher untereinander auch nicht immer von Kongruenz geprägt sind.

Im Unterschied zu dieser Vielzahl an *Eigenheiten* und *Gemeinsamkeiten* konnten unter Anwendung des dargestellten Suchrasters mit Blick auf die herausgearbeiteten Merkmalskonfigurationen des Kompositionsbegriffs im vorliegenden Zusammenhang weder *Verschiedenheiten* noch *Begrenztheiten* zwischen den kompositionspädagogischen und den Schüler:innenvorstellungen ermittelt werden. Dieser Umstand erscheint insofern beachtenswert, als dass im Gegensatz zu den hier vorliegenden Ergebnissen diese Kategorien in einer naturwissenschaftsdidaktisch orientierten Studie viel stärker zutage treten dürften. So wird angenommen, dass fachliche Prozesse in den Naturwissenschaften häufig alltagsweltlich und damit inkongruent zum fachwissenschaftlichen Verständnis verstanden werden, weshalb insbesondere *Verschiedenheiten* und *Begrenztheiten* somit zu einer „Diagnose des (Miss-)Verstehens und zur Identifikation der Lernbedarfe“ (Gropengießer & Groß, 2019, S. 74) führen können. Inwiefern es sich in Anbetracht der fachspezifischen Besonderheiten des Faches Musik (vgl. Kapitel 2.2) bei den vielfach festgestellten *Gemeinsamkeiten* um ein Ergebnis handelt, das innerhalb einer musikpädagogischen Vorstellungsforschung grundsätzlich zu erwarten ist, kann hier nicht abschließend geklärt werden. Dies gilt insbesondere, da auch in anderen Fächern bislang vor allem fachinhaltliche Lerngegenstände didaktisch rekonstruiert wurden (Vorholzer, 2021, S. 67) und noch keine weitere Forschungsarbeit vorliegt, in der das Modell auf Unterrichtsgegenstände bezogen wird, zu denen inhaltlich eher unspezifische und latente Vorstellungen überwiegen.

Im Sinne der Vorstellungsforschung können diese *Gemeinsamkeiten* ebenso wie die ermittelten *Eigenheiten* oder *Verschiedenheiten* zwischen den Ansätzen von Wissenschaftler:innen und Pädagog:innen und den gedanklichen Konstrukten von Lernenden zu einem bedeutungsvolleren Umgang mit Lern- und Unterrichtsgegenständen (Dannemann, Heeg und von Roux, 2021, S. 4) beitragen. Um dadurch tatsächlich, wie gewünscht, die Unterrichtsqualität steigern zu können, ist es jedoch erforderlich, dass diese bereits bei der Unterrichtsplanung Berücksichtigung finden. Im Rahmen des Modells der Didaktischen Rekonstruktion, deren Prämissen auch diese Arbeit folgt, werden daher in einem konstruktiven Teil, der so genannten didaktischen Strukturierung, in Rückgriff auf die Ergebnisse des

wechselseitigen Vergleichs Überlegungen zu möglichen Unterrichtsdigns vorgenommen. Das folgende Kapitel geht entsprechend der Frage nach, welche didaktischen Implikationen sich im Bereich der schulischen Kompositionspraxis als sinnvoll erweisen könnten.

6 Konstruktiver Teil: Didaktische Implikationen für einen unterrichtlichen Umgang mit Vorstellungen zu Komposition

Im Rahmen der Kompositionspädagogik stellen Überlegungen zu potenziellen didaktischen Konsequenzen für die schulische Kompositionspraxis eine Seltenheit dar, denn, wie Theisohn (2023) feststellt, bleibt die Frage nach konkreten Forderungen für den Schulalltag sowohl in den meisten Studien als auch in der fachdidaktischen Literatur bislang weitgehend unbeantwortet (S. 327). Wissenschaftlich unterfütterte Rückschlüsse auf didaktische Vorgehensweisen erscheinen jedoch auch vor dem Hintergrund der Ergebnisse der im vorherigen Kapitel vorgenommenen fachlichen Klärung (vgl. Kapitel 5) in kompositionspädagogischen Zusammenhängen sehr bedeutsam. Denn insbesondere auf Seiten der Unterrichtenden ist davon auszugehen, dass Berührungängste bestehen und eine reflektierte Unterrichtsplanung von der Konzeptionierung bis hin zur Formulierung von Aufgabenstellungen und darin verwendeter Begrifflichkeiten erschwert wird. Es ist zu vermuten, dass in den ermittelten Diskrepanzen zwischen Aspekten eines traditionellen Kompositionsbegriffs und dem, was in der schulischen Praxis als übliches Vorgehen betrachtet wird, eine mögliche Ursache für die eingangs dargestellte „geringe Prävalenz des Musik-Erfindens im aktuellen Musikunterricht“ (Kranefeld & Voit, 2020, S. 7) liegt. Demnach kann angenommen werden, dass sich diese Diskrepanzen, die zwar im Diskurs teilweise explizit benannt werden, diesen aber trotzdem vor allem implizit zu durchdringen scheinen, handlungshemmend auswirken und dazu führen können, dass, wie auch Kranefeld und Voit (2020) bemerken, Musiklehrende „von einer gewissen Scheu berichten, produktionsorientierte Verfahren in ihre Lernarrangements zu integrieren“ (S. 7; vgl. auch Mönig in Schlothfeldt & Vandré, 2018, S. 26).

Analog zu den fehlenden didaktischen Implikationen in kompositionspädagogischen Forschungsarbeiten stellt etwa der Biologiedidaktiker Ashoff (2020) fest, dass es auch im Rahmen der naturwissenschaftlichen Vorstellungsforschung kaum Studien gibt, die konkrete Wege aufzeigen, wie im Unterricht mit den entsprechenden Vorstellungen umgegangen werden kann (S. 102). Dies ist umso erstaunlicher, weil sich nicht nur eine enorm große Anzahl an Studien mit der Ermittlung von Vorstellungen befasst, sondern auch vielfach betont wird, dass die Frage, wie (zukünftige) Lehrkräfte von den dadurch gewonnenen Erkenntnissen Gebrauch machen können, ebenso wichtig ist wie die eigentliche Kenntnis von Schüler:innenvorstellungen (H fner & Niebert, 2022, S. 234; Fischler, 2000, S. 27). Um die

unterrichtspraktische Reaktion auf erschlossene Schüler:innenvorstellungen nicht allein der Intuition der Lehrenden zu überlassen (Millar et al., 2006, S. 75), sondern „einen Standard für naturwissenschaftsdidaktische Forschungsarbeiten zu schaffen“ (Kattmann, 2021, S. II), stellen Überlegungen zu potentiellen didaktischen Konsequenzen entsprechend einen unverzichtbaren Bestandteil im Modell der Didaktischen Rekonstruktion dar.

In der vorliegenden Arbeit, die den Prämissen dieses Modells folgt, gilt es dabei die soeben dargestellten Zusammenhänge mit den fachspezifischen Besonderheiten in Einklang zu bringen. Denn vor dem Hintergrund der aufgezeigten Diskrepanzen sowie der daraus resultierenden fachwissenschaftlichen Unschärfe, die etwa aus den fehlenden „eindeutig definierten Gegenstände[n], Methoden und Fragestellungen“ (Kraemer, 1997, S. 42) resultiert, kann der konstruktive Teil dieser Arbeit, wie es der Vorstellungsforschung eigentlich entsprechen würde, nicht einfach einen Lernweg in Anknüpfung an die Schüler:innenvorstellungen didaktisch strukturieren, um einen *Conceptual Change* bzw. eine *Conceptual Reconstruction* wie in einem Unterrichtsfach mit klarer definierbaren Wissensbeständen herbeizuführen (vgl. Kapitel 2.3). Um im Sinne des Modells der Didaktischen Rekonstruktion auf einen adäquateren, angemesseneren und qualitativ hochwertigeren Unterricht abzielen (Jüttner & Neuhaus, 2013, S. 36), bedarf es vielmehr analog zu dem empirischen und dem analytischen Teil dieser Arbeit auch in diesem Fall einer (methodischen) Adaption.

So umfasst dieser konstruktive Teil der vorliegenden Studie entsprechend auch keinen „Planungsprozess für den zu haltenden Unterricht“ (Barkhau et al., 2021, S. 13), der darauf abzielt, inadäquate Vorstellungen der Lernenden durch wissenschaftlich korrekte Vorstellungen zu ersetzen. Vielmehr wird vor dem Hintergrund, dass Lern- und Arbeitsprozesse im Musikunterricht häufiger als in vielen anderen Fächern im Detail „nicht planbar und vorhersehbar sind, sondern situativ in Interaktion aller Beteiligten und ihrer Kontexte geschehen“ (Theisohn, 2023, S. 81), zum einen exemplarisch der Frage nachgegangen, wie Schüler:innenvorstellungen im Musikunterricht angemessen berücksichtigt werden können (Kapitel 6.2).

Zum anderen werden Überlegungen angestellt, wie Reflexionsprozesse in der Lehrer:innenausbildung angebahnt werden können, die zu einer bewussteren Auseinandersetzung mit der dargestellten Problematik des Kompositionsbegriffs und seiner Verwendung in schulischen Settings führen und dadurch Handlungsspielräume der Beteiligten präzisieren und vergrößern können. Dabei dürfte sich im Rahmen solcher Reflexionsprozesse insbesondere die Strategie der Modifikation bestehender kompositionspädagogischer

Vorstellungen als sinnvoll erweisen, etwa indem diese durch einen „Prozess des interaktiven Konstruierens“ (Gropengießer & Groß, 2019, S. 69) reflektiert und so durch das Herstellen von „Ko-Konstruktion“ (Gropengießer & Groß, 2019, S. 69), also nebeneinander bestehender Vorstellungen, verändert und erweitert werden können. Ein solcher Ansatz des Bewusstmachens, Hinterfragens oder auch Dekonstruierens könnte so etwa bereits in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung zu größerer Klarheit und dadurch indirekt zu einer höheren Motivation führen, im späteren Berufsleben Kompositionsprozesse in Lernarrangements zu verwirklichen.

Die Bedeutsamkeit solcher Reflexionsprozesse dürfte jedoch nicht nur für die Vorstellungen der angehenden Lehrkräfte selbst sehr hoch sein, sondern gleichermaßen auch mit Blick auf deren Umgang mit Schüler:innenvorstellungen. Einen entsprechenden Vorschlag liefert Korpustext 4, der eine hochschuldidaktische Konzeption zweier aufeinander aufbauender Seminarveranstaltungen darstellt und der im Folgenden zusammengefasst wird.

6.1 Schüler:innenvorstellungen und eigene Vorstellungen zu Komposition als Ausgangspunkte reflexionsorientierter Lehrer:innenbildung

Der vierte Korpustext der vorliegenden Kumulation *„Schüler:innenvorstellungen: Die Relevanz für unterrichtliche Prozesse erkennen und Vorstellungen zu Komposition exemplarisch erschließen“* entstand im Rahmen des hochschulübergreifenden Forschungs- und Entwicklungsprojekts ModusM - Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens¹³, das durch eine verstärkte Implementation des Themenbereichs ‚Komposition‘ in der Musiklehrer:innenbildung eine größere Etablierung musikalischer Gestaltungsarbeit im Rahmen des Musikunterrichts anstrebt (Kranefeld & Voit, 2020, S. 7). In diesem Zusammenhang erfolgte unter anderem die forschungsbasierte Entwicklung verschiedener Seminarbausteine, welche die angehenden Musiklehrer:innen auf die kompositionspädagogischen Anforderungen und Herausforderungen vorbereiten und die zum Erwerb professioneller Handlungskompetenzen für einen späteren Unterricht beitragen sollen, der sich inhaltlich, didaktisch und methodisch an den Erkenntnissen aktueller Forschung orientiert. Dabei ergänzten die beteiligten Wissenschaftler:innen jeweils ihre vorgestellten hochschuldidaktischen Konzeptionen, wie es auch bei dem vorliegenden Korpustext der Fall

¹³ Weiterführende Informationen finden sich auf der Homepage <https://modusm.de>

ist, durch Reflexionen, innerhalb derer auch eine Schilderung bereits gewonnener Erfahrungen mit dem Baustein in der Hochschullehre erfolgte.

Die im Rahmen von Korpustext 4 konzipierte erste Seminarsitzung zielt darauf ab, dass Studierende die Relevanz von Vorstellungen für unterrichtliche Prozesse erkennen. Dazu setzen sie sich zunächst mit den eigenen Vorstellungen zu Komposition auseinander, was vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Studie von großer Bedeutung sein dürfte. Diese Vorstellungen werden ad-hoc hervorgebracht, wobei die bisherigen aus der Durchführung des Bausteins gewonnenen Erfahrungen nahelegen, dass bei den Studierenden eine sehr deutliche Bezugnahme auf einen Kompositionsbegriff in der Tradition der abendländischen Werkorientierung erfolgt, während etwa handwerkliche und damit erlernbare Aspekte von Komposition nur in sehr geringem Umfang Erwähnung finden. Ähnlich wie für den kompositionspädagogischen Diskurs dürften sich demnach auch für die Studierenden aus dem Geniedenken resultierende Begriffsmerkmale als prägend für das Begriffsverständnis erweisen.

Im weiteren Verlauf der Seminarsitzung werden die ermittelten Studierendenvorstellungen dann vor der Vergleichsfolie des steten Bedeutungswandels des Kompositionsbegriffs während seiner langen und wechselhaften Begriffsgeschichte reflektiert, auch um den Geniegedanken als limitierte Vorstellung historisch einzuordnen und die Studierenden dazu zu animieren, diese Engführungen zu hinterfragen und dadurch eine Erweiterung des Spektrums von Kompositionsbegriffen zu unterstützen. Gegenstand der sich daran anschließenden Diskussion ist die Frage, inwiefern sich Lehrendenvorstellungen als relevant für die Planung und Durchführung schulischer Kompositionsprozesse erweisen könnten. So ist analog zu dem von Weber (2021) belegten Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist:innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln anzunehmen, dass auch Lehrende der Initiierung von musikunterrichtlichen Kompositionsprozessen möglicherweise mit einer gewissen Zurückhaltung begegnen, wenn ihre Vorstellungen stark durch die abendländische Werkorientierung beeinflusst sind. Die Bewusstmachung dieser Zusammenhänge soll entsprechend auch dazu beitragen, diesen handlungshemmenden Perspektiven entgegenzuwirken.

Da die Kenntnis von Vorstellungen in der Vorstellungsforschung als fachdidaktische Schlüsselkompetenz von Lehrenden erachtet wird, zielt die zweite konzipierte Seminarsitzung darauf ab, die Studierenden zu befähigen, Schüler:innenvorstellungen zu Komposition exemplarisch erschließen zu können. Dazu verschaffen sie sich zunächst einen Überblick über die Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens, die den erkenntnistheoretischen Hintergrund

der in dieser Studie vorgestellten musikpädagogischen Vorstellungsforschung bildet (vgl. Kapitel 4.1). Daran anknüpfend erfolgt eine interpretative Erschließung exemplarischer Vorstellungen aus dem bereits rekonstruierten metaphorischen Konzept KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN¹⁴. Dabei wird ihnen deutlich, dass die auf der Bau- und Konstruktionsmetaphorik beruhenden Schüler:innenvorstellungen häufig der wörtlichen Übersetzung des lateinischen Begriffs ‚componere‘ entsprechen, was zum einen an ein Begriffsverständnis des Kompositionsbegriffs aus dem 11. bis 16. Jahrhundert erinnert. Zum anderen mag diese Vorstellung auf ein modern-referenzielles Vorgehen verweisen, das sich im Zuge der in den vergangenen Jahren entstandenen Kultur der Digitalität als charakteristisch etabliert hat (vgl. Kapitel 4.4). Die Seminarsitzung schließt mit Überlegungen zu möglichen Konsequenzen, die sich aus der Kenntnis der interpretativ erschlossenen Vorstellungen zu Komposition für die schulische Kompositionspraxis ergeben. Wie die Erfahrungen zeigen, dürften in diesem Zusammenhang etwa vielfach Gedanken dahingehend geäußert werden, dass Schüler:innen möglicherweise weniger Berührungsängste mit der musikalischen Praxis des Komponierens haben als die angehenden Lehrkräfte.

Das beschriebene Vorgehen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollen auch dazu beitragen, bei Studierenden eine forschende Haltung zu initiieren, was im Sinne der Vorstellungsforschung als wichtige Kompetenz von Lehrkräften aufgefasst wird. So wird vorausgesetzt, dass Lehrer:innen „zusätzlich zu ihrer grundlegenden fachlichen, didaktischen und methodischen [...] Souveränität“ (Langlet, 2020, S. 122), auch ein „Vorbild bezüglich Neugier und forschender Grundhaltung“ (Langlet 2020, S. 122) sein sollten, damit sie ihrerseits die Schüler:innen dazu anzuregen können, ihre Vorstellungen zu reflektieren, zu hinterfragen und gegebenenfalls zu dekonstruieren.

Der daraus resultierenden Frage, wie Lehrende mit zu erwartenden Vorstellungen von Schüler:innen didaktisch umgehen können wird gemäß der Zielsetzung dieses konstruktiven Teils im Folgenden auch in Rückgriff auf die Ergebnisse des wechselseitigen Vergleichs (vgl. Kapitel 5.3) nachgegangen.

¹⁴ Auf das Durchführen einer vollständigen Metaphernanalyse, die sich als langwierig und komplex darstellt, wird im Rahmen dieser hochschuldidaktischen Konzeption aus Gründen der didaktischen Reduktion verzichtet.

6.2 Überlegungen zum Umgang mit Schüler:innenvorstellungen im schulischen Musikunterricht

Im Sinne des Modells der Didaktischen Reduktion lassen sich in Rückgriff auf die Ergebnisse des empirischen sowie des analytischen Teils Rückschlüsse ziehen, die zu einer Erweiterung und Präzisierung didaktischer Möglichkeiten in musikunterrichtlichen Kompositionsprozessen beitragen können. Da der Schwerpunkt der vorliegenden Studie jedoch auf der interpretativen Erschließung von Schüler:innenvorstellungen zu Komposition liegt, handelt es sich im Folgenden um Überlegungen, die als beispielhaft zu verstehen sind und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Die dargestellten Implikationen orientieren sich entsprechend an exemplarisch ausgewählten interpretativ erschlossenen Schüler:innenvorstellungen und werden vor dem Hintergrund der aus dem wechselseitigen Vergleich generierten Erkenntnisse vorgenommen. Aufgrund der Besonderheiten des Fachs Musik zielt dieser konstruktive Teil dabei, wie beschrieben, nicht auf die Entwicklung konkreter Lernarrangements ab, sondern die Schüler:innenvorstellungen werden im Zuge der angestellten Überlegungen zum einen im Vorfeld konzeptionell in die Unterrichtsplanung eingewoben, etwa indem sie im Rahmen von Aufgabenstellung Berücksichtigung finden. Zum anderen werden sie als Ausgangspunkte für Reflexionsanlässe im Musikunterricht verstanden, die während des Unterrichts gemeinsam mit den Schüler:innen in den Blick genommen werden können.

6.2.1 Umgang mit der Vorstellung von Komposition als etwas Neuem

Wie bereits in Kapitel 4.3.1 dargelegt, zeigt sich im Rahmen der auf dem Behälter-Schema basierenden metaphorischen Teilkonzepte übergreifend, dass es in den Vorstellungen der Schüler:innen beim Komponieren bedeutsam ist, ein Produkt zu erschaffen, das ‚neu‘ ist. Mit Blick auf die schulische Kompositionspraxis scheint eine solche Maßgabe, wie die fachliche Klärung gezeigt hat, jedoch nicht immer praxisnah, etwa wenn die Arbeit mit musikalischen Versatzstücken im Vordergrund steht. Vor diesem Hintergrund könnte sich die Vorstellung, eine Komposition müsse etwas Neues darstellen im Sinne von etwas noch nie Dagewesenem, auf viele Unterrichtsdesigns handlungshemmend auswirken. Deshalb dürfte es für Lehrer:innen nicht nur sinnvoll sein, die eigenen Erwartungen in Bezug auf Neuheit zu reflektieren, sondern insbesondere auch zu überlegen, wie mit den Schüler:innen die Vorstellung von etwas ‚Neuem‘ als unerlässlichem Merkmal einer Komposition bewusstgemacht und hinterfragt werden kann.

Dabei wäre es etwa denkbar, unterschiedliche Verständnisse von ‚Neuheit‘ zu thematisieren, beispielsweise indem sich im Sinne von Reckwitz (2016) auf die drei „Regime des Neuen“ (S. 137) bezogen wird, also auf das Neue im Sinne von etwas Unkonventionellem, das Neue, das etwas Besseres darstellt als das Vorgegebene, oder das Neue im Sinne von etwas Überraschendem (Granzow, 2022, S. 27). Im Zuge dessen könnten Schüler:innen dafür sensibilisiert werden, dass keineswegs immer eine Neuschöpfung ‚ex nihilo‘ anzustreben ist, sondern vielmehr auch „die Kombination vorher unverbundener, vorgegebener und vorgefundener Elemente mitunter nach Maßgabe der Neuartigkeit“ (Sachsse, 2020, S. 15) erfolgen kann. Möglicherweise werten Schüler:innen eine Nutzung bereits bestehenden kulturellen Materials für ihre eigene Produktion ohnehin schon als das Erschaffen von etwas Neuem, da der Umgang mit Referenzen ein vor allem in popmusikalischen Zusammenhängen verbreitetes produktionsästhetisches Modell ist (Rottmann, 2008, S. 83). Vor dem Hintergrund der ermittelten Diskrepanzen im kompositionspädagogischen Diskurs dürfte die Vorstellung von Neuheit somit in mehrfacher Hinsicht einen interessanten Reflexionsanlass darstellen.

6.2.2 Umgang mit der Vorstellung von Komposition als linearem Prozess

Wie der in Korpustext 3 vorgenommene Vergleich der metaphorischen Konzepte KOMPOSITION ALS WEG und KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN zeigt, lassen sich in den Vorstellungen der Schüler:innen keine Metaphern wie *Umwege*, *Scheidewege*, *Sackgassen*, *Abriss*, *Neubau* oder *Renovierung* finden, die mehr oder weniger reflexiv verhandelte Abweichungen vom linearen Schaffensprozess beschreiben. Die Vorstellung einer solch weitgehenden Prozesslinearität des Komponierens könnte nicht nur ein Grund für das von Kranefeld (2008b) in einer Studie zum Musik-Erfinden rekonstruierte Ergebnis sein, welches zeigt, dass die Gruppen ihre Ideen nur teilweise evaluierten und es häufig zu schneller Zufriedenheit mit den anfangs entstandenen Produkten kam. Es stellt sich auch die Frage, ob Schüler:innen deshalb zu diesen schnellen Lösungen kommen, weil sie lediglich pragmatisch ihrem Schüler:innen-Job gemäß der gestellten Aufgabe nachkommen, wie etwa Janczik (2024) es vermutet (S. 193-194). Vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse kann angenommen werden, dass Schüler:innen die ‚Verschlungenheit kompositorischer Wege‘ und die mögliche Komplexität der dadurch entstehenden Produkte häufig gar nicht bewusst ist. Dies könnte dazu beitragen, dass sich Schüler:innen ihren eigenen Schaffensprozessen und damit einhergehenden möglichen ‚Überraschungen‘ innerhalb dieser Prozesse unter Umständen gar nicht anvertrauen können, weil sie diese möglicherweise als ‚falsch‘ oder ‚abweichend‘

betrachten oder sie aufgrund einer limitierenden Sicht auf das zu erarbeitende Produkt jenseits ihres aktuellen Horizonts liegen.

Um diesem Umstand in der kompositorischen Unterrichtspraxis zu begegnen, dürften sich bewusst initiierte und reflektierte Überarbeitungsprozesse als sinnvoll erweisen, die sich auch in den Aufgabenstellungen etwa im Rahmen von mehrstufigen Verfahren oder Feedbackschleifen widerspiegeln. Als Zielsetzung könnte dabei im Vordergrund stehen, die Schüler:innen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit ihrem Kompositionsprodukt anzuregen und so ein größeres kompositorisches Spektrum zu erreichen. Dadurch könnte es möglicherweise auch gelingen, Schüler:innen die Komplexität von Kompositionsprozessen näherzubringen, so dass *Umwege* oder *Umbauten* als zugehörige und hilfreiche Etappen des Prozesses anerkannt werden.

Ein weiterer lohnender Denkansatz kann auch eine Öffnung hin zu experimentelleren oder assoziativen Ansätzen sein, in denen zum Ausprobieren und Umsteuern, De- und Rekonstruieren angeregt und somit das ‚Abarbeiten‘ einer von außen stark gelenkten Aufgabe möglichst vermieden wird. Bei einem solch offeneren Ansatz ist allerdings zu empfehlen, Prozesse nicht zu offen anzulegen, sondern durch konkrete Impulse zu steuern, um den Kompositionsprozess der Schüler:innen zu begleiten, dem Gefühl des Alleingelassenwerdens vorzubeugen (vgl. auch Kapitel 4.3.5) und dadurch zu möglichst gehaltvollen Ergebnissen zu gelangen. Ein solches Vorgehen wird auch durch Forschungsergebnisse gestützt, die zeigen, dass kreatives Arbeiten durch Vorgaben eher befördert als begrenzt wird (Heß, 2015; Buchborn, 2011). Zudem besteht bei allzu offenen Aufgabenstellungen die Gefahr, dass eine Nachverhandlung innerhalb von Lehrendeninterventionen notwendig wird (Mause, 2020, S. 63).

6.2.3 Umgang mit der Vorstellung von Komposition als Selbstausdruck

Um zu einer vertieften Auseinandersetzung der Schüler:innen mit ihren Kompositionen beizutragen, wäre es auch denkbar, Aufgabenstellungen einzusetzen, die darauf abzielen, die Schüler:innen konkret zu ermutigen, ihre Komposition mit einer Botschaft oder Geschichte zu verbinden. In diesem Zusammenhang kann seitens der Unterrichtenden auch darüber nachgedacht werden, inwiefern der Fokus auf den Kompositionsprozess, der sich im kompositionspädagogischen Diskurs zeigt (vgl. Kapitel 5.2.2.1), sinnvoll ergänzt werden könnte, indem den entstandenen Produkten ein höherer Stellenwert verliehen wird. Dies entspräche etwa dem Ansatz, den Wallbaum (2009) im Rahmen seiner Prozess-Produkt-

Didaktik zu initiieren versucht, wenn er „in didaktisch gestalteten Produktsituationen nicht allein dem Prozess, sondern ebenso dem Produkt und seiner ästhetischen Qualität wesentliche Bedeutung beimisst“ (S. 9).

So könnte die Aufgabenstellung beispielsweise auf die Erstellung eines Produkts abzielen, das die Vorstellungskraft der Hörenden anregen soll. Der Fokus würde sich so mehr auf den musikalisch-künstlerischen Gehalt richten anstatt auf einen bestimmten Ablauf oder die Instrumentierung. Dazu würde von Seiten der Schüler:innen vermutlich die Entwicklung eines inhaltlichen Themas bzw. Titels und gegebenenfalls eines Narratives inklusive zugehöriger Facetten gehören. Eine solche Akzentuierung des Gehalts könnte die genannten Vorstellungen einbeziehen, die Komposition in Verbindung mit einer Intention verstehen, und gegebenenfalls zugleich eine Unterstützung der Schüler:innen für eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit ihren Kompositionen bieten. Daher dürfte es auch auf der Basis der erschlossenen Vorstellungen empfehlenswert sein, Schüler:innen im Sinne Mause (2020) „dazu anzuregen, ihre ästhetischen Ideen und Entscheidungen im Zusammenhang mit ihrer Kompositions Idee zu begründen und zu reflektieren“ (S. 63), etwa indem die Komponierenden dazu ermutigt werden, ihre mit einer Intention verbundene Komposition auch sprachlich zu beschreiben und die musikalische Umsetzung zu evaluieren.

7 Schlussbetrachtung

Das zentrale Erkenntnisinteresse der vorliegenden kumulativen Promotion richtet sich auf die Frage, was Schüler:innen unter dem Begriff ‚Komposition‘ verstehen. Um dieser Frage nachzugehen, hat sich das ursprünglich aus der Naturwissenschaftsdidaktik stammende Konstrukt der Schüler:innenvorstellungen als besonders geeignet erwiesen. Dabei hat eine Annäherung an dieses Konstrukt zu Beginn der Ausarbeitungen gezeigt, dass es zudem sinnvoll und ertragreich sein dürfte, den Prämissen des Modells der Didaktischen Rekonstruktion zu folgen, das einen innerhalb der Vorstellungsforschung entwickelten und mittlerweile etablierten Forschungsrahmen darstellt. Da bislang jedoch vor allem fachinhaltliche Lerngegenstände im Fokus der Schüler:innenvorstellungsforschung standen und dem entsprechend keine Studien vorliegen, in denen das Modell auf Unterrichtsgegenstände bezogen wird, zu denen inhaltlich eher unspezifische und latente Vorstellungen überwiegen (Vorholzer, 2021, S. 67), galt es ein geeignetes forschungsmethodisches Vorgehen speziell für eine hier angestrebte musikpädagogische Vorstellungsforschung zu entwickeln. Neben einem Überblick über die Ergebnisse, die in der vorliegenden Studie gemäß des Modells der Didaktischen Rekonstruktion mit Hilfe einer empirischen, einer analytischen und einer konstruktiven Untersuchungsaufgabe gewonnen werden konnten, erfolgt im Rahmen dieser Schlussbetrachtung daher zudem eine kritische Reflexion des gewählten methodischen Instrumentariums.

Im empirischen Teil, der auf eine interpretative Erschließung von Schüler:innenvorstellungen zu Komposition abzielte, erwies sich die Kognitive Metapherntheorie als gegenstandsangemessener erkenntnistheoretischer Hintergrund. Metaphern, die gemäß dieser Theorie Aufschluss darüber geben können, wie über das durch sie erfasste Phänomen gedacht wird, wurden in diesem Zusammenhang als zentrale Elemente verstanden, durch die sich Rückschlüsse auf Vorstellungen ziehen lassen. Mittels einer auf diesem erkenntnistheoretischen Hintergrund basierenden Auswertungsmethode, nämlich der systematischen Metaphernanalyse, gelang es, facettenreiche Schüler:innenvorstellungen zu Komposition interpretativ zu erschließen. Dabei wurde ersichtlich, dass diese weniger stark vom Geniedenken des kunstmusikalischen Kompositionsbegriffs geprägt sind, als dies vom kompositionspädagogischen Diskurs implizit vermutet wird. Zwar zeigten sich auch bei den Schüler:innen Anklänge an ein Begriffsverständnis in der Tradition der abendländischen Werkorientierung, es wurden jedoch keine handlungshemmenden Aspekte im Sinne von

Berührungsängsten erkennbar, wie sie vor dem Hintergrund des Ringens um den Begriff für den Diskurs angenommen werden können. Dem entsprechend kann auch davon ausgegangen werden, dass Schüler:innen der musikalischen Praxis des Komponierens einerseits trotz oftmals limitierter Möglichkeiten in musikunterrichtlichen Zusammenhängen weitgehend unbefangen begegnen und sich durchaus als Komponierende verstehen, insbesondere wenn es um das *componere* im Sinne eines Zusammensetzens von Elementen geht. Andererseits nehmen Schüler:innen durchaus wahr, dass komplexe Kompositionsprozesse eine wenn auch unerklärbare Expertise voraussetzen können.

Der analytische Teil dieser Arbeit zielte gemäß des Modells der Didaktischen Rekonstruktion auf eine fachliche Klärung des Kompositionsbegriffs ab. Dazu wurden im Sinne einer musikpädagogischen Begriffsforschung zum einen Verwendungszusammenhänge des Begriffs offengelegt, die Aufschluss über seine gegenwärtigen Bestimmungen aus der Perspektive von Kompositionspädagog:innen geben. Zum anderen konnten durch die Rekonstruktion von Merkmalskonfigurationen divergierende Ausprägungen des Kompositionsbegriffs sichtbar gemacht werden, die verdeutlichen, wie der Begriff in kompositionspädagogischen Zusammenhängen realisiert wird. Dabei fielen zum einen zwei unterschiedlich gelagerte Überlegungen auf, die diesem uneindeutigen und schillernden Begriff mit Blick auf eine schulische Kompositionspraxis entweder durch das Ausweichen auf alternative Bezeichnungen oder durch ein offeneres Begriffsverständnis versuchen gerecht zu werden. Zum anderen wird der Kompositionsbegriff durch vier unterschiedliche Spannungsfelder dimensioniert, die jeweils ein komplexes Verhältnis beschreiben zwischen gegensätzlichen, aber zueinander stehenden Begriffsmerkmalen. Diese werden auf der einen Seite durch ein Begriffsverständnis in der Tradition der abendländischen Werkorientierung bestimmt und auf der anderen Seite durch in schulischen Zusammenhängen als sinnvoll erachteten Vorgehensweisen. Dabei wird ersichtlich, dass es sich bei dem beschriebenen Ringen um den Begriff zum Teil um einen eher ‚selbstbezüglichen Diskurs‘ handelt, bei dem sich die Auseinandersetzung insbesondere an Zuschreibungen im Sinne eines Geniedenkens entzündet, weniger aber die Relevanz in den Blick genommen wird, die dies für Schüler:innen haben könnte.

Der konstruktive Teil dieses Rahmentextes beschäftigte sich in Rückgriff auf die dargestellten Ergebnisse dann abschließend mit potenziellen didaktischen Konsequenzen. Diskutiert wurden in diesem Zusammenhang der mögliche Umgang mit Schüler:innenvorstellungen durch geeignete Aufgabenstellungen oder deren bewusster Reflexion. Auch in diesem

Zusammenhang wurde die hohe Relevanz einer musikpädagogischen Vorstellungsforschung sichtbar, die das Potenzial hat, die empirische Basis für den Musikunterricht zu erweitern, indem sie Wege aufzeigt, informelles Wissen einzubinden, an Vorerfahrungen anzuknüpfen oder Arbeitsprozesse sinnvoll zu begleiten. Um gemäß dieser Erkenntnisse zu einer weitreichenderen Berücksichtigung solcher Vorstellungen im Unterricht beizutragen, wurde im Rahmen dieses konstruktiven Teils zudem eine Möglichkeit dargelegt, wie Vorstellungen zu Ausgangspunkten einer reflexionsorientierten Lehrer:innenbildung werden können.

Eine Erweiterung solcher Kenntnisse über Vorstellungen aller am Unterricht beteiligten Personen zu unterschiedlichen Aspekten musikunterrichtlicher Praxis dürfte vor dem beschriebenen Hintergrund auch in Zukunft eine zentrale musikpädagogische Aufgabe darstellen. Dabei legen die im vorliegenden Rahmentext generierten Befunde insgesamt den Schluss nahe, dass das entwickelte Forschungsdesign auch für weitere Studien im Sinne einer musikpädagogischen Vorstellungsforschung als sehr anschlussfähig betrachtet werden kann.

So hat sich gezeigt, dass die eingesetzten Forschungsinstrumente ein stimmiges Forschungsdesign darstellen, das zu wichtigen Erkenntnissen über Schüler:innenvorstellungen zu Komposition führen konnte. Insbesondere das Modell der Didaktischen Rekonstruktion, welches den Forschungsprozess strukturiert hat, ermöglichte dabei das Zusammenspiel verschiedener Denkweisen und die Integration verschiedener Methoden. Diese stammen zum einen aus der musikpädagogischen Begriffsforschung, die sich für die fachliche Klärung des Kompositionsbegriffs als sehr ertragreicher Ansatz erwiesen hat. Zum anderen kann die Kognitive Metapherntheorie als sehr Gewinn bringend bewertet werden. Sie erklärt den Zusammenhang zwischen Sprache und Kognition, indem sie verdeutlicht, wie Metaphern Aufschluss darüber geben können, wie über das durch sie erfasste Phänomen gedacht wird. Da der Metapherngebrauch in der Regel intuitiv und präreflexiv erfolgt, können vor diesem Hintergrund insbesondere Rückschlüsse auf unbewusst-implizite Vorstellungen gezogen werden, die sich auch im Rahmen anderer musikpädagogischer Gegenstandsbereiche als relevant erweisen dürften.

Eine interpretative Erschließung von Vorstellungen erfolgte in der vorliegenden Studie dem entsprechend unter Anwendung der systematischen Metaphernanalyse, die explizit auf die Erforschung subjektiver und kollektiver Denkmuster abzielt, zu denen auch die Schüler:innenvorstellungen zu Komposition zählen.

Wie Korpustext 3 ausführlich zeigt, dürfte eine gegenstandsangemessene Durchführung einer systematischen Metaphernanalyse darüber hinaus auch für andere in der Musikpädagogik

bereits zum Einsatz gekommene Konstrukte denkbar sein, was auch damit zusammenhängt, dass jede Metaphernanalyse je nach Forschungskontext kompatibler theoretischer Bezüge bedarf. Ein Einsatz der Metaphernanalyse im Rahmen musikpädagogischer Forschung dürfte sich entsprechend insbesondere für Forschungskontexte sinnvoll erweisen, in denen die Rekonstruktion denk- und handlungsleitender Muster angestrebt wird, die den Akteur:innen nicht von vornherein als rationale, transparente Kognitionen zur Verfügung stehen. Um die Sinnhaftigkeit und Gegenstandsangemessenheit zu ergründen, gelte es zudem zu prüfen, ob sich in einem Datenmaterial genügend Ausdrucksweisen finden lassen, die auf metaphorische, das heißt aus konkret-physischen Erfahrungen gespeiste Quellbereiche schließen lassen. Neben den hier in den Blick genommenen kollektiven Repräsentationen eignet sich die Metaphernanalyse auch für Einzelfallanalysen und könnte auch dort zu produktiven Ergebnissen kommen. Somit kann die systematische Metaphernanalyse als wertvolle Bereicherung des Methodenrepertoires nicht nur für eine musikpädagogische Vorstellungsforschung, sondern auch insgesamt für die Musikpädagogik betrachtet werden.

8 Literaturverzeichnis

Abel-Struth, S. (2005). *Grundriss der Musikpädagogik*. Schott.

Adamia, M. (2008). *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen. Eine explorative Studie in Klassen des 1., 3., 5. und 7. Schuljahres im Kanton Bern*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. <https://d-nb.info/989758885/34>

Aigner, W. (2017). *Komponieren zwischen Klassenzimmer und Social Web. Entwicklungsorientierte Untersuchungen zum Einsatz digitaler Medien bei Kurations- und Kommunikationsprozessen im schulischen Musikunterricht* (Dissertation, 2015). Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien. Wißner-Verlag.

Asal, K., & Burth, H. (2016). *Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule: Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf07b8>

Ashoff, R. (2020). Das Unterrichten mit Schülervorstellungen – Anforderungen an Lernumgebungen. In B. Reinisch, K. Helbig & D. Krüger (Hrsg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis* (S. 102–113). Springer Spectrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61342-9_2

Bandur, M. (1996). Compositio/Komposition. In H. H. Eggebrecht (Hrsg.), *Terminologie der musikalischen Komposition* (S. 15 - 48). Franz Steiner.

Barkhau, J., Kühn, C., Wilde, M. & Basten, M. (2021). „Alles, was schwer ist, geht unter.“ Warum Lehrer*innen-Vorstellungen wichtig sind – Ein Konzept für eine Seminarsequenz zum Thema „Schwimmen und Sinken“. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (2), 10–27. <https://doi.org/10.11576/hlz-2702>

Barthmann, K. (2018). *Vorstellungen von Geographielehrkräften über Schülervorstellungen und den Umgang mit ihnen in der Unterrichtspraxis*. Universität Bayreuth, Bayreuther Graduiertenschule für Mathematik und Naturwissenschaften. [urn:nbn:de:bvb:703-epub-3714-2](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:703-epub-3714-2)

Bartsch, S. & Brandl, W. (2015). Von der Didaktischen Rekonstruktion zu einer Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens. *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung*, (2), 116–125. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v4i2.19503>

Born, B. (2007). *Lernen mit Alltagsphantasien. Zur expliziten Reflexion impliziter Vorstellungen im Biologieunterricht*. VS Verlag.

Born, B. & Gebhard, U. (2005). Intuitive Vorstellungen und explizite Reflexion – Zur Bedeutung von Alltagsphantasien bei Lernprozessen zur Bioethik. In B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S.255-271). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80754-0_14

Buchborn, T. (2011). Projektorientierte Kompositionsarbeit im Musikunterricht mit Blasinstrumenten. *Diskussion Musikpädagogik* 51, 16–22.

Buchborn, T. (2021). Wie Schüler*innen in Unterrichtspausen mit musikalischen Versatzstücken musizieren und Musik erfinden. Rekonstruktion eines informell geprägten musikalischen Interaktionsprozesses mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation. In V. Krupp, A. Niessen & Verena Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 167–180). Waxmann.

Buchholz, M. (1996). *Metaphern der „Kur“*. Eine qualitative Studie zum psycho- therapeutischen Prozess. Westdeutscher Verlag.

Burnard, P. (2004). *Pupil-teacher conceptions and the challenge of learning: lessons from a Year 8 music classroom*. Improving Schools, Vol. 7. <https://doi.org/10.1177/1365480204042111>

Conrad, D. (2014). *Erfahrungsbasiertes Verstehen geowissenschaftlicher Phänomene: eine didaktische Rekonstruktion des Systems Plattentektonik*. Universität Bayreuth, Fakultät für Biologie, Chemie und Geowissenschaften.

Combe, A. & Gebhard, U. (2012). *Verstehen im Unterricht. Zur Rolle von Phantasie und Erfahrung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94281-0>

Dahlberg, I. (1987). Die gegenstandsbezogene, analytische Begriffstheorie und ihre Definitionsarten. In: B. Gantner, R. Wille & K. E. Wolff (Hrsg.), *Beiträge zur Begriffsanalyse. Vorträge der Arbeitstagung Begriffsanalyse*, Darmstadt 1986 (S. 9-22). BI Wissenschaftsverlag.

Dahlhaus, C. (1979). Was heißt Improvisation?. In: R. Brinkmann (Hrsg.): *Improvisation und Neue Musik. Acht Kongressreferate* (S. 9-23). Mainz.

Dallin, L. (1977). *Techniques of Twentieth Century Composition. A Guide to the Material of Modern Music*. W. C. Brown Co.

Dannemann, S. (2015). Schülervorstellungen zur visuellen Wahrnehmung: Entwicklung und Evaluation eines Diagnoseinstruments. Bd. 46, *Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion*. Didaktisches Zentrum.

Dannemann, S. (2020). Vorstellungen diagnostizieren. In B. Reinisch, K. Helbig & D. Krüger (Hrsg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis* (S. 83–100). Springer Spectrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61342-9_7

Dannemann, S.; Heeg, J. & von Roux, Yvonne (2021). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Rahmen und Impulsgeber für die Entwicklung von Fachdidaktik und Unterricht. Einführung in das Themenheft. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (2), 1–9. <https://doi.org/10.11576/hlz-4187>

Dauth, T. J. (2023). *Raubegriffe in der Musikpädagogik. Eine Systematisierung*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29143>

Doerne, A. (2010). *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer Integralen Instrumentalpädagogik*. Breitkopf & Härtel.

Drieling, K. (2015). *Schülervorstellungen über Boden und Bodengefährdung – Ein Beitrag zur geographiedidaktischen Rekonstruktion*. Monsenstein und Vannerdat.

Duit, R. (1992). Forschungen zur Bedeutung vorunterrichtlicher Vorstellungen für das Erlernen der Naturwissenschaften. In K. Riquarts, W. Dierks, R. Duit, G. Eulendorf, H. Haft, & H. Stork (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Band IV* (S. 47-84). IPN Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.

Duit, R. (1993). Alltagsvorstellungen berücksichtigen. In R. Müller, R. Wodzinski & M. Hopf (Hrsg.), *Schülervorstellungen in der Physik. Festschrift für Hartmut Wiesner* (S. 3-7). Aulis Verlag Deubner.

Duit, R. (1995). Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr- und Lernforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 41(6), 905-923. [urn:nbn:de:0111-pedocs-105369](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105369)

Duit, R. (1997). Alltagsvorstellungen und Konzeptwechsel im naturwissenschaftlichen Unterricht. In W. Köhnlein, B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Kinder auf dem Weg zum Verstehen der Welt* (S. 233–246). Klinkhardt.

Duit, R. (2009). *Bibliography – STCSE. Students' and Teachers' Conceptions and Science Education*. <https://www.if.ufrj.br/~marta/aprendizagememfisica/fv09.pdf>

Eggebrecht, H. H. (1990). Artikel ‚Komposition‘. In C. Dahlhaus & H. H. Eggebrecht (Hrsg.), *Brockhaus Riemann Musiklexikon* (S. 316-319). Schott.

Ehrler, H. (2009). „...ich war so 'ne eigene Komponistin irgendwie...“ *10 Jahre Kompositionsklasse für Kinder und Jugendliche Winsen – eine Untersuchung*. Pfau Verlag.

Eibach, B. (2018). *Musik-Lernen: Dimensionierung eines Grundbegriffs der Musikpädagogik*. LIT Verlag.

Eibach, B. (2019). Begriffsforschung in der Musikpädagogik: Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer Untersuchung des Begriffs Musik-Lernen. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 231–244). Waxmann. <http://doi.org/10.25656/01:20715>

Fiedler, D. & Handschick, M. (2014). *Produktive Methoden im Test – Zum Stellenwert und zur Attraktivität produktiver Methoden im Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen*. Pädagogische Hochschule Freiburg. [urn:nbn:de:bsz:frei129-opus-4409](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:frei129-opus-4409)

Fischler, H. (2000). Über den Einfluß von Unterrichtserfahrungen auf die Vorstellungen vom Lehren und Lernen bei Lehrerstudenten der Physik. Teil I: Stand der Forschung sowie Ziele und Methoden einer Untersuchung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* (2000), 27-36.

Flick, U. (2011a). Das episodische Interview. In G. Oelerich & H-U. Otto (Hrsg.) *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273-280). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17

Flick, U. (2011b). *Triangulation. Eine Einführung*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92864-7>

Flick, Uwe (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt.

Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437-455). Juventa Verlag.

Friedrich, B. (2016). Klangwelten des 21. Jahrhunderts in der musikalischen Bildung. Kompositionspädagogik in Theorie und Praxis. Verlag Dr. Kovač. Bd. 86, *Schriftenreihe Didaktik in Forschung und Praxis*.

Gebauer, H. (2013). „Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben.“ Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer (-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 61-79). Waxmann.

Gebauer, H. (2016). *Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. Eine qualitativ Videostudie*. LIT Verlag.

Gläser, E. (2002). *Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien*. Klinkhardt.

- Gräber, D. (2022). Metaphorische Konzepte für die Praxis der Sozialen Arbeit. In R. Schmitt, J. Schröder, L. Pfaller & A.-K. Hoklas (Hrsg.), *Die Praxis der systematischen Metaphernanalyse. Anwendungen und Anschlüsse* (S. 81-92). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36121-1_7
- Gralher, M. (2015). Nachhaltige Ernährung verstehen. Ein Beitrag zur didaktischen Rekonstruktion der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bd. 45, *Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion*. Didaktisches Zentrum.
- Granzow, J. (2022). Öffnen und Beschränken. Die Sprache von Kompositionsaufgaben als Auslöserin kreativer Denkprozesse. *Diskussion Musikpädagogik* 95/22, 23-29.
- Gropengießer, H. (2005). Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr- und Lernforschung. In: P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 172-189). Beltz.
- Gropengießer, H. (2007a). Didaktische Rekonstruktion des Sehens. Bd. 1, *Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion*. Didaktisches Zentrum.
- Gropengießer, H. (2007b). Die Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung: Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 105-116). Springer Verlag.
https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_10
- Gropengießer, H. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In: P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 172-189). Beltz.
- Gropengießer, H. (2020). Vorstellungen im Fokus. Forschung für verstehendes Lernen und Lehren. In B. Reinisch, K. Helbig & D. Krüger (Hrsg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis* (S. 9–25). Springer Spektrum.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-61342-9_2
- Gropengießer, H. & Marohn, A. (2018). Schülervorstellungen und Conceptual Change. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftlichen Forschung* (S. 49–67). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56320-5_4
- Gropengießer, H. & Groß, J. (2019). Lernstrategien für das Verstehen biologischer Phänomene: Die Rolle der verkörperten Schemata und Metaphern in der Vermittlung. In J. Groß, M. Hamann, P. Schmiemann & J. Zabel (Hrsg.), *Biologiedidaktische Forschung: Erträge für die Praxis* (S. 59–76). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58443-9_4
- Groß, J. (2007). *Biologie verstehen: Wirkungen außerschulischer Lernangebote*. Didaktisches Zentrum Oldenburg. <https://d-nb.info/98411081X>
- Grow, J. (2018). *Komponieren im Musikunterricht der Grundschule*. LIT Verlag.
- Gruber, T. (2018). *Gedächtnis*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56362-5>
- Günther, F. (2010). Happy birthday, Chopin! Von Notensetzern, Songwritern, komponierenden Damen und Genies. *Musik & Bildung*, 41 (4), 11–14.
- Guski, A. (2007). *Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*. Peter-Lang-AG.
- Häußler, P.; Bünder, W.; Duit, R.; Gräber, W. & Mayer, J. (1998). *Naturwissenschaftsdidaktische Forschung: Perspektiven für die Unterrichtspraxis*. IPN Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.

Hall, G. S. & Browne, C. E. (1903). Children's ideas of fire, heat, frost and cold. *The Pedagogical Seminary* 10, 27-85.

Handschick, M. (2015). *Musik als „Medium der sich selbst erfahrenden Wahrnehmung“*. Möglichkeiten der Vermittlung Neuer Musik unter dem Aspekt der Auflösung und Reflexion von Gestalthaftigkeit. Olms.

Heidenreich, T. & Gropengießer, H. (2019). Expertenvorstellungen zur Fachlichen Klärung in der Lehr-Lernforschung und für den Unterricht. *Erkenntnisweg Biologiedidaktik* (S. 41-55).

Helbig, K. & Reinisch, B. (2020). Vorstellungsforschung – Hürden, die es zu überwinden gilt! In B. Reinisch, K. Helbig & D. Krüger (Hrsg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis* (S. 1–8). Springer Spectrum.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-61342-9_1

Helffferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>

Hesselmann, D. (2015). *In Metaphern über Musik sprechen*. Dohr.

Heß, F. (2008). Nicht alles ist gleich gut! Ästhetische Qualitätsansprüche von Kindern in Gestaltungsprozessen entwickeln. In T. Greuel & F. Heß (Hrsg.), *Musik erfinden – Beiträge zur Unterrichtsforschung* (S. 27-39). Shaker.

Heß, F. (2015). Muster Formen und Strukturen: Methoden und Potenziale des Musikerfindens in der Schule. *Musikunterricht aktuell* (2), 4–9.

Heß, F.; Oberhaus, L. & Rolle, C. (Hrsg.). (2020). Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. *Sitzungsbericht des Symposiums „Subjekte musikalischer Bildung im Wandel“ der WSMP vom 10. und 11. Mai 2019 an der Universität zu Köln. Bd. 9, Wissenschaftliche Musikpädagogik*.
<https://zfmk.org/wsmp20-tagungsband2019.pdf>

Hörmann, S. & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 11-68). Waxmann.

Holfelder, A.-K. (2018). *Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen. Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE*. VS Verlag.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-18681-4>

Holzer, A. (2016). Musikwissenschaftliche Perspektiven auf den Kompositionsprozess. In: T. Zembylas & M. Niederauer (Hrsg.), *Praktiken des Komponierens. Soziologische, wissenstheoretische und musikwissenschaftliche Perspektiven* (S. 133–179). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-13508-9_5

Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung: eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Waxmann.

Hopf, M. & Wilhelm, T. (2018). Conceptual Change – Entwicklung physikalischer Vorstellungen. In H. Schecker, T. Wilhelm, M. Hopf & R. Duit (Hrsg.), *Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein*

Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis (S. 23-38). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-57270-2_2

Hornberger, B. (2015). Einschließen, ausschließen. Eine Skizze zur Vermittlung populärer Musik vor dem Hintergrund von Honneths Konzept von Anerkennung. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung: Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 257-275). LIT Verlag.

Hüfner, S. & Niebert, K. (2022). Metaphernanalyse in der Naturwissenschaftsdidaktik. Wie Metaphern beim Verstehen erneuerbarer Energien helfen können. In R. Schmitt, J. Schröder, L. Pfaller & A.-K. Hoklas (Hrsg.), *Die Praxis der systematischen Metaphernanalyse. Anwendungen und Anschlüsse* (S. 233-245). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36121-1_18

Jackson, P. L. (2005). *Secondary school pupils' conceptions of music in and out of school: conforming or conflicting meanings*. Institute of Education, University of London. <http://eprints.ioe.ac.uk/19259/1/420095.pdf>

Janczik, L. (2024). *Von der Assoziation zur Komposition. Empirische und didaktische Perspektiven auf individuelle Kompositionsprozesse von Schüler:innen*. LIT Verlag.

Janßen-Bartels, A. & Sander, E. (2004). Verallgemeinerung qualitativer Daten in der biologiedidaktischen Lehr-Lernforschung. In H. Gropengießer & A. Janßen-Bartels (Hrsg.), *Lehren fürs Leben. Didaktische Rekonstruktion in der Biologie* (S. 109-118). Aulis.

Jüttner, M. & Neuhaus, B. J. (2013). Das Professionswissen von Biologielehrkräften – Ein Vergleich zwischen Biologielehrkräften, Biologen und Pädagogen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* (2019), 31-49.

Kattmann, U. & Gropengießer, H. (1996). Modellierung der didaktischen Rekonstruktion. In R. Duit & C. von Rhöneck (Hrsg.), *Lernen in den Naturwissenschaften. Beiträge zu einem Workshop an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg* (S. 180-204). IPN Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.

Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 3 (3), 3–18. <https://doi.org/10.25656/01:31502>

Kattmann, U. (2005). Lernen mit anthropomorphen Vorstellungen? – Ergebnisse von Untersuchungen zur Didaktischen Rekonstruktion in der Biologie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 11, 165–174.

Kattmann, U. (2021). Fachdidaktisch arbeiten heißt didaktisch rekonstruieren. Geleitwort. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (2), I–IV. <https://doi.org/10.11576/hlz-4118>

Kattmann, U. (2023). Entwicklung und Weiterentwicklung des Modells der Didaktischen Rekonstruktion. In K. Bliesmer & M. Komorek (Hrsg.), *Didaktische Rekonstruktion – fachdidaktischer Ansatz für aktuelle Bildungsaufgaben* (S. 7-24). BIS-Verlag. https://oops.uni-oldenburg.de/5818/1/2407-7_Bliesmer-Komorek_FINAL%201105_mit_Umschlag%20und%20Rueckseite.pdf

Klee, A. (2008). *Entzauberung des Politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90969-1>

Kleining, G. (2007). Der qualitative Forschungsprozess. In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis: Grundlagen, Methoden und Praxis* (S. 189-230). Gabler.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [28.12.2024]

Kölzer, C. (2014). „Hauptsache ein Job später“, *Arbeitsweltliche Vorstellungen und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen mit Hauptschulhintergrund*. transcript.
<https://doi.org/10.1515/transcript.9783839428481>

Kohler, C. (2016). *Schülervorstellungen über die Präsentation von Geschichte im Museum. Eine empirische Studie zum historischen Lernen im Museum*. LIT Verlag.

Kowal, S. & O’Connell, D. (2012). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 437–447). Rowohlt.

Krämer, O. (2018). Improvisation als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 319–326). Waxmann.

Kraemer, R.-D. (2007). *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium*. Wißner.

Kramer, W. (1997). Musik erfinden. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Handbuch des Musikunterrichts. Band 2 Sekundarstufe I* (S. 335-363). Gustav Bosse Verlag.

Kranefeld, U. (2008a). „Ja, wie kann denn etwas Gott Ähnliches klingen?“ – Musik erfinden zu Bildern im Musikunterricht. Eine Fallstudie. In T. Greuel & F. Heß (Hrsg.), *Musik erfinden – Beiträge zur Unterrichtsforschung* (S. 54-75). Shaker.

Kranefeld, U. (2008b). Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion. Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (S. 77 – 96). Die Blaue Eule.

Kranefeld, U. (2008c). Musikalische Bricolage als Kompositionsstrategie. In B. Clausen (Hrsg.), *Schnittstellen. Musik und Kunst vermittelt. Festschrift für Klaus-Ove Kahrmann* (S. 147–161). Shaker.

Kranefeld, U. & Mause, A.-L. (2018). Anregung zur Exploration? Eine videobasierte Fallanalyse zur Lernbegleitung beim Musik Erfinden in der Gruppe. In J. Voit (Hrsg.), *Diskussion Musikpädagogik: Sonderheft: Bd. 9. Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen* (S. 139-159). Hildegard-Junker-Verlag.

Kranefeld, U. & Voit, J. (2020). *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991700>

Krause, M. (2011). Auf den Begriff gebracht? Perspektiven der musikpädagogischen Forschung für die Genese musikpädagogischer Grundbegriffe. *Diskussion Musikpädagogik* 49/11, 35-39.

Krüger, D. (2007). Conceptual Change Theorie. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung: Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 81-92). Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_8

Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Beltz Juventa.

Kruse, J.; Biesel, K. & Schmieder, C. (2011). *Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92863-0>

- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kühmstedt, E. (2013). *Klug recherchiert: für Historiker*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Univ. of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson M. (2011). *Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Carl-Auer Verlag.
- Langlet, J. (2020). Schülerinnen und Schüler verstehen. In B. Reinisch, K. Helbig & D. Krüger (Hrsg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis* (S. 115–124). Springer Spectrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61342-9_9
- Lehmann, H. (2016). *Gehaltsästhetik. Eine Kunstphilosophie*. Fink. <https://doi.org/10.30965/9783846759837>
- Lessing, W. (2011). Kinderkomposition im Spannungsfeld von Prozess- und Produktorientierung. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern: Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 15–21). ConBrio.
- Lethmate, J. (2007). "Didaktische Rekonstruktion" als Forschungsrahmen der Geographiedidaktik. *Geographische Rundschau* 59 (7-8).
- Lönnendonker, J. (2022). Metaphernanalyse als Teil einer historisch-vergleichenden wissenssoziologischen Diskursanalyse zur europäischen Identität. In R. Schmitt, J. Schröder, L. Pfaller & A.-K. Hoklas (Hrsg.), *Die Praxis der systematischen Metaphernanalyse. Anwendungen und Anschlüsse* (S. 93-108). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36121-1_8
- Marsch, S. (2009). *Metaphern des Lehrens und Lernens. Vom Denken, Reden und Handeln bei Biologielehrern*. Refubium der FU Berlin.
- Mause, A.-L. (2020). „Du könntest das einbauen, wenn du die Katze mitbringst.“ Das Ringen um Vorgaben innerhalb von Prozessen des Musik-Erfindens. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 55-66). Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Meisterernst, M. (2020). Dann spiele ich lieber was, was es schon gibt.“ Fallanalytische Betrachtungen von Schülervorstellungen zum Komponieren. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 111-126). Waxmann.
- Meisterernst, M. (2022). „Manchmal hat man ja einfach so Melodien im Kopf“ Sprachbildliche Rekonstruktion von Schüler:innenvorstellungen zu Komposition. In: M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 141-156). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996125.09>
- Meisterernst, M. (2025). Zum Potenzial der systematischen Metaphernanalyse im Rahmen musikpädagogischer (Vorstellungs-)forschung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 16(2), 1-18. <https://bem.journals.qucosa.de/bem/article/view/248>
- Meisterernst, M. (i.Dr.). Schüler:innenvorstellungen: Die Relevanz für unterrichtliche Prozesse erkennen und Vorstellungen zu Komposition exemplarisch erschließen. In T. Buchborn, K. H ller & U. Kranefeld (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Zugänge zu einem Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens*. [Arbeitstitel]. Waxmann.

Meyer, T. (2023). *Schüler:innen beschreiben Musik. Eine interdisziplinäre Arbeit über die Charakteristika der Textsorte Musikbeschreibung, das (Be-)Schreibverhalten von Schüler:innen der Sekundarstufe I sowie über die Relevanz eines sprachsensiblen Musikunterrichts*. LIT Verlag.

Millar, R; Leach, J.; Osborne, J. & Ratcliffe, M. (2006). *Improving subject teaching: Lessons from research in science education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203012369>

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen: Musik*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/207/g9_mu_klp_%203406_2019_06_23.pdf

Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. De Gruyter Studium. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>

Monetha, S. (2009). *Alltagsphantasien, Motivation und Lernleistung*. Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjxsz>

Müller, K. (2022). *DDR-Kinder aus Namibia. Eine Metaphernanalyse im Feld der Fluchtforschung*. transcript Verlag.

Nerdel, C. (2017). *Grundlagen der Naturwissenschaftsdidaktik. Kompetenzorientiert und aufgabenbasiert für Schule und Hochschule*. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53158-7>

Niebert, K. (2010). Den Klimawandel verstehen. Eine didaktische Rekonstruktion der globalen Erwärmung. Bd. 31, *Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion*. Didaktisches Zentrum.

Niedderer, H. & Schecker, H. (1992). Towards an explicit description of cognitive systems for research in physics learning. In R. Duit, F. M. Goldberg & H. Niedderer (Hrsg.), *Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies; proceedings of an international workshop* (S. 74–98). IPN Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.

Niedermair, K. (2001). Metaphernanalyse. In Theo Hug (Hg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 2. Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis*. (S. 144–165). Schneider-Verlag.

Nieswandt, M. (2001). Von Alltagsvorstellungen zu wissenschaftlichen Konzepten: Lernwege von Schülerinnen und Schülern im einführenden Chemieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 7(2001), 33-52.

Nimczik, O. (1991). *Spielräume im Musikunterricht*. Peter Lang.

Nimczik, O. (1997). Erfinden von Musik. In H. Schneider Weber, *Handbuch des Musikunterrichts. Sekundarstufe II* (S. 169-188). Gustav Bosse Verlag.

Oberschmidt, J. (2010). Metaphorischer Sprachgebrauch im Unterricht. Überlegungen zur Evaluierung der Schülersprache. In: N. Knolle (Hrsg.), *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik* (S. 131–154). Die Blaue Eule.

Oberschmidt, J. (2011). *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Wissner.

Oberschmidt (2014). *EinFach Musik: Komponieren und Improvisieren im Unterricht*. Schöningh.

Oberschmidt, J. (2017). Musik und Metapher. Zur Bedeutung metaphorischer Denkmuster für das Reden und Nachdenken über Musik und Musikunterricht. In B. Gritsch & V. Gölls (Hrsg.), *Interdisziplinarität in der musikpädagogischen Ausbildung* (S. 75-109). Helbling.

Oberschmidt, J. (2023). *Musik auf dem Stehgreif schaffen: Muss man zum Komponieren immer vom Pferd steigen? Gedanken zum Komponieren und Improvisieren, nicht nur in musikpädagogischer Absicht.* <https://doi.org/10.25529/wd8f-f765>.

Pawlowski, T. (1980). *Begriffsbildung und Definition*. De Gruyter.

Pfitzer, M. (2018). *Lernaufgaben im kompetenzförderlichen Sportunterricht. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19776-6>

Reck, H. U. (2019). *Kritik der Kreativität*. Herbert von Halem Verlag.

Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839433454>

Reinfried, S., Mathis, C. & Kattmann, U. (2009). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 404–414. <https://doi.org/10.36950/bzl.27.3.2009.9826>

Reitinger, R. (2008). *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*. Conbrio.

Reitinger, R. (2018). Musik erfinden mit Kindern im Vor- und Grundschulalter. Umriss eines methodisch-didaktischen Konzeptes. *Handreichungen zur Kompositionspädagogik* (S. 1–23), https://www.kompaed.de/fileadmin/files/Artikel/KOMPAED-Reitinger_31.1.18.pdf.

Riemeier, T. (2007). Moderater Konstruktivismus. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung* (S. 69-80). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_7

Rojko, P. (2008). Musikhören versus pädozentristische Unterschätzung der Musik. *Diskussion Musikpädagogik* 37/08, 20-25.

Rolle, C. (2011). *Ästhetische Bildung durch Kompetenzerwerb? Über Probleme mit Standards und Messverfahren in den künstlerischen Fächern am Beispiel Musik*. Zentrum für Lehrerbildung Universität des Saarlandes 26.01.2011. https://www.unisaarland.de/fileadmin/upload/einrichtung/zfl/PDF_Fachdidaktik/C.Rolle_aesthetische_Bildung_durch_Kompetenzerwerb.pdf

Rosenbrock, A. (2003). „...und ich sage dir, ob du Stücke schreibst“. Voraussetzungen für die Komposition in Pop- und Rockbands. In G. Kleinen & R. von Appen (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (S. 176-188). LIT Verlag (Beiträge zur Musikpsychologie).

Rosenbrock, A. (2006). Komposition in Pop- und Rockbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen. *Bd. 6, Beiträge zur Musikpsychologie*. LIT Verlag.

Roszak, S. (2014). Elementares Komponieren. Ein kompositionsdidaktisches Modell zum Erfinden experimenteller Musik. *Zeitschrift ästhetische Bildung* 6 (2). <http://zaeb.net/index.php/zaeb/article/viewFile/86/83>

Rottmann, A. (2008). Reflexive Bezugssysteme/Annäherungen an den ‚Referenzialismus‘ in der Gegenwartskunst. In: *Texte zur Kunst* (71), 78-94.

Rütten, C. (2016). *Sichtweisen von Grundschulkindern auf negative Zahlen. Metaphernanalytisch orientierte Erkundungen im Rahmen didaktischer Rekonstruktion*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14196-7>

Sachsse, M. (2019). Musik-Erfinden im Unterricht: Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund von Standardisierung, Kompetenzorientierung und Assessment. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 6 (65), 864–887. <https://doi.org/10.3262/ZP1906864>

Sachsse, M. (2020). Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs. Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 11–42). Waxmann.

Schatt, P. W. (2009). „Unser Faust – Meet the composer”: Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen. Bericht – Evaluation – Dokumentation. ConBrio.

Schecker, H., Wilhelm, T., Hopf, M. & Duit, R. (2018). *Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis*. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57270-2>

Schecker, H. & Duit, R. (2018). Schülervorstellungen und Physiklernen. In H. Schecker, T. Wilhelm, M. Hopf & R. Duit (Hrsg.), *Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis* (S. 1–21). Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57270-2>

Schlothfeldt, M. (2015). Komponieren im Unterricht. Bd. 9, *Folkwang Studien*. Olms.

Schlothfeldt, M. (2018). Komposition als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 326–333). Waxmann.

Schlothfeldt, M. & Vandré, P. (Hrsg.) (2018). *Weikersheimer Gespräche zur Kompositionspädagogik*. ConBrio.

Schmidinger, H. (2021). *Kompositionspädagogik: Theoretische Grundlegung als Fachrichtung der Musikpädagogik*. Wißner-Verlag.

Schmitt, R. (2017). *Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13464-8>

Schmitt, R., Schröder, J. & Pfaller, L. (2018). *Systematische Metaphernanalyse. Eine Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21460-9>

Schmitt, R.; Schröder, J.; Pfaller, L. & Hoklas, A.-K. (2022). *Die Praxis der systematischen Metaphernanalyse. Anwendungen und Anschlüsse*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36121-1>

Schneider, H. (Hrsg.) (2012). *Neue Musik vermitteln. Ästhetische und methodische Fragestellungen*. Olms.

Schneider, H. (2000). „Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen.“ *Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts. Ihre Bedeutung für die Musikpädagogik*. Pfau.

Schrenk, M., Gropengießer, H., Groß, J., Hammann, M., Weitzel, H. & Zabel, J. (2019). Schülervorstellungen im Biologieunterricht. In J. Groß, M. Hammann, P. Schmiemann & J. Zabel, (Hrsg.), *Biologiedidaktische Forschung: Erträge für die Praxis* (S. 3-20). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58443-9_1

Schröder, J. (2015). „Ich könnt ihr eine donnern“. *Metaphern in der Beratung von Männern mit Gewalterfahrungen*. Beltz Juventa.

Schröder, J. (2022). Die Triangulation von Gesprächsanalyse und Metaphernanalyse. In R. Schmitt, J. Schröder, L. Pfaller & A.-K. Hoklas (Hrsg.), *Die Praxis der systematischen Metaphernanalyse. Anwendungen und Anschlüsse* (S. 15-28). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36121-1_2

Schubert, J. C. (2013). *Schülervorstellungen zur Desertifikation – Eine empirische Untersuchung zu einem zentralen Thema des Geographieunterrichts*. [urn:nbn:de:hbz:6-48319559913](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:6-48319559913)

Schulze, H. (2007). *Handeln im Konflikt. Eine qualitativ-empirische Studie zu Kindesinteressen und professionellem Handeln in Familiengericht und Jugendhilfe*. Ergon.

Schwanewedel, J. (2011). Biologie verstehen. Gene und Gesundheit. *Bd. 32, Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion*. Didaktisches Zentrum.

Spörl, U. (2006). *Basislexikon Literaturwissenschaft*. Verlag Ferdinand Schöningh.

Stalder, F. (2021). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.

Steinke, Ines (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Rowohlt.

Theisohn, E. (2023). *Kreieren – Kollaborieren – Komponieren. Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839463819>

Theisohn E. & Buchborn, T. (2020). Moldau oder Waschmaschine? Von kontroversen Aushandlungen zu einer konstruktiven kompositorischen Gruppenarbeit. Eine exemplarische Fallanalyse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 67–80). Waxmann.

Treß, J. (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung. Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39002-0>

Tulving, E. (1972). Episodic and Semantic Memory. In: E. Tulving & W. Donaldson (eds.), *Organization of Memory* (S. 381-403). Academic Press.

Vandré, P. & Lang, B. (Hg.) (2011). *Komponieren mit Schülern. Konzepte, Förderung, Ausbildung. Jeunesses Musicales Deutschland e.V.* ConBrio.

Venus, D. (1969). Unterweisung im Musikhören. *Bd. 30, Musikpädagogische Bibliothek*. Noetzel

Völker, J. (2022). Walk like an Egyptian – Aspekte des Performativen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4_16

Völker, J. (2023). „Als ob ein Deutscher sowas hört?!“ Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht. Olms. <https://doi.org/10.5771/9783487423678>

Vogt, J. (2011). Schöngeister und Rechenknechte. Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik* 49/11, 13-17.

Vogt, J., Heß, F. & Brenk, M. (2014). Vorwort. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-) Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch*. LIT Verlag. <https://doi.org/10.1515/zfgg-2014-s101>

Voit, J. (2011). Experimentierfeld Neue Musik: Das Dresdner Education-Projekt „Neue Musik erleben und gestalten“. In P. Vandré und B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 75–82). ConBrio.

Voit, J. (i.Dr.). Musik erfinden – und notieren! Künstlerische und didaktische Potentiale musikalischer Notationsformen kennen, um Schüler:innen kompetent zu beraten. In T. Buchborn, K. H ller & U. Kranefeld (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Zugänge zu einem Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens*. [Arbeitstitel]. Waxmann.

Vorholzer, A. (2021). Erträge Didaktischer Rekonstruktion für Forschung und Unterricht am Beispiel von Lernaufgaben zum experimentellen Denken und Arbeiten. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (2), 67–87. <https://doi.org/10.11576/hlz-2700>

Wallbaum, C. (2009). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht: Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Quecosa. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-24736>

Weber, F. (2017). *Denken in Metaphern. Kognitive Semantik und französische Gef hlsmetaphorik*. Peter Lang.

Weber, J. (2021). Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln. *Bd. 13, Perspektiven musikpädagogischer Forschung*. Waxmann.

Weber-Krüger, A. (2013). Batman, Beatbox, Blinde Kuh. Versatzstücke als Ausgangspunkt für musikbezogene Bedeutungszuweisungen von Vorschulkindern. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 135-148). Waxmann

Weber-Krüger, A. (2014). Bedeutungszuweisungen in der musikalischen Früherziehung. *Bd. 1, Perspektiven musikpädagogischer Forschung*. Waxmann.

Weidner, V., Weber, J. & Rolle, C. (2019). Kompositionsprozesse in pädagogischer Praxis oder: Der „Spagat zwischen Freiheit, Laufenlassen und die Zügel in die Hand nehmen“. In J. Ludwig & H. Ittner (Hrsg.), *Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln: Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende. Band 2 Forschung* (S. 73–96). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20646-8_4

Wieneke, J. (2016). *Zeitgenössische Musik vermitteln in Kompositionsprojekten an Schulen*. Olms.

Zabel, J. (2020). Vorstellung und Theorie. In B. Reinisch, K. Helbig & D. Krüger (Hrsg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis* (S. 24–42). Springer Spectrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61342-9_3

Zanetti, S. (2012). *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*. Suhrkamp

Zembylas, T. & Niederauer, M. (2016). *Praktiken des Komponierens. Soziologische, wissenstheoretische und musikwissenschaftliche Perspektiven*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13508-9>

Zill, E. (2016). *Den eigenen Ohren folgen: Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte*. LIT Verlag.

8.1 Materialkorpus des analytischen Teils

Aigner, W. (2017). *Komponieren zwischen Klassenzimmer und Social Web. Entwicklungsorientierte Untersuchungen zum Einsatz digitaler Medien bei Kurations- und Kommunikationsprozessen im schulischen Musikunterricht* (Dissertation, 2015). Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien. Wißner-Verlag.

Buchborn, T. (2021). Wie Schüler*innen in Unterrichtspausen mit musikalischen Versatzstücken musizieren und Musik erfinden. Rekonstruktion eines informell geprägten musikalischen Interaktionsprozesses mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation. In V. Krupp, A. Niessen & Verena Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 167–180). Waxmann.

Doerne, A. (2010). *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer Integralen Instrumentalpädagogik*. Breitkopf & Härtel.

Friedrich, B. (2016). Klangwelten des 21. Jahrhunderts in der musikalischen Bildung. Kompositionspädagogik in Theorie und Praxis. Verlag Dr. Kovač. Bd. 86, *Schriftenreihe Didaktik in Forschung und Praxis*.

Grow, J. (2018). *Komponieren im Musikunterricht der Grundschule*. LIT Verlag.

Günther, F. (2010). Happy birthday, Chopin! Von Notensetzern, Songwritern, komponierenden Damen und Genies. *Musik & Bildung*, 41 (4), 11–14.

Heß, F. (2008). Nicht alles ist gleich gut! Ästhetische Qualitätsansprüche von Kindern in Gestaltungsprozessen entwickeln. In T. Greuel & F. Heß (Hrsg.), *Musik erfinden – Beiträge zur Unterrichtsforschung* (S. 27–39). Shaker.

Janczik, L. (2024). *Von der Assoziation zur Komposition. Empirische und didaktische Perspektiven auf individuelle Kompositionsprozesse von Schüler:innen*. LIT Verlag.

Krämer, O. (2018). Improvisation als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 319–326). Waxmann.

Kramer, W. (1997). Musik erfinden. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Handbuch des Musikunterrichts. Band 2 Sekundarstufe I* (S. 335–363). Gustav Bosse Verlag.

Kranefeld, U. (2008c). Musikalische Bricolage als Kompositionsstrategie. In B. Clausen (Hrsg.), *Schnittstellen. Musik und Kunst vermittelt. Festschrift für Klaus-Ove Kahrman* (S. 147–161). Shaker.

Kranefeld, U. & Mause, A.-L. (2018). Anregung zur Exploration? Eine videobasierte Fallanalyse zur Lernbegleitung beim Musik Erfinden in der Gruppe. In J. Voit (Hrsg.), *Diskussion Musikpädagogik: Sonderheft: Bd. 9. Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen* (S. 139–159). Hildegard-Junker-Verlag.

Lessing, W. (2011). Kinderkomposition im Spannungsfeld von Prozess- und Produktorientierung. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern: Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 15–21). ConBrio.

Mause, A.-L. (2020). „Du könntest das einbauen, wenn du die Katze mitbringst.“ Das Ringen um Vorgaben innerhalb von Prozessen des Musik-Erfindens. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 55–66). Waxmann.

Nimczik, O. (1997). Erfinden von Musik. In H. Schneider Weber, *Handbuch des Musikunterrichts. Sekundarstufe II* (S. 169-188). Gustav Bosse Verlag.

Oberschmidt (2014). *EinFach Musik: Komponieren und Improvisieren im Unterricht*. Schöningh.

Oberschmidt, J. (2023). Musik auf dem Stehgreif schaffen: Muss man zum Komponieren immer vom Pferd steigen? Gedanken zum Komponieren und Improvisieren, nicht nur in musikpädagogischer Absicht. <https://doi.org/10.25529/wd8f-f765>.

Reitinger, R. (2008). *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*. Conbrio.

Reitinger, R. (2018). Musik erfinden mit Kindern im Vor- und Grundschulalter. Umriss eines methodisch-didaktischen Konzeptes. *Handreichungen zur Kompositionspädagogik* (S. 1–23), https://www.kompaed.de/fileadmin/files/Artikel/KOMPAED-Reitinger_31.1.18.pdf.

Rojko, P. (2008). Musikhören versus pädozentristische Unterschätzung der Musik. *Diskussion Musikpädagogik* 37/08, 20-25.

Rosenbrock, A. (2003). „...und ich sage dir, ob du Stücke schreibst“. Voraussetzungen für die Komposition in Pop- und Rockbands. In G. Kleinen & R. von Appen (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (S. 176-188). LIT Verlag (Beiträge zur Musikpsychologie).

Rosenbrock, A. (2006). Komposition in Pop- und Rockbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen. *Bd. 6, Beiträge zur Musikpsychologie*. LIT Verlag.

Roszak, S. (2014). Elementares Komponieren. Ein kompositionsdidaktisches Modell zum Erfinden experimenteller Musik. *Zeitschrift ästhetische Bildung* 6 (2). <http://zaeb.net/index.php/zaeb/article/viewFile/86/83>

Schatt, P. W. (2009). „Unser Faust – Meet the composer“: Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen. *Bericht – Evaluation – Dokumentation*. ConBrio.

Schlothfeldt, M. (2015). Komponieren im Unterricht. *Bd. 9, Folkwang Studien*. Olms.

Schlothfeldt, M. (2018). Komposition als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 326–333). Waxmann.

Schlothfeldt, M. & Vandré, P. (Hrsg.) (2018). *Weikersheimer Gespräche zur Kompositionspädagogik*. ConBrio.

Schneider, H. (Hrsg.) (2012). *Neue Musik vermitteln. Ästhetische und methodische Fragestellungen*. Olms.

Schneider, H. (2000). „Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen.“ *Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts. Ihre Bedeutung für die Musikpädagogik*. Pfau.

Theisohn, E. (2023). *Kreieren – Kollaborieren – Komponieren. Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839463819>

Theisohn E. & Buchborn, T. (2020). Moldau oder Waschmaschine? Von kontroversen Aushandlungen zu einer konstruktiven kompositorischen Gruppenarbeit. Eine exemplarische Fallanalyse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 67–80). Waxmann.

Treß, J. (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung. Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39002-0>

Vandré, P. & Lang, B. (Hg.) (2011). *Komponieren mit Schülern. Konzepte, Förderung, Ausbildung. Jeunesses Musicales Deutschland e.V.* ConBrio.

Voit, J. (2011). Experimentierfeld Neue Musik: Das Dresdner Education-Projekt „Neue Musik erleben und gestalten“. In P. Vandré und B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 75–82). ConBrio.

Voit, J. (i.Dr.). Musik erfinden – und notieren! Künstlerische und didaktische Potentiale musikalischer Notationsformen kennen, um Schüler:innen kompetent zu beraten. In T. Buchborn, K. Höller & U. Kranefeld (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Zugänge zu einem Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens*. [Arbeitstitel]. Waxmann.

Wallbaum, C. (2009). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht: Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Quecosa.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-24736>

Weber, J. (2021). Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln. *Bd. 13, Perspektiven musikpädagogischer Forschung*. Waxmann.

Weber-Krüger, A. (2013). Batman, Beatbox, Blinde Kuh. Versatzstücke als Ausgangspunkt für musikbezogene Bedeutungszuweisungen von Vorschulkindern. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 135-148). Waxmann

Wieneke, J. (2016). *Zeitgenössische Musik vermitteln in Kompositionsprojekten an Schulen*. Olms.

Zill, E. (2016). *Den eigenen Ohren folgen: Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte*. LIT Verlag.

8.2 Korpustexte

8.2.1 „Dann spiele ich lieber was, was es schon gibt.“ Fallanalytische Betrachtungen von Schülervorstellungen zum Komponieren

Meisterernst, M. (2020). Dann spiele ich lieber was, was es schon gibt.“ Fallanalytische Betrachtungen von Schülervorstellungen zum Komponieren. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 111-126). Waxmann.

https://www.waxmann.com/shop/download?tx_p2waxmann_download%5Baction%5D=download&tx_p2waxmann_download%5Bbuchnr%5D=4170&tx_p2waxmann_download%5Bcontroller%5D=Zeitschrift&cHash=4a8451289f1c79eed72e2d3cc499de89

„Dann spiele ich lieber was, was es schon gibt.“

Fallanalytische Betrachtungen von Schülervorstellungen zum Komponieren

1. Einleitung

In fachdidaktischen Diskursen vor allem innerhalb der naturwissenschaftlichen Unterrichtsforschung besteht weitgehende Übereinstimmung darüber, dass der Kenntnis und der Berücksichtigung von Schülervorstellungen eine hohe Relevanz für gelingendes Lernen zukommt (z. B. Duit, 1997, S. 234). Es wird konstatiert, dass Schüler*innen nicht als „unbeschriebene Blätter“ (Duit, 1997, S. 9) in den Unterricht kommen, sondern bereits „in vielfältigen Alltagserfahrungen tief verankerte Vorstellungen, Phantasien und [...] Einstellungen“ entwickelt haben, die das Lernen beeinflussen und die es zu berücksichtigen gilt (ebd.). Schülervorstellungen werden demnach verstanden als „gedankliches Konglomerat“, welches mit den im Unterricht behandelten Inhalten und Themen korrespondiert und sich aus „Erfahrungen, Wahrnehmungen, Kenntnissen, Einstellungen, Interessen [und] Wertungen“ (Adamia, 2008, S. 19) zusammensetzt.

Die Quellen von Schülervorstellungen werden als „äußerst vielschichtig“ charakterisiert (Schubert, 2013, S. 5). In der Geographiedidaktik ist in Bezug auf das Thema Wüste beispielsweise davon auszugehen, dass persönliche Reiseerfahrungen als Einflussfaktoren „für den Großteil der Schülerschaft eher unwahrscheinlich“ sind (Schubert, 2013, S. 6). Stattdessen konnten mediale Zugänge wie (Fernseh-)Filme und Sachbücher als maßgebliche Herkunftsbereiche der Vorstellungen über Wüsten rekonstruiert werden (Adamia, 2008, S. 182).

Im Vergleich zu anderen Schulfächern besteht eine musikunterrichtliche Besonderheit im außerschulischen aktiven Umgang der Schüler*innen mit dem Lerngegenstand und der damit verbundenen identitätsrelevanten Bedeutung von Musik. Dass Kinder und Jugendliche dadurch einen „musikbezogenen Erfahrungsschatz“ in den Unterricht mit einbringen, wird laut Schütz (1997) auch charakterisiert als das „seltene Glück“ (S. 4) der Musiklehrenden. Innerhalb der Fachdidaktik Musik stellt sich somit die Frage, welchen Einfluss die direkten und unmittelbaren Erfahrungen der Schüler*innen durch den als bedeutsam und identitätsstiftend beschriebenen Umgang mit Musik auf die entwickelten Vorstellungen auch im Vergleich zu anderen Fachdidaktiken haben.

Ausgehend von diesen Annahmen werden im vorliegenden Beitrag daher zunächst grundlegende Überlegungen zur Relevanz von Schülervorstellungen aus musikpädagogischer Perspektive angestellt.

2. Zur Relevanz von Schülervorstellungen aus musikpädagogischer Perspektive

Es kann davon ausgegangen werden, dass bei Schüler*innen „durch die Konfrontation mit einem Lerngegenstand eine Vielzahl an Gedächtnisinhalten aktiviert werden“ (Born & Gebhard, 2005, S. 262) und dass dieser somit neben einer objektiven immer auch eine subjektive Bedeutung für die Einzelnen erhält (Hennings & Mielke, 2005, S. 239). Schülervorstellungen können aus alltäglichen Sinneserfahrungen, aus wiederkehrenden Handlungen, aus der Alltagssprache, aus den Massenmedien, aber auch aus Büchern, Gesprächen und dem vorangegangenen Unterricht stammen (Duit, 1992, S. 47) und unterliegen „aufgrund ihrer Selbstverständlichkeit innerhalb einer Kommunikationsgemeinschaft keinen intensiven verbalen Austausch- oder Aushandlungsprozessen“ (Born, 2007, S. 58). Während sich die dargestellte Relevanz, die der Berücksichtigung von Schülervorstellungen zugeschrieben wird, in den Naturwissenschaften in einer großen Anzahl an empirischen Studien widerspiegelt, zum Beispiel in 1343 Studien allein im Fach Biologie (Duit, 2009), stellt die Erforschung von Vorstellungen in der Fachdidaktik Musik weitgehend ein Desiderat dar. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass eine musikunterrichtliche Spezifik in dem „enorm identitätsrelevante[n] Sujet Musik“ (Honnens, 2017, S. 12), mit dem sich Lernende wie Lehrende „teilweise existenziell identifizieren“ (ebd.), besteht. Ausgehend von der Annahme, dass „Unterrichtsgegenstände vor allem von der lebensweltlichen Perspektive der Lernenden, also von ihren bis dahin entwickelten Vorstellungen zum Gegenstand bestimmt werden“ (Drieling, 2015, S. 7), dürfte somit die Kenntnis von Schülervorstellungen gerade im Fach Musik eine bedeutsame Rolle spielen. Trotz der großen Bedeutung, die dem außerschulischen Umgang mit Musik als einer fachdidaktischen Besonderheit beigemessen wird, ist aber laut Schütz (1997) davon auszugehen, dass es sich hierbei weniger um „allumfassende“ (S. 4) Erfahrungen handelt als vielmehr um „einen relativ engen Ausschnitt musikbezogener Ausdrucksformen“ (ebd.) wie die der Rock-/Popmusik. Von Bedeutung sein könnten in diesem Zusammenhang etwa ein informelles Wissen in Bezug auf populäre Musik, die Praxis eines angeleiteten Instrumentalspiels, aber auch die Veränderungen von ästhetischen musikalischen Wirklichkeiten durch den Prozess der Digitalisierung (Ahner, 2018, S. 293f). So wird von Jugendlichen vielfach genutzten Medien wie Youtube oder Spotify (mpfs, 2016, S. 23) die Fähigkeit zugesprochen, „zu beeinflussen oder zu bestimmen, was Musik ist, [und] als was und wie sie erlebt und verstanden wird“ (Richter, 2015, S. 639). Da Faktoren wie Vorwissen, Vorstellungen und Denkmuster die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen beeinflussen, stellt sich somit die Frage, welche konkreten Vorstellungen Schüler*innen bereits vor dem Unterricht in Bezug auf Musik entwickelt haben.

Wirft man einen Blick auf die gegenwärtige Forschungslandschaft der Musikpädagogik, so ist zu beobachten, dass das Komponieren in schulischen Kontexten in aktuellen fachwissenschaftlichen Diskussionen einen hohen Stellenwert einnimmt (z.B. Grow, 2018, S. 13; Schlothfeld, 2018, S. 326). Sachsse (2020, i.d. Band) spricht

im Zuge des zunehmenden Interesses an Kompositionsprozessen im Musikunterricht in seinem einleitenden Artikel im vorliegenden Band gar von einem aktuellen „musikpädagogischen ‚Trend‘“ (S. 11). Ausgehend von der Annahme, dass der Umgang mit dem Lerngegenstand durch die Schülervorstellungen beeinflusst wird, kann in diesem Zusammenhang vorausgesetzt werden, dass sich auch musikalische Gestaltungsprozesse der Kinder und Jugendlichen an vorhandenen Vorstellungen orientieren. Die Wirksamkeit von Schülervorstellungen ist somit insbesondere auch für den Teilbereich der Musikproduktion zu vermuten und deren Erforschung kann als bedeutsam und relevant angesehen werden. Der Fragestellung, welche konkreten kompositionsbezogenen Vorstellungen Schüler*innen in den Unterricht einbringen, soll im Folgenden daher im Rahmen eines Fallbeispiels nachgegangen werden.

3. Vorstellungen einer Schülerin in Bezug auf Komponieren

Die vorliegende Fallanalyse versteht sich als Beitrag zur Erforschung von Schülervorstellungen im Rahmen qualitativer Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik und ist Teil einer größer angelegten Interviewstudie, deren Ergebnisse für eine „musikpädagogische Komponierprozess-Forschung“ (Kranefeld, 2008a, S. 54) von Belang sein können.

3.1 Kontextinformationen zum Fallbeispiel

Das zentrale Erkenntnisinteresse der Interviewstudie richtet sich auf die Frage, welche Schülervorstellungen zum Komponieren rekonstruiert werden können. Um einen Anknüpfungspunkt an das Thema Komponieren zu ermöglichen, erfolgten die Befragungen der Schüler*innen der Stufen 10 bis 13 stets unmittelbar im Anschluss an eine Unterrichtsstunde, in der die Jugendlichen einen Gruppenkompositionsprozess durchgeführt hatten. Im Sinne einer phasendynamischen Kombination (Krusse, 2015, S. 149) wurden leitfadengestützte Interviews mit einem offenen narrativen Einstieg erhoben. Die ausgewählten, textgenerierenden Fragen knüpften in den leitfadengestützten Phasen der Interviews jeweils zunächst an die konkreten Erfahrungen der Schüler*innen aus ihrer Lebenswelt sowie aus der vorangegangenen Stunde an. Ergänzt wurden diese dann durch „weiche Fragen“ (ebd., S. 218), die über das Erlebte hinausgehend eine übergreifendere Ebene ansteuerten. Die Auswertung der vorliegenden Interviewtranskripte erfolgt in einer Forschungshaltung der Reflexiven Grounded Theory (Breuer, Muckel & Dieris, 2018) und orientiert sich an den entsprechenden Schritten des Forschungsablaufs der Methodologie (S. 137–139).

Der Arbeitsauftrag in der Unterrichtseinheit, in deren Anschluss das für die Fallanalyse ausgewählte Interview mit einer Schülerin erfolgte, wurde mündlich erteilt. Er sah vor, dass die Schüler*innen der Jahrgangsstufe 10 in Gruppen zu dritt bzw. zu fünft drei Abschnitte auf den allen Anwesenden zur Verfügung stehenden

Tablets komponieren sollten. Für die Länge der einzelnen Abschnitte waren 10–15 Sekunden gefordert, einer der Abschnitte sollte eine „gruselige“, ein weiterer eine „idyllische“ und ein dritter eine frei wählbare Stimmung illustrieren.

Aus den Aussagen der Schülerin lässt sich schließen, dass diese Aufgabenstellung an einen ähnlichen Arbeitsauftrag erinnert, der einige Wochen zuvor im Rahmen der Erarbeitung des Themas ‚Tonleitern‘ gestellt wurde. Hier ging es darum, zunächst die Stimmungen, die mit unterschiedlichen Tonarten assoziiert werden können, zu beschreiben, um dann eine Tonart auszuwählen und mit den durch die ausgesuchte Tonart vorgegebenen Tönen eine Melodie zu komponieren. Diese Aufgabe erfolgte in Einzelarbeit und war die erste erinnerbare schulische Kompositionserfahrung der Schülerin: *„und dann hab ich da das erste Mal in der Schule komponiert“*.

Inwiefern es sich tatsächlich um den ersten Arbeitsauftrag aus dem Bereich der Musikproduktion handelte (*„Also wir haben nie in der Unterstufe oder der Mittelstufe irgendwie komponiert“*) ist nicht mit Sicherheit zu ermitteln. Vorstellbar ist auch, dass solcherlei Aufgaben in Vergessenheit geraten sind oder nicht als Kompositionsaufgaben wahrgenommen wurden.

3.2 Die Vorstellungen der Schülerin zum Komponieren

Wie bereits angemerkt, ist davon auszugehen, dass vielfältige Alltagserfahrungen sowie ein außerschulisch erworbener „musikbezogene[r] Erfahrungsschatz“ (Schütz, 1997, S. 4) großen Einfluss auf die Vorstellungen von Schüler*innen haben. So berichtet die befragte Schülerin auf die Frage, wann sie das erste Mal in ihrem Leben Musik erfunden habe, dass dies im Rahmen ihres Querflötenunterrichts geschehen sei.

S *Also ich hab, hab in der zweiten Klasse angefangen, ähm Querflöte zu spielen und da haben wir halt am Anfang erst mal Noten gelernt und so und irgendwann haben wir uns dann selber einfache Melodien zu Hause überlegen sollen, und das fand ich immer sehr schwer also ich kam nie auf eigene Melodien im- irgendwie wenn ich angefangen hab, dann bin ich immer so in bekannte so verfallen, die ich schon kannte, aber so keine Ahnung, dann mit 7 oder 8 oder so hab ich dann so angefangen so Minimelodien sag ich mal zu machen, weil meine Lehrerin mir das gesagt hat.*

Bemerkenswert an dieser Aussage ist, dass von *„Minimelodien machen“* die Rede ist, was darauf hindeuten könnte, dass dem entstandenen Ergebnis seitens der Schülerin zum einen keine wichtige Bedeutung beigemessen wird und zum anderen eine gewisse Bescheidenheit durch die Verkleinerung in der Vorsilbe *„Mini-“* zum Aus-

druck kommt. Es fällt ebenfalls auf, dass die Schülerin nicht die Begriffe ‚komponieren‘ oder ‚Musik-Erfinden‘ aufgreift, die in der an sie gerichteten Frage benutzt wurden, sondern mit dem Begriff „*machen*“ antwortet. Auch diese Ausdrucksweise kann in dem Zusammenhang als Abschwächung bzw. Verkleinerung verstanden werden, da „*Minimelodien*“ womöglich nicht komponiert, sondern ‚nur gemacht‘ werden. Da sich die Befragte in dem gesamten Interview in Bezug auf musikalische Fachsprache durchaus eloquent auszudrücken vermag,¹ könnte die Verwendung des Begriffs ‚machen‘ insofern als Hinweis für eine möglicherweise eher defizitäre Wahrnehmung der damaligen Gestaltungsprodukte interpretiert werden. Eine alternative und ebenfalls denkbare Lesart basiert auf der Annahme, dass der Begriff ‚machen‘ als Beschreibung der Tätigkeit des Komponierens in der populären Musik mitunter Verwendung findet und der Schülerin unter Umständen aus diesem Kontext vertrauter und geläufiger sein könnte als der des Komponierens. Es ist durchaus verbreitet, dass in unterschiedlichen Musikstilen der Begriff ‚komponieren‘ durch alternative Termini ersetzt wird; so wird im Jazz beispielsweise eher von Arrangieren oder in der Popmusik von Songwriting gesprochen (Schlothfeldt, 2018, S. 329).

Interessant ist, dass der Begriff ‚komponieren‘ zwar im Sprachgebrauch der Schülerin Verwendung findet, allerdings vorwiegend im Hinblick auf die Bearbeitung von Aufgaben, die von außen an sie gerichtet werden. So berichtet sie in Bezug auf den schulischen Kontext: *„Wir haben zum Beispiel Melodien eben in diesen Tonleitern komponieren sollen“*. Spricht die Schülerin hingegen von ihrem eigenen tatsächlichen Tun, verwendet sie vor allem das Wort ‚machen‘: *„und dann hab ich so die Melodie noch weiter gemacht“*.

Die Schülerin nennt weiterhin als Ausgangspunkt für die entstandenen Melodien den durch ihre Lehrerin erfolgten Auftrag. Der Erfindungsprozess geschah demnach als Bearbeitung einer an sie gerichteten Aufgabe, nicht aber aus dem eigenen Bedürfnis heraus, gestalterisch tätig zu werden. Dies kommt an anderer Stelle des Interviews auch in folgender Aussage zum Ausdruck: *„Wenn ich jetzt einfach zu Hause bin, dann komme ich jetzt nicht unbedingt auf die Idee was zu komponieren, dann spiele ich lieber was, was es schon gibt“*.

Hinzu kommt, dass Komponieren offensichtlich als etwas sehr Komplexes wahrgenommen wird, was nicht nur die Aussage aus dem oben ausgewählten Transkriptausschnitt zeigt *„das fand ich immer sehr schwer“*, sondern auch an weiteren Stellen des Interviews angesprochen wird: *„halt zu schreiben und dann äh das find ich da, da hab ich so das erste Mal bemerkt wie kompliziert so ne Melodie sein kann“*.

Es fällt darüber hinaus auf, dass die Schülerin, als sie nach besonderen Situationen in ihrem Leben, die mit dem Komponieren in Verbindung stehen, gefragt wird, von einem Kinderopernbesuch berichtet. Auch wenn dieses Opernerlebnis sie nicht inspiriert hat, selber zu komponieren (*„ich hab jetzt nicht gedacht: ‚Boah ich will auch unbedingt komponieren‘“*), so hat es ebenfalls dazu geführt, dass sie Komponieren als eine sehr komplexe Tätigkeit erkannt hat: *„Da hat’s, hab ich quasi so das ers-*

¹ Das zeigen Aussagen wie: *„Wir haben uns ja Anfang des Jahres Tonleitern angeguckt mit den Halb- und Ganztonsritten“* oder *„Ich hab glaub ich ein Stück in c-Moll gemacht.“*

te Mal gemerkt wie kompliziert so was einfach sein kann, so was Ganzes zu komponieren“. Die Schülerin beschreibt somit auf die Frage nach besonderen Situationen keine persönliche Kompositionserfahrung, sondern eine Außensicht auf das Komponieren mit einer gewissen Distanz und dem erneuten Hinweis, dass sie Musik-Erfinden als komplizierte Herausforderung wahrnimmt: *„Weil ich halt selbst nicht so gut darin bin auf eigene Melodien zu kommen*“. Die auf einer Rezeptionssituation basierenden Erfahrungen werden demnach als Vergleichsfolie hinzugezogen, was die Zurückhaltung in Bezug auf die Einschätzung ihrer eigenen kompositorischen Qualitäten erklären könnte.

Aus den beschriebenen Erkenntnissen lassen sich mit Blick auf die angestrebte Rekonstruktion der Vorstellungen der Schülerin verschiedene Schlüsse ziehen. Die eher defizitäre Einschätzung der eigenen *„Minimelodien*“, die Vermeidung des Begriffs ‚Komponieren‘, wenn es um das eigene Tun geht, sowie die Aussagen, dass Musik-Erfinden etwas sehr Komplexes ist, könnten darauf hinweisen, dass in den Vorstellungen der Schülerin das Komponieren mit einer Meisterschaft verknüpft wird, die außerhalb ihres eigenen Fähigkeitsbereichs liegt. Für Laien scheint diese als kompliziert wahrgenommene Tätigkeit offenbar nicht unmittelbar zugänglich und umsetzbar zu sein.

Laut Schecker, Wilhelm, Hopf und Duit (2018) ist davon auszugehen, dass im Schülerdenken zum gleichen Sachverhalt unterschiedliche Vorstellungen nebeneinander und parallel koexistieren können (S. 10) und es vom Anwendungskontext abhängt, welche der latenten Dispositionen aktiviert werden (ebd.). Entsprechend scheint es über die oben skizzierte Vorstellung von Kompositionsprozessen als Meisterschaft hinaus auch bei der befragten Schülerin weitere Vorstellungen zum Komponieren zu geben.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Aussagen der Jugendlichen bezüglich der Auseinandersetzung mit den beiden von ihr genannten produktionsorientierten Aufgabenstellungen im Musikunterricht.

Zwar weisen die beiden beschriebenen Arbeitsaufträge Ähnlichkeiten auf, unterscheiden sich aber in der Umsetzung vor allem durch die gewählte Sozialform. Während die tonartenbezogenen Melodien der beschriebenen früheren Aufgabe in Einzelarbeit erfunden wurden, erfolgte das Komponieren der drei verschiedenen Stimmungen im Rahmen der nun aktuellen Aufgabenstellung in Gruppenarbeit. In der Antwort der Interviewpartnerin auf die Frage, ob sie gerne häufiger solche Gruppenkompositionsaufgaben im Musikunterricht bearbeiten würde, zeigt sich, dass vor allem die durch die Lehrkraft vorgegebene Sozialform in den Augen der Schüler*innen relevant ist.

S *Also ich mach das gerne alleine muss ich sagen, ich hab dann gern meine Kopfhörer an, mach das wie ich mir denke, nehme das auf, spiel da drüber oder so, aber ähm es ist gut das mal in Gruppen zu machen, weil sonst bleibt man immer so in seiner*

Schiene, äh ist sehr ähnlich Melodien, ähnliche Abläufe, ähnliche Rhythmen und ähm eben weil ich halt sehr- nicht so-, sag ich mal, einfach so- auf ganz neue Sachen komme und dadurch ähm (.). In den Gruppen ist es nochmal anders, weil man dann anders spielt, neue neue Ideen hat, neue Abfolgen hat- Also ich finde es gut, <<lachend> obwohl ich das auch wirklich gerne alleine mache.>

Bemerkenswert an dieser Antwort ist, dass die Schülerin auf zwei sehr unterschiedlichen Ebenen argumentiert, nämlich zum einen auf einer Ebene, auf der das Komponieren in Einzelarbeit als persönlich bevorzugte Arbeitsweise beschrieben wird und zum anderen auf einer Ebene, die sich explizit auf den Gruppenkompositionsprozess im schulischen Kontext bezieht. Zunächst wird eine klare Präferenz zugunsten der kompositorischen Einzelarbeit geäußert: *„Also ich mach das gerne allein, muss ich sagen“*. Im Anschluss daran formuliert die Schülerin ein routiniertes, aus ihrer Handlungspraxis hervorgehendes Konzept, indem sie ihr kompositorisches Vorgehen im Rahmen einer Einzelarbeit beschreibt *„ich hab dann gern meine Kopfhörer an, mach das, wie ich mir denke, nehme das auf, spiel da drüber oder so“*. Die Antwort der Schülerin endet schließlich mit der erneuten Versicherung *„obwohl ich das auch wirklich gerne alleine mache“*. Dies bildet zusammen mit dem Anfang der Aussage eine Rahmung. Es fällt auf, dass zwischen diesen beiden rahmenden und inhaltlich identischen Aussagen Begründungen genannt werden, warum es „gut“ ist, *„das mal in Gruppen zu machen“*: *„Weil sonst bleibt man immer so in seiner Schiene“* beispielsweise oder *„In den Gruppen ist es noch mal anders, weil man dann anders spielt, neue neue Ideen hat, neue Abfolgen hat“*. Eine mögliche Deutung dieser Aufzählung von Vorteilen und Argumenten, die dafürsprechen, eine Kompositionsaufgabe in Gruppenarbeit umzusetzen, ist zum einen, dass sich die Schülerin möglicherweise gedanklich in die Lehrperson versetzt und aus deren Perspektive die Situation eines gegenseitigen Bereicherns der Gruppenmitglieder pädagogisch bewertet. Zum anderen zeigt sich hier, dass die Vorstellungen der Jugendlichen zum Komponieren den Anspruch auf Originalität zu beinhalten scheinen. Diese Annahme wird auch durch Aussagen wie die folgenden gestützt: *„ich kam nie auf eigene Melodien im- irgendwie wenn ich angefangen hab, dann bin ich immer so in bekannte so verfallen“* oder *„wie man darauf kommt, so eine ganz neue Melodie, die es noch nicht gibt, einfach zu schreiben“*.

Nach Auffassung der Schülerin ist diese Anforderung durch gemeinsames Tun leichter erfüllbar, *„weil man dann anders spielt, neue neue Ideen hat, neue Abfolgen hat“* und *„weil ich halt (...) nicht so- (...) einfach so- auf ganz neue Sachen komme“*.

Zu vermuten ist, dass eine Komposition in der Vorstellung der Schülerin aber nicht nur etwas Neues beinhalten, sondern darüber hinaus auch noch abwechslungsreich sein sollte. So wird es als nachteilig beschrieben, im Kompositionsprozess nur bei seinen eigenen wiederkehrenden Ideen bleiben zu können. Um Varianz zu gewährleisten, wird die Gruppenarbeit ebenfalls als präferierte Arbeitsform be-

nannt, *„weil sonst bleibt man immer so in seiner Schiene, äh ist sehr ähnlich Melodien, ähnliche Abläufe, ähnliche Rhythmen“*.

An dieser Aussage fällt im Unterschied zu weiten Teilen des Transkriptausschnitts zudem auf, dass der Redefluss zögerlicher und die Syntax weniger eloquent erscheinen. Dies setzt sich im weiteren Verlauf des Satzes fort: *„ähm eben weil ich halt sehr- nicht so-, sag ich mal, einfach so- auf ganz neue Sachen komme und dadurch ähm-“*. Eine mögliche Lesart für diese Auffälligkeit ist die Annahme, dass die Schülerin es als unangenehm empfinden könnte, über die im Vergleich zu ihrem Anspruch an Originalität und Varianz als defizitär empfundenen eigenen kompositorischen Fähigkeiten zu sprechen.

Diese Annahme wird dadurch unterstrichen, dass der Begriff des Komponierens von der interviewten Jugendlichen durchgängig durch das eher diffuse Wort *„das“* ersetzt wird, wenn sie über ihren Kompositionsprozess in Einzelarbeit spricht. Zudem verwendet sie – wie bereits an anderer Stelle beschrieben – in diesem Zusammenhang wieder mehrfach den Ausdruck *„machen“*: *„Also ich mach das gerne alleine“* oder *„mach das wie ich mir denke“*. Es kann angenommen werden, dass dies durch eine gewisse Ehrfurcht vor einer Vergleichsfolie zu erklären ist, vor deren Hintergrund die eigenen Produkte als minderwertig erscheinen.

Diese von der Schülerin formulierten Ansprüche an ein Kompositionsprodukt scheinen nicht aus der vom Lehrer gestellten Aufgabenstellung für die Gruppenarbeit zu erwachsen. So wurde in den Arbeitsaufträgen (vgl. Kapitel 3.1) an die Jugendlichen weder gefordert, etwas Neues zu erschaffen, noch wurde explizit erwartet, dass die Ergebnisse in sich abwechslungsreich sein sollen. Es ist deshalb anzunehmen, dass die Schülerin bei ihren Vorstellungen, Komponieren sei ein anspruchsvoller Prozess, in dessen Zuge etwas Eigenes, Neues und Abwechslungsreiches entstehen müsse, offenbar auf bereits vorhandene Einstellungen, Erfahrungen oder Kenntnisse zurückgreift. Es stellt sich daher die Frage, inwiefern dies ein Hinweis darauf sein könnte, dass im Denken der Jugendlichen bereits *„tief verankerte Vorstellungen“* (Duit, 1993, S. 7) zum Komponieren existieren, die in der konkreten Interviewsituation aktualisiert werden.

Innerhalb der Forschung zu Schülervorstellungen wird von verschiedenen Graden der Verankerung von Vorstellungen ausgegangen. So unterscheiden Niedderer und Schecker (1992) zwischen *„current constructions“* und *„deep structures“* (S. 80). Während man unter *current constructions* *„kurzlebige, aktuelle Konstruktionen in konkreten Situationen“* (Schubert, 2013, S. 6) versteht, werden *deep structures* als stabil und beständig charakterisiert. In der Tiefenstruktur verankerte Vorstellungen sind des Weiteren dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht nur sehr resistent gegenüber Veränderungen sind, sondern auch weltweit starke Ähnlichkeiten aufweisen, und dass ein großer Teil von Schülerhandlungen und -aussagen auf eine überschaubare Anzahl an typischen Vorstellungen zurückgeführt werden kann (Niedderer & Schecker, 1992, S. 80).

Laut Schecker und Duit (2018) hängen Tiefenstruktur und die auch als *„Oberflächenstruktur“* (S. 10) bezeichneten *current constructions* insofern zusammen,

als dass die „Tiefenstruktur [...] die für die Beschreibung bestimmter Sachverhalte als Vorverständnis relevanten Dispositionen“ (S. 10) enthält. Von Seiten der Schüler*innen werden somit zu einem Thema gehörende Aspekte aus der Tiefenstruktur aktiviert, „um eine aktuelle Beschreibung oder Erklärung des Sachverhalts zu konstruieren“ (ebd.). Diese bilden dann die Oberflächenstruktur. Current constructions sind somit „rückführbar auf fest verankerte Vorstellungen“ (Schubert, 2013, S. 6).

Rekurrieren aktuelle Konstruktionen hingegen nicht auf tief verankerte Vorstellungen, sprechen Niedderer und Schecker (1992) von einer „ad-hoc-idea“ (S. 86). Möller (1999) bezeichnet diese Art der Vorstellungen als „Verlegenheitskonstruktionen“ (S. 140), die „bedingt durch Besonderheiten der Erhebungssituation“ (ebd.) erst spontan während der Befragung konstruiert werden. Dies kann vor allem der Fall sein, „wenn Schülerinnen und Schüler mit einem Phänomen konfrontiert werden, mit dem sie noch nicht vertraut sind und zu dem sie deshalb auch noch keine speziellen Vorstellungen entwickelt haben“ (Häußler, Bündler, Duit, Gräber & Mayer, 1998, S. 177).

Die von Günther (2010) aufgeworfene Vermutung, Kinder und Jugendliche hätten eine „oft nur [...] sehr vage Vorstellung von der Tätigkeit von KomponistInnen“ (S. 13) legt nahe, dass das Komponieren eher als „Fernthema“ (Schubert 2013, S. 7) eingestuft werden kann. In diesem Fall wäre davon auszugehen, dass Schüler*innen zu diesem Thema vor allem ad-hoc-Ideen konstruieren. Entgegen dieser Annahme könnte es sich im Fall der hier rekonstruierten und dargestellten Schülervorstellungen jedoch weniger um Verlegenheitskonstruktionen, als vielmehr um current constructions handeln, die auf tiefer und außerhalb der konkreten Situation liegende Vorstellungen zurückgreifen.

So kann vermutet werden, dass bei den Konstruktionen der Schülerin in Bezug auf Komplexität und Qualität von Kompositionen auf Elemente einer Tiefenstruktur zurückgegriffen wird, welche das Komponieren mit einer Meisterschaft in Verbindung bringt, die nicht unmittelbar in ihrem Fähigkeitsbereich zu liegen scheint. Das Gleiche gilt für die herausgearbeiteten möglichen Vorstellungen zu Originalität und Variantenreichtum. Inwiefern es sich in diesen Fällen um tiefere, häufig anzutreffende Verankerungen im Sinne von deep structures handelt, kann jedoch gemäß der Definition in einer einzelnen Fallanalyse nicht abschließend geklärt werden und wird daher erst im Rahmen der weiteren Auswertung der Interviews zu ergründen sein.

Inwiefern außerschulische biographische Erfahrungen wie der Querflötenunterricht oder der beschriebene Opernbesuch Quellen für die rekonstruierten Vorstellungen der Interviewpartnerin sein könnten, kann vermutet, aber nicht eindeutig bestimmt werden. Beachtenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Schülerin im gesamten Interview ausschließlich von Melodien, nicht aber von Werken, Stücken, Liedern oder Ähnlichem spricht. Dies geschieht sowohl in der Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Komponieren für den Querflötenunterricht („*hab ich dann so angefangen so Minimeldodien (...) zu machen*“) als auch im Rahmen der

Schilderung des Kinderopernbesuchs („und da waren halt so ganz ungewöhnliche Melodien (...), Melodien die so anders waren“). Auch in Bezug auf die Bearbeitung der Aufgabenstellung, in der es darum ging, drei unterschiedliche Stimmungen zu verklänglichen, wählt die Schülerin den Begriff ‚Melodie‘: „also wir haben die Aufgabe bekommen 3 Melodien (...) zu komponieren“ oder „wir haben zwei von den drei Melodien geschafft“. Hier liegt es nahe, die übergreifende Verwendung dieses Begriffs mit den außerschulischen Erfahrungen der Jugendlichen mit der Querflöte als Melodieinstrument in Verbindung zu setzen.

Versteht man diese übergreifende Wortwahl darüber hinaus als Hinweis darauf, dass die Schülerin unter Komponieren in erster Linie das Erfinden von Melodien versteht, so kann auch in diesem Fall angenommen werden, dass es sich um eine *current construction* handelt, die auf Vorerfahrungen beruht. Inwiefern diese *current construction* aber lediglich auf ein Element der Tiefenstruktur rekurriert oder ob sie vielmehr bereits als *deep structure* bezeichnet werden könnte, ist ebenfalls nicht abschließend zu klären. Auch Niederderer und Schecker (1992) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass eine eindeutige Abgrenzung von *current constructions* und *deep structures* in vielen Fällen kaum möglich ist (S. 84). Die Frage, ob Schüler*innen generell oder zumindest solche mit Vorerfahrungen an Melodieinstrumenten beim Komponieren zunächst an das Erfinden von Melodien denken, müsste mit den Ergebnissen weiterer Interviews abgeglichen werden.

Während das vorliegende Fallbeispiel zeigt, dass der außerschulische Instrumentalunterricht ein individueller Einflussfaktor sein könnte, ist davon auszugehen, dass Schülervorstellungen darüber hinaus auch von gesellschaftlich und kulturell verbreiteten Anschauungen geprägt werden. So konstatiert Popp (2001), dass „unser Bild von der Wüste (und speziell der Wüste Sahara) [...] in wesentlicher Weise beeinflusst [ist] durch die Berichte der Forschungsreisenden des 19. Jahrhunderts“ (S. 4). In diesem Sinne lässt sich auch die rekonstruierte Vorstellung der interviewten Schülerin zum Komponieren als eine Art komplexer Meisterschaft durchaus als gesellschaftliche Perspektive bezeichnen, die historisch begründet werden kann. Da sich im Rahmen der Fallanalyse diese Charakteristik als relevant erwiesen hat, soll sie im Folgenden nun näher betrachtet werden.

4. Komponieren als Meisterschaft

Vermutet werden kann, dass die gesellschaftliche Perspektive auf das Komponieren vor allem durch die Annahme bestimmt wird, diese Tätigkeit sei einer künstlerischen Elite vorbehalten. Musikwerken aus der europäischen Kunstmusik, insbesondere im Hinblick auf das „Genie-Narrativ des 18. Jahrhunderts“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 12), wird der Status unerreichbarer Meisterschaft zugesprochen. Auch scheinen die „Heroen-Musikgeschichtsschreibung“ (Schüler, 1998, S. 8) sowie die Genieverehrung des 19. Jahrhunderts noch immer nachzuwirken. Die wesentlich an dieser Musikauffassung orientierte Perspektive, dass ein schöpferisches Ge-

nie auf unerklärbare Weise herausragende Meisterwerke hervorbringe (Bullerjahn, 2004, S. 125), dürfte somit nach wie vor zum großen Teil auch die heutige Sichtweise bestimmen und könnte die Vorstellungen der Schüler*innen in einer Weise, wie es auch die vorliegende Fallanalyse nahelegt, beeinflussen. Ausgehend von einem solchen Verständnis von Komposition, das auf Ehrfurcht vor den künstlerischen Schaffensprozessen der ‚Meister‘ basiert, ist es nicht verwunderlich, dass sich „Berührungängste“ feststellen lassen, „die Werke der musikalischen ‚Genies‘ und die der unerfahrenen musikalischen Laien mit dem gleichen Wort zu erfassen“ (Wienke, 2016, S. 80). In einigen musikpädagogischen Veröffentlichungen wird der Begriff ‚Komponieren‘ vermieden, unter anderem um das elementare Komponieren von Schüler*innen mit geringen Voraussetzungen von der professionellen Tätigkeit der Komponist*innen zu unterscheiden (Schlothfeldt, 2018, S. 329) und eben jene Engführungen auf die europäische Kunstmusik zu umgehen. Stattdessen werden Begriffe wie „Musikalische Produktion“ (Wallbaum, 2000, S. 9; Zill, 2016), „Gestaltungsarbeit“ (Nimczik, 1991, S. V) „musikalische Gestaltungen“ (Schneider, 2012, S. 27) oder „Musik-Erfinden“ (z. B. Handschick, 2015, S. 180; Kranefeld, 2008a; Reitinger, 2008) bevorzugt. Auch wenn die Bezeichnung ‚Musik-Erfinden‘, verstanden als „konzeptionelles Dach“ (Kramer, 1997, S. 339) kompositorischer wie improvisatorischer Praxis, als „glückliche Fügung der neueren Didaktik“ (ebd.) präsentiert wird, ist fraglich, ob nicht dadurch der gestaltenden Arbeit von Schüler*innen „von vornherein der Status des Komponierens [und] den Ergebnissen der Status von Kompositionen“ (Schlothfeldt, 2009, S. 35) abgesprochen wird. Somit käme es zu einer latenten Fortführung des Opus-Denkens und damit zu einer Abwertung der Schülerprodukte. Dabei wäre es auch von Interesse zu hinterfragen, inwiefern Begrifflichkeiten, die darauf abzielen, dass Schülerkompositionen nicht im „qualifizierenden Vergleich zu den Arbeiten professioneller Komponisten stehen sollen“ (Nimczik, 1991, S. 18), dazu beitragen, dass Schüler*innen ihre eigenen Musikproduktionen als minderwertig betrachten. Es stellt sich demnach auch die Frage, inwiefern Vorstellungen zum Komponieren, die auf dem vermuteten gesellschaftlich tief verankerten Genie-Denken (Günther, 2010, S. 11) beruhen, eine Identifikation mit dem eigenen künstlerischen Schaffen von vornherein erschweren.

Eine Distanz sowie eine eher defizitorientierte Wahrnehmung der eigenen Produkte zeigt sich auch im vorliegenden Fallbeispiel. Inwiefern der Einfluss dieses Genie-Denkens auch in anderen Interviews rekonstruiert werden kann und ob es sich unter Umständen um übergreifende Vorstellungen zum Komponieren im Sinne von deep structures handelt, muss vertiefend im Rahmen der weiteren Auswertung der Interviews geklärt werden.

5. Fazit und Ausblick

Laut Monetha (2009) „wirken Schülervorstellungen wie ein Informationsfilter“ (S. 31), das heißt Schüler*innen können nur das wahrnehmen, was ihren Vorstellungen entspricht (ebd.). Dies könnte im Zusammenhang mit Kompositionsaufgaben zum Beispiel bedeuten, dass insbesondere die Vorstellung vom Komponieren als Meisterschaft Schüler*innen hemmen und daran hindern könnte, sich mit Selbstvertrauen, Motivation und Experimentierfreude auf Kompositionsaufgaben einzulassen und ihren eigenen Produkten einen entsprechenden Wert beizumessen. Auch Vorstellungen, die wie in diesem Fall den Anspruch beinhalten, Kompositionen müssten originell und abwechslungsreich sein, erschweren möglicherweise den Musik-Erfindungsprozess für die Jugendlichen, könnten doch bekannte Melodien oder Stücke etwa als Fundgrube dienen, verfremdet oder kombiniert werden. Dass es sich bei der Nutzung vorhandener musikalischer Versatzstücke auch durchaus um eine „Variante einer altersspezifischen Gruppenkompositionsstrategie“ (Kranefeld, 2008b, S. 157) handelt, konnte Kranefeld durch die empirische Rekonstruktion eines Gruppenkompositionsprozesses belegen. In dem als „musikalische Bricolage“ (ebd.) bezeichneten Vorgehen stellen „[i]ntertextuelle Verweise als *blitzartige Einblendungen kulturelle[r] Ressourcen [...]* ein wichtiges Merkmal dar“ (ebd.).

Die ebenfalls rekonstruierte Vorstellung vom Komponieren als Erfinden von Melodien könnte darüber hinaus dazu führen, dass der Handlungsspielraum unnötig eingeschränkt wird. Zurückblickend auf die im Rahmen der Fallanalyse vorliegende Aufgabenstellung, bei der drei Abschnitte in verschiedenen Stimmungen komponiert werden sollten, wäre es hier durchaus denkbar gewesen, mit unterschiedlichen, Atmosphäre erzeugenden Klängen und nicht zwangsläufig mit Melodien zu arbeiten.

Die Beschäftigung mit Schülervorstellungen zieht immer auch die Frage nach sich, wie „solche Vorstellungen im Unterricht angemessen berücksichtigt werden können“ (Monetha, 2009, S. 29). So beschreiben auch Schecker et al. (2018) das Vertrautmachen „mit den in der Lerngruppe zu erwartenden Schülervorstellungen“ als „zentrale[s] Element der Unterrichtsplanung“ (S. 4), denn nur dann kann es gelingen, „zwischen den fachlichen Inhalten eines Unterrichts und der Subjektivität der Lernenden Bedeutungsbezüge herzustellen“ (Born & Gebhard, 2005, S. 257). Dies würde vermutlich bedingen, dass sich letztlich auch die Lehrenden zunächst ihrer eigenen Vorstellungen zum Komponieren bewusst werden, denn „[w]enn sich Studierende und angehende Lehrkräfte mit Schülervorstellungen befassen, stellen sie immer wieder fest, dass manche Vorstellung dem eigenen intuitiven Denken gar nicht so fern steht“ (Schecker et al., 2018), S. VI). Die grundlegende Erforschung der Schülervorstellungen zum Komponieren und entsprechende Überlegungen, wie diese bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden können, könnte vor diesem Hintergrund als wesentliche Voraussetzung einer nach Vandré und Lang (2011) noch ausstehenden „Didaktik der Kompositionslehre“ betrachtet werden.

Literatur

- Adamia, M. (2008). *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen. Eine explorative Studie in Klassen des 1., 3., 5. und 7. Schuljahres im Kanton Bern*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/989758885/34> [24.03.2019].
- Ahner, P. (2018). Mediatisierung, Lebenswelt und Musikunterricht. In J.-P. Koch, C. Rora & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikkulturen und Lebenswelt*. Musikpädagogik im Diskurs: Bd. 3 (S. 293–310). Aachen: Shaker.
- Born, B. (2007). *Lernen mit Alltagsphantasien. Zur expliziten Reflexion impliziter Vorstellungen im Biologieunterricht*. Wiesbaden: VS.
- Born, B. & Gebhard, U. (2005). Intuitive Vorstellungen und explizite Reflexion – Zur Bedeutung von Alltagsphantasien bei Lernprozessen zur Bioethik. In B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 255–271). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80754-0_14
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2018). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>
- Bullerjahn, C. (2004). Der Mythos um das kreative Genie: Einfall und schöpferischer Drang. In C. Bullerjahn & W. Löffler (Hrsg.), *Musikermymen – Alltagstheorien, Legenden* (S. 125–161). Hildesheim: Olms.
- Drieling, K. (2015). *Schülervorstellungen über Boden und Bodengefährdung – Ein Beitrag zur geographiedidaktischen Rekonstruktion*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Duit, R. (1992). Forschungen zur Bedeutung vorunterrichtlicher Vorstellungen für das Erlernen der Naturwissenschaften. In K. Riquarts, W. Dierks, R. Duit, G. Eulefeld, H. Haft & H. Stork (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland: Bd. IV* (S. 47–84). Kiel: IPN Leibniz-Institut.
- Duit, R. (1993). Alltagsvorstellungen berücksichtigen. In R. Müller, R. Wodzinski & M. Hopf (Hrsg.), *Schülervorstellungen in der Physik. Festschrift für Hartmut Wiesner* (S. 3–7). Köln: Aulis Verlag Deubner.
- Duit, R. (1997). Alltagsvorstellungen und Konzeptwechsel im naturwissenschaftlichen Unterricht. In W. Köhnlein, B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Kinder auf dem Weg zum Verstehen der Welt* (S. 233–246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Duit, R. (2009). *Bibliography – STCSE. Students' and Teachers' Conceptions and Science Education*. Verfügbar unter: <http://archiv.ipn.uni-kiel.de/stcse/> [18.03.2019].
- Grow, J. (2018). *Komponieren im Musikunterricht der Grundschule*. Münster: LIT.
- Günther, F. (2010). Happy birthday, Chopin! Von Notensetzern, Songwritern, komponierenden Damen und Genies. *Musik & Bildung* 41(4), 11–14.
- Handsick, M. (2015). Musik erfinden: Experimentieren, Improvisieren und Komponieren. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 180–199). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Häußler, P., Bünder, W., Duit, R., Gräber, W. & Mayer, J. (1998). *Naturwissenschaftsdidaktische Forschung: Perspektiven für die Unterrichtspraxis*. Kiel: IPN.
- Hennings, M. & Mielke, R. (2005). Intuitive Vorstellungen und explizite Reflexion – Bewusste und unbewusste Prozesse des Denkens. In B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 239–254). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80754-0_13

- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung: eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Kramer, W. (1997). Musik erfinden. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Handbuch des Musikunterrichts. Band 2 Sekundarstufe I* (S. 335–363). Kassel: Gustav Bosse.
- Kranefeld, U. (2008a). „Ja, wie kann denn etwas Gott Ähnliches klingen?“ – Musik erfinden zu Bildern im Musikunterricht. Eine Fallstudie. In T. Greuel & F. Heß (Hrsg.), *Musik erfinden – Beiträge zur Unterrichtsforschung* (S. 54–75). Aachen: Shaker.
- Kranefeld, U. (2008b). Musikalische Bricolage als Kompositionsstrategie. In B. Clausen (Hrsg.), *Schnittstellen. Musik und Kunst vermittelt. Festschrift für Klaus-Ove Kahrman* (S. 147–161). Aachen: Shaker.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Möller, K. (1999). Konstruktivistisch orientierte Lehr-Lernprozessforschung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich des Sachunterrichts. In W. Köhnlein (Hrsg.), *Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht*. Reihe: Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts: Bd. 3 (S. 125–191). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Monetha, S. (2009). *Alltagsphantasien, Motivation und Lernleistung*. Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjxsz>
- MPFS (Hrsg.) (2016). JIM-Studie 2016 (Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest). Jugend, Information, (Multi-)Media. *Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest*. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf [10.05.2019].
- Niedderer, H. & Schecker, H. (1992). Towards an explicit description of cognitive systems for research in physics learning. In R. Duit, F. M. Goldberg & H. Niedderer (Hrsg.), *Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies; proceedings of an international workshop* (S. 74–98). Kiel: IPN.
- Nimczik, O. (1991). *Spielräume im Musikunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Popp, H. (2001). Die Wahrnehmung der Sahara. Stereotype über eine Wüstenregion und ihre touristische Vermarktung. *Praxis Geographie* 31(7–8), 4–9.
- Reitingen, R. (2008). *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*. Regensburg: ConBrio.
- Richter, C. (2015). Was machen die Medien aus oder mit der Musik? In A. Bense, M. Giesecking, B. Müßgens & B. Enders (Hrsg.), *Musik im Spektrum technologischer Entwicklungen und Neuer Medien. Festschrift für Bernd Enders* (S. 633–641). Beiträge zur Medienästhetik der Musik: Bd. 15. Osnabrück: Electronic Publishing.
- Sachsse, M. (2020). Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs. Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Schecker, H. & Duit, R. (2018). Schülervorstellungen und Physiklernen. In H. Schecker, T. Wilhelm, M. Hopf & R. Duit (Hrsg.), *Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57270-2>
- Schecker, H., Wilhelm, T., Hopf, M. & Duit, R. (2018). *Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57270-2>
- Schlothfeldt, M. (2009). *Komponieren im Unterricht*. Folkwang Studien: Bd. 9. Hildesheim: Georg Olms.

- Schlothfeldt, M. (2018). Komposition als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 326–333). Münster: Waxmann.
- Schneider, H. (Hrsg.) (2012). *Neue Musik vermitteln. Ästhetische und methodische Fragestellungen*. Hildesheim: Olms.
- Schüler, N. (Hrsg.) (1998). *Zu Problemen der „Heroen“ – und der „Genie“-Musikgeschichtsschreibung*. Hamburg: von Bockel.
- Schütz, V. (1997). Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil 2: Perspektiven eines brauchbaren Musikunterrichts. *AFS-Magazin* (3), 3–10.
- Schubert, J. C. (2013). Schülervorstellungen zur Desertifikation. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie zu vorunterrichtlichen Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern der 7. Klasse. *Geographie und ihre Didaktik* 41(4), 173–196.
- Vandré, P. & Lang, B. (Hrsg.) (2011). *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung*. Regensburg: ConBrio.
- Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft: Bd. 27. Kassel: Bosse.
- Wieneke, J. (2016). *Zeitgenössische Musik vermitteln in Kompositionsprojekten an Schulen*. Hildesheim: Olms.
- Zembylas, T. & Niederauer, M. (2016). *Praktiken des Komponierens. Soziologische, wissenschaftstheoretische und musikwissenschaftliche Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13508-9>
- Zill, E. (2016). *Den eigenen Ohren folgen: Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte*. Münster: LIT.

8.2.2 „Manchmal hat man ja einfach so Melodien im Kopf“ Sprachbildliche Rekonstruktion von Schüler*innenvorstellungen zu Komposition

Meisterernst, M. (2022). „Manchmal hat man ja einfach so Melodien im Kopf“ Sprachbildliche Rekonstruktion von Schüler:innenvorstellungen zu Komposition. In: M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 141-156). Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830996125.09>

Miriam Meisterernst

„Manchmal hat man ja einfach so Melodien im Kopf“

Sprachbildliche Rekonstruktion von Schüler*innenvorstellungen
zu Komposition

*“Sometimes you simply have melodies in your head”.
Metaphorical Reconstruction of Pupils’ Conceptions About
Composition*

In the German music educational discourse, the increase of publications on composition in music lessons has produced a variety of terms which are used to circumscribe the concept of composition or attempt to define it more broadly. These substitute terms are employed mainly to avoid connotations of composition as the product of an ingenious mind, which in turn might lead to certain narrow conceptions of the term. With regard to composing in school, the question arises whether the term ‘composition’ evokes similar connotations in pupils as are implied in music education research. This article presents selected results from a broader study by focusing on reconstructing pupils’ conceptions about composition and interpreting them regarding the implied genius connotation. This is achieved using the theory of experience-based understanding and systematic metaphor analysis as a method of qualitative research, both of which are employed in music education research for the first time.

1. Einleitung

In der musikpädagogischen Forschungslandschaft erfährt das Komponieren mit Schüler*innen seit einigen Jahren zunehmende Beachtung. Dabei fällt auf, dass der Begriff ‚Komposition‘ häufig umgangen und stattdessen auf „eine Fülle von Ersatzbezeichnungen“ (Wieneke, 2016, S. 78) zurückgegriffen wird, wie etwa „Musik-Erfinden“ (Kranefeld & Voit, 2020; Reitinger, 2008), „Gestaltungsarbeit“ (Nimczik, 1991), „Produzieren von Musik“ (Wallbaum, 2009) oder „musikalische Gestaltungen“ (Schneider, 2012). Die Verwendung solcher Alternativen dürfte in erster Linie auf inhaltliche, zum Teil implizite Engführungen zurückzuführen sein, die mit dem Begriff ‚Komposition‘ verbunden werden (Aigner, 2017, S. 44). So begründet Zill (2016) beispielsweise die Entscheidung für die Wahl des

Produktionsbegriffs damit, dass sich auf diesem Wege „problematische Grenzziehungen zwischen Komponieren, Improvisieren und Arrangieren“ vermeiden ließen (S. 22), da der „eng gefasste“ (S. 21) Begriff ‚Komponieren‘ in seinen Augen an „Produktionsformen der europäischen Kunstmusik geknüpft ist“ (ebd.). Auch Aigner (2017) stellt einen solchen Zusammenhang fest, wenn er den Begriff „mit einer jahrhundertlang gewachsenen Kunst- und Handwerkstradition“ (S. 44) verbunden sieht, geprägt vor allem durch die Genieästhetik des 19. Jahrhunderts (ebd.). Diese Konnotation scheint zu gewissen „Berührungspunkten“ (Wieneke, 2016, S. 81) beizutragen und in schulischen Kontexten davor zurückschrecken zu lassen, „die Werke der musikalischen ‚Genies‘ und die der unerfahrenen Laien mit dem gleichen Wort zu erfassen“ (ebd.). Eine solche Vermeidungsstrategie wird jedoch durchaus kritisch als „weder notwendig noch sinnvoll“ (Schlothfeldt, 2018, S. 329) beschrieben, da so der Arbeit von Schüler*innen „von vornherein der Status des Komponierens [...] abgesprochen“ (Schlothfeldt, 2015, S. 35) werde.

Das offensichtliche Ringen mit dem Begriff ‚Komposition‘ im musikpädagogischen Diskurs, das sich auch in den Überzeugungen von Unterrichtenden (Weber, 2021, S. 83–90) widerspiegelt, wirft mit Blick auf schulische Kompositionsprozesse die Frage auf, was Schüler*innen eigentlich unter Komposition verstehen, wie sie über dieses vielfältige Handlungsfeld denken und inwieweit dieser Begriff für sie gegebenenfalls ähnlich konnotiert sein könnte. Dies stand bislang jedoch noch nicht im Zentrum der Forschung, weshalb sich mein Dissertationsprojekt an der musikpädagogischen Forschungsstelle der TU Dortmund diesem Desiderat widmet.

Zur Erforschung dieser Fragestellung erscheint das Konstrukt der Schüler*innenvorstellungen in besonderer Weise geeignet, da die Vorstellungsforschung darauf abzielt, zu ergründen, mit welchen Vorverständnissen und Denkmustern Schüler*innen den im Unterricht behandelten Phänomenen begegnen. In zahlreichen anderen Fachdidaktiken haben dazu bereits umfangreiche Studien zu einer Vielzahl curricularer Inhalte stattgefunden, und insbesondere in der Naturwissenschaftsdidaktik wird die Erforschung von Schüler*innenvorstellungen inzwischen als „wichtigste[r] Zweig“ (Gropengießer & Marohn, 2018, S. 51) der Unterrichtsforschung betrachtet. In der Musikpädagogik sind hingegen – abgesehen von vereinzelt Untersuchungen, etwa der Studie von Burnard (2004) zu den Vorstellungen von Schüler*innen zum Lernen im Musikunterricht oder der Untersuchung von Jackson (2005) zur Bedeutung von Musik für Schüler*innen – große Themenbereiche des Faches in Bezug auf Schüler*innenvorstellungen auch international bislang unbeforscht.

Im vorliegenden Beitrag wird daher zum einen dargestellt, wie das Konstrukt der Schüler*innenvorstellungen für musikpädagogische Zusammenhänge fruchtbar gemacht werden kann. Zum anderen wird – als ein exemplarischer Einblick in die Befunde – gezeigt, inwieweit Aspekte von Genieästhetik auch in den Schüler*innenvorstellungen zu Komposition eine Rolle spielen.

2. Theoretischer Hintergrund

Gemäß der moderat konstruktivistischen Lerntheorie, deren Nutzen seit einiger Zeit auch für die Musikpädagogik aufgezeigt wird (z.B. Krause, 2014; Spychinger, 2008; Scharf, 2007), wird Lernen nicht als passiver Aufnahmeprozess, sondern als aktives Konstruieren seitens der Schüler*innen verstanden. Den Ausgangspunkt dieser Konstruktionsleistungen bilden mitgebrachte „Erfahrungen, Wahrnehmungen, Kenntnisse[n], Einstellungen, Interessen [und] Wertungen“ (Adamia, 2008, S. 19), weshalb ihnen eine zentrale Bedeutung für gelingenden Unterricht zukommt. Solche Vorverständnisse im Sinne „subjektive[r] gedankliche[r] Konstruktionen“ (Gropengießer & Marohn, 2018, S. 51) werden unter dem Begriff ‚Schüler*innenvorstellungen‘ zusammengefasst. Aufgrund der vielfältigen lebensweltlichen Erfahrungen von Schüler*innen mit dem Sujet Musik dürfte die Kenntnis von Vorstellungen auch für dieses Fach eine bedeutsame Rolle spielen.

Da es sich bei Vorstellungen um individuelle gedankliche Konstruktionen handelt, können sie empirisch nicht unmittelbar erfasst, sondern ausschließlich anhand der Äußerungen einer Person interpretativ erschlossen werden (Gropengießer, 2020, S. 9). Um dieses Vorgehen theoretisch zu fundieren, haben sich insbesondere in der deutschsprachigen Biologiedidaktik verschiedene und mit dem Vorstellungsbegriff eng verbundene Grundlagentheorien etabliert (Zabel, 2020, S. 29). Im Zuge meiner Forschung hat sich jedoch herausgestellt, dass nicht jede dieser Theorien als sinnvoller Rahmen für eine musikpädagogische Schüler*innenvorstellungsforschung dienen kann. So zielt beispielsweise die durch die entwicklungspsychologischen Studien von Jean Piaget angeregte und weit verbreitete Conceptual-Change-Theorie (z.B. Krüger 2007; Gropengießer & Marohn, 2018) auf eine Vorstellungsveränderung bei den Lernenden ab. Da das Anstreben eines solchen Konzeptwechsels jedoch voraussetzt, dass es fehlerhafte Alltagsvorstellungen gibt (z.B. in der Physik: *Die Sonne geht unter*), die es durch im Unterricht vermittelte und fachwissenschaftlich begründete Vorstellungen zu verändern gilt (*Die Erde dreht sich in ihren Erdschatten*), kann die Conceptual-Change-Theorie für viele Bereiche der Musikpädagogik als nur bedingt anschlussfähig betrachtet werden. Dies liegt in den grundsätzlichen Besonderheiten des künstlerischen Faches ‚Musik‘ begründet, das laut Gebauer (2016) „in erster Linie nicht eine Wissenschaftsdisziplin vertritt, sondern aus einer kulturell tradierten Fachpraxis entstammt“ (S. 117). Daraus ergeben sich eigene didaktische Perspektiven, weshalb „nicht sämtliche Prinzipien, die für ein logisches Aufgabenfach gelten, auf Lehr- und Lernprozesse in Musik übertragbar“ (S. 116) sein können.

Aufgrund dieser Voraussetzungen hat sich die sogenannte Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens (Gropengießer, 2007) hingegen als eine für mein Erkenntnisinteresse besonders geeignete Grundlagentheorie der Vorstellungsforschung erwiesen, da sie im Gegensatz zum *Conceptual Change* auf ein wertungsfreies Verstehen von Schüler*innenvorstellungen im Sinne subjektiv-gedanklicher, auf individuellen Erfahrungen basierender Konstrukte abzielt. Bei

der Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens handelt es sich um eine von Gropengießer (2007) für didaktische Zusammenhänge vorgenommene Adaption der kognitiven Metapherntheorie nach Lakoff und Johnson (1980), die den Zusammenhang von Erfahrung, Denken und Sprache erklärt und dadurch „ein erfolgreiches Instrumentarium darstellt, um ein tieferes Verständnis von Lerner Vorstellungen zu erhalten“ (Groß, 2007, S. 25).

Die kognitive Metapherntheorie zählt zu den so genannten Embodied-Cognition-Ansätzen, die in der Kognitionswissenschaft beheimatet sind und deren gemeinsamer Ausgangspunkt die Grundannahme ist, „dass das sensorische und das motorische System relevant für kognitive Prozesse sind und Denken in gewisser Weise einen wahrnehmenden und sich bewegenden Körper voraussetzt“ (Weber, 2017, S. 58). Der spezifische Fokus der kognitiven Metapherntheorie liegt dabei auf einem konstatierten Zusammenhang von Körper und Kognition, der nach Lakoff und Johnson darin besteht, dass sich das kognitive System fundamental und von frühester Kindheit an „in Erfahrungen mit der Wahrnehmung, der Körperbewegung im Raum, der Manipulation von Objekten und unserer physischen und sozialen Umwelt“ gründet (Groß, 2007, S. 18). Da die konzeptuellen Strukturen des Denkens somit aus physischen Erfahrungen erwachsen, werden sie auch als verkörpert (*embodied*) bezeichnet.

Grundsätzlich werden dabei zwei Formen vorgedanklicher körperlicher Erfahrungen unterschieden, auf denen das Denken strukturell beruht und die universell sind. *Kinästhetische Schemata* erwachsen aus der Bezugnahme des Individuums zur Umwelt bzw. zum eigenen Körper. Zu diesen Schemata zählen zum Beispiel das Ursprung-Pfad-Ziel-Schema, das sich darauf zurückführen lässt, „schon als Kleinstkind den Weg von einem Ort zu einem anderen gesucht zu haben“ (Schmitt et al., 2018, S. 22), oder das Teil-Ganzes-Schema, das an die Körpererfahrung anschließt, „aus Gliedern zu bestehen, die wir einzeln und unabhängig voneinander bewegen können und [die] dennoch ein Ganzes“ bilden (ebd.). Die zweite Kategorie verkörperter Erfahrungen bilden *Basisbegriffe*, die eine unmittelbare bildliche Vorstellung bei uns auslösen, weil es sich dabei entweder um sensomotorische Tätigkeiten handelt (z.B. *greifen*, *bauen* oder *gehen*) oder um Begriffe, mit denen konkrete, körperlich erfahrbare Objekte bezeichnet werden (z.B. *Haus* oder *Baum*) (Groß, 2007, S. 19).

Im Gegensatz zu verkörperten Schemata und Basisbegriffen sind abstrakte Phänomene und Vorgänge nicht erfahrungsbasiert und damit auch nicht unmittelbar verständlich. Um ein abstraktes Phänomen wie beispielsweise das *Lehren* und *Lernen* erfassen zu können, wird daher stets auf verkörperte Basisbegriffe und Schemata zurückgegriffen, in diesem Fall zum Beispiel aus dem Bereich des Bauens. Dies zeigt sich, wenn etwa von der *Konstruktion* von Wissen, dem Erwerb fachlicher *Grundlagen* oder dem *Fundament* gesprochen wird, das schon früh *gelegt* wird und auf dem der weitere *Stoff aufbaut* (Marsch, 2009, S. 86–89). Im Sinne der kognitiven Metapherntheorie wird in Beispielen wie diesen ein Ausdruck aus einem direkt verständlichen, erfahrungsbasierten Quellbereich

(hier: ‚Bauen‘) in einen neuen, abstrakten Zielbereich (‚Lehren und Lernen‘) übertragen. Diese ‚Über-Tragungen‘ werden entsprechend der griechischen Bedeutung des Begriffs als Metaphern bezeichnet.¹ Basisbegriffe und Schemata sind dabei insofern ‚metapherngenerierend‘, als dass sie den Ausgangspunkt für Metaphern bilden. Wenn mehrere Metaphern denselben Quell- und Zielbereich haben, werden sie als *metaphorisches Konzept* zusammengefasst. Die oben genannten Beispiele gehören demnach zu dem metaphorischen Konzept LEHREN UND LERNEN IST BAUEN², für das Guski (2007) eine „ubiquitäre Präsenz [...] in pädagogischen Texten aller Zeiten“ belegen konnte (S. 156) und das Oberschmidt (2017) in ähnlicher Weise auch in Konzepten vom musikalischen Lernen wiedergefunden hat.

Wie aus diesen Ausführungen ebenfalls deutlich wird, ist nicht nur das abstrakte Denken, sondern als Folge davon auch die Sprache ‚metaphorisch‘, d.h. bildlich, strukturiert, da mit ihrer Hilfe abstrakte Ideen ausgedrückt werden, die auf aus der körperlichen Erfahrung entstandene Bilder rekurren. Auf Grund dieser Homologie von Sprache und Kognitionssystem (Kruse et al., 2011, S. 8) lassen sich anhand der Sprache somit Rückschlüsse auf das Denken ziehen. Die Sprache ist daher „eine wichtige Erkenntnisquelle“ (Lakoff & Johnson, 2011, S. 12) und „die Untersuchung der verwendeten Metaphern kann tiefe Einsicht in Verstehensprozesse“ (Gropengießer, 2020, S. 17) in Bezug auf komplexe Phänomene wie das Komponieren liefern. Metaphern im kognitionslinguistischen Sinne sind jedoch zunächst „heimatlos“ (Schmitt, 2017, S. 166) und benötigen neben einer „disziplinären Einbindung“ (ebd.) auch kompatible theoretische Bezüge. In der vorliegenden Studie erfolgt diese Inbezugsetzung anhand der Erforschung von Schüler*innenvorstellungen auf der Grundlage der Theorie des erfahrungs-basierten Verstehens. Dabei werden Metaphern als das zentrale Element verstanden, durch das sich Rückschlüsse auf Vorstellungen ziehen lassen.

Vor diesem Hintergrund wird im Rahmen meiner Studie der Frage nachgegangen, welche Schüler*innenvorstellungen von Komposition sich anhand der geäußerten Sprachbilder interpretativ erschließen lassen und auf welche sinnlichen bzw. körperlichen Erfahrungen Schüler*innen zurückgreifen, wenn sie über den Begriff ‚Komposition‘ sprechen.

1 Anders als im Alltag oder in der Literatur verbreitet sind Metaphern also im Verständnis der Kognitiven Linguistik kein rhetorisches Stilmittel im aristotelischen Sinne und dienen somit nicht der Ausschmückung der Sprache, sondern werden vielmehr als ein konzeptuelles Instrument gesehen, das vollkommen unbewusst im täglichen Sprachgebrauch benutzt wird und darauf zurückzuführen ist, dass sich Denkprozesse weitgehend bildlich vollziehen (Lakoff & Johnson, 2011, S. 11).

2 Um metaphorische Konzepte zu kennzeichnen, wird im vorliegenden Artikel die KAPITÄLCHEN-Schreibweise von Lakoff und Johnson (2011) übernommen.

3. Forschungsdesign

Zur Erhebung von Äußerungen, anhand derer Sprachbilder interpretativ erschlossen werden können, haben sich insbesondere Methoden bewährt, bei denen die „forschungsrelevanten Daten im Prozess der mündlichen Kommunikation“ (Misoch, 2019, S. 13) gewonnen werden können. Gropengießer (2020) spricht in diesem Zusammenhang auch von leitfadengestützten, offenen Interviewformen als dem „Königsweg zur interpretativen Erschließung von Vorstellungen“ (S. 12). Aus der Vielzahl der zu dieser Form zählenden Interviewtechniken erweist sich wiederum die Form des episodischen Interviews (Flick, 2011a) für die vorliegende Studie als besonders gegenstandsangemessen, da sie auf die Erhebung semantischen und episodischen Wissens abzielt. Diese beiden Wissensformen bilden das deklarative Gedächtnis (Gruber, 2018, S. 40), also „das ‚Weltwissen‘ über einen bestimmten thematischen Bereich“ (Flick, 2011b, S. 30), und beheimaten damit auch Vorstellungen.

Die Auswahl der elf 16- bis 18-jährigen Proband*innen erfolgte auf der Grundlage eines Diversitätssamplings (Flick, 2017, S. 155–156), wobei Diversität in Bezug auf allgemeine musikalische Vorerfahrungen und Erfahrungen mit Komposition im Besonderen angestrebt wurde.

Die auf der Basis des Interviewmaterials erstellten Transkripte wurden mit der systematischen Metaphernanalyse nach Schmitt (2017) ausgewertet, einem Verfahren, das sich deshalb zur interpretativen Erschließung von Sprachbildern eignet, weil es die oben beschriebene kognitive Metapherntheorie nach Lakoff und Johnson (1980) und damit auch die Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens um ein methodisches Vorgehen ergänzt, das als spezifische Hermeneutik auf das „Verstehen bildlich organisierter Sprache“ abzielt (Schmitt, 2017, S. 107) und mit dessen Hilfe die den verwendeten Sprachbildern zugrunde liegenden Vorstellungen der Schüler*innen zu Komposition rekonstruiert werden können. Im Verlauf einer solchen Rekonstruktion kommt neben der Erschließung metaphorischer Konzepte vor allem ihrer reflektierten Interpretation eine zentrale Bedeutung zu. Im Sinne dieser Interpretation sind insbesondere so genannte „Verschattungen“ (ebd., S. 501) zu berücksichtigen, die jede bildhafte Versprachlichung dadurch nach sich zieht, dass sie „die Eigenschaften des Zielgegenstandes auf die Eigenschaften des bildgebenden Gegenstandes“ (Kruse et al., 2011, S. 65) reduziert. So unterstreicht zum Beispiel das metaphorische Konzept LEHREN UND LERNEN IST EINTRICHTERN UND VERINNERLICHEN die Bedeutung der Lehrer*innen, die den Schüler*innen etwas *eintrichtern* und sie mit Wissen *füllen* (Marsch, 2009, S. 80–85). Damit wird die Rolle der Schüler*innen im Sinne des Nürnberger Trichters als passiv Aufnehmende fokussiert, weshalb dieses Sprachbild als stark instruktional aufgefasst werden kann. Annahmen eines konstruktivistisch geprägten Lernverständnisses, welches dagegen besagt, dass Schüler*innen aktiv ihr eigenes Wissen *konstruieren*, finden in diesem metaphorischen Konzept keine Berücksichtigung und sind daher ‚verschattet‘. Der „Suche nach [solchen]

ausdrucksverkürzenden Konsequenzen einer metaphorischen Konstruktion“ (Schmitt, 2017, S. 501) kommt auch deshalb eine wichtige Bedeutung zu, da Metaphern wie die oben beschriebene nicht nur das Denken prägen, sondern letztlich auch „Erfahrungen, Wissensbestände und Einstellungen des bildspendenden Bereichs auf [...] Handlungsziele übertragen“ (Kruse et al., 2011, S. 68).³

Im Folgenden werden exemplarisch einige ausgewählte metaphorische Konzepte dargestellt und unter Berücksichtigung der Frage interpretiert, welche Aspekte des Phänomens ‚Komposition‘ von den Implikationen der entsprechenden Sprachbilder erfasst bzw. nicht erfasst werden können.

4. Ausgewählte Ergebnisse

Im Sinne der kognitiven Metapherntheorie ist Bildhaftigkeit notwendig, um Komponieren als weitgehend nicht gegenständliches Phänomen sprachlich zu erfassen. Dabei speisen, wie bereits beschrieben, konkret erfahrungsbasierte, verkörperte Schemata und Basisbegriffe die so genannten Quellbereiche und fungieren somit als Ausgangspunkt für metaphorische Projektionen auf den Zielbereich ‚Komposition‘. Um zu verdeutlichen, auf welche Weise frühkindliche Erfahrungen im Sinne der Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens zur Genese von Schüler*innenvorstellungen zu Komposition beitragen und diese prägen können, wird für den vorliegenden Beitrag eines der kinästhetischen Schemata, die sich im Material fallübergreifend als besonders relevant gezeigt haben, exemplarisch vorgestellt. Hierbei handelt es sich um das so genannte Behälter-Schema, das in den ausgewählten Sprachbildern auf unterschiedliche Art und Weise ausdifferenziert wird und Rückschlüsse auf die Vorstellungen der Schüler*innen zu Komposition ermöglicht.

4.1 Behälter-Schema

Kognitionsbiografisch entsteht das Behälter-Schema aus der im frühkindlichen Umgang mit Gefäßen wie Tassen, Töpfen oder Kisten angesiedelten haptischen und motorischen Erfahrung, dass Behälter aller Art ein Innen, ein Außen und eine sich dazwischen befindende Grenze besitzen. Im Laufe der kognitiven Entwicklung wird dieses elementare Muster nicht nur auf größere physische Objekte wie Zimmer oder Verkehrsmittel erweitert, die durch Oberflächen begrenzt

3 Neben der Möglichkeit, nach beleuchteten und verschatteten Gehalten zu suchen, die sich im vorliegenden Zusammenhang als besonders fruchtbar erwiesen hat, schlägt Schmitt (2017) für die Interpretation weitere heuristische Strategien vor, wie z.B. den Vergleich metaphorischer Konzepte oder die Prognose zukünftiger Handlungen (S. 498–518).

sind, sondern auch auf abstrakte Ideen und Vorgänge übertragen. So kann man beispielsweise in ein Auto einerseits im physischen Sinne Dinge hineinlegen, wenn jedoch Tüftler*innen *viel Zeit in ihr Auto stecken*, liegt eine Metaphorisierung des physischen Behälters vor. In einer noch abstrakteren Dimension wird das Schema auch auf nicht physische Behälter projiziert, etwa wenn davon gesprochen wird, dass *in einer Situation mehr drin gewesen sei* oder man bei einer Handlung *aus dem Vollen schöpfen* könne. Dieses Prinzip gilt auch für den menschlichen Körper, der aufgrund seines *Inneren* und einer durch die Hautoberfläche erfahrbaren *Grenze* zur restlichen Welt, also dem *Äußeren*, als Behälter erfahren und entsprechend nicht nur zur Beschreibung physischer, sondern auch abstrakter Vorgänge metaphorisiert wird (Lakoff & Johnson, 2011, S. 39). Dies zeigt sich beispielsweise an Formulierungen aus der Alltagssprache wie *dicht* machen, *verschlossen* oder *offen sein*, *aus sich herauskommen* und sich *leer* oder *erfüllt* fühlen (Schmitt, 2017, S. 60–61). Typische Indikatoren der Behälter-Metaphorik sind daher die Präpositionen ‚in‘, ‚hinein‘ oder ‚heraus‘.

Der inneren Logik dieses kinästhetischen Schemas folgend können Behälter offen oder geschlossen sowie mit Substanzen gefüllt oder leer sein. Im vorliegenden Zusammenhang erweisen sich dabei die Prozesse des Füllens sowie des Entnehmens von Substanzen aus Behältern als wichtige Quellbereiche der interpretativ erschlossenen und im Folgenden exemplarisch dargestellten metaphorischen Konzepte KOMPOSITION ALS ENTNEHMEN VON SUBSTANZEN und KOMPONIST*IN ALS BEHÄLTER. Dieses Phänomen zeigt sich unabhängig davon, ob die Schüler*innen über ihre eigenen Kompositionserfahrungen oder über professionell arbeitende Komponist*innen sprechen.

4.2 Komposition als Entnehmen von Substanzen

Gemäß der soeben beschriebenen Annahme, dass die abstrakten Eigenschaften eines Behälters sowohl auf Gegenstände als auch auf nicht gegenständliche Phänomene projiziert werden, zeigen sich in meinem Interviewmaterial unterschiedliche Dimensionen der Abstraktion in Bezug auf die Schüler*innenvorstellungen zu Komposition. So können zum einen Gegenstände wie Musikinstrumente als Behälter verstanden werden. Entsprechend besteht die Tätigkeit der Komponist*innen darin, Substanzen aus einem gefüllten Instrumenten-Behälter zu entnehmen, wie die folgende Aussage einer Schüler*in über das Schaffen von Johann Sebastian Bach verdeutlicht:

„von Bach habe ich irgendwie immer das Bild, wie er in irgendeiner Kammer an einem Cembalo oder so sitzt und vor sich hin schreibt und komplett fokussiert da bei Kerzenlicht irgendwie versucht, irgendetwas **aus diesem Cembalo herauszuholen**, was noch keiner vorher gemacht hat.“ (L_405–409)

Im Rahmen dieses metaphorischen Konzeptes zeigt sich zudem, dass beim Sprechen über Komposition auch abstrakte Phänomene als Behälter konzeptualisiert werden, zum Beispiel die Fantasie: „selber **aus seiner Fantasie** ein neues Stück [...] dann halt notieren“ (D_152–154). Auch besteht die Möglichkeit, aus dem ‚Nichts‘ heraus Kompositionen zu schöpfen: „also vor allen Dingen auch so ausgeklügelte Melodien da so **aus dem Nichts** zu erschaffen im Prinzip, ich glaube dafür muss man sehr begabt sein“ (I_369–371) oder „also zum selber **aus dem Nichts heraus** Komponieren sind wir nicht gekommen“ (K_375–376).

In Bezug auf die zuvor aufgeworfene Frage nach den mit diesen Formulierungen einhergehenden funktionalen und ausblendenden Funktionen der Behälter-Metaphorik ist festzustellen, dass Komposition in diesen Aussagen zum einen als ein schöpferischer Akt beleuchtet wird. Die Schöpfung entstammt dabei der *Fantasie* oder gar dem *Nichts*, aus dem *ausgeklügelte Melodien erschaffen* werden. Insbesondere letzteres Sprachbild erinnert an die biblische Schöpfungsgeschichte, die beschreibt, wie Gott die Welt *erschuf*. Auch mit Blick auf die Etymologie des Worts ‚erschaffen‘ lässt sich dieser Zusammenhang herstellen, da eine enge Verbindung dieses Begriffs zu den Begriffen ‚schöpfen‘, ‚Schöpfer‘ und ‚Schöpfung‘ besteht (Pfeifer, 1993). Während allerdings in der Fachliteratur religiöse Bezüge zum Komponieren häufig im Hinblick darauf beschrieben werden, dass „Gott selbst [...] sich des Menschen als eines Sprachrohrs bedient, um sich im Medium der Kunst zu offenbaren“ (Danuser, 1993, S. 12), legen die Aussagen der Schüler*innen nahe, dass Komponist*innen als autonome Schöpfer*innen ihrer eigenen Werke verstanden werden. Dabei spiegelt sich in den Äußerungen, dass Melodien *aus dem Nichts* heraus komponiert werden, in gewisser Weise auch die Mystifizierung wider, die sowohl der Vorgang des Komponierens als auch die Person der Komponist*in im 19. Jahrhundert erfahren haben (Bullerjahn, 2004, S. 125). Der damit einhergehende Gedanke, der das Komponieren als Begabung einiger weniger Auserwählter versteht und der die Fachkultur bis heute ideologisch prägt (Wienecke, 2016, S. 80), deutet sich auch bei einem Blick auf die beim Komponieren zu entnehmende Substanz an, die nicht nur mit dem Attribut *ausgeklügelt* gekennzeichnet, sondern auch an eine *große Begabung* geknüpft wird. Trotz dieser Anklänge an eine Genieästhetik lassen die Aussagen jedoch keine Berührungängste mit der Idee des *aus dem Nichts heraus Komponierens* erkennen; letztlich sind die Schüler*innen (im Unterricht) lediglich *nicht dazu gekommen*.

In Bezug auf die Beschaffenheit der in den Beispielen genannten Kompositionssubstanzen fällt zudem auf, dass offenbar der Aspekt der Neuheit im Sinne von Originalität relevant zu sein scheint. Dies zeigt sich zum einen, wenn es darum geht, dem Cembalo etwas zu entnehmen, „was noch keiner vorher gemacht hat“ (L_409), und zum anderen, wenn das aus der Fantasie notierte Stück als *neu* charakterisiert wird. Diese Attribuierung deutet dabei möglicherweise auf eine Vorstellung von Komposition als „die Suche nach ‚dem Neuen‘“ (Günther, 2010,

S 11) hin, die ebenfalls dem Geniedenken des 19. Jahrhunderts entspringt und für die Musikgeschichte prägend gewesen ist (ebd.).⁴

Gemeinsamkeiten zeigen sich auch in den Aspekten, die von den dargestellten Sprachbildern verschattet werden. So bleibt innerhalb dieser Metaphorik das tatsächliche Vorgehen im Sinne eines Kompositionsprozesses im Verborgenen, denn im Material wird zwar das Entnehmen von Substanzen beschrieben, allerdings nicht expliziert, wie das *Herausholen von Irgendetwas* oder das *Erschaffen von Melodien* konkret vor sich gehen könnte. Zudem gibt das dargestellte metaphorische Konzept keinen Aufschluss darüber, wie die genannten Substanzen, die im Zuge des Komponierens den entsprechenden Behältern entnommen werden, zuvor in die Behälter gelangt sind bzw. wie mögliche Prozesse, also z. B. das *Ausklügeln*, im Behälter vonstatten gehen, bevor diese Substanzen überhaupt entnommen werden können. Dies liegt darin begründet, dass die Behälter-Metaphorik zeitliche Verläufe, also in diesem Fall Prozesse kreativer Geistestätigkeit, weitgehend ausblendet, da Substanzen lediglich anhand ihrer Position entweder innerhalb oder außerhalb der Grenzen des Behälters dargestellt werden können. Die Darstellung des Entnehmens einer musikalischen Substanz als Einheit scheint somit eine in ihrer Komplexität stark reduzierte Vorstellung dieser Prozesse widerzuspiegeln.

4.3 Komponist*in als Behälter

Analog zu der Grundannahme der kognitiven Metapherntheorie, dass der menschliche Körper als Behälter verstanden und versprachlicht wird, zeigt sich auch im Interviewmaterial sehr übergreifend, dass Komponist*innen ebenfalls als Behälter gedacht und versprachlicht werden. Ein solcher Komponist*innen-Behälter hat der inneren Logik dieses kinästhetischen Schemas folgend ebenfalls ein Innen und Außen und kann sowohl offen oder geschlossen als auch voll oder leer sein, wobei sich gezeigt hat, dass im vorliegenden Zusammenhang vor allem relevant ist, wie Substanzen in den Behälter gelangen, welche sich schon darin befinden und wie sie den Behälter verlassen.

Zunächst scheint bei einem leeren Komponist*innen-Behälter die Notwendigkeit zu bestehen, dass er zum Zwecke des Komponierens mit Substanzen befüllt wird. Dies kann zum einen aktiv geschehen: „ja er wird ja irgendwo gegessen haben mit Papier und Stift und wahrscheinlich einem Instrument und **sich Sachen reingespielt haben** und dann überlegt haben, klingt es gut, klingt es schlecht“ (K_89–91), zum anderen aber auch eher ungeplant erfolgen: „wenn man das be-

4 Auch in den Überzeugungen heutiger Komponist*innen spiegelt sich „Neuheit als ästhetisches Qualitätskriterium“ wider, wie Weidner, Weber und Rolle (2019, S. 73) in ihrer Interviewstudie belegen konnten.

zufällig macht, dann ist man ja quasi dazu gezwungen, dass einem **die Ideen in den Kopf kommen**“ (L_383–385).

Während in diesen Beispielen Substanzen erst in den Kopf gelangen müssen, können sie sich jedoch auch in einem bereits gefüllten Komponist*innen-Behälter befinden, ohne dass der Prozess des Füllens genauer thematisiert wird: „also ich würde sagen, man muss eine **musikalische Idee in seinem Kopf schon haben**“ (L_186–187) oder „manchmal hat man ja einfach so **Melodien im Kopf**“ (K_350). Vorhandene Substanzen können sich auch im Kopf bewegen: „irgend-etwas was mir **im Kopf herumgeschwirrt** ist“ (J_426–427) oder innerhalb des Behälters entwickelt werden: „dann muss man das halt umsetzen, indem man irgendwie **eine musikalische Idee in seinem Kopf** entwickelt“ (L_191–192).

Zugleich wirft das Vorhandensein oder Entwickeln solcher Ideen die Frage auf, wie entsprechende Substanzen den Behälter verlassen können, um im Außen zum Klingen gebracht zu werden. Neben der Möglichkeit, dass ähnlich wie beim zufälligen Hineinkommen „so etwas einfach **frei aus dem Kopf gekommen ist**“ (G_206), scheint der Output zudem auch als ein kontrollierter Transport verwirklicht werden zu können: „etwas Neues halt **herausbringen**“ (D_139).

Beleuchtet wird in diesem metaphorischen Konzept die Rolle der Komponist*innen als aktiv Handelnde, der*die *sich Sachen reinspielt*, eine *musikalische Idee im Kopf entwickelt* und auf Basis dessen *etwas Neues herausbringt*. Dabei verweist die Attribuierung des Transportgutes als *etwas Neues* auch hier auf den im vorigen Kapitel beschriebenen Originalitätsanspruch. Zum anderen scheint es sich beim Komponieren um einen passiven Vorgang handeln zu können, wenn von einem ungeplanten *Hinein-* bzw. *Hinauskommen* oder dem *Herumschwirren* von Substanzen gesprochen wird. Schüler*innenäußerungen über *Ideen*, die *in den Kopf kommen*, oder *Melodien*, die sich *einfach so* dort befinden, könnten dabei als Hinweise darauf verstanden werden, dass das Komponieren mit unerklärbaren Eingebungsprozessen in Verbindung gebracht wird.

Analog zum zuvor dargestellten Sprachbild KOMPOSITION ALS ENTNEHMEN VON SUBSTANZEN sind auch im Rahmen dieses Konzeptes prozessbezogene Verschattungen festzustellen. Demnach erweist sich der Komponist*innen-Behälter in den Vorstellungen der Schüler*innen als eine Art Blackbox, deren In- und Output sich zwar zum Teil beschreiben lassen, deren innere Funktionsweise aber unbekannt ist. Die Verwendung des Behälter-Schemas durch die Schüler*innen lässt bis auf die kurzzeitigen Dynamiken des Öffnens und Schließens bzw. des Füllens und Entleerens kaum konkrete Einblicke in mögliche inspiratorische und rationale Prozesse zu, die ein*e Komponist*in durchlaufen mag, etwa in Bezug auf Ideenfindung, -umsetzung und -modifizierung oder schrittweise Verfahren. Eine mögliche Ursache könnte in der eigenen Unerfahrenheit der Schüler*innen begründet liegen, die sie auf Sprachbilder zurückgreifen lässt, welche das Kompositionsgeschehen stark vereinfachend auf Substanz und Behälter reduzieren.

5. Diskussion und Fazit

Im Hinblick auf die Fragestellung, auf welche sinnlichen bzw. körperlichen Erfahrungen Schüler*innen zurückgreifen, wenn sie über Komposition sprechen, hat sich gezeigt, dass das Behälter-Schema einen wichtigen Ursprungsbereich für metaphorische Projektionen darstellt. Auf Grund seiner inneren Logik forcieren die auf diesem Schema basierenden Metaphern die Vorstellung von klar abgegrenzten äußeren Formen und ermöglichen so eine substanzorientierte Veranschaulichung. Dadurch werden zumeist nicht physische Aspekte von Komposition auf klar umrissene Bilder reduziert und greifbar gemacht. Indem Schüler*innen, wenn sie die Tätigkeit von Komponist*innen beschreiben, auf erfahrungsbasierte und dem Behälter-Schema zugehörige Begrifflichkeiten wie ‚herausholen‘, ‚reinbringen‘ oder ‚herausbringen‘ zurückgreifen, reduzieren sie also die Komplexität von Kompositionsprozessen, was zu bestätigen scheint, dass sie oft nur eine sehr vage Vorstellung von der Arbeits- und Vorgehensweise von Komponist*innen haben (Günther, 2010, S. 13).

Der damit einhergehende Black-Box-Charakter, der als wichtige Eigenschaft des Komponist*innen-Behälters rekonstruiert werden konnte, unterstreicht in diesem Zusammenhang eine Unerklärbarkeit der eigentlichen kreativen Geistestätigkeit, ähnlich wie sie beispielsweise auch von Zembylas und Niederauer (2016) konstatiert wird. Die Verschattung dieser meist unsichtbaren Prozesse könnte demnach auch darin begründet liegen, dass Komponieren grundsätzlich „durch nicht-explizierbare und nicht vollständig fassbare Aspekte charakterisiert ist“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 14), da sich „das ‚Wie‘, also das kunstvolle Können, [als] undarstellbar“ (ebd.) erweist, was auch ein Grund für die im Interviewmaterial festgestellten mystischen Konnotationen in den Beschreibungen der Kompositionsprozesse sein könnte. Leichter scheint den Schüler*innen hingegen das Erfassen sichtbarer Tätigkeiten beim Komponieren zu fallen, was sich etwa in der Vorstellung widerspiegelt, dass Bach „an einem Cembalo sitzt und vor sich hin schreibt“ [L_403–404]. Gemäß der dargestellten Charakteristik des Schemas können solch praktisch-handwerkliche Aspekte des Komponierens zwar im Rahmen der Behälter-Metaphorik keinen Ausdruck finden, zeigen sich jedoch sehr umfassend in einer Vielzahl weiterer und im Rahmen dieses Beitrags nicht in den Blick genommener Metaphern aus meiner Studie, die beispielsweise zu Konzepten wie KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN oder KOMPOSITION ALS WEG gehören.

In Bezug auf die angewendete Methodik legen die im vorliegenden Beitrag dargestellten Erkenntnisse den Schluss nahe, dass die Theorie des erfahrungs-basierten Verstehens auch für eine musikpädagogische Schüler*innenvorstellungsforschung als sehr anschlussfähig betrachtet werden kann. Auch hat sich die auf den Annahmen dieser Theorie basierende systematische Metaphernanalyse nach Schmitt (2017) als produktive Auswertungsmethode erwiesen, die insbesondere mit Hilfe der reflektierenden Interpretation von Aspekten, die von den Implika-

tionen der Metaphern beleuchtet bzw. verschattet werden, zu wichtigen Einblicken in die Schüler*innenvorstellungen zu Komposition führt.

Durch die bewusste Anknüpfung an die für andere Fächer bereits existierende Schüler*innenvorstellungsforschung unterscheidet sich dieser Ansatz deutlich von musikpädagogischen Studien, die sich mit dem metaphorischen Sprechen als Ausdruck ästhetischen Empfindens bzw. als sprachlicher Mittlung musikalischer Eindrücke, Zugänge und Interpretationen beschäftigen und die sich zum Teil ebenfalls explizit auf die kognitive Metapherntheorie beziehen (etwa Kleinen, 1999; Oberschmidt, 2009 oder Hesselmann, 2015). Vielmehr liefert die diesem Artikel zugrunde liegende Studie unter Berücksichtigung verschiedener, interpretativ erschlossener metaphorischer Konzepte Erkenntnisse darüber, mit welchen konzeptuellen Voraussetzungen Schüler*innen an ein komplexes, abstraktes Phänomen musikalischen Handelns herantreten. Ein Ergebnis im Hinblick auf die eingangs gestellte Frage besteht beispielsweise darin, dass sich Hinweise auf „Berührungsängste“ (Wieneke, 2016, S. 81) oder Hemmschwellen, wie sie im musikpädagogischen Diskurs in Bezug auf die Vermeidung des Begriffs ‚Komposition‘ festgestellt werden können, seitens der Schüler*innen trotz der Anklänge an ein Geniedenken nicht gezeigt haben.

Daran anknüpfend ergeben sich auch potenzielle Veränderungen bei der didaktischen Konzeption, Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten zur kompositorischen Praxis. Mit Blick auf das hier vorgestellte Material sei exemplarisch die Möglichkeit genannt, zu Beginn eines Arbeitsprozesses mit den Schüler*innen gemeinsam ein Bewusstmachen, Hinterfragen oder gar Dekonstruieren der eigenen kreativen Grenzen und Vorstellungen vorzunehmen, etwa in Bezug auf die Frage, inwieweit eine Komposition dem Anspruch an Originalität, Regelmäßigkeit oder Wohlklang genügen muss. So könnten Hemmnisse oder Missverständnisse vermieden werden, die sich aus den mitgebrachten, ggf. limitierenden oder handlungsleitenden Vorstellungen der Schüler*innen ergeben, um so eine bewusstere Einordnung des konkreten Unterrichtziels in das Spektrum kompositorischer Möglichkeiten zu erreichen. Auch auf Arbeitsaufträge, Vorgaben und methodische Ansätze könnten sich die hier dargestellten Erkenntnisse auswirken, da sie darauf hinweisen, dass es sinnvoll ist, noch stärker die Diskrepanz zwischen nicht explizierbaren, im eigentlichen Sinne kreativen Prozessen und praktisch-handwerklichen, leichter kommunizier- und verstehbaren Tätigkeiten zu berücksichtigen.

Anknüpfungspunkte dieser Art unterstreichen die hohe Relevanz der Vorstellungsforschung, welche die Möglichkeit eröffnet, die empirische Basis für den Musikunterricht zu verbreitern, etwa wenn es darum geht, informelles Wissen einzubinden, veränderte ästhetische Wirklichkeiten im Zuge der Digitalisierung zu berücksichtigen, an Vorerfahrungen anzuknüpfen oder Arbeitsprozesse zu begleiten. Dabei spielen nicht nur die Vorstellungen von Schüler*innen, sondern – wie Weber (2021) exemplarisch aufzeigt – auch die Überzeugungen von Anleitenden eine entscheidende Rolle für gelingende Prozesse im Musikunterricht.

Die Erweiterung der Kenntnisse über Vorstellungen sowohl von Schüler*innen als auch von Lehrer*innen zu unterschiedlichen Aspekten musikunterrichtlicher Praxis stellt somit weiterhin eine zentrale musikpädagogische Aufgabe dar.

Literatur

- Adamia, M. (2008). *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen. Eine explorative Studie in Klassen des 1., 3., 5. und 7. Schuljahres im Kanton Bern*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. <https://d-nb.info/989758885/34>
- Aigner, W. (2017). Komponieren zwischen Schule und Social Web: Eine entwicklungsorientierte Studie. *Forum Musikpädagogik*: Bd. 144. Wissner.
- Bullerjahn, C. (2004). *Der Mythos um das kreative Genie: Einfall und schöpferischer Drang*. In C. Bullerjahn & W. Löffler (Hrsg.), *Musikermymen – Alltagstheorien, Legenden* (S. 125–161). Olms.
- Burnard, P. (2004). *Pupil Teacher Conceptions an the Challenge of Learning: Lessons From a Year 8 Music Classroom*, 7(1), 23–34. <https://doi.org/10.1177/1365480204042111>
- Danuser, H. (1993). *Vom Einfall zum Kunstwerk. Der Kompositionsprozess in der Musik des 20. Jahrhunderts*. Laaber-Verlag.
- Flick, U. (2011a). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–280). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17
- Flick, U. (2011b). *Triangulation. Eine Einführung* (aktualisierte Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (8. Aufl.). Rowohlt.
- Gebauer, H. (2016). *Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. Eine qualitative Videostudie*. LIT Verlag.
- Gropengießer, H. (2007). Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 105–116). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_10
- Gropengießer, H. (2020). Vorstellungen im Fokus. Forschung für verstehendes Lernen und Lehren. In B. Reinisch, K. Helbig & D. Krüger (Hrsg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis* (S. 9–25). Springer Spectrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61342-9_2
- Gropengießer, H. & Marohn, A. (2018). Schülervorstellungen und Conceptual Change. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftlichen Forschung* (S. 49–67). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56320-5_4
- Groß, J. (2007). *Biologie verstehen: Wirkungen außerschulischer Lernangebote*. Didaktisches Zentrum Oldenburg. <https://d-nb.info/98411081X>
- Gruber, T. (2018). *Gedächtnis*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56362-5>
- Günther, F. (2010). Happy birthday, Chopin! Von Notensetzern, Songwritern, komponierenden Damen und Genies. *Musik & Bildung*, 41(4), 11–14.

- Guski, A. (2007). *Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*. Peter-Lang.
- Hesselmann, D. (2015). In *Metaphern über Musik sprechen. Grundlagen zur Differenzierung metaphorischer Sprache im Musikunterricht*. Verlag Christoph Dohr.
- Jackson, P. L. (2005). *Secondary School Pupils' Conceptions of Music in and out of School. Conforming or Conflicting Meanings*. Institute of Education, University of London. <http://eprints.ioe.ac.uk/19259/1/420095.pdf>
- Kleinen, G. (1999). Die Leistung der Sprache für ein Verständnis musikalischer Wahrnehmungsprozesse. In K.-E. Behne (Hrsg.), *Wahrnehmung und Rezeption* (S. 52-68). Hogrefe.
- Kranefeld, U. & Voit, J. (2020). *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991700>
- Krause, M. (2014). „Musik hat für mich Bedeutung“ – Bedeutungskonstruktion im Musikunterricht als Dimension musikbezogener Bildung. *Art Education Research*, 9. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2017/11/Martina-Krause-Benz-Text_n°9.pdf
- Krüger, D. (2007). Conceptual Change Theorie. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 81–92). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_8.
- Kruse, J., Biesel, K. & Schmieder, C. (2011). *Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92863-0>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we Live by*. Univ. of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson M. (2011). *Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Carl-Auer Verlag.
- Marsch, S. (2009). *Metaphern des Lehrens und Lernens. Vom Denken, Reden und Handeln bei Biologielehrern*. Refubium der FU Berlin. <https://d-nb.info/1023782480/34>
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Nimczik, O. (1991). *Spielräume im Musikunterricht*. Peter Lang.
- Oberschmidt, J. (2009). *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Wißner-Verlag.
- Oberschmidt, J. (2017). Musik und Metapher. Zur Bedeutung metaphorischer Denkmuster für das Reden und Nachdenken über Musik und Musikunterricht. In B. Gritsch & V. Gölls (Hrsg.), *Interdisziplinarität in der musikpädagogischen Ausbildung* (S. 75-109). Helbling.
- Pfeifer, W. (1993). Art. „erschaffen“. In W. Pfeifer (Hrsg.), *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (digitalisierte und überarbeitete Version). <https://www.dwds.de/wb/etymwb/erschaffen>.
- Reitinger, R. (2008). *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*. Conbrio.
- Scharf, H. (2007). *Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion*. Shaker.
- Schlothfeldt, M. (2015). *Komponieren im Unterricht*. Folkwang Studien: Bd. 9. Olms.
- Schlothfeldt, M. (2018). Komposition als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 326–333). Waxmann.

- Schmitt, R. (2017). *Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13464-8>
- Schmitt, R., Schröder, J. & Pfaller, L. (2018). *Systematische Metaphernanalyse. Eine Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21460-9>
- Schneider, H. (Hrsg.) (2012). *Neue Musik vermitteln. Ästhetische und methodische Fragestellungen*. Olms.
- Spychinger, M. B. (2008). Musikhören als Ko-Konstruktion? Überlegungen zum Verhältnis individueller und sozialer Dimensionen musikbezogener Erfahrung und Lernprozesse. Einführung des Konstrukts der Koordination. *Diskussion Musikpädagogik* 40, 4–12.
- Wallbaum, C. (2009). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht: Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (2. Aufl.). Quecosa. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-24736>
- Weber, A. M. (2017). *Die körperliche Konstitution von Kognition*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17219-0>
- Weber, J. (2021). *Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln*. Waxmann.
- Weidner, V., Weber, J. & Rolle, C. (2019). Kompositionsprozesse in pädagogischer Praxis oder: Der „Spagat zwischen Freiheit, Laufenlassen und die Zügel in die Hand nehmen“. In J. Ludwig & H. Ittner (Hrsg.), *Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln: Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende*. Band 2 Forschung (S. 73–96). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20646-8_4
- Wieneke, J. (2016). *Zeitgenössische Musik vermitteln in Kompositionsprojekten an Schulen*. Olms.
- Zabel, J. (2020). Vorstellung und Theorie. In B. Reinisch, K. Helbig & D. Krüger (Hrsg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis* (S. 24–42). Springer Spectrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61342-9_3
- Zembylas, T. & Niederauer, M. (2016). *Praktiken des Komponierens. Soziologische, wissenschaftstheoretische und musikwissenschaftliche Perspektiven*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13508-9>
- Zill, E. (2016). *Den eigenen Ohren folgen: Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte*. LIT Verlag.

Miriam Meisterernst
 Technische Universität Dortmund
 Emil-Figge-Straße 50
 44227 Dortmund
 miriam.meisterernst@tu-dortmund.de

8.2.3 Zum Potenzial der systematischen Metaphernanalyse im Rahmen musikpädagogischer (Vorstellungs-)forschung

Meisterernst, M. (2025). Zum Potenzial der systematischen Metaphernanalyse im Rahmen musikpädagogischer (Vorstellungs-)forschung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 16(2), 1-18.
<https://bem.journals.qucosa.de/bem/article/view/248>

Zum Potenzial der systematischen Metaphernanalyse im Rahmen musikpädagogischer (Vorstellungs-)forschung

Miriam Meisterernst
Technische Universität
Dortmund

The potential of systematic metaphor analysis in the context (conception) research in music education

Zusammenfassung

In Rückgriff auf eine Interviewstudie zu den Vorstellungen von Lernenden zu Komposition werden exemplarisch Rückschlüsse auf latent-unbewusste kognitive Strukturen und Verstehensprozesse von Schüler:innen und daraus folgende Konsequenzen für die schulische Kompositionspraxis dargestellt. Im Unterschied zu den naturwissenschaftlichen Fächern sind solche Schüler:innenvorstellungen in musikpädagogischen Zusammenhängen weitgehend unerforscht, benötigen aufgrund der Verfasstheit des Faches jedoch spezielle Methoden und theoretische Bezüge. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich der Beitrag mit dem Potential, das der sogenannten systematischen Metaphernanalyse für eine musikpädagogische Kognitionsforschung zukommen kann. Dabei werden Metaphern nicht als rhetorische Figuren, sondern im kognitionslinguistischen Sinne als zentrales Element verstanden, das durch sprachlichen Rückgriff auf einen sinnlich-konkreten Bedeutungsbereich überhaupt erst Rückschlüsse auf implizite und reflexiv nicht direkt verfügbare Denkmuster über abstrakte und komplexe Sachverhalte zulässt.

Schlagwörter:

Kognitionslinguistik,
kognitive Konstrukte,
Musikunterricht, systematische Metaphernanalyse, Unterrichtsforschung, Vorstellungen

Summary

Following up on an interview study on learner's conceptions regarding composing, this article infers students' latent cognitive structures and comprehension processes, in order to derive didactic consequences for teaching composition in schools. Learners' conceptions in the context of music education, as opposed to science subjects, are largely unexplored and require specific methods and theoretical backgrounds due to the nature of music as a subject. Against this backdrop, the article discusses a method called systematic metaphor analysis and its potential regarding cognitive research fields in music education. This method understands metaphors not as rhetorical devices, but in accordance with cognitive linguistics rather as a central element of perception and concretised meaning. Analysing these metaphors allows conclusions regarding implicit, reflexively unavailable thought patterns of learners about abstract and complex issues.

Keywords:

analysis of metaphors,
cognitive structures,
composition, conceptions, music education

1. Einleitung

Im Unterschied zur Musikpädagogik hat die Vorstellungsforschung vor allem innerhalb der Naturwissenschaften eine lange Tradition und gilt als besonders produktive fachdidaktische Forschungsdisziplin (Gropengießer, 2020, S. 9). Als mittlerweile „wichtigste[r] Zweig“ (Gropengießer & Marohn, 2018, S. 51) der naturwissenschaftlichen Unterrichtsforschung folgt sie den Annahmen der moderat konstruktivistischen Lerntheorie (z. B. Riemeier, 2007), die Lernen nicht als passiven Aufnahmeprozess, sondern als aktives Konstruieren seitens der Schüler:innen versteht. Solche Konstruktionsleistungen vollziehen sich stets ausgehend von bereits vorhandenen Vorstellungen, die in der Regel auf – oft auch alltäglichen – Vorerfahrungen, Wahrnehmungen, Kenntnissen, Einstellungen, Interessen und Wertungen basieren (Adamia, 2008, S. 19). Aufgrund der großen Relevanz von Vorstellungen für alle unterrichtlichen Prozesse ist es das Ziel der Vorstellungsforschung, „verfügbare Vorstellungswelt[en]“ (Zabel, 2020, S. 28) interpretativ zu erschließen, um auf der Basis dieser Kenntnisse sinnvolle und adäquate Unterrichtsangebote entwickeln zu können.

Während vor diesem Hintergrund insbesondere in der naturwissenschaftlichen Lehr- und Lernforschung bereits umfangreiche Studien zu einer Vielzahl curricularer Inhalte durchgeführt wurden und somit beispielsweise viele physikalische Themengebiete in Bezug auf vorhandene Schüler:innenvorstellungen mittlerweile als grundlegend erforscht betrachtet werden können (Schecker & Duit, 2018, S. 15) sind in der Musikpädagogik große Themenbereiche des Faches in Bezug auf Schüler:innenvorstellungen auch international noch unbeforscht¹. Dieses beträchtliche Forschungsdesiderat hängt möglicherweise auch damit zusammen, dass eine konkret auf das Fach Musik ausgerichtete Vorstellungsforschung sich in wesentlichen Aspekten von der bisherigen, von den naturwissenschaftlichen Fächern geprägten Vorstellungsforschung unterscheiden muss. So stehen im Rahmen der naturwissenschaftlichen Forschung vor allem explizierbare und reflexiv zugängliche, inhaltspezifische Vorstellungen im Fokus der Forschung, „die sich rein fachlich auf den Lerngegenstand beziehen“ (Holfelder, 2018, S. 127) und „in denen in sich logische Erklärungen geäußert werden“ (Holfelder, 2018, S. 126). Dies ist etwa der Fall, wenn im Gegensatz zu dem allgemein gültigen

Wissen, dass die Erde eine Kugel ist, vor allem jüngere Schüler:innen gemäß ihrer alltäglichen Erfahrung annehmen, die Erde sei „ein flaches, stabiles und feststehendes sowie von unten gestütztes Gebilde“ (Hopf & Wilhelm, 2018, S. 30). Im naturwissenschaftlichen Kontext ist von einer begrenzten Anzahl solcher typischer Schüler:innenvorstellungen auszugehen, die zudem relativ leicht auf ihre wissenschaftliche Korrektheit hin überprüft werden können – in der Regel mit dem Ziel, im Sinne eines *conceptual change* (z. B. Krüger, 2007) auf eine Vorstellungsveränderung hinzuwirken.

Im Unterschied dazu vertritt das künstlerische Fach Musik jedoch „in erster Linie nicht eine Wissenschaftsdisziplin [...], sondern [entstammt] aus einer kulturell tradierten Fachpraxis“ (Gebauer, 2016, S. 117), in der verifizierbare Fakten nicht im Vordergrund stehen. Darüber hinaus geht es im Musikunterricht, anders als in anderen Schulfächern, auch „um ein Sujet, mit dem sich [...] die Lernenden teilweise existenziell identifizieren“ (Honnens, 2017, S. 11), was zum Beispiel dazu führt, dass von einem enormen, meist aber impliziten musikästhetischen Wissen unter Jugendlichen in Bezug auf Popmusik ausgegangen werden kann (Hornberger, 2015, S. 269). Mit Blick auf Schüler:innenvorstellungen zu musikunterrichtlichen Themen ist daher zu berücksichtigen, dass im Rahmen einer musikpädagogischen Vorstellungsforschung über inhaltspezifische Vorstellungen hinaus auch latente Vorstellungen, das heißt „atheoretische, implizite und reflexiv nicht verfügbare Wissensbestände“ (Völker, 2023, S. 47) in den Blick genommen werden müssen. Die Erforschung von Schüler:innenvorstellungen dürfte im Rahmen des Musikunterrichts deshalb insbesondere in solchen Bereichen notwendig und interessant sein, in denen außerschulische, implizit im Verlauf der Sozialisation erworbene Wissensbestände zu einem fachspezifischen Gegenstand bzw. einem fachspezifischen Phänomen einen relevanten Einfluss haben (Völker, 2023, S. 49). Dies ist, wie Völker (2023) aufzeigt, etwa im Bereich des interkulturell orientierten Lernens der Fall, dessen zentrales Anliegen es ist, „kulturalisierende Zuschreibungen im Umgang mit ‚Musik anderer Kulturen‘ grundsätzlich zu hinterfragen“ (S. 49) und dessen Legitimation sich somit aus der Existenz vorunterrichtlich erworbener Vorstellungen ergibt.

Eine große Relevanz von Vorstellungen kann vor diesem Hintergrund auch für den Bereich des schulischen Komponierens angenommen werden, denn

¹ Ausnahmen bilden hier die Studien von Völker (2023), Jackson (2005) und Burnard (2004).

analog zu der „komplexe[n] Verwobenheit von Überzeugungen und [kompositionspädagogischem] Handeln“ (Weber, 2021, S. 181), die Weber (2021) in ihrer Untersuchung bei Komponist:innen belegen konnte, ist anzunehmen, dass Kompositionsprozesse von Schüler:innen ebenfalls stark durch ihre individuellen Vorstellungen sowie vor- und außerunterrichtliche musikalische Sozialisation beeinflusst werden (Aigner, 2017, S. 171). Dies lässt sich insbesondere mit Blick auf die im 19. Jahrhundert entstandene Genieästhetik vermuten, einer Engführung, die nicht nur das gesellschaftliche Denken über Komposition, sondern auch die Fachkultur bis heute ideologisch prägt (Wienecke, 2016, S. 80) und die etwa zu einem „regen Diskurs darüber [führt], ob in pädagogischen Kontexten überhaupt von Komponieren gesprochen werden sollte oder ob andere Begriffe wie Produktion oder Musikerfinden [...] angemessener seien“ (Weber, 2021, S. 14).

Da Vorstellungen solcher Art als latent einzustufen sind, sich dem bewussten Zugriff durch Schüler:innen entziehen und deshalb sprachlich nicht ohne Weiteres explizierbar sind, können Methoden, die sich innerhalb der naturwissenschaftlichen Vorstellungsforschung bereits etabliert haben, nicht problemlos übernommen werden, sondern es müssen gegenstandsangemessene Verfahren speziell für die musikpädagogische Forschung ermittelt werden.

Um ein tieferes Verständnis sowohl von expliziten als auch von impliziten Lerner:innenvorstellungen zu erhalten, hat sich für das Erschließen von Vorstellungen zum Thema ‚Komposition‘ (Meisterernt, 2022) ein auswertungsmethodisches Vorgehen als besonders geeignet und fruchtbar erwiesen, das von Schmitt (2017) als systematische Metaphernanalyse in den deutschsprachigen Diskurs eingeführt wurde. Dieses Auswertungs- bzw. Anwendungsverfahren ermöglicht es, „Phänomene der sozialen und individuellen Konstruktion von Bedeutungen auf innovative Weise zu beschreiben“ (Schmitt et al., 2022, S. 7), zu denen auch die im vorliegenden Zusammenhang in den Blick genommenen Schüler:innenvorstellungen gezählt werden können. Da die systematische Metaphernanalyse bislang jedoch noch keinen Einzug in die musikpädagogische Forschungslandschaft gehalten hat, möchte der vorliegende Beitrag auf der Basis einer Interviewstudie das Potenzial diskutieren, das diese Methode für eine musikpädagogische (Vorstellungs-)forschung birgt.

Dazu wird zunächst einführend und zum besseren Verständnis der erkenntnistheoretische

Hintergrund der systematischen Metaphernanalyse beleuchtet (Kapitel 2), um darauf aufbauend ausgewählte Metaphern aus dem Material mittels von Schmitt (2017) vorgeschlagener heuristischer Strategien exemplarisch zu interpretieren (Kapitel 3). Im Sinne der Vorstellungsforschung werden anschließend Überlegungen dahingehend vorgenommen, welche didaktischen Konsequenzen sich möglicherweise aus den generierten Ergebnissen für das schulische Komponieren ergeben. Abschließend wird im Rahmen einer Methodenreflexion der Frage nachgegangen, inwiefern die systematische Metaphernanalyse auch für andere, in der deutschsprachigen Musikpädagogik weitreichend bekannte theoretische Konstrukte als gegenstandsangemessene Auswertungsmethode zum Einsatz kommen könnte, wie etwa das Konstrukt der Überzeugungen (z. B. Weber, 2021; Linn, 2017), der Selbstkonzepte (z. B. Hammel, 2010) oder der Individualkonzepte (z. B. Niessen, 2006) (Kapitel 5).

2. Die kognitive Metapherntheorie als erkenntnistheoretischer Hintergrund der systematischen Metaphernanalyse

Die systematische Metaphernanalyse beruht auf dem theoretischen Fundament der kognitiven Metapherntheorie und bettet diese in die sozialwissenschaftlichen Traditionen der Hermeneutik ein (Schmitt et al., 2022, S. 7). Die kognitive Metapherntheorie geht auf den Linguisten George Lakoff und den Sprachphilosophen Mark Johnson zurück und hat wie keine andere Metapherntheorie auch über die Linguistik und Sprachphilosophie hinaus weitreichende Wirkungen erzielt (Schmitt, 2017, S. 7).

2.1 Das Metaphernverständnis von Lakoff und Johnson

Anders als bei der hinlänglich bekannten aristotelischen Metapherntheorie betrachten Lakoff und Johnson (2011) Metaphern nicht als rhetorischen Schmuck im Sinne stilistisch-dekorativer Redefiguren, sondern legen der von ihnen begründeten Theorie vielmehr die zentrale Annahme zugrunde, dass es sich bei Metaphern um ein „den Alltag durchziehendes unumgängliches Phänomen“ (Müller, 2022, S. 56) der Bedeutungsübertragung handelt. Mittels dieser Übertragung, so Lakoff und Johnson (2011), kann ein zumeist abstrakter und komplexer Sachverhalt in Begriffen eines anderen, vorwiegend sinnlicheren und konkreten Bedeutungsbereichs überhaupt erst verstanden und erfahren werden

(Lakoff & Johnson, 2011, S. 13). Demnach liegt eine Metapher gemäß der kognitiven Metapherntheorie laut Schmitt (2017) immer dann vor, „wenn

- ein Wort oder eine Wendung in einem strengen Sinn in dem für die Sprechäußerung relevanten Kontext mehr als nur wörtliche Bedeutung hat,
- die wörtliche Bedeutung einem prägnanten Bedeutungsbereich (Quellbereich) entstammt,
- und gleichzeitig auf einen zweiten, oft abstrakten Bereich (Zielbereich) übertragen wird“ (S. 472).

Dies ist mit Blick auf die Interviewdaten der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie beispielsweise der Fall, wenn die befragten Oberstufenschüler:innen über das Komponieren, einem nicht unmittelbar greifbaren und verstehbaren Phänomen, wie folgt sprechen: „*ich finde, man könnte zum Beispiel [zum Komponieren] sagen, dass man etwas versucht zu erstellen oder **aufzubauen***“ (SF_333-335) oder „*wir [haben] da irgendwie noch schnell das Gitarrensolo **zusammengebaut***“ (SI_465).

Die in den Beispielen genannten Begriffe ‚Aufbauen‘ und ‚Zusammenbauen‘ stellen dabei insofern Metaphern dar, als dass sich ein über die eigentliche Bedeutung hinausgehender Sinn ergibt, der aus der Bedeutungsübertragung eines aus einem sinnlich konkreten Quellbereich stammenden Begriffs (hier: ‚Bauen‘) auf einen abstrakten Zielbereich (‚Komposition‘) erwächst. Haben mehrere Metaphern denselben Quell- und Zielbereich, wie etwa die Metaphern ‚Aufbauen‘ und ‚Zusammenbauen‘, können sie zu einem metaphorischen Konzept zusammengefasst werden. Die genannten Metaphern gehören beispielsweise zum metaphorischen Konzept KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN, mittels dessen im Datenmaterial der vorliegenden Studie neben einigen weiteren Konzepten, wie beispielsweise dem Konzept KOMPOSITION ALS WEG oder dem Konzept KOMPOSITION ALS ENTNEHMEN VON SUBSTANZEN AUS EINEM BEHÄLTER (Meisterernst, 2022) der abstrakte Zielbereich Komposition strukturiert wird².

2.2 Metaphern als Elemente kognitiver Strukturen

Gemäß dieses Metaphernverständnisses gehen Lakoff und Johnson (2011) jedoch nicht nur davon aus,

dass metaphorische Übertragungen ausschließlich dazu dienen, sich über abstrakte Phänomene sprachlich verständigen zu können, sondern konstatieren, dass Metaphern vor allem auch Aufschlüsse darüber geben, wie über das durch sie erfasste Phänomen gedacht wird (S. 11-16). Das liegt darin begründet, dass das kognitive System fundamental und frühkindlich geprägt auf „Erfahrungen mit der Wahrnehmung, der Körperbewegung im Raum, der Manipulation von Objekten und unserer physischen und sozialen Umwelt“ (Groß, 2007, S. 18) beruht. Diese basalen, konkret-physischen Erfahrungen werden später als bildliche Quellen herangezogen, wenn es darum geht, abstrakte und komplexe Phänomene kognitiv zu erfassen.

Entsprechend findet der Gebrauch solcher Metaphern in der Regel intuitiv und präreflexiv statt, da es sich bei der von der Metapher geleisteten Übertragung um eine „imaginative Projektion“ (Gropengießer, 2020, S. 18) handelt, die „primär gedanklich“ ist und „lediglich ihren Ausdruck in den sprachlichen Äußerungen“ (Gropengießer, 2020, S. 18) findet. Die Sprache stellt somit nur „das metaphorische Gewand [dar], welches Rückschlüsse auf ein metaphorisches Konzept und damit Einsicht in die metaphorische Natur von Handlung, Wahrnehmung und Aktivität zulässt“ (Niedermair, 2001, S. 46). Da Metaphern also eng mit den gedanklichen Prozessen über ein bestimmtes Thema verknüpft sind und den Sprechenden in der Regel nur eine „sehr begrenzte Kontrolle über ihren Metapherngebrauch zugesprochen“ (Lönnendonker, 2022, S.96) wird, stellen sie eine „wichtige Erkenntnisquelle“ (Lakoff & Johnson, 2011, S. 12) dar, um implizite, latente Wahrnehmungsweisen aufzudecken (Schröder, 2022, S. 15). Eine Untersuchung von Metaphern eignet sich deshalb insbesondere zur interpretativen Erschließung unbewusst-impliziter Vorstellungen, wobei Metaphern im vorliegenden Kontext als zentrale Elemente verstanden werden, durch die sich Rückschlüsse auf die Vorstellungen ziehen und somit tiefere Einsicht in Verstehensprozesse gewinnen lassen (Gropengießer, 2020, S. 17)³.

² Für die Kennzeichnung metaphorischer Konzepte verwenden Lakoff und Johnson (1980) die KAPITÄLCHEN-Schreibweise, wobei es sich zudem etabliert hat, die Benennung der Konzepte auf der Basis der Formel ‚[ZIELBEREICH] (WIRD METAPHORISIERT) ALS [QUELLBEREICH]‘ vorzunehmen. Diesem Vorgehen wird im Rahmen dieses Beitrags entsprochen.

³ Durch das Anknüpfen an die in anderen Fächern bereits vielfach erprobte Schüler:innenvorstellungsforschung unterscheidet sich die diesem Artikel zugrunde liegende Studie deutlich von Ansätzen in der Musikpädagogik, die sich mit Metaphern als Medium der sprachlichen Mittlung von musikalisch-ästhetischen Eindrücken und Interpretationen beschäftigen. Diese beziehen sich zum Teil ebenfalls ausdrücklich auf die kognitive Metapherntheorie (z. B. Hesselmann, 2015; Oberschmidt, 2010); jedoch fungieren Metaphern dort als „Ersatzsprache für nicht vorhandene musikalische Repräsentationen“ (Oberschmidt, 2011, S. 55) und sollen

2.3 Einsichten in Verstehensprozesse zum Thema ‚Komposition‘ mittels im Datenmaterial gefundener Metaphern

Im Folgenden wird die Möglichkeit, Einsichten in Verstehensprozesse zum Thema ‚Komposition‘ zu gewinnen, in Rückgriff auf Beispiele aus dem im Interviewmaterial erschlossenen Konzept KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN aufgezeigt. Dabei wird unter anderem auch die eingangs aufgeworfene Fragestellung in den Blick genommen, inwiefern Schüler:innenvorstellungen zu Komposition ähnlich wie die des Fachdiskurses durch das aus dem 19. Jahrhundert stammende Geniedenken beeinflusst sind.

Komposition wird im Rahmen des im vorliegenden Zusammenhang betrachteten metaphorischen Konzeptes ähnlich dem bereits genannten Aufbauen oder Zusammenbauen auch als Zusammenstellen und Zusammensetzen metaphorisiert, wie etwa die folgenden Aussagen zeigen: „Also Komposition hängt ja auch mit **Zusammenstellung** ab, das drückt ja auch irgendwie eine **Zusammenstellung** aus“ (SL_244-245), deshalb „habe ich dann natürlich auch selbst geguckt, okay, was geht, wie kann man etwas **zusammenstellen**“ (SI_415-417) oder „Komposition ist eine **Zusammensetzung** von Tönen, die dann halt ein Musikwerk ergeben“ (SD_263-264), wobei „ich irgendwie gesehen habe, die Akkorde, die in irgendwelchen Pop-Songs vorkommen, die kann ich auch selber **zusammensetzen**, und da drüber eine Melodie spielen“ (SL_426-429).

Solche Vorstellungen, im Rahmen derer Kompositionsprozesse als ein Zusammenstellen oder Zusammensetzen verstanden und von Fragen und Überlegungen begleitet werden wie „habe mir dann etwas überlegt, was ich nehmen könnte“ (SE_425) oder „was nehme ich als nächstes, was soll mein Thema sein, was ist auch nicht langweilig“ (SG_282-282), entsprechen der wörtlichen Übersetzung des Begriffs ‚Komposition‘, der auf die lateinischen Begriffe ‚componere‘ und ‚compositio‘ zurückgeht⁴. Ein solches Verständnis des Begriffs impliziert jedoch weder „inhaltlich-kreative[n] Aspekte“ (Bandur, 1996, S. 16) noch eine an eine „Instanz des Unbewußten“ gebundene „Eingebungsästhetik“ (Danuser, 1993, S. 13). Demnach finden sich in den Schüler:innenvorstellungen im Rahmen des vorliegenden Konzeptes zunächst auch keine Hinweise darauf, dass das Komponieren als unerklärbare Spezialist:innentätigkeit begnadeter schöpferischer und kreativer Genies verstanden

werden könnte, die in Meisterwerken mündet. Vielmehr scheint Komponieren hier gedacht zu werden als das Zusammensetzen einzelner, möglicherweise auch schon bestehender Elemente, das von jeder Person vorgenommen werden kann.

Wie mittels dieser Ausführungen deutlich wird, erlauben Metaphern demnach Rückschlüsse auf „Relevanzsetzungen und Wirklichkeitskonstruktionen von Menschen“ (Müller, 2022, S. 56). Deshalb zielt die von Schmitt konzipierte Auswertungsmethode auf der Basis des dargestellten erkenntnistheoretischen Hintergrunds auch nicht auf die alleinige Rekonstruktion metaphorischer Konzepte, sondern vielmehr auf deren reflektierte Interpretation ab. Zur Fundierung dieses Vorgehens schlägt Schmitt eine „eigene Heuristik“ (Schmitt, 2017, S. 499) vor, die verschiedene als Anregungen verstandene Interpretationshilfen beinhaltet, die im folgenden Kapitel zur Anwendung kommen.

3. Die Interpretation des metaphorischen Konzeptes KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN mittels ausgewählter heuristischer Strategien

Um die Potenziale der systematischen Metaphernanalyse für die empirische musikpädagogische (Vorstellungs-)Forschung erörtern zu können, erfolgt nun die exemplarische Anwendung von drei für den vorliegenden Zusammenhang geeignet erscheinenden heuristischen Strategien aus der Menge der von Schmitt (2017) vorgeschlagenen Interpretationshilfen (S. 498-518) auf das Konzept KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN.

3.1 Ausdruckserweiternde und ausdrucksverkürzende Implikationen im metaphorischen Konzept KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN

Als eine wichtige mögliche heuristische Strategie führt Schmitt (2017) die Suche nach ausdruckerweiternden und funktionalen Gehalten an (S. 500), die auf der Annahme basiert, dass Metaphern aufgrund ihres Wesens, konkrete und bekannte Zusammenhänge auf abstrakte Phänomene zu übertragen, für den entsprechenden Zielbereich „einen Horizont möglicher Operationen [eröffnen], die auch mit dem bildspendenden Gegenstand möglich sind“ (Kruse et al., 2011, S. 65). Lakoff und Johnson (2011)

im besten Fall mittels unterrichtlicher Einwirkung nach und nach „durch spezifische musikalische Repräsentationen in Form einer spezifischen Terminologie ersetzt werden“ (Meyer, 2023, S. 118). Im Unterschied dazu liefert der vorliegende Ansatz gemäß der Vorstellungsforschung Erkenntnisse darüber, mit welchen *konzeptuellen Voraussetzungen* Schüler:innen an ein komplexes, abstraktes Phänomen musikalischen Handelns herantreten (Meisterernt 2022, S. 155).

⁴ „lat. compositio, Zusammensetzung, -stellung, -fügung [...], Verbalsubstantiv zu dem seit dem 2. Jh. vor Chr. belegbaren Verb componere, Kompositum aus der altlat. Vorsilbe com- zusammen, und dem Verb ponere, setzen, stellen“ (Bandur 1996, S. 15)

sprechen in diesem Zusammenhang auch vom kognitiven Mechanismus des ‚highlighting‘ (S. 10-13), also der Hervorhebung oder Beleuchtung bestimmter Aspekte des abstrakten Phänomens aufgrund der spezifischen Charakteristika, die dem bildspendenden Bereich zugrunde liegen. Im vorliegenden Fall würde dies die Frage betreffen, welche der Vorgehensweisen beim Bauen auf die Vorstellung der Tätigkeit des Komponierens übertragen werden.

Wenn durch die verwendete Metaphorik bestimmte Übertragungen vom Bauen auf das Komponieren hervorgehoben werden, führt dies zwangsläufig dazu, dass andere Aspekte des Komponierens nicht durch die verwendete Metaphorik ausgedrückt werden können, weil durch die Übertragung vom Quell- auf den Zielbereich immer auch eine inhaltliche Verkürzung stattfindet. Deshalb ist der Mechanismus des ‚highlighting‘ immer in Verbindung zum gegensätzlichen Mechanismus des ‚hiding‘ (Lakoff & Jonson, 2011, S. 10-13) zu betrachten, da jede durch eine mit dem Quellbereich und dessen immanenter Charakteristik einhergehende Hervorhebung an anderer Stelle stets so genannte „Verschattungen“ (Schmitt, 2017, S. 501) nach sich zieht. Demnach verdeutlicht eine Metapher nicht nur einen bestimmten Sinnzusammenhang, sondern sie reduziert immer auch „die Eigenschaften des Zielgegenstandes auf die Eigenschaften des bildgebenden Gegenstandes“ (Kruse et al., 2011, S. 65), weshalb die „Suche nach ausdrucksverkürzenden Konsequenzen einer metaphorischen Konstruktion [...] eine notwendige Ergänzung“ (Schmitt, 2017, S. 501) zu der Suche nach ausdruckerweiternden Gehalten darstellt. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Frage nachgegangen, welche Aspekte von Komposition im Rahmen des metaphorischen Konzeptes KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN beleuchtet und welche verschattet werden.

Die Bedeutung des Begriffs ‚aufbauen‘, mit dem die Schüler:innen den Vorgang des Komponierens im vorliegenden Datenmaterial vielfach metaphorisieren, wird etwa im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache mit der Umschreibung „etw. aus Einzelteilen zusammensetzen“ (Pfeifer et al., 1993) angegeben, wobei es sich dabei beispielsweise um „ein Haus aus Steinen und Mörtel“ aber auch um „Zelte [oder] eine Maschine“ (Pfeifer et al., 1993) handeln kann. Mit Blick auf Komposition impliziert die Baumetaphorik, dass das Komponieren ebenfalls als eine Tätigkeit verstanden wird, bei der unterschiedliche, in diesem Fall musikalische Ausgangsmaterialien zu einem fertigen Konstrukt zusammengefügt werden. Im Sinne des ‚highlighting‘ findet sich diese

Bedeutungsübertragung in ausgeprägter Weise auch im Interviewmaterial wieder, etwa wenn Schüler:innen beim Komponieren von der Frage geleitet werden: „*wie baut man es auf*“ (SL_168). Analog zum Aufbau eines Hauses, eines Zeltens oder einer Maschine scheint dabei ein feststehender, möglicherweise auch vorgegebener und keinesfalls beliebiger Ablauf für ein gelungenes Endprodukt notwendig zu sein. Dementsprechend kann „*man zum Komponieren sagen [...], dass das eine **abgestimmte Reihenfolge von verschiedenen Komponenten** ist*“ (SG_164-166) oder „*man könnte zum Beispiel sagen, dass man etwas versucht zu erstellen oder **aufzubauen**, einen Song **aufzubauen**, weil das ja schrittweise geht*“ (SF_333-335).

Eine solch vorgegebene Reihenfolge von sinnvoll aufeinanderfolgenden Schritten erfordert jedoch in der Regel zum einen eine dem Bauprozess vorausgehende konkrete Planung, im Rahmen derer man etwa „*einen Song **entwerfen** kann*“ (SI_356-357) und „*das Ganze irgendwie ja harmonisch melodisch **durchdacht und geplant** hat*“ (SK_168-169). Zum anderen zeigt sich, dass der Prozess des eigentlichen Aufbaus oder Zusammensetzens zwar in einer Hand liegen kann, dass aber beispielsweise bei besagter Planung und vor allem der Produktion und Lieferung der benötigten Materialien verschiedene weitere Personen beteiligt sein können. Somit besteht auch die Möglichkeit, dass die im Rahmen einer Komposition aufzubauenden Teile, ähnlich wie es auch bei einem Haus, einem Zelt oder einer Maschine der Fall sein dürfte, unterschiedliche Produzent:innen bzw. im vorliegenden Fall Urheber:innen haben, wie es auch die folgenden Aussagen nahelegen: „*dass man **verschiedene Komponenten**, sei es Instrumente oder verschiedene Stimmen sagen wir einmal von verschiedenen Personen **zusammenfügt**, so dass das ein Lied wird*“ (SG_157-160) oder „*ich denke auch, dass Leute sitzen und sich Texte ausdenken auch über Jahre und auch Musik, die dazu passt, vielleicht auch unabhängig voneinander, das geht dann natürlich auch*“ (SJ_114-117).

Auch scheint es analog zur Konstruktion eines realen Objektes nötig zu sein, dass die einzelnen Bestandteile zueinander passen, was auch während des Prozesses stets zu überprüfen ist: „*zu gucken, ob das **klappt** und was ich noch alles tun muss, damit das **aufeinanderpasst***“ (SI_473-474), oder: „*so, wie **passt** das jetzt hier gerade **zusammen***“ (SJ_112). Sollten die entsprechenden Bausteine, bei denen es sich etwa um „*Melodien*“ (SL_366), „*Licks*“ (SH_285) und „*einzelne[n] kleine[n] Phrasen oder Themen*“ (SJ_239-240) oder die als voneinander unabhängig betrachteten

Elemente Text und Musik handeln kann, hingegen nicht zusammenpassen, dürfte das sowohl die Zufriedenheit der Erbauenden als auch die Funktionalität des Produkts in großem Maße einschränken. Mit Blick auf Komposition könnte dies etwa dazu führen, dass es bei den Komponist:innen „eventuell [...] dann abends eine kleine Krise [gibt], weil das alles nicht **zusammenpasst**“ (SJ_321-322) oder dass „irgendwie der die Zuhörer:in sich denkt: ‚boah, das **passt** überhaupt nicht **zusammen hier**“ (SJ_254-255).

In Bezug auf die Frage nach möglichen ausdrückserweiternden und funktionalen Gehalten im metaphorischen Konzept KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN ist demnach festzustellen, dass Komposition auf der Basis einer Bau- und Konstruktionsmetaphorik vor allem als mehr oder weniger geplanter Umgang mit bereits zur Verfügung stehenden Materialien beleuchtet wird, die im Rahmen eines linearen Prozesses zu einem stimmigen und passenden Ganzen zusammenzusetzen sind. Dabei erhalten die in diesem Kontext genannten Bauteile den Charakter bereits fertiger und zur Verfügung stehender Elemente.

Analog zu den gegenständlichen Materialien aus dem bildspendenden Bereich, also etwa Steinen, Streben, Zeltstangen oder Maschinenbauteilen, muss demzufolge jedoch auch das musikalische Material wie Phrasen, Themen, Texte oder Melodien zuvor bereits einen ‚Fertigungsprozess‘ durchlaufen haben. Die Frage, wie dieser konkret abgelaufen sein könnte und welche Relevanz in diesem Zusammenhang etwa einer musikalisch-inhaltlichen Inspiration zukommt, bleibt jedoch im Rahmen der Bau- und Konstruktionsmetaphorik zwangsläufig verschattet, was darin begründet liegt, dass diese Metaphorik Prozesse und Entwicklungen außerhalb des eigentlichen Auf- oder Zusammenbauens nicht zu repräsentieren vermag. So kann auf die als Gegenstände metaphorisierten Bauelemente lediglich zurückgegriffen werden, wenn sie sich in einem Zustand der bereits erfolgten Fertigstellung befinden, weshalb die Schüler:innenvorstellung des Zusammenfügens musikalischer Elemente zu einem Ganzen somit eine in ihrer Komplexität stark reduzierte Vorstellung von Kompositionsprozessen widerzuspiegeln scheint: „dann gucke ich, baue hier meinen Text und dann ist das Lied fast fertig, also das geht so schnell, ich glaube, das kann jeder“ (SJ_272-273).

Vor dem Hintergrund, dass Komposition im Rahmen des metaphorischen Konzepts KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN demnach zum einen als Tätigkeit beleuchtet wird, die aus dem Auf- und Zusammenbauen verschiedener Versatzstücke besteht

und für jeden zugänglich zu sein scheint, und die zum anderen unter Beteiligung verschiedener Personen erfolgen kann, ist festzustellen, dass sich innerhalb dieses metaphorischen Konzepts analog zu den Ausführungen in Kapitel 2 auch im Rahmen der gerade erfolgten Interpretation keine Spuren des Geniedenkens des 19. Jahrhunderts finden lassen. Die Annahme, dass es sich beim Komponieren um einen individuellen Schaffensprozess handelt, der Spezialist:innen vorbehalten ist (Dahlhaus, 1997), scheint demzufolge zwar die Fachkultur bis heute ideologisch zu prägen (Wienecke, 2016, S. 80), jedoch keinen nennenswerten Einfluss auf die Vorstellungen von Schüler:innen zu haben.

3.2 Die Analyse selektiver Ausgestaltungen des metaphorischen Konzepts KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN

Der im vorigen Kapitel beschriebene kognitive Mechanismus des highlighting bzw. hiding fokussiert die inhaltlich-gedanklichen Möglichkeiten bzw. Begrenzungen, die eine bestimmte Metaphorik (hier: KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN) aufgrund ihrer Charakteristik bietet. Dabei werden allerdings häufig nicht alle Bedeutungs- und Handlungsoptionen, die im Rahmen eines metaphorischen Konzepts grundsätzlich beleuchtet werden könnten, auch tatsächlich genutzt (Schmitt, 2017, S. 504). Eine solche Selektion bestimmter Aspekte bzw. das Fehlen anderer ist insofern „interpretationsrelevant[en]“ (Schmitt, 2017, S. 504) als dass sie genauere Aufschlüsse darüber geben kann, wie ein Phänomen konkret verhandelt wird.

Im Konzept KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN bestünde beispielsweise grundsätzlich die Möglichkeit, neben der beschriebenen Prozesslinearität und Schrittigkeit auch „unvorhersehbare und ungeplante Ereignisse“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 97) zu versprachlichen, beispielsweise mittels zum Quellbereich gehörender Metaphern wie *Umbauen*, *Renovieren* oder *Abreißen*. Entsprechende Metaphern finden jedoch im gesamten Interviewmaterial keine Verwendung, obwohl davon auszugehen ist, dass ein Kompositionsprozess in der Praxis weder „linear“ noch „deterministisch“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 97) verläuft, sondern durch „eine inkrementell-netzwerkartige Entwicklung mit mehrfachen Interdependenzen“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 96) geprägt ist. Das bedeutet auch, dass sich in der Metaphorik der Schüler:innen die Komplexität kompositorischer Arbeit nicht widerspiegelt, die mit diesen Annahmen einhergeht (vgl. Kapitel 3.1),

sondern die entsprechenden Prozesse auf ein zielgerichtetes Vorgehen reduziert werden, das bestenfalls ohne Abweichungen verläuft. Möglicherweise kann dies auch als Hinweis darauf gedeutet werden, dass Schüler:innen oft nur eine sehr vage Vorstellung von der Arbeits- und Vorgehensweise von Komponist:innen haben (Günther, 2010, S. 13), die, wie bereits festgestellt, jedoch nicht durch die Genieästhetik des 19. Jahrhunderts beeinflusst zu sein scheint.

Trotz dieses erneuten Hinweises darauf, dass im Rahmen des metaphorischen Konzepts *KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN* die im musikpädagogischen Diskurs vielfach erkennbare Engführung des Begriffs ‚Komposition‘ in dieser Form keinen Einfluss auf die Schüler:innenvorstellungen nimmt, kann dieses Ergebnis jedoch noch nicht als übergreifend bewertet werden, da abstrakte Phänomene wie Komposition in aller Regel nicht nur durch ein einziges, sondern durch mehrere unterschiedliche metaphorische Konzepte strukturiert werden. Dieser Umstand lässt eine umfassende Betrachtung aller zur Metaphorisierung eines Phänomens genutzten Konzepte in ihrer Gesamtheit sinnvoll erscheinen, denn erst durch dieses Vorgehen kann auf der Basis der jeweiligen alternativen Handlungs- und Erlebnismöglichkeiten der verschiedenen Konzepte „ein differenziertes Bild von der Wahrnehmung eines Phänomens“ (Müller, 2022, S. 57) entstehen. Da ein Vergleich metaphorischer Konzepte demnach vielfältige Interpretationsmöglichkeiten eröffnen kann, schlägt Schmitt (2017) einen solchen Vergleich als weitere heuristische Strategie vor.

3.3 Der Vergleich metaphorischer Konzepte

Unterschiedliche interpretativ erschlossene metaphorische Konzepte können einerseits korrelieren, was im vorliegenden Interviewmaterial etwa ersichtlich wird, wenn analog zur Bau- und Konstruktionsmetaphorik auch im Konzept *KOMPOSITION ALS WEG* ausschließlich Metaphern zu finden sind, die eine lineare Schrittigkeit beschreiben: „*da bin ich persönlich die Route gegangen, erst den Text zu schreiben und dann eine Melodie zu finden*“ (SI_186-187) oder „*dann gehe ich meistens weiter mit dem Bass [...] und dann mache ich meistens Klavier und Gitarre*“ (SI_561-563). Die Korrelation wird dabei gestützt durch die Tatsache, dass auch hier in keinem einzigen Fall mögliche prozessuale Schritte durch Begriffe wie *Umwege, Holzwege, Hindernisse, Rückschritte*, oder *Sackgassen* metaphorisiert werden, die mehr oder weniger reflexiv verhandelte Abweichungen vom

linearen Schaffensprozess beschreiben würden. In diesem Fall werden also die bereits dargestellten Hinweise auf eine in der Komplexität stark reduzierte Vorstellung der Schüler:innen von Kompositionsprozessen (vgl. Kapitel 3.2) gestärkt.

Auf der anderen Seite können sich Rekonstruktionen metaphorischer Konzepte aber auch gegenseitig relativieren oder sogar in Konflikt zueinander stehen (Müller, 2022, S. 57), was für den vorliegenden Zusammenhang bedeuten könnte, dass sich beispielsweise Spuren eines Geniedenkens möglicherweise in anderen interpretativ erschlossenen Konzepten durchaus finden lassen könnten. Der Frage, inwiefern dies der Fall ist, wird im Folgenden mittels eines Vergleichs der beiden aus dem Interviewmaterial interpretativ erschlossenen Konzepte *KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN* und *KOMPOSITION ALS SCHRIFTSTELLEREI* nachgegangen.

Wie die vorherigen Kapitel gezeigt haben, wird Komposition im Rahmen der Bau- und Konstruktionsmetaphorik als Tätigkeit verstanden, die für jeden zugänglich ist und – gegebenenfalls unter Beteiligung unterschiedlicher Personen – aus dem Auf- und Zusammenbauen verschiedener Versatzstücke besteht. Dabei handelt es sich um einen Prozess, der im Sinne des highlighting und hiding (Lakoff & Johnson, 2011, S. 10-13) keinerlei „Vorstellungen von Schriftlichkeit“ (Bandur, 1996, S. 16) impliziert. Im Unterschied dazu lässt schon die Wahl des Begriffs ‚Schriftstellerei‘ im Titel des hier zum Vergleich hinzugezogenen Konzepts auf die Hervorhebung einer Verschriftlichung von Kompositionen schließen.

Dabei handelt es sich aus metaphernanalytischer Sicht beim Begriff ‚schreiben‘ um einen so genannten „Doppelgänger“ (Buchholz, 1996, S. 89-93), also eine Formulierung, die nicht nur gleichermaßen wörtlich, sondern auch metaphorisch gebraucht werden kann. Von einer metaphorischen Übertragung aus dem Bereich der Schriftstellerei kann ausgegangen werden, wenn über die reine Tätigkeit des schriftlichen Festhaltens musikalischer Information hinaus ein Konzept mit Hilfe der Idee des Schreibens zum Ausdruck gebracht wird. Dies trifft zum Beispiel zu bei der Fokussierung auf die Vorstellung der Erstellung eines Werks, etwa dass „*Komposition [ist] ja quasi der Überbegriff für das Schreiben von Stücken überhaupt*“ (SK_155-156) sei, oder dass es sich um „*einen langwierigen Prozess [handeln kann], in dem jemand versucht ein Musikstück zu schreiben*“ (SJ_236-237).

Der metaphorische Gebrauch des Wortes scheint demnach vor allem den Entstehungsprozess einer Komposition zu beleuchten: „*Komponieren ist*

wie **einen Roman schreiben**“ (SL_663), was etwa auch beinhaltet, „dass ich eine **Spannungskurve** in einem Stück aufbaue und irgendwie da so **meine Geschichte erzähle** damit“ (SL_200-202). Im Rahmen des metaphorischen Konzeptes KOMPOSITION ALS SCHRIFTSTELLEREI mündet dieser Prozess in einem womöglich schriftlich fixierten und abgeschlossenen Endprodukt, das zum Beispiel als „Lied“ (SJ_149), „Song“ (SH_112), „Stück“ (SJ_96) oder „Satz“ (SL_278) bezeichnet wird.

Parallel zum metaphorischen Gebrauch des Wortes wird Komposition im Rahmen dieses Konzeptes auch mit dem Begriff des Verfassens von Musikstücken charakterisiert, welcher etymologisch aus dem 16. Jahrhundert stammt und „einen Text entwerfen und niederschreiben“ (Pfeifer, 1993) bedeutet. So ist „beim Komponieren [...] ja auch eigentlich relativ klar was damit gemeint ist: man **verfasst** halt Musik“ (SK_123-124); es wird verstanden als „das durchstrukturierte aufwändigere **Verfassen** von Musikstücken“ (SK_192-193). Schüler:innenvorstellungen solcher Art, die Komposition an eine schriftliche Niederlegung gebunden sehen, korrelieren mit einer Definition des Begriffs ‚Komposition‘ von Dahlhaus (1997), auf die auch im musikpädagogischen Diskurs regelmäßig Bezug genommen wird (Wieneke, 2016; Zill, 2016; Schlothfeldt, 2009). Diese Definition besagt unter anderem, dass „eine Komposition (1) ein in sich geschlossenes, individuelles musikalisches Gebilde ist, welches (2) ausgearbeitet und (3) schriftlich fixiert wird“ (Dahlhaus, 1997, S. 10-11). Es darf festgehalten werden, dass es sich dabei um ein recht enggefasstes Verständnis des Begriffs ‚Komposition‘ handelt, das an Produktionsformen der europäischen Kunstmusik in der Tradition des 19. Jahrhunderts anknüpft (Zill, 2016, S. 21). Ähnlich eng fasst den Begriff auch Sachs (1997), in dessen Definition sich eine Komposition „in allgemeiner neuzeitlicher Bedeutung [...] in der Regel auf ein Gebilde mit Kunstanspruch“ (S. 312) bezieht, dessen schriftliche Fixierung „ein wichtiges und weithin begriffsprägendes Merkmal“ (Sachs, 1997, S. 312) ist. Auch hier wird die Verbindung zur kulturellen Praxis des abendländischen Komponierens deutlich sichtbar, die so zum Beispiel weder in experimentellen, noch in vielen folk-, pop- oder jazzmusikalischen Zusammenhängen oder in kompositorischen Prozessen von Schüler:innen die Regel sein dürfte.

Mit Blick auf die aufgeworfene Fragestellung lässt sich demnach feststellen, dass sich im Gegensatz zum metaphorischen Konzept KOMPOSITION ALS

BAUEN UND KONSTRUIEREN im Konzept KOMPOSITION ALS SCHRIFTSTELLEREI durch den Fokus auf eine schriftliche Fixierung des Komponierten deutliche Hinweise auf Anteile eines kunstmusikalischen Musikverständnisses finden. Interessant ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass es sich bei jemandem, der „irgendwo sitzt mit Papier und Stift und wahrscheinlich einem Instrument und sich Sachen reinspielt und überlegt klingt es gut klingt es schlecht und aufschreibt“ (SK_89-92), zwar um landläufig als Genies bezeichnete Komponisten wie Mozart oder Bach handeln kann. Denn in den Vorstellungen von Schüler:innen ist „genau in meinem Kopf einfach dieses klassische Bild von Mozart, dass der da mit einem leeren Papier sitzt und einem Bleistift“ (SJ_454-456), oder „von Bach habe ich irgendwie immer das Bild, wie er in irgendeiner Kammer an einem Cembalo oder so sitzt und vor sich hinschreibt komplett fokussiert“ (SL_402-404). Der Schreibprozess dieser Komponisten wird in den Aussagen jedoch nicht durch Genialität oder eine wie auch immer geartete göttliche Inspirationsquelle bestimmt. Vielmehr verwenden die Schüler:innen auch für ihren eigenen Prozess eine ähnliche Wortwahl: „so habe ich dann versucht halt irgendwie die Musik da zu schreiben“ (SL_181-182) oder „[ich] habe da irgendwelche kleinen Stücke geschrieben“ (SL_449).

Anklänge, dass es sich beim Komponieren um eine reine Spezialist:innentätigkeit handelt, die ausschließlich schöpferischen Genies vorbehalten ist, finden sich in den Schüler:innenvorstellungen demnach auch in diesem Fall nicht. Allerdings fällt auf, dass die Schüler:innen beim Verwenden der Schreibmetaphorik über ihre eigenen Kompositionsprodukte unbestimmt und zögerlich sprechen, etwa wenn sie formulieren, dass sie *halt irgendwie da Musik* oder *da irgendwelche kleinen Stücke* schreiben. Nichtsdestotrotz ist festzustellen, dass die Schüler:innen auch ihre eigenen Kompositionen durchaus als Schreibprodukte ansehen. In der Gesamtschau lässt sich deshalb vermuten, dass im Gegensatz zum musikpädagogischen Diskurs bei den Schüler:innen keine handlungshemmenden Vorstellungen im Sinne von „Berührungsängste[n]“ (Wieneke, 2016, S. 81) vor dem Wort ‚Komposition‘ vorherrschen, die davor zurückschrecken lassen müssten, das Vorgehen oder „die Werke der musikalischen ‚Genies‘ und die der unerfahrenen Laien mit 5dem gleichen Wort zu erfassen“ (Wieneke, 2016, S. 81)⁵.

⁵ Dieser Befund entspricht dem Ergebnis des metaphorischen Konzeptes KOMPOSITION ALS ENTNEHMEN VON SUBSTANZEN (vgl. Meisterernt 2022).

4. Konsequenzen der generierten Ergebnisse für die kompositorische Praxis in der Schule

Wie vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse deutlich wird, kann die systematische Metaphernanalyse insbesondere mit Hilfe der reflektierenden Interpretation und dazugehöriger Heuristiken zu wichtigen Einblicken in implizite und reflexiv nicht verfügbare Schüler:innenvorstellungen zu Komposition führen. Die Vorstellungsforschung belässt es jedoch nicht bei der Gewinnung von Erkenntnissen darüber, mit welchen konzeptuellen Voraussetzungen Schüler:innen an ein komplexes, abstraktes Phänomen musikalischen Handelns herantreten. Zwar wird die Kenntnis eines möglichen und breiten Spektrums von Vorstellungen als Schlüsselkompetenz von Lehrer:innen im Bereich des fachdidaktischen Wissens angesehen (Jüttner & Neuhaus, 2013); dieses Wissen gilt es jedoch im Rahmen der Planung von Unterrichtsprozessen zu nutzen, wie auch Hüfner und Niebert (2022) feststellen: „Werden Metaphern im Sinne der kognitiven Metapherntheorie als Brücken zwischen abstrakten Zieldimensionen und verkörperten oder kulturell geprägten Quellbereichen verstanden, sollte ihre Analyse für das Verstehen wie auch für die Entwicklung von Lehr-Lernsituationen wichtige Rückschlüsse liefern können“ (S. 234).

Allerdings bemerkt etwa der Biologiedidaktiker Ashoff (2020) mit Blick auf mögliche Konsequenzen, die sich aus der Kenntnis entsprechender Vorstellungen von Schüler:innen für den Unterricht ergeben, dass es zwar eine sehr große Anzahl von Studien gibt, die Schüler:innenvorstellungen ermitteln, demgegenüber jedoch kaum Untersuchungen, die konkrete Wege aufzeigen, wie der Unterricht auf die Vielzahl der beschriebenen Schüler:innenvorstellungen reagieren kann (S. 102). Die unterrichtspraktische Reaktion auf Studienergebnisse zu Vorstellungen scheint daher zumeist der Intuition der Lehrenden überlassen zu werden (Millar et al., 2006, S. 75) oder auf normativen Empfehlungen zu beruhen. In diesem Zusammenhang stellt etwa Kattmann (2015) eine umfangreiche, in Form eines Lexikons dargebotene Handreichung für den Biologieunterricht vor, die einen Beitrag dazu leisten soll, Ergebnisse der Vorstellungsforschung für den Unterricht nutzbar zu machen, und die darauf abzielt, Lehrende bei einer fundierten Unterrichtsvorbereitung zu unterstützen (S. 9). Empfohlen wird in diesem Kontext, dass der Unterricht an den Vorstellungen der Schüler:innen anknüpfen solle, was sich insbesondere in solchen Fällen als sinnvoll erweise, in denen vorliegende

Schüler:innenvorstellungen bereits fachlich korrekte Aspekte enthalten. Ein solches Vorgehen zielt dabei auf eine Erweiterung der Ausgangsvorstellung ab, die insofern mit einem Perspektivwechsel einhergeht, als dass die Lernenden Missverständnisse erkennen und Sachverhalte neu betrachten können (Kattmann, 2015, S. 21).

4.1 An Schüler:innenvorstellungen zu Komposition anknüpfen

Vor dem Hintergrund der in diesem Beitrag dargestellten Ergebnisse könnte sich eine solche Erweiterung einer Vorstellung etwa mit Blick auf mögliche Überarbeitungsprozesse im Rahmen von Schüler:innenkompositionen als sinnvoll erweisen. So lässt das interpretativ erschlossene Fehlen von Bau- oder Wegmetaphorik-Phänomenen wie *Abriss*, *Neubau*, *Sackgasse* oder *Umweg* darauf schließen, dass Schüler:innen die mögliche Relevanz solcher Überarbeitungsprozesse möglicherweise gar nicht bewusst ist. Dieser Aspekt könnte auch ein von Kranefeld (2008) in einer Studie zum Musik-Erfinden rekonstruiertes Ergebnis erklären, welches zeigt, dass die Gruppen ihre Ideen nur teilweise evaluierten und es häufig zu schneller Zufriedenheit mit den anfangs entstandenen Produkten kam. Hinzu kommt, dass in diesem Zusammenhang angenommen werden kann, dass Schüler:innen, die mit einem solchen Verständnis von Zielgerichtetheit den eigenen Prozessen begegnen, sich möglichen ‚Überraschungen‘ dieses Prozesses gar nicht anvertrauen können, weil sie diese möglicherweise als ‚falsch‘ oder ‚abweichend‘ betrachten. Unterrichtssettings könnten entsprechend an diese Engführungen des Bauens und Konstruierens oder des Komponierens in Form eines Weges anknüpfen und diese etwa mittels der Aufgabenstellung um bewusst initiierte und reflektierte Überarbeitungsprozesse ergänzen. Eine auf diese Weise veränderte didaktische Herangehensweise trüge dazu bei, die mitgebrachten und in diesem Fall limitierenden Vorstellungen zu erweitern und damit womöglich ein größeres Spektrum kompositorischer Möglichkeiten zu erreichen.

Ebenfalls könnte an Schüler:innenvorstellungen, die Komposition im Rahmen der Bau- und Konstruktionsmetaphorik als unkompliziertes Zusammensetzen vielfach schon vorhandenen musikalischen Materials verstehen, für das keine besondere Expertise notwendig zu sein scheint, mittels Aufgabenstellungen angeknüpft werden, bei denen die Arbeit mit bekanntem und vor allem auch peer-kulturellem musikalischen Material explizit initiiert wird. Solche Unterrichtsdesigns, die „dem Umgang

mit Versatzstücken, dem Spiel mit Bekanntem und Vertrautem, dezidiert Raum geben“ (Buchborn, 2021, S. 177), könnten somit sinnvolle und adäquate Unterrichtsangebote darstellen, die zu gelingenden, weil mit den Vorstellungen von Schüler:innen übereinstimmenden Kompositionsprozessen beitragen.

Im Unterschied dazu scheint im Rahmen von Ansätzen des experimentellen Gestaltens im Kontext von zeitgenössischer Musik ein solches Anknüpfen an Vorstellungen vor dem dargestellten Hintergrund nicht unmittelbar möglich zu sein. Denn diese in der unterrichtlichen Praxis häufig anzutreffenden Verfahren streben eine „Vermeidung von Klischees, Mustern und anderen Fixierungen“ (Schneider, 2000, S. 239) an und fordern entsprechend, „alles Tonale, rhythmisch Vertraute, Gegenständliche zu Sperrgebieten zu erklären“ (Friedrich, 2016, S. 63). Sollten Lehrende sich für eine kompositionspädagogische Konzeption entscheiden, bei der möglichst auf den Umgang mit Vertrautem verzichtet wird, legen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung nahe, dass weniger ein Anknüpfen, sondern vielmehr eine Modifizierung von Vorstellungen der Schüler:innen, etwa durch bewusste Dekonstruktion, nötig sein dürfte.

4.2 Vorhandene Vorstellungen modifizieren

Über die genannten Empfehlungen zur Gestaltung eines Unterrichts, der Schüler:innenvorstellungen berücksichtigt, hinaus existieren bislang nur wenige empirisch abgesicherte Erkenntnisse zu Vermittlungsversuchen (Schrenk et al., 2019, S. 14) und es mangelt laut Ashoff (2020) insbesondere auch an Interventionsstudien (S. 102). Eine Ausnahme bilden hier die Biologiedidaktiker Gropengießer und Groß (2019), die in diesem Zusammenhang vier zentrale und bereits erfolgreich evaluierte Vermittlungsstrategien vorschlagen. Diese basieren auf der Annahme, dass „das Verstehen abstrakter Phänomene der Biologie auf imaginatives, hauptsächlich metaphorisches Denken angewiesen [ist]“ (S. 74), weshalb es gelte, die Ursprungsbereiche, aus denen sich metaphorische Konzepte speisen (vgl. Kapitel 2), mittels einer kritischen Reflexion dahingehend zu modifizieren, dass Lernende ein fachlich angemessenes Verständnis entwickeln können.

Ein ‚fachlich angemessenes Verständnis‘ ist zwar in den naturwissenschaftlichen Fächern einfacher zu ermitteln und folglich auch herzustellen als im Fach Musik, bei dem nicht so sehr inhaltspezifische und somit auf fachliche Korrektheit überprüfbare, sondern implizit-kulturell geprägte und nicht

per se objektivierbare Vorstellungen im Fokus stehen (vgl. Kapitel 1). Deshalb wäre ein solches Einwirken auf die Quellbereiche von Vorstellungen vermutlich nicht adäquat. Nichtsdestotrotz könnte auch im Rahmen des Musikunterrichts über eine Modifizierung von Vorstellungen nachgedacht werden, so etwa mit Blick auf die im Rahmen des Konzepts KOMPOSITION ALS SCHRIFTSTELLEREI interpretativ erschlossenen Vorstellungen, die Kompositionen an eine schriftliche Fixierung gebunden sehen. Eine solche Verschriftlichung von Schüler:innenkompositionen scheint in der schulischen Realität ohnehin insofern wenig sinnhaft zu sein, als dass Schüler:innenkompositionen zum einen selten dazu gedacht sind, von anderen aufgeführt zu werden und eine Notation daher nicht notwendig erscheint. Zum anderen fehlen Schüler:innen in der Regel die nötigen musikalischen Kenntnisse, um ihre Klangvorstellungen auch mittels traditioneller Notation zum Ausdruck bringen zu können (Wallbaum in Schlothfeldt & Vandré, 2018, S. 20). Schüler:innenvorstellungen, die eine Notation als zum Komponieren zugehörig verstehen, könnten sich jedoch möglicherweise hemmend auf schulische Kompositionsprozesse auswirken, bei denen eine solche schriftliche Fixierung nicht vorgesehen ist. Somit dürfte es sinnvoll sein, zu Beginn eines Arbeitsprozesses mit den Schüler:innen gemeinsam ein Bewusstmachen, Hinterfragen oder gar Dekonstruieren dieser Vorstellung vorzunehmen. Wie eine in der Vorstellungsforschung verortete Studie von Born (2007) gezeigt hat, sind Vorgehensweisen dieser Art auch deshalb fruchtbar, da von Lernenden insbesondere solche Lehr-/Lern-Settings als sinnstiftend und motivierend bewertet werden, die Vorstellungen zum Gegenstand expliziter Reflexion machen.

Alternativ wäre eine Modifizierung dahingehend denkbar, dass neben traditionell notierten Musikstücken auch andere, etwa grafisch notierte Stücke im Unterricht thematisiert werden, welche die Schüler:innen dazu anregen könnten, im Rahmen ihrer eigenen Kompositionen ebenfalls auf eine grafische Notation zurückzugreifen.

5. Methodenreflexion

Die im vorigen Kapitel gezogenen Rückschlüsse unterstreichen nicht nur die hohe Relevanz einer musikpädagogischen Vorstellungsforschung, welche die Option eröffnet, die empirische Basis für die Konzeption, Planung, Gestaltung und Durchführung von Musikunterricht auszubauen. Sie werfen auch die Frage auf, inwieweit sich die systematische

Metaphernanalyse neben dem hier aufgezeigten Einsatz im Rahmen einer musikpädagogischen Vorstellungsforschung auch als innovatives empirisches und theoretisch anschlussfähiges Instrument für weitere musikpädagogische Zusammenhänge erweisen kann.

In sozialwissenschaftlichen Forschungskontexten ist die Menge der mit Metaphern assoziierten Konzepte mittlerweile sehr umfangreich (Schmitt, 2017, S. 114), wenngleich eine grundlegende Herausforderung in der kognitionslinguistischen ‚Heimatlosigkeit‘ von Metaphern liegt. Diese bedingt, dass die Metaphernanalyse nicht per se einem bestimmten theoretischen Hintergrundbezug zugeordnet ist, sondern je nach Forschungskontext neben einer spezifischen „disziplinären Einbindung“ (Schmitt, 2017, S. 166) auch kompatibler theoretischer Bezüge bedarf, im Fall der vorliegenden Studie etwa den der Vorstellungsforschung. Dieser Mangel an Zugehörigkeit zu einer bestimmten Disziplin könnte jedoch auch die Chance bieten, die „zur jeweiligen Forschungsfrage und disziplinären Einbindung kompatiblen theoretischen Verbindungen mit der Metaphernanalyse nach Lakoff und Johnson zu erarbeiten“ (Schmitt, 2017, S. 116). So wurde eine Metaphernanalyse bereits beispielsweise zur Analyse sozialer Deutungsmuster nach Oevermann durchgeführt (Wiedemann, 1986), zur Rekonstruktion des Habitus nach Bourdieu genutzt (Schachtner, 1999; Geffert, 2006) oder mit der Theorie der sozialen Repräsentationen verbunden, indem Metaphern als figurativer Kern einer sozialen Repräsentation verstanden werden (z.B. Wagner, 2007; Oberlechner et al., 2003).

Für die diesem Beitrag zugrunde liegende Studie erweist sie sich deshalb als produktiv, weil Vorstellungen als subjektiv-gedankliche, implizite, latente Wahrnehmungsweisen und auf individuellen Erfahrungen basierende Konstrukte verstanden werden (vgl. Kapitel 1), die sich der erlebten Erfahrung im Alltag weitgehend entziehen. Deshalb kommt bei der empirischen Erforschung solcher Vorstellungen, wie sie etwa Schüler:innen zu dem für sie in der Regel eher alltagsfernen und abstrakten Phänomen ‚Komposition‘ mitbringen, der zentrale Ansatz der kognitiven Linguistik besonders zum Tragen, „dass Abstraktes und Unbekanntes über den metaphorischen Verweis auf konkrete Erfahrungen versteh- und handhabbar gemacht wird.“ (Pfaller, 2022, S. 2)

Die Frage der musikpädagogischen Anschlussfähigkeit der systematischen Metaphernanalyse über die Erforschung von Vorstellungen hinaus

dürfte sich entsprechend insbesondere für Forschungskontexte stellen, in denen die Rekonstruktion denk- und handlungsleitender Muster angestrebt wird, die den Akteuren nicht per se als rationale, transparente Kognitionen zur Verfügung stehen.

Im Folgenden werden daher unter diesem Aspekt einige der kognitiven Konstrukte, die bereits in der Musikpädagogik erforscht werden, schlaglichtartig beleuchtet, nämlich Individualkonzepte (Niessen, 2006), Überzeugungen (Weber, 2021; Linn, 2017) und Selbstkonzepte (Hammel, 2011). Die Unterschiede zwischen den Konstrukten und in Abgrenzung zum Konstrukt der Vorstellungen erscheinen zum Teil auf den ersten Blick marginal, sind jedoch zumeist bei näherer Betrachtung auf unterschiedlichen Ebenen deutlich. Folgende Fragen dürften in diesem Zusammenhang von Bedeutung sein:

- In welchem Ausmaß ist ein Konstrukt auf einer abstrakten, latent-kognitiven Ebene angesiedelt bzw. den Handelnden reflexiv-diskursiv verfügbar?
- Finden sich im Interviewmaterial genügend Ausdruckswesen, die auf metaphorische, d. h. aus konkret-physischen Erfahrungen gespeiste Quellbereiche schließen lassen?
- Werden eher individuelle Denkstrukturen im Sinne von Einzelfallanalysen ermittelt oder kollektive Repräsentationen, aus denen sich Muster ableiten lassen?
- Kann die systematische Metaphernanalyse gegebenenfalls auch als ergänzende Auswertungsmethode zu produktiven Ergebnissen kommen?

Das in der Musikpädagogik bekannte Konstrukt der Individualkonzepte (Niessen, 2006) stellt eine Weiterentwicklung des Forschungsprogramms der Subjektiven Theorien (Groeben et al., 1988) dar und beruht auf der Annahme, dass Menschen Theorien im Sinne von „Kognitionen der Selbst- und Welt-sicht“ (Groeben et al., 1988, S. 22) konstruieren, die eine gewisse Nähe zu wissenschaftlichen Theorien aufweisen und „die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind“ (Groeben et al., 1988, S. 22). Zudem versteht Niessen (2006) Individualkonzepte als „komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur“ (S. 29). Diese in gewisser Weise reflexive Explizier- und Rekonstruierbarkeit von Individualkonzepten wirft die Frage auf, inwieweit Akteure auf kognitive Strukturen zurückgreifen, die „auf einer latenten Ebene

angesiedelt und nur begrenzt diskursiv verfügbar“ (Schmitt, 2017, S. 125) sind und daher aus metaphorischen Quellen gespeist werden müssen. Ein solcher Rückgriff auf basale, konkretisierende Denkstrukturen wäre eine grundlegende Voraussetzung für den Einsatz der Metaphernanalyse.

Das Konstrukt der Überzeugungen, wie es Linn (2017) und Weber (2021) bei Lehrenden in Bezug auf Heterogenität von Lerngruppen bzw. kompositionspädagogisches Handeln in den Blick nehmen, weist durchaus eine Nähe zu dem der Vorstellungen auf und könnte daher auch aus metaphernanalytischer Sicht von Interesse sein. Ähnlich zu dem Konstrukt der Vorstellungen werden auch Überzeugungen als Rahmen und Filter verstanden, die das Handeln beeinflussen und leiten und die durch Erfahrungen entstehen und verändert werden können (Weber, 2021, S. 25).

Die Anschlussfähigkeit an die Metaphernanalyse könnte insbesondere dann begünstigt sein, wenn nicht so sehr individuelle Denkstrukturen in den Blick genommen werden, sondern auf eine Erforschung der Breite und Komplexität möglicher Überzeugungen abgezielt wird. Zwar können metaphorische Konzepte auch auf individueller Ebene rekonstruiert werden (Schmitt, 2017, S. 132). Mit Blick auf das Konstrukt der Überzeugungen wären in diesem Zusammenhang etwa Einzelfallanalysen denkbar, die mittels einer interpretativen Erschließung individueller Metaphoriken theoriegenerierend genutzt werden könnten (Schmitt, 2017, S. 531). Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass der „Präzision und dem Detailreichtum solcher Vertiefungen [...] Grenzen der Verallgemeinerung gegenüber [stehen]“ (Schmitt, 2017, S. 531).

So zielt die Analyse metaphorischer Konzepte zunächst „auf die Rekonstruktion von überindividuellen kollektiven Repräsentationen und Deutungsmustern“ (Pfaller, 2022, S. 61) ab, wie es etwa auch in der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie der Fall ist, wenn die Gesamtheit aller vorhandenen und möglichen Schüler:innenvorstellungen zu Komposition erforscht werden soll, die „als kollektive Sinngehalte den einzelnen Individuen nur begrenzt reflexiv verfügbar“ (Schmitt, 2017, S. 132) sind. Hier könnten sich weitere Anknüpfungspunkte ergeben. So weist Weber (2021) in ihrer Arbeit darauf hin, dass es etwa „von Interesse sein [könnte], die gemeinsamen Orientierungen innerhalb eines konjunkativen Erfahrungsraums in den Blick zu nehmen“ (S. 171), denn es spricht in ihren Augen bei Kompositionspädagogen „vieles dafür, dass sich durch die Sozialisation in der akademischen Kompositionswelt

gemeinsame Orientierungen gebildet haben, die auch Spuren des Künstlerhabitus aufweisen“ (Weber, 2021, S. 171). Solche überindividuell gültigen Konzeptualisierungen scheinen Ähnlichkeit aufzuweisen mit dem, was in der kognitiven Metapherntheorie als „kulturelle Universalie[n]“ (Schmitt, 2017, S. 494) bezeichnet wird. Diese bilden sich aus, da Metaphern stets auch „innerhalb der gesellschaftlichen und kulturellen Rahmen, in denen Menschen leben und miteinander agieren“ (Müller, 2022, S. 56), entstehen.

Die Frage der Anschlussfähigkeit dürfte auch hier von dem Spannungsfeld zwischen dem Rückgriff auf implizite und explizite Denkstrukturen bestimmt werden. Weber (2021) nimmt an, dass Überzeugungen, die zunächst implizit sein können, durch Reflexion expliziert werden können (S. 25). Die darunter liegenden Vorstellungen, aus denen sich eine Überzeugung speist, dürften den Akteur:innen allerdings vermutlich nicht bewusst sein. Daraus ergibt sich die Frage, inwieweit sich in einem Interviewmaterial zu Überzeugungen genügend metaphorischer, sich aus latent bewussten Denkstrukturen speisender Gehalt findet.

Das Konstrukt der Selbstkonzepte wird von Hammel (2011) in ihrer Untersuchung zu fachfremd unterrichtenden Grundschullehrer:innen definiert als „Gesamtheit aller selbstbezogenen Kognitionen und Einstellungen, somit alles, was jemand von sich selbst denkt, oder was er in Bezug auf sich fühlt“ (S. 240). Auch Selbstkonzepte wirken „handlungs- und wahrnehmungsleitend und werden vom Individuum auf der Basis eigener Erfahrungen konstituiert“ (Hammel, 2011, S. 83). Ähnlich wie bei der Einzelfalldarstellung in der Studie von Hammel (2011) wäre auch im Rahmen dieses Konstrukts eine Untersuchung der – allerdings individuellen und nicht übergreifenden – Metaphoriken denkbar. Die wichtigste Herausforderung könnte auch in diesem Fall daraus erwachsen, dass der Abstraktionsgrad bei der Selbstreflexion über eine bestimmte Fragestellung häufig nicht so groß ist, dass in größerem Umfang auf Metaphorik zurückgegriffen werden muss. Insofern könnte der Metaphernanalyse eventuell nur eine Zusatzfunktion zukommen, um bestimmte Aspekte deutlicher herauszuarbeiten. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, dass es sich um eine aufwändige Methode handelt, weshalb „der zu bewältigenden Zahl von Texten bzw. Interviews Grenzen gesetzt [sind]“ (Schmitt, 2017, S. 469) und die Samplingstrategie daher bereits im Vorfeld gut bedacht werden müsste.

Wie die Ausführungen im vorliegenden Beitrag zeigen, kann die systematische Metaphernanalyse im Hinblick auf eine musikpädagogischen Vorstellungsforschung als produktive Auswertungsmethode betrachtet werden. Auch mit Blick auf im Rahmen der Musikpädagogik bereits genutzte kognitive Konstrukte scheint ein gegenstandsangemessener Einsatz dieser Methode über eine musikpädagogische Vorstellungsforschung hinaus denkbar, weshalb die systematische Metaphernanalyse als wertvolle, zukünftige Bereicherung des Methodenrepertoires in der Musikpädagogik betrachtet werden kann.

Literatur

- Adamia, M. (2008). *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen. Eine explorative Studie in Klassen des 1., 3., 5. und 7. Schuljahres im Kanton Bern*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. <https://d-nb.info/989758885/34> [16.12.2024]
- Aigner, W. (2017). *Komponieren zwischen Schule und Social Web. Eine entwicklungsorientierte Studie*. Wißner.
- Ashoff, R. (2020). Das Unterrichten mit Schülervorstellungen – Anforderungen an Lernumgebungen. In B. Reinisch, K. Helbig & D. Krüger (Hrsg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis* (S. 102–113). Springer Spectrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61342-9_2
- Bandur, M. (1996). Compositio/Komposition. In H. H. Eggebrecht (Hrsg.), *Terminologie der musikalischen Komposition* (S. 15–48). Franz Steiner.
- Born, B. (2007). *Lernen mit Alltagsphantasien. Zur expliziten Reflexion impliziter Vorstellungen im Biologieunterricht*. VS.
- Buchborn (2021). Wie Schüler*innen in Unterrichtspausen mit musikalischen Versatzstücken musizieren und Musik erfinden: Rekonstruktion eines informell geprägten musikalischen Interaktionsprozesses mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (Bd. 42) (S. 168–179). Waxmann.
- Buchholz, M. B. (1996). *Metaphern der „Kur“. Eine qualitative Studie zum psychotherapeutischen Prozess*. Westdeutscher Verlag.
- Burnard, P. (2004). *Pupil-teacher conceptions and the challenge of learning: lessons from a Year 8 music classroom*. Improving Schools, Vol. 7. <https://doi.org/10.1177/1365480204042111>
- Dahlhaus, C. (1979). Was heißt Improvisation?. In R. Brinkmann (Hrsg.), *Improvisation und Neue Musik. Acht Kongressreferate* (S. 9–23). Schott.
- Danuser, H. (1993). *Vom Einfall zum Kunstwerk. Der Kompositionsprozess in der Musik des 20. Jahrhunderts*. Laaber-Verlag.
- Friedrich, B. (2016). *Klangwelten des 21. Jahrhunderts in der musikalischen Bildung. Kompositionspädagogik in Theorie und Praxis*. Verlag Dr. Kovač.
- Gebauer, H. (2016). *Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. Eine qualitative Videostudie*. LIT Verlag.
- Geffert, Bruno (2006). *Metaphern von Schule*. Dr. Kovač.
- Groeben, N., Scheele, B., Schlee, J. & Wahl, D. (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des Reflexiven Subjekts*. Francke.
- Gropengießer, H. (2020). Vorstellungen im Fokus. Forschung für verstehendes Lernen und Lehren. In B. Reinisch, K. Helbig & D. Krüger (Hrsg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis* (S. 9–25). Springer Spectrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61342-9_2
- Gropengießer, H. & Groß, J. (2019) Lernstrategien für das Verstehen biologischer Phänomene: Die Rolle der verkörperten Schemata und Metaphern in der Vermittlung. In J. Groß, M. Hammann, P. Schmiemann & J. Zabel (Hrsg.), *Biologiedidaktische Forschung: Erträge für die Praxis* (S. 59–76). Springer Spektrum.
- Gropengießer, H. & Marohn, A. (2018). Schülervorstellungen und Conceptual Change. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftlichen Forschung* (S. 49–67). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56320-5_4
- Groß, J. (2007). *Biologie verstehen: Wirkungen außerschulischer Lernangebote*. Didaktisches Zentrum Oldenburg. https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/nawididaktik/Downloads/Wirkungen_ausserschulischer_Lernorte_lorge_Gross.pdf
- Günther, F. (2010). *Happy birthday, Chopin! Von Notensetzern, Songwritern, komponierenden Damen und Genies*. Musik & Bildung 41(4), 11–14.
- Hammel, L. (2012). Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie. In J. Knigge & A. Niessen, (Hrsg.),

- Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 237-255). Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:8759>
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*. LIT Verlag. [urn:nbn:de:hbz:38-45956](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:38-45956)
- Hesselmann, D. (2015). In *Metaphern über Musik sprechen*. Dohr.
- Holfelder, A.-K. (2018). *Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen. Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE*. VS Verlag.
- Honnens, J. (2017). Sozioästhetische Anerkennung: eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht. *Bd. 7, Perspektiven musikpädagogischer Forschung*. Waxmann.
- Hopf, M. & Wilhelm, T. (2018). Conceptual Change – Entwicklung physikalischer Vorstellungen. In H. Schecker, T. Wilhelm, M. Hopf & R. Duit (Hrsg.), *Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis* (S. 23-38). Springer Spektrum.
- Hornberger, B. (2015). Einschließen, ausschließen. Eine Skizze zur Vermittlung populärer Musik vor dem Hintergrund von Honneths Konzept von Anerkennung. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung: Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 257-275). LIT Verlag.
- Hüfner, S. & Niebert, K. (2022). Metaphernanalyse in der Naturwissenschaftsdidaktik. Wie Metaphern beim Verstehen erneuerbarer Energien helfen können. In R. Schmitt, J. Schröder, L. Pfaller & A.-K. Hoklas (Hrsg.), *Die Praxis der systematischen Metaphernanalyse. Anwendungen und Anschlüsse* (S. 233-245). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36121-1_18
- Jackson, P. L. (2005). *Secondary school pupils' conceptions of music in and out of school: conforming or conflicting meanings*. Institute of Education, University of London. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10019259/1/420095.pdf>
- Jüttner, M. & Neuhaus, B. J. (2013). *Das Professionswissen von Biologielehrkräften – Ein Vergleich zwischen Biologielehrkräften, Biologen und Pädagogen*. Zeitschrift für Didaktik Naturwissenschaften, 19, 31-49.
- Kattmann, U. (2015). *Schüler besser verstehen. Alltagsvorstellungen im Biologieunterricht*. Aulis Verlag.
- Kranefeld, U. (2008). Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion. Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (S. 77-96) (Musikpädagogische Forschung, Bd. 29). Die Blaue Eule.
- Krüger, D. (2007). Conceptual Change Theorie. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biogiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 81-92). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_8
- Kruse, J.; Biesel, K. & Schmieder, C. (2011). *Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz*. VS.
- Lakoff, G. & Johnson M. (2011). *Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Carl-Auer Verlag.
- Linn, F. (2017). *Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:467-12771>
- Lönnendonker, J. (2022). Metaphernanalyse als Teil einer historisch-vergleichenden wissenssoziologischen Diskursanalyse zur europäischen Identität. In R. Schmitt, J. Schröder, L. Pfaller & A.-K. Hoklas (Hrsg.), *Die Praxis der systematischen Metaphernanalyse. Anwendungen und Anschlüsse* (S. 93-108). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36121-1_8
- Meisterernst, M. (2022). „Manchmal hat man ja einfach so Melodien im Kopf“ Sprachbildliche Rekonstruktion von Schüler:innenvorstellungen zu Komposition. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996125.09>
- Meyer, T. (2023). *Schüler:innen beschreiben Musik. Eine interdisziplinäre Arbeit über die Charakteristika der Textsorte Musikbeschreibung, das (Be-)Schreibverhalten von Schüler:innen der Sekundarstufe I sowie über die Relevanz eines sprachsensiblen Musikunterrichts*. Lit Verlag.
- Millar, R. ; J. Leach; J. Osborne & M. Ratcliffe (2006). *Improving subject teaching: Lessons from research in science education*. Routledge.

- Müller, K. (2022). *DDR-Kinder aus Namibia. Eine Metaphernanalyse im Feld der Fluchtforschung*. transcript Verlag.
- Niedermair, K. (2001). Metaphernanalyse. In Theo Hug (Hg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 2. Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis*. (S. 144–165). Schneider-Verlag.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. LIT Verlag.
- Oberschmidt, J. (2010). Metaphorischer Sprachgebrauch im Unterricht. Überlegungen zur Evaluierung der Schülersprache. In: N. Knolle (Hrsg.), *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik* (S. 131–154). Die Blaue Eule.
- Oberschmidt, J. (2011). *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Wissner.
- Pfaller, L. (2022). Die systematische Metaphernanalyse und das soziale Imaginäre. In R. Schmitt, J. Schröder, L. Pfaller & A.-K. Hoklas, *Die Praxis der systematischen Metaphernanalyse. Anwendungen und Anschlüsse* (S. 55–64). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36121-1_5
- Pfeifer, W. (1993). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (1993), digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. <https://www.dwds.de/d/wb-etymwb> [16.12.2024]
- Riemeier, T. (2007). Moderater Konstruktivismus. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biomedizinischen Forschung* (S. 69–80). Springer.
- Sachs, K.-L. (1997). Artikel Komposition. In L. Fischer (Hg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik begründet von Friedrich Blume* (S. 506–557). Bärenreiter.
- Schachtner, C. (1999). *Ärztliche Praxis. Die gestaltende Kraft der Metapher*. Suhrkamp.
- Schecker, H. & Duit, R. (2018). Schülervorstellungen und Physiklernen. In H. Schecker; T. Wilhelm; M. Hopf & R. Duit (Hrsg.), *Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis*. Springer Spektrum.
- Schlothfeldt, M. (2009). *Komponieren im Unterricht*. Georg Olms (FolkwangStudien, Bd. 9).
- Schlothfeldt, M. & Vandré, P. (Hrsg.). (2018). *Weikersheimer Gespräche zur Kompositionspädagogik*. ConBrio.
- Schmitt, R. (2017). *Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13464-8>
- Schmitt R., Schröder, J., Pfaller, L. & Hoklas, A.-K. (2022). *Die Praxis der systematischen Metaphernanalyse. Anwendungen und Anschlüsse*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36121-1>
- Schneider, H. (2000). „Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen“. *Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts. Ihre Bedeutung für die Musikpädagogik*. Pfau.
- Schrenk, M.; Gropengießer, H.; Groß, J.; Hammann, M.; Weitzel, H. & Zabel, J. (2019). Schülervorstellungen im Biologieunterricht. In J. Groß, M. Hammann, P. Schmiemann & J. Zabel (Hrsg.), *Biologiedidaktische Forschung: Erträge für die Praxis*. Springer Spektrum.
- Schröder, J. (2022). Die Triangulation von Gesprächsanalyse und Metaphernanalyse. In R. Schmitt, J. Schröder, L. Pfaller & A.-K. Hoklas (Hrsg.), *Die Praxis der systematischen Metaphernanalyse. Anwendungen und Anschlüsse* (S. 15–27). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36121-1_2
- Völker, J. (2023). „Als ob ein Deutscher sowas hört?!“ Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht. Olms.
- Wagner, F. (2007). Metaphernszenarien als soziale Repräsentationen. In P. Scheibler-Meißner (Hrsg.), *Soziale Repräsentationen über Gesundheit, Krankheit und Medikation. Interdisziplinäre und interkulturelle Perspektiven* (S. 194–217). Dr. Kovač.
- Weber, J. (2021). *Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln*. Waxmann.
- Wiedemann, P. M. (1986). *Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews*. Psychologie Verlags Union.
- Wieneke, J. (2016). *Zeitgenössische Musik vermitteln in Kompositionsprojekten an Schulen*. Olms.
- Zabel, J. (2020). Vorstellung und Theorie. In B. Reinisch, K. Helbig & D. Krüger (Hrsg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis* (S. 24–42). Springer Spectrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61342-9_3
- Zembylas, T. & Niederauer, M. (2016). *Praktiken des Komponierens. Soziologische, wissenschaftstheoretische und musikwissenschaftliche Perspektiven*. Springer Fachmedien.
- Zill, E. (2016). *Den eigenen Ohren folgen: Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte*. LIT Verlag.

Autorin

Miriam Meisterernst 

Technische Universität Dortmund

meisterernst@gmx.net

Meisterernst, 2024

CC BY-NC 4.0

b-em (16), S. 1-18

ISSN: 2190-317

DOI: [10.62563/bem.v16i2.248](https://doi.org/10.62563/bem.v16i2.248)

This paper is published under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. To read the license text, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>. Parts of an article may be published under a different license. If this is the case, these parts are clearly marked as such.

8.2.4 Schüler:innenvorstellungen: Die Relevanz für unterrichtliche Prozesse erkennen und Vorstellungen zu Komposition exemplarisch erschließen

Meisterernst, M. (i.Dr.). Schüler:innenvorstellungen: Die Relevanz für unterrichtliche Prozesse erkennen und Vorstellungen zu Komposition exemplarisch erschließen. In T. Buchborn, K. Höller & U. Kranefeld (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Zugänge zu einem Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens*. [Arbeitstitel]. Waxmann.

MANUSKRIFTVERSION

Schüler:innenvorstellungen: Die Relevanz für unterrichtliche Prozesse erkennen und Vorstellungen zu Komposition exemplarisch erschließen

Miriam Meisterernst
meisterernst@gmx.net

1. Zur Relevanz von Vorstellungen

In vielen Fachbereichen außerhalb der Musikpädagogik, insbesondere in den Naturwissenschaften, gilt die Erforschung typischer, potentiell lernhemmender Diskrepanzen, die zwischen der in den Unterricht mitgebrachten Vorstellungswelt von Schüler:innen und den zu vermittelnden Inhalten bestehen können, seit langem als zentrale Aufgabe der Didaktik (Reinisch et al., 2020, S. V). Diese als Vorstellungsforschung bezeichnete Disziplin folgt den Annahmen der moderat konstruktivistischen Lerntheorie, die Lernen nicht als passiven Aufnahmeprozess, sondern als aktives Konstruieren seitens der Schüler:innen versteht (z. B. Riemeier, 2007), wobei den Ausgangspunkt dieser Konstruktionsleistungen die bereits bestehenden Erfahrungen bilden, die vor allem aus der alltäglichen Lebenswelt oder außerschulischen Kontakten mit dem betreffenden Thema, aber auch aus vorherigem Unterricht resultieren können. In der Unterrichtsforschung werden deshalb solche für das fachliche Lernen relevanten ‚Schüler:innenvorstellungen‘ mit dem Anliegen in den Blick genommen, sie in ihrer Vielfalt zu beschreiben, genauer zu verstehen und im Rahmen unterrichtlicher Prozesse berücksichtigen zu können.

Auch für das fachliche Lernen im Musikunterricht sind Schüler:innenvorstellungen relevant. Neben der Bedeutsamkeit von Vorstellungen etwa für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit interkulturellen Lerngegenständen, wie sie Völker (2023) aufzeigt, dürfte dies insbesondere auch auf den Bereich des schulischen Komponierens zutreffen, denn analog zu der „komplexe[n] Verwobenheit von Überzeugungen und [kompositionspädagogischem] Handeln“ (Weber, 2021, S. 183), die Weber (2021) in ihrer Untersuchung bei Komponist:innen belegen konnte, ist anzunehmen, dass auch die Kompositionsprozesse von Schüler:innen stark durch deren individuelle Vorstellungen sowie deren musikalische Sozialisation beeinflusst werden (Aigner, 2017, S. 171). Die Kenntnis „verfügbare[r] Vorstellungswelt[en]“ (Zabel, 2020, S. 28) von Schüler:innen ist somit für die Planung von Musikunterricht bedeutsam.

Im Rahmen der bisherigen, von den naturwissenschaftlichen Fächern geprägten Vorstellungsforschung standen jedoch vor allem als explizierbar und reflexiv zugänglich geltende inhaltspezifische Vorstellungen im Fokus der Forschung, „die sich rein fachlich auf den Lerngegenstand beziehen“ (Holfelder, 2018, S. 127) und „in denen in sich logische Erklärungen geäußert werden“ (Holfelder, 2018, S. 126). Als Beispiel kann hier etwa die Antinomie zwischen der alltagsweltlichen Vorstellung *Die Sonne geht auf* und der fachwissenschaftlichen Erkenntnis *Die Sonne tritt aus dem Erdschatten* genannt werden. Mit Blick auf das Fach Musik ist jedoch davon auszugehen, dass Vorstellungen in der Regel einerseits abstrakter und weniger konkret-isolierbar, andererseits durch komplexe inner- und außerschulische Erfahrungen entstanden sind, da dieses künstlerische Fach im Unterschied zu den Naturwissenschaften „in erster Linie nicht eine Wissenschaftsdisziplin vertritt, sondern aus einer kulturell tradierten Fachpraxis entstammt“ (Gebauer, 2016, S. 117). Deshalb besteht die Notwendigkeit, im Rahmen einer musikpädagogischen Vorstellungsforschung über inhaltspezifische Vorstellungen hinaus auch intuitive Vorstellungen in den Blick zu nehmen.

Den dargelegten Annahmen folgend werden unter dem Begriff *Schüler:innenvorstellungen* deshalb im vorliegenden Zusammenhang neben dem individuellen kognitiven Vorwissen „auch affektive und intuitive Aspekte der Beziehung zum Lerngegenstand“ (Schrenk et al., 2019, S. 6) verstanden, zu denen auch „bestimmte Schemata des Handelns, Denkens und Fühlens“ (Völker, 2022, S. 295) zählen, die „durch Enkulturation – also den Prozess des Hineinwachsens in das kulturelle Gewebe des sozialen Erfahrungsraums – automatisiert angeeignet“ werden (Völker, 2022, S. 295). Insbesondere für den Bereich des Komponierens lässt sich dabei seitens der Schüler:innen möglicherweise eine solche unbewusste Übernahme einer allgemein gesellschaftlichen Perspektive festmachen, die noch immer durch die Annahme bestimmt zu werden scheint, dass die Tätigkeit des Komponierens einer künstlerischen Elite vorbehalten sei, die auf unerklärliche Weise herausragende Meisterwerke hervorbringt (Bullerjahn, 2004, S. 125). Die Aneignung eines solchen Geniedenkens könnte dabei etwa im Rahmen von Instrumentalunterricht und der dort häufig bevorzugten Reproduktionskultur von ‚Meisterwerken‘ der europäischen Kunstmusiktradition erfolgen. Demnach entwickeln sich durch den Kontakt mit Musik laut Ehrler (2009) zwangsläufig Urteile, die zu „Kategorisierungen und Bewertungen des akustisch Erfahrenen“ (Ehrler, 2009, S. 15) führen. Denkbare Konsequenzen könnten in diesem Fall eine gewisse Anspruchshaltung in Bezug auf eigene Kompositionsprozesse und daraus resultierende und gegebenenfalls *überhöhte* Vorstellungen sein, die möglicherweise „das Einlassen auf ein freies Fluktuieren der Einfälle“ (Ehrler, 2009, S. 15) und die Wertschätzung der eigenen Produkte im Rahmen schulischer Kompositionsprozesse erschweren.¹

Zu ergründen, mit welchen konkreten Vorstellungen Schüler:innen dem Bereich Komposition begegnen und zu rekonstruieren, inwiefern diese Vorstellungen durch das seit dem 19. Jahrhundert etablierte Geniedenken beeinflusst werden, ist eines der Ziele meines aktuellen Forschungsvorhabens, an das dieser Baustein unmittelbar angebunden ist. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit hat sich etwa gezeigt, dass Schüler:innen Kompositionen als schriftlich vorliegende Werke verstehen, wohingegen es in der schulischen Realität häufig wenig sinnvoll zu sein scheint, Schüler:innenkompositionen schriftlich zu fixieren. Diese sind zum einen selten dazu gedacht, von anderen aufgeführt zu werden, und zum anderen fehlen den Schüler:innen in der Regel die nötigen musikalischen Kenntnisse, um ihre Klangvorstellungen mittels Notation zum Ausdruck bringen zu können (Wallbaum, 2018, S. 20).

Eine solche Vorstellung von Komposition als notationsgebundenem Produkt könnte sich möglicherweise hemmend auf schulische Kompositionsprozesse auswirken, bei denen eine solche schriftliche Fixierung nicht vorgesehen ist. In diesem Fall könnte eine mögliche unterrichtskonzeptuelle Entscheidung im Sinne einer höheren Kompatibilität von Schüler:innenvorstellungen und Unterrichtsangeboten darin bestehen, die traditionelle Notation durch eine von allen Schüler:innen beherrschbare grafische Notation zu ersetzen und so bewusst den Aspekt der Reproduzierbarkeit zu stärken. Zudem dürfte insbesondere ein gemeinsames Bewusstmachen, Hinterfragen oder gar Dekonstruieren dieser eigenen möglichen Vorstellungen zu Beginn eines Arbeitsprozesses gemeinsam mit den Schüler:innen sinnvoll sein, denn zum einen werden, wie die Ergebnisse einer in der Vorstellungsforschung verorteten Interventionsstudie von Born (2007) zeigen, insbesondere solche Lehr-/Lern-Settings als besonders sinnstiftend und motivierend seitens der Lernenden bewertet, die Vorstellungen zum Gegenstand expliziter Reflexion machen. Zum anderen könnten dadurch Hemmnisse oder Missverständnisse vermieden werden, die sich aus den mitgebrachten, in diesem Fall unter Umständen limitierenden Vorstellungen der Schüler:innen ergeben.

¹ Diese Annahmen spiegeln sich in einem Fallbeispiel einer Studie zu Transformationsstrategien (Kranefeld, 2008) wider, in dessen Rahmen Kranefeld rekonstruieren konnte, dass das Aufeinandertreffen einer „hohe[n] musikalische[n] Expertise auf den Instrumenten“ (Kranefeld, 2008, S. 152) und der Aufgabe, ein Bild des Informel-Künstlers Emil Schumacher (1912-1999) zu vertonen, im Zuge des Gruppenkompositionsprozesses zu einer „explosive[n] Mischung aus eloquenter Verweigerung und künstlerischem Potenzial“ (Kranefeld, 2008, S. 157) geführt hat.

Die Kenntnis des möglichen Spektrums an fachspezifischen und unter Umständen auch handlungshemmenden Schüler:innenvorstellungen stellt somit eine für (Musik-)Lehrende hilfreiche Ergänzung zum Wissen über fachliche Inhalte dar und sollte ihren Platz bereits in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung finden. Darauf zielt der folgende Seminarbaustein ab.

2. Hochschuldidaktische Gestaltung

Die zentralen Ziele des folgenden, aus zwei Seminarsitzungen bestehenden Bausteins bestehen zum einen in der Sensibilisierung der Studierenden für die Relevanz, die der Kenntnis von Vorstellungen mit Blick auf musikunterrichtliche Kompositionsprozesse zukommt. Zum anderen soll die exemplarische Erschließung und Reflexion typischer Vorstellungsmuster in kompositorischen Lehr-/Lern-Settings angehenden Musiklehrer:innen die Möglichkeit eröffnen, von Schüler:innen mitgebrachte und potentiell lern- und prozesshinderliche bzw. -förderliche Vorstellungen für den Unterricht antizipieren und berücksichtigen zu können.

Seminarsitzung 1:

	Hochschuldidaktische Phasierung	Material
1.1	Zeitreise – eine gedankliche Rückkehr in die eigene Schulzeit: Rekapitulation von Erfahrungen mit Kompositionsprozessen aus dem eigenen Musikunterricht	
1.2	Ermittlung eigener Verständnisse zum Begriff <i>Komposition</i>	
1.3	Fokussierte theoretische Erarbeitung von Aspekten des Kompositionsbegriffs im Wandel der Zeit und Abgleich mit den eigenen Verständnissen (aus 1.2); Reflexion und Diskussion der Relevanz von Lehrendenvorstellungen für schulische Kompositionsprozesse	Textauszug (Meisterernst, i.V.)
1.4	Interpretation von Schüler:innenzeichnungen von Komponierenden vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen (aus 1.1) und den Begriffsverständnissen (aus 1.2); Reflexion und Diskussion der Relevanz von Schüler:innenvorstellungen für schulische Kompositionsprozesse	Schüler:innenzeichnungen

Seminarsitzung 2:

	Hochschuldidaktische Phasierung	Material
2.1	Impulsgeleitete Rekapitulation der Inhalte und Ergebnisse der ersten Seminarsitzung	schriftliche Impulse (s. PPP)
2.2	Fokussierte Einarbeitung in Theorie und Methode der Vorstellungsforschung	Textausschnitt aus Meisterernst (2022)
2.3	Interpretative Erschließung exemplarischer Schüler:innenvorstellungen zu Komposition	Ausschnitte aus Interviewtranskripten
2.4	Interpretation der erschlossenen Vorstellungen durch Einordnung in den in der vorherigen Seminarsitzung erarbeiteten historischen Kontext des Kompositionsbegriffs; Diskussion von Konsequenzen der gewonnenen Erkenntnisse für die Unterrichtspraxis	

Der in Kapitel 1 dargelegten Relevanz von Vorstellungen für unterrichtliche Prozesse folgend knüpft auch die vorliegende hochschuldidaktische Konzeption anfangs an schulische Vorerfahrungen (Schritt 1.1) und individuelle Vorstellungen der Studierenden zum Thema Komposition (Schritt 1.2) an. Die Ergebnisse dieser beiden ersten Schritte dienen zudem als Arbeitsgrundlage für den weiteren Verlauf der beiden Sitzungen, auf die insbesondere in den Phasen 1.3, 1.4 und 2.4 zurückgegriffen wird.

Dazu notieren die Teilnehmenden zunächst auf Blankokarten Erinnerungen an musikalische Gestaltungsaufgaben, die sie selbst als Schüler:innen im Musikunterricht umgesetzt haben, wobei in diesem Zusammenhang nicht die konkrete Formulierung der jeweiligen Aufgabenstellung von Belang ist, sondern vielmehr Aspekte wie die Organisationform (Einzel- oder Gruppenarbeit), der Einsatz von vorgegebenen und/oder selbst gewählten Instrumenten, Alltagsgegenständen und/oder digitalen Medien sowie die Zufriedenheit mit den erstellten Produkten. Die beschrifteten Karten werden im Plenum kurz präsentiert und für den weiteren Verlauf der Sitzung gut sichtbar an eine Tafel oder Metaplanwand geheftet. Im Rahmen dieses von den Studierenden zu erledigenden Arbeitsauftrages wird dabei bewusst nach den erlebten musikalischen Gestaltungsaufgaben gefragt, da in der sich nun anschließenden Zwischenreflexion die Frage aufgeworfen werden soll, ob in den Augen der Teilnehmenden das erinnerte Vorgehen *Komponieren* gewesen sei und ob die erstellten Produkte als *Kompositionen* bezeichnet werden können. Wie die bisherige Erfahrung zeigt, tritt im Zuge dessen die mehr oder weniger einhellige Meinung zutage, dass es sich zwar „theoretisch“ um Kompositionen gehandelt habe, dass die musikalischen Erfindungen aber, um als „richtige Kompositionen durchzugehen“, eigentlich „nicht komplex genug“ gewesen seien, und dass es letztlich sehr schwierig sei, den Kompositionsbegriff eindeutig zu greifen. Dies erinnert an die von Wieneke (2016) vermuteten „Berührungsängste“ (S. 81), die davor zurückschrecken lassen, „die Werke der musikalischen „Genies“ und die der unerfahrenen Laien mit dem gleichen Wort zu erfassen“ (S. 81).

An dieses Ergebnis kann die nun folgende zweite Seminarphase anknüpfen, die auf eine noch deutlichere Sichtbarmachung unterschiedlicher Facetten des Kompositionsbegriffs abzielt. Dazu werden unter Zuhilfenahme eines Tools, das die Erstellung einer Word Cloud ermöglicht², Antworten der Studierenden auf die Frage *Welche zehn Begriffe verbinden Sie mit Komposition?* gesammelt und das Ergebnis im Plenum betrachtet. Erfahrungsgemäß³ lässt sich hier eine sehr deutliche Bezugnahme zu *klassischer Orchestermusik*, zum *Geniedenken* und zu dem Bereich der *Kreativität* erkennen; Berücksichtigung finden aber in geringerem Umfang auch handwerkliche und damit erlernbare Aspekte des Komponierens wie die *Harmonielehre*, *Musiktheorie* und *Zusammensetzung* oder unterschiedliche Gattungen wie *E-Musik* oder *Filmmusik*.

Zwecks der weiteren Annäherung an den Kompositionsbegriff verschaffen sich die Studierenden im nächsten Schritt mit Hilfe eines Textes (Meisterernst, i.V., s. Zusatzmaterial) einen Überblick über die lange und einem steten Bedeutungswandel unterliegende Geschichte dieses Begriffs. Dieses Vorgehen dient auch der Hinführung auf die Bewusstmachung eigener Vorstellungen zu Komposition, denn nachdem die Teilnehmenden die im Text genannten Bedeutungsaspekte in Einzelarbeit notiert und sich im Plenum darüber ausgetauscht haben, erfolgt in der anschließenden Reflexion eine Einordnung der in der Word Cloud (Schritt 1.2) sichtbar gewordenen Verständnisse in den historischen Kontext. Demnach handelt es sich etwa bei einem Begriffsverständnis, das Komposition als ein Zusammensetzen versteht, um ein Verständnis, das vor allem zwischen dem 11. und 16. Jahrhundert begriffsbestimmend war (Bandur, 1996, S. 15-16), während die Verbindung zwischen Komposition und Kreativität und eine damit in Zusammenhang stehende Unerklärbarkeit und Mystifizierung des kompositorischen Vorgehens erst während des 19. Jahrhunderts erfolgte (Bullerjahn, 2004, S. 126). In Partnerarbeit diskutieren die Studierenden nun, inwiefern sich aus den unterschiedlichen Verständnissen resultierende Vorstellungen der Studierenden als relevant für die Planung und Durchführung schulischer Kompositionsprozesse erweisen könnten, also beispielsweise ob Lehrende, deren Vorstellungen stark von Geniedenken geprägt sind, in ihrem Musikunterricht möglicherweise auf die Initiierung von Kompositionsprozessen verzichten.

² Anbieter von Tools, mit deren Hilfe sich kostenlos Word Clouds erstellen lassen, finden sich online. Geeignet sind beispielsweise [mentimeter.com](https://www.mentimeter.com/), [wordle.net](https://www.wordle.net/) oder [abcy.com](https://www.abcy.com/).

³ Zwei Beispiele aus der Seminararbeit befinden sich zu Anschauungszwecken im Anhang.

Im Anschluss an diese Phase der Sensibilisierung für die Relevanz von Vorstellungen für unterrichtliche Prozesse interpretieren die Studierenden im letzten Schritt dieser Seminarsitzung verschiedene Zeichnungen, in denen Viertklässler:innen ihre Vorstellungen von Komponierenden zu Papier gebracht haben und auf denen jeweils einzelne Personen an unterschiedlichen Instrumenten wie etwa dem Klavier oder der Gitarre zu sehen sind. Dabei dienen die in Phase 1.1 hervorgebrachten Erfahrungen sowie die in Phase 1.2 mittels der Word Cloud ermittelten Begriffsverständnisse von Komposition als Vergleichsfolie. Mögliche Diskrepanzen zwischen den Erfahrungen und Begriffsverständnissen der Studierenden einerseits sowie den Schüler:innenvorstellungen auf der anderen Seite können sich hier etwa mit Blick auf die Beobachtung zeigen, dass Komponieren in den Zeichnungen stets als Einzelleistung dargestellt wird, während schulische Kompositionsprozesse, wie es auch die Erfahrungen der Teilnehmenden bislang nahegelegt haben, in der Regel in Gruppen vollzogen werden. Auch lässt die durchgehende Verwendung (klassischer) Instrumente in den Zeichnungen auf die Annahme schließen, dass es sich beim Komponieren aus Sicht der Schüler:innen um eine Tätigkeit handelt, die weitreichende Fertigkeiten voraussetzt, wohingegen in schulischen Settings die Fähigkeiten des Instrumentalspiels in der Regel nur von wenigen Schüler:innen beherrscht werden dürften und deshalb häufig zum Beispiel die von allen ohne Vorkenntnisse spiel- und beherrschbaren Orff-Instrumente zum Einsatz kommen. Anders als es zumindest ein Teil der Bilder mit Blick auf die dort Komponierenden nahelegt, dürfte die Notation im Rahmen schulischer Kompositionen zudem häufig keine Rolle spielen. Abschließend diskutieren die Studierenden im Plenum mögliche Konsequenzen für die Unterrichtsplanung und das Lehrendenhandeln im Musikunterricht, die sich potentiell aus diesen Diskrepanzen zwischen Schüler:innenvorstellungen und Unterrichtsrealität ergeben könnten. In den bisher durchgeführten Seminarsitzungen wurden dabei etwa Überlegungen dahingehend angestellt, vor dem Stellen kompositorischer Aufgaben die Vorstellungen der Schüler:innen zu Komposition konkret zu thematisieren, oder Kompositionen zum Unterrichtsgegenstand zu machen, die im Rahmen eines Kollektivs entstanden sind und/oder eine außergewöhnliche Instrumentation aufweisen. Auch die Möglichkeiten einer grafischen Notation, die für alle Schüler:innen beherrschbar ist, wurden in diesem Zusammenhang thematisiert.

Zu Beginn der zweiten Seminarsitzung rufen sich die Studierenden zunächst die Inhalte und Ergebnisse zur Relevanz von Vorstellungen aus der vorhergegangenen Sitzung in Erinnerung, indem sie sich in wechselnden Partner:innengruppen zu unterschiedlichen Impulsen austauschen (s. PPP).

Vor diesem Hintergrund erarbeiten sich die Teilnehmenden im anschließenden Schritt einen konkreten Einblick in die Vorstellungsforschung, indem sie sich mit der Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens (Gropengießer, 2007) als einem als etabliert zu betrachtenden erkenntnistheoretischen Hintergrund dieses Forschungszweigs vertraut machen. Gemäß dieser Theorie können abstrakt-komplexe Phänomene wie Komposition nur in Rückgriff auf sogenannte verkörperte Basisbegriffe und Schemata erfasst werden, also auf sprachliche Übertragungen aus der Welt der Erfahrungen auf den abstrakten Bereich. Als Beispiel kann hier genannt werden, dass etwa beim Sprechen über Komposition häufig auf Begriffe aus dem Bereich des Bauens zurückgegriffen wird, wenn z. B. die Rede davon ist, dass Komposition „eine *abgestimmte Reihenfolge von verschiedenen Komponenten* ist“ oder dass man beim Komponieren „etwas versucht zu erstellen oder *aufzubauen*, einen Song *aufzubauen*, weil das ja schrittweise geht“. Im Rahmen der Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens werden solche Übertragungen als Metaphern⁴ bezeichnet, wobei mehrere Metaphern, die demselben Bereich entstammen (hier: *Bauen*) und auf dasselbe Phänomen (hier:

⁴Anders als im Alltag oder in der Literatur verbreitet sind Metaphern also im Verständnis der Kognitiven Linguistik kein rhetorisches Stilmittel im aristotelischen Sinne und dienen somit nicht der Ausschmückung der Sprache, sondern werden vielmehr als ein konzeptuelles Instrument gesehen, das vollkommen unbewusst im täglichen Sprachgebrauch benutzt wird und darauf zurückzuführen ist, dass sich Denkprozesse weitgehend bildlich vollziehen (Lakoff & Johnson, 2011, S. 11).

Komposition) übertragen werden, ein so genanntes *metaphorisches Konzept* bilden. Die Identifikation und Sinn verstehende Rekonstruktion metaphorischer Konzepte ist das Ziel der systematischen Metaphernanalyse (Schmitt, 2017, S. 457), einer Auswertungsmethode, die sich im Rahmen einer musikpädagogischen Vorstellungsforschung als besonders gegenstandsangemessen erweist (Meisterernst, 2022).

Um die für das Seminarsetting benötigten Grundzüge dieser Theorie nun verstehbar und nachvollziehbar zu machen, entwickeln die Studierenden mit Hilfe eines Textausschnitts aus Meisterernst (2022) und unter Anwendung des Think-Pair-Share-Prinzips Thesen, die die Grundannahmen der Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens kurz und prägnant wiedergeben.

Aus Gründen der didaktischen Reduktion soll im Rahmen dieses Bausteins jedoch im nächsten Schritt keine Metaphernanalyse auf der Basis eines Interviewausschnitts erfolgen, da dieser Prozess sehr langwierig und komplex ist, sondern vielmehr eine interpretative Erschließung konkreter Vorstellungen aus einem bereits rekonstruierten Konzept stattfinden. Dabei handelt es sich um das bereits erwähnte metaphorische Konzept *KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN* als eines der Konzepte, die sich im Rahmen meiner diesem Unterrichtsbaustein zugrunde liegenden Studie gezeigt haben. Aus diesem Konzept bekommen die Studierenden passende, ausgewählte Zitate aus Schüler:inneninterviews (Meisterernst, i. V.) zur Verfügung gestellt (s. Zusatzmaterial). Als Grundlage für die angestrebte Interpretation des genannten metaphorischen Konzepts sammeln die Studierenden zunächst in Form einer Mindmap vorzugsweise in Gruppenarbeit Begriffe zum Wortfeld *Bauen und Konstruieren*. Anschließend sortieren sie die zum metaphorischen Konzept *Komposition als Bauen und Konstruieren* gehörenden Schüler:innenzitate thematisch und fassen sie in Untergruppen zusammen. Dabei zeigt das Ergebnis dieser Phase etwa, dass die Schüler:innen das Komponieren als einen Prozess des Zusammenbauens und Zusammensetzens verstehen, das einem konkreten Plan folgt und bei dem vor allem die Passung der einzelnen Teile eine große Rolle spielt. In Rückgriff auf die erstellte Mindmap untersuchen die Studierenden dann, welche Bereiche des Wortfeldes sich in den Zitaten wiederfinden und welche Bereiche möglicherweise fehlen. Eine erkennbare Auffälligkeit ist in diesem Zusammenhang, dass der Bereich des Umbauens, Renovierens und Abreißens in den Interviewaussagen ausgespart wird, was darauf schließen lässt, dass es sich in den Vorstellungen der Schüler:innen beim Komponieren, anders als in tatsächlichen Kompositionsprozesse der Fall sein dürfte, um einen linearen und wenig komplexen Bauvorgang ohne *Umwege* zu handeln scheint⁵.

Für die im nächsten Schritt angestrebte Einordnung dieser Ergebnisse finden sich die Studierenden in Partnergruppen zusammen und greifen im Rahmen der Arbeitsphase auf die in der vorherigen Seminarsitzung erarbeiteten Ergebnisse (Schritte 1.2 und 1.3) zurück. Unter Hinzuziehung des historischen Kontextes des Kompositionsbegriffs (Schritt 1.3) zeigt sich dabei, dass die im vorliegenden Zusammenhang interpretativ erschlossenen Schüler:innenvorstellungen insbesondere einem sehr frühen Begriffsverständnis entsprechen, nämlich dem des 11. bis 16. Jahrhunderts. Zu dieser Zeit wurde der Begriff *Komposition*, der auf die lateinischen Begriffe *componere* und *compositio* zurückgeht⁶, seiner wörtlichen Bedeutung gemäß verstanden, um das damals übliche Vorgehen bei der Herstellung von Musik bildhaft zu beschreiben. Ähnliches stellt auch Bandur (1996) fest, wenn er mit Blick auf das Komponieren im 11. Jahrhundert beispielsweise vom „VORGANG DES ZUSAMMENSETZENS VON GRUNDELEMENTEN DES MUSIKALISCHEN TON- UND AUFZEICHNUNGSSYSTEMS ZU ÜBERGEORDNETEN BESTANDTEILEN [Hervorhebung im Original]“ (Bandur, 1996, S. 15)

⁵ Dieses Ergebnis erinnert an die von Pauli und Reusser (2000) bereits allgemein für Gruppenarbeitsprozesse festgestellte Tendenz eines Bestrebens von Schüler:innen, zu einfachen und schnellen Lösungen zu kommen, die Kranefeld & Mause (2018) auch in Kompositionsprozessen nachweisen konnten (S. 85).

⁶ „lat. *compositio*, Zusammensetzung, -stellung, -fügung [...], Verbalsubstantiv zu dem seit dem 2. Jh. vor Chr. belegbaren Verb *componere*, Kompositum aus der altlat. Vorsilbe *com-* zusammen, und dem Verb *ponere*, setzen, stellen“ (Bandur, 1996, S. 15)

oder der „TÄTIGKEIT UND [DEM] PRINZIP DES [...] ZUSAMMENFÜGENS EINES NEUEN MELODISCHEN VERLAUFS [Hervorhebung im Original]“ (Bandur, 1996, S. 15) spricht. Ein solches *vokabulares Verständnis* impliziert jedoch weder „inhaltlich-kreative[n] Aspekte oder Vorstellungen von Schriftlichkeit“ (Bandur, 1996, S. 16) noch eine an eine „Instanz des Unbewußten“ (Danuser, 1993, S. 13) gebundene „Eingebungsästhetik“ (Danuser, 1993, S. 13). Bezüge zu dem vor allem seit dem 19. Jahrhundert vorrangigen Geniedenken sind im vorliegenden Sprachbild des Bauens und Konstruierens demnach nicht zu erkennen. Mit Blick auf die Word Cloud (Schritt 1.2) zeigt sich hierbei möglicherweise auch eine Diskrepanz zwischen Schüler:innen- und Studierendenvorstellungen, da in den Vorstellungen der Studierenden in den bereits durchgeführten Seminarsitzungen Bezüge zum Geniedenken sehr wohl vielfach vorhanden waren⁷.

Mögliche Konsequenzen, die sich aus der Kenntnis der im Rahmen dieses Bausteins erschlossenen Vorstellungen für die Schulpraxis ergeben, werden abschließend in einer Plenumsdiskussion der Studierenden benannt. Zur Sprache kommen können dabei etwa Überlegungen dahingehend, dass Schüler:innen möglicherweise weniger Berührungängste mit dem Thema *Komposition* haben als die (angehenden) Lehrenden, aber auch dass es angesichts der von Schüler:innen angenommenen Linearität von Kompositionsprozessen sinnvoll sein könnte, Aufgabenstellungen zu formulieren, die zu *Umbau-* bzw. Überarbeitungsprozessen anregen.

3. Reflexion des Bausteins

Der vorliegende Baustein, der sich mit der Relevanz und Erschließung von Schüler:innenvorstellungen zu Komposition beschäftigt und in dem Forschung und Lehre eine enge Verbindung eingehen, orientiert sich an den Designprinzipien der *Forschungsbasierung* sowie der *Reflexionsorientierung*. So wird insbesondere in der Einstiegsphase zur ersten Sitzung die Selbstreflexion der Studierenden angestrebt, indem vorhandene Vorstellungen ad-hoc hervorgebracht und von den Teilnehmenden eigenständig vor der Vergleichsfolie des steten Bedeutungswandels des Begriffs *Komposition* während seiner langen Begriffsgeschichte reflektiert werden. Die damit einhergehende mögliche Bewusstwerdung eines breiteren Spektrums von Kompositionsbegriffen könnte zunächst zu Ansätzen einer Dekonstruktion von etwa durch das Geniedenken des 19. Jahrhunderts limitierten Vorstellungen seitens der Studierenden führen, die – übrigens analog zum Fachdiskurs (Wienecke, 2016, S. 80) – durch die Annahme geprägt sein dürfte, dass es sich beim Komponieren um einen individuellen Schaffensprozess handelt, der Spezialist:innen vorbehalten ist (Dahlhaus, 1979).

Eine denkbare Verstärkung der Reflexionsorientierung wäre in diesem Zusammenhang zudem eine bislang noch nicht vorgesehene weitere Phase, in der die Studierenden dazu angeregt werden, explizit Bezug zu nehmen auf unterschiedliche musikdidaktische Konzepte wie das Experimentelle Komponieren im Kontext Neuer Musik oder Konzepte, die ästhetische Erfahrungen oder kreatives musikbezogenes Handeln in ihren Mittelpunkt stellen, und diese mit den ermittelten eigenen Vorstellungen kontrastiv in Beziehung zu setzen.

Der vorgestellte hochschuldidaktische Baustein verpflichtet sich zudem dem forschungsbasierten Vorgehen, indem er die Analysekompetenz der Studierenden für ihre eigene spätere Unterrichtspraxis ausbildet. Dazu werden aktuelle Forschungsergebnisse aus einer Studie, deren Erkenntnisinteresse sich auf Schüler:innenvorstellungen zu Komposition richtet (Meisterernst, i.V.), in die Lehre eingebracht. Im Sinne

⁷ Abstrakte Begriffe werden in der Regel nicht nur durch ein, sondern immer durch verschiedene metaphorische Konzepte sprachlich erfasst. Die Erkenntnis, dass sich der Geniebegriff in den Schüler:innenvorstellungen nicht widerspiegelt, bezieht sich deshalb zunächst nur auf das Konzept *Komposition als Bauen und Konstruieren* und kann dementsprechend nicht als Gesamtergebnis betrachtet werden. Hinweise auf Vorstellungen, die Kompositionsprozesse beispielsweise als unerklärbare innere Prozesse verstehen, zeigen sich so etwa im Konzept *Komposition als Behälter*, sind aber in deutlichem geringerem Umfang im Datenmaterial vorzufinden als die Baumentaphorik.

eines konstruktivistischen Lernverständnisses geschieht dies jedoch nicht über einen bloßen Input oder eine Textlektüre, sondern durch die selbständige Erarbeitung eines ausgewählten erkenntnistheoretischen Hintergrunds der Vorstellungsforschung und das eigenständige Einüben des methodischen Zugangs der systematischen Metaphernanalyse auf der Basis von geeignetem Datenmaterial. Dabei hat es sich bewährt, dass das forschungsmethodische Vorgehen durch die Reduktion auf ausgewählte und für ein Seminarsetting geeignete Schritte vorentlastet ist und nicht der gesamte langwierige und komplexe Forschungsprozess durchlaufen werden muss. Der Erkenntnisweg, der anhand der Interpretation des ausgewählten metaphorischen Konzeptes *Komposition als Bauen und Konstruieren* von den Studierenden vollzogen wird, soll dabei auch zur Initiierung einer forschenden Haltung beitragen, die gerade auch im Sinne der Vorstellungsforschung als wichtige Kompetenz von Lehrenden betrachtet wird. So sollten Lehrkräfte „zusätzlich zu ihrer grundlegenden fachlichen, didaktischen und methodischen [...] Souveränität“ (Langlet, 2020, S. 122), vor allem auch ein „Vorbild bezüglich Neugier und forschender Grundhaltung“ (Langlet 2020, S. 122) sein, um dadurch auch die Schüler:innen anzuregen, ihre Vorstellungen zu reflektieren, zu hinterfragen und gegebenenfalls zu dekonstruieren.

Übersicht über den digitalen Anhang

- 1) Text über die Begriffsgeschichte des Begriffs *Komposition*
- 2) Schüler:innenzeichnungen, die Komponierende abbilden
- 3) Textausschnitt aus Meisterernst, M. (2022). „Manchmal hat man ja einfach so Melodien im Kopf“ Sprachbildliche Rekonstruktion von Schüler:innenvorstellungen zu *Komposition*. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung*. Waxmann. doi:10.31244/9783830996125.09
- 4) Ausgewählte Schüler:innenzitate aus Interviewtranskripten
- 5) Beispielergebnisse der word clouds zu den Themen ‚Wüste‘ und ‚Komposition‘
- 6) Power Point Präsentation

Literatur

- Aigner, W. (2017). Komponieren zwischen Schule und Social Web. Eine entwicklungsorientierte Studie. *Forum Musikpädagogik* 144.
- Bandur, M. (1996). Compositio/Komposition. In H. H. Eggebrecht (Hrsg.), *Terminologie der musikalischen Komposition* (S. 15–48). Franz Steiner.
- Born, B. (2007). *Lernen mit Alltagsphantasien. Zur expliziten Reflexion impliziter Vorstellungen im Biologieunterricht*. VS Verlag.
- Bullerjahn, C. (2004). *Der Mythos um das kreative Genie. Einfall und schöpferischer Drang*. In C. Bullerjahn & W. Löffler (Hrsg.), *Musikermymen. Alltagstheorien, Legenden* (S. 125–161). Olms.
- Dahlhaus, C. (1979). Was heißt Improvisation?. In R. Brinkmann (Hrsg.), *Improvisation und Neue Musik. Acht Kongressreferate* (S. 9–23). Schott.
- Danuser, H. (1993). *Vom Einfall zum Kunstwerk. Der Kompositionsprozess in der Musik des 20. Jahrhunderts*. Laaber-Verlag.

- Ehrler, H. (2009). „...ich war so 'ne eigene Komponistin irgendwie...“ 10 Jahre Kompositionsklasse für Kinder und Jugendliche Winsen. Eine Untersuchung. Pfau Verlag.
- Gebauer, H. (2016). *Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. Eine qualitative Videostudie*. LIT Verlag.
- Gropengießer, H. (2007). Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 105–116). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_10
- Holfelder, A.-K. (2018). *Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen. Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18681-4>
- Kranefeld, U. (2008). Musikalische Bricolage als Kompositionsstrategie. In B. Clausen (Hrsg.), *Schnittstellen. Musik und Kunst vermittelt* (S. 147–161). Shaker.
- Kranefeld, U. & Mause, A.-L. (2018). Anregung zur Exploration? Eine videobasierte Fallanalyse zur Lernbegleitung beim Musik-Erfinden in der Gruppe. *Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 2018*, 139–150.
- Lakoff, G. & Johnson M. (2011). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Carl-Auer Verlag.
- Langlet, J. (2020). Schülerinnen und Schüler verstehen. Umgang mit Alltagsvorstellungen. Labilität und Haltung. In B. Reinisch, K. Helbig, D. Krüger (Hrsg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis* (S. 115–124). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61342-9_9
- Meisterernst, M. (2022). „Manchmal hat man ja einfach so Melodien im Kopf“. Sprachbildliche Rekonstruktion von Schüler:innenvorstellungen zu Komposition. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung*. Waxmann. doi:10.31244/9783830996125.09
- Meisterernst (i.V.). „Ich lasse den Song raus“. *Sprachbildliche Rekonstruktion von Schüler:innenvorstellungen zu Komposition*.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22(3), 421–442. <https://doi.org/10.24452/sjer.22.3.4585>
- B. Reinisch, K. Helbig & D. Krüger (Hrsg.) (2020). *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis* (S. 9–25). Springer Spectrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61342-9_2
- Riemeier, T. (2007). Moderater Konstruktivismus. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung* (S. 69–80). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_7
- Schmitt, R. (2017). *Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13464-8>
- Schrenk, M., Gropengießer, H., Groß, J., Hammann, M., Weitzel, H. & Zabel, J. (2019). Schülervorstellungen im Biologieunterricht. In J. Groß, M. Hammann, P. Schmiemann & J. Zabel (Hrsg.), *Biologiedidaktische Forschung. Erträge für die Praxis*. (S. 3–20). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58443-9_1
- Völker, J. (2022). Walk like an Egyptian. Aspekte des Performativen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4_16

- Völker, J. (2023). „Als ob ein Deutscher sowas hört?!“ Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht. Olms. <https://doi.org/10.5771/9783487423678>
- Wallbaum, C. (2018). Gespräch I. In M. Schlothfeldt & P. Vandré (Hrsg.), *Weikersheimer Gespräche zur Kompositions dagogik*. ConBrio.
- Weber, J. (2021). *Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositions dagogischen Handeln*. Waxmann.
- Wieneke, J. (2016). *Zeitgenössische Musik vermitteln in Kompositionsprojekten an Schulen*. Olms.
- Zabel, J. (2020). Vorstellung und Theorie. In B. Reinisch, K. Helbig & D. K rger (Hrsg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis* (S. 24–42). Springer Spectrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61342-9_3