

Anna Theresa Roth

Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Von Balanceakten und dem Tabu der Einmischung. Kompositionspädagogisches Handeln aus Sicht der Anleitenden

Rezension zu:

Weber, Julia (2021). *Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung; Bd. 13). Münster: Waxmann. 206 Seiten. 29,90 €, ISBN 978-3-8309-4431-7.

Komponieren als ästhetische Praxis im Musikunterricht hat mittlerweile – wenn auch in variierendem Umfang und mit Unterschieden in den verwendeten Begrifflichkeiten – einen festen Platz in den Curricula allgemeinbildender Schulen eingenommen (Sachsse, 2019, S. 874). Dass kompositionspädagogische Fragestellungen auch im musikpädagogischen Diskurs von großer Relevanz und Aktualität sind, zeigt sich in Lehrprojekten wie KoMuF¹, die Kompositionspädagogik explizit zum Gegenstand der Lehrkräfteausbildung machen, sowie in einer zunehmenden Zahl empirischer Studien zum Komponieren in vielfältigen pädagogischen Settings. Einen Schwerpunkt der empirischen Auseinandersetzung mit Komponieren im Musikunterricht sowie in kompositionspädagogischen Projekten liegt in der Erforschung von Gruppenkompositionsprozessen (u.a. Theisohn & Treß, 2022; Theisohn & Buchborn, 2020; Kranefeld, 2020). Andere Studien richten den Fokus auf die Begleitung von Kompositionsprozessen durch Lehrkräfte und andere Akteur*innen. So wurden beispielsweise im Projekt LinKo „Lehrendeninterventionen in schulischen und außerschulischen Prozessen des Musik-Erfindens in Kleingruppen“ (Jeismann & Kranefeld, 2021, S. 135) untersucht. Dort konnte in Situationen des Anregung-Gebens das fallübergreifende „Handlungsmuster des Uneindeutig-Eindeutig-Bleibens“ (ebd., S. 143) rekonstruiert werden: Zwar unterbreiten die Lehrkräfte konkrete Vorschläge, gleichzeitig werden diese aber als unverbindliche Handlungsoptionen unter mehreren Alternativen dargestellt (ebd., S. 146f.). In diesem Handlungsmuster spiegelt sich das in der kompositionspädagogischen Literatur viel diskutierte Spannungsfeld von Anleitung und Offenheit wider (vgl. Buchborn & Theisohn, 2021).

¹ Das Projekt „Kooperative MusiklehrerInnenbildung (KoMuF)“ zielt auf eine Restrukturierung des Musiklehramtsstudiums am Standort Freiburg ab. Eines von fünf Teilprojekten widmet sich den Themen „Musizieren, Improvisieren und Musik erfinden im Musikunterricht“. <https://www.mh-freiburg.de/forschung/forschungsprojekte/kooperative-musik-lehrerinnenbildung-komuf>

Einen weiteren empirischen Beitrag zu dieser Diskussion liefert Julia Weber mit ihrer hier zu besprechenden Dissertation, in der sie den Zusammenhang zwischen den Überzeugungen von Komponist*innen und deren Handeln in kompositionspädagogischen Projekten untersucht.

Sie greift damit erste Hinweise auf, „dass die Einstellungen der Anleitenden für den Verlauf kompositionspädagogischer Projekte entscheidend sind“ (S. 12), die aber bisher nicht systematisch weiterverfolgt worden sind. Ziel der Arbeit ist, die subjektive Perspektive der Komponist*innen auf ihr kompositionspädagogisches Handeln vor dem Hintergrund der für diese Tätigkeit relevanten Überzeugungen zu beleuchten.

Die Darstellung des theoretischen Hintergrunds beginnt Julia Weber mit einer Bestimmung des Begriffs Überzeugungen. Eine inhaltliche Klassifikation von Überzeugungen lehnt sie ab, da „das gesamte Spektrum der in pädagogischen Kontexten relevanten berufsbezogenen Überzeugungen [...] in den Blick genommen“ (S. 18) werden soll. Als Synthese aus verschiedenen bestehenden Definitionen des Begriffs entwickelt sie eine Arbeitsdefinition, die Überzeugungen als „affektiv geladene und evaluativ bedeutsame Vorstellungen, die für wahr gehalten werden“ (S. 19), versteht. Zudem werden einige in der Literatur kontrovers diskutierte Strukturdimensionen von Überzeugungen – beispielsweise die Veränderbarkeit von Überzeugungen oder das Verhältnis von Überzeugungen und Wissen – dargelegt und die der Studie diesbezüglich zugrundeliegenden Annahmen expliziert. So geht Julia Weber unter anderem davon aus, „dass es Wechselwirkungen zwischen Überzeugungen und Handeln gibt, das von weiteren internen und externen Faktoren beeinflusst wird“ (S. 25). Dieser Annahme fügt sie im nächsten Abschnitt als handlungstheoretische Positionierung die neogrammatistische Handlungstheorie von Hans Joas (2012) hinzu, die als analytischer Rahmen gewählt wurde, um die Bedeutung der Situation für das Handeln berücksichtigen zu können. Dies erscheint Weber im Hinblick auf den Zusammenhang von Überzeugungen und Handeln als besonders gewinnbringend, denn: „Auch die Orientierung an Werten oder Überzeugungen kann demnach nicht ohne die Situation geschehen, weil erst in der Situation geklärt werden kann, wie diese Überzeugungen sich in der Situation konkretisieren. Insbesondere diese Annahme ist für diese Studie von Bedeutung, weil die Überzeugungen dem Handeln nicht als Ursache vorausgehen, sondern immer als eng mit der jeweiligen Situation verwoben verstanden werden.“ (S. 32)

Webers theoretische Ausführungen überzeugen durch ihre Knappheit und Prägnanz. Die zentralen Bezugspunkte der Arbeit werden ohne überflüssige Ausführungen dargestellt und deren Funktion und Wichtigkeit für die anschließende empirische Studie werden verdeutlicht. So referiert Weber zentrale Eckpunkte des umfangreichen Diskurses zum Überzeugungsbegriff, führt aber nur diejenigen Aspekte weiter aus, die zum Verständnis ihrer Arbeit erforderlich sind. Überzeugungen grenzt sie gegenüber Einstellungen, Individualkonzepten und Selbstkonzepten ab (S. 26-28), viele weitere angrenzende Begriffe und Konstrukte, die im Diskurs um Überzeugungen relevant sind, werden nicht thematisiert. Zwar besteht bei der Auseinandersetzung mit einem Begriff, dem ein Ruf als „messy construct“ (Pajares, 1992; Fives & Buehl, 2012) vorausseilt und dessen zahlreiche Definitionsversuche kaum zu überblicken sind, die Notwendigkeit, relevante Aspekte in den Vordergrund zu stellen und andere auszuklammern. Wenn Weber aber beim anschließenden Blick in empirische Forschung zur Rolle der Lehrperson in Kompositionsprozessen von „Werten“ (S. 32) und „Haltungen“ (S. 37) spricht, so wirft dies durchaus die Frage auf, wie sich diese Begriffe zu dem Konstrukt der Überzeugungen verhalten.

An den theoretischen Hintergrund schließt sich nun die empirische Studie zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen und Handeln von Komponist*innen in kompositionspädagogischen Projekten an. Im Methodikkapitel wird zunächst das Projekt KOMPÄD vorgestellt, in dessen Rahmen die Studie durchgeführt wurde. Ziel des Projektes war die Entwicklung, Erprobung und wissenschaftliche Begleitung eines Programms „im Bereich der pädagogischen und methodisch-didaktischen (Weiter-)Qualifizierung von Komponist*innen“ (S. 43). Die befragten Komponist*innen waren Teilnehmende des Programms und führten die kompositionspädagogischen Projekte, über die in den Interviews gesprochen wurde, ebenfalls im Rahmen von KOMPÄD durch. Nach dieser Darstellung konkretisiert Julia Weber nochmals die Fragestellung ihrer Arbeit: „Inwiefern hängen die Überzeugungen von Komponist*innen und deren kompositionspädagogisches Handeln zusammen?“ (S. 46). Anders als bisherige kompositionspädagogische Studien stellt sie damit explizit die subjektive Perspektive der Anleitenden ins Zentrum und schließt zudem an das generelle Desiderat musikpädagogischer Forschung zu Überzeugungen von Lehrenden und deren Relevanz für das Handeln an.

Um Antworten auf diese Frage zu finden, hat Julia Weber problemzentrierte Interviews mit zehn Komponist*innen geführt, wobei jede*r Interviewpartner*in zu drei verschiedenen Zeitpunkten – vor, während und nach dem kompositionspädagogischen Projekt – befragt wurden. Dementsprechend lag der Schwerpunkt des ersten Interviews auf den allgemeinen Überzeugungen zum Gebiet der Kompositionspädagogik (S. 54), das zweite Interview thematisierte die Wahrnehmung des aktuell laufenden Projekts (S. 55) und im dritten Interview wurde das abgeschlossene Projekt reflektiert. Die Auswertung der Daten erfolgte mittels der Grounded Theory Methodology. Neben kurzen Erläuterungen zu den Kodierverfahren der GTM werden diese in ihrer forschungspraktischen Anwendung anhand von Beispiel aus dem Material sehr ausführlich und transparent dargestellt, sodass Lesende einen gelungenen Eindruck in die konkrete Umsetzung der Methodologie im Rahmen der Studie erhalten.

Die Ergebnisdarstellung gliedert sich in zwei Teile. Zunächst werden die kompositionspädagogischen Überzeugungen anhand thematischer Kategorien dargestellt. Hierbei werden keine individuellen Positionierungen der Befragten vorgenommen, Ziel des Abschnitts ist vielmehr, „die verschiedenen Überzeugungen thematisch zu sortieren“ (S. 69). Es soll ein Überblick darüber gegeben werden, welche Überzeugungen relevant sind, „unabhängig davon, von wem diese geäußert werden“ (ebd.). Julia Weber arbeitet zunächst zwei Überzeugungskategorien heraus, die in den Interviews mit allen Komponist*innen eine Rolle spielten und benennt diese als *Offenheit* und *Ideenorientierung*. Hinter dem Begriff *Offenheit* stehen die Überzeugungen der Komponist*innen, dass Offenheit bei Schüler*innen eine notwendige Voraussetzung für erfolgreiche Kompositionsprozesse ist, die Entwicklung hin zu Offenheit gleichzeitig aber auch ein Ziel der kompositionspädagogischen Arbeit darstellt (S. 70). Bei der *Ideenorientierung* sind sich die Komponist*innen einig darüber, dass die Ideen der Schüler*innen ernst genommen und den Ausgangspunkt der weiteren Arbeit bilden sollen (S. 72). Neben diesen „geteilten Überzeugungen“ (S. 69) werden weitere Überzeugungskategorien dargestellt, die aber „nicht bei allen Komponist*innen gleichermaßen vorkommen und teilweise auch nur in einem einzelnen Fall eine Rolle spielen“ (S. 76). Hier finden sich auch gegensätzliche Positionen bei den Befragten, beispielsweise in Bezug darauf, was eigentlich unter dem Begriff des Komponierens verstanden wird (S. 86-87), oder zum Verhältnis von Kunst und Pädagogik (S. 107-113).

Im zweiten Teil der Ergebnisse entwickelt Julia Weber eine Grounded Theory zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen und Handeln der Komponist*innen, wobei sie sich beim Handeln stets auf das selbst berichtete Handeln der Befragten bezieht. Bevor die Theorie entfaltet wird, werden die beiden Kernkategorien der Theorie – *Stimmigkeit* und *Dissonanz* – vorgestellt. Von *Stimmigkeit* wird gesprochen, „wenn kein Widerspruch zwischen den Überzeugungen der Person und ihrem entsprechenden Handeln im Projekt ersichtlich wird“ (S. 114). Diese Stimmigkeit bezieht sich zum einen auf die Konzeption des Projektes, zum anderen auf das Erleben des Projekts selbst. *Dissonanz* hingegen bringt zum Ausdruck, dass „in der Analyse Spannungen zwischen verschiedenen Handlungen der Komponist*innen im Projekt oder in der Projektkonzeption beschrieben werden konnten, die sich auf ihre Überzeugungen zurückführen lassen“ (S. 114). Auf ein *Dissonanzerleben* folgt meist der Versuch, Stimmigkeit wiederherzustellen, wobei die befragten Komponist*innen hierzu verschiedene Strategien anwenden, welche Julia Weber als *Balanceakt vollführen* und *Wegerklären* zusammenfasst: Die Komponist*innen versuchen, „verschiedene, teilweise widersprüchliche Überzeugungen mit der Situation“ (S. 133) und ihren Anforderungen zu vereinbaren oder sie lösen die Dissonanz auf, „indem sie eine Erklärung dafür finden, die außerhalb der Situation oder in der rückblickenden Reflexion des eigenen Handelns begründet liegt“ (S. 155).

Das Erleben von *Stimmigkeit* in Projektkonzeption und -ausführung sowie den Umgang mit *Dissonanzerleben* erläutert Weber anhand von ausführlichen Beispielen aus dem Material. So zeigt sich beispielsweise die Strategie des „Ausbalancieren[s] der eigenen ästhetischen Position mit dem Ergebnis der Schüler*innen“ in der Schilderung einer Situation, in welcher sich der*die befragte Komponist*in im Spannungsverhältnis zwischen der Überzeugung *Ideenorientierung*, also der Wertschätzung der Ideen der Schüler*innen, und der eigenen ästhetischen Position, die sich an Neuer Musik orientiert, befindet. Der Balanceakt besteht darin, die Idee des Kindes zunächst zu loben und in der weiteren Arbeit an der Komposition in die gewünschte Richtung zu lenken (Beispiel 6, S. 133-136).

Die Beispiele, die Julia Weber für das Erleben von *Stimmigkeit* und den Umgang mit *Dissonanz* anführt, zeigen sehr individuelle Erlebnisse und Innensichten der Komponist*innen auf. Diese werden sehr überzeugend auf systematische Weise miteinander verbunden, wobei von den Beispielen auf eine theoretische Ebene abstrahiert wird. Die Darstellung „individuelle[r] Überzeugungsprofile“ (S. 69), auf die zuvor bewusst verzichtet wurde, wird in vielen Beispielen – zumindest fragmentarisch – nachgeholt, da diese häufig zum Verständnis der geschilderten Situationen und der daraus abgeleiteten *Stimmigkeit* oder *Dissonanz* erforderlich sind. Dies wirft die Frage auf, ob eine Darstellung der Überzeugungen, die sich mehr an den Befragten orientiert, die späteren Erläuterungen zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen und Handeln vereinfacht hätte.

Zudem bleibt an einigen Stellen unklar, ob es sich bei den geschilderten Zusammenhängen um rein analytische Zusammenhänge handelt, oder ob diese auch von den Befragten so geschildert wurden. Hierzu finden sich widersprüchliche Aussagen in der Arbeit. So wird beispielsweise die Kategorie *Dissonanz* zunächst als analytische Kategorie eingeführt: „Diese Spannungen werden teils auch als solche reflektiert, häufig aber nicht auf die eigenen Überzeugungen zurückgeführt, sondern lediglich situativ als Konflikt erlebt und erst im Rahmen der Analyse als Ursache des *Dissonanzerlebens* rekonstruiert.“ (S. 114f.) An anderer Stelle schreibt Julia Weber allerdings, dass „alle Komponist*innen früher oder später Dissonanzen [erleben], das heißt es wird

ihnen bewusst, dass es eine Spannung zwischen ihren Überzeugungen oder zwischen einer Situation und ihren Überzeugungen gibt“ (S. 132), was andeutet, dass die Kategorie über eine analytische Kategorie hinausgeht und es sich somit um bewusst wahrgenommene Zusammenhänge handelt.

In einer Diskussion der Ergebnisse werden zwei zentrale Aspekte nochmals aufgegriffen. Zum einen betrifft dies die Erkenntnis, dass Dissonanzen besonders häufig dann entstehen, „wenn künstlerische Überzeugungen [...] und pädagogische Überzeugungen [...] miteinander in bestimmten Situationen konfligieren“ (S. 167). Weber leitet daraus ab, dass sich der Diskurs um den Geniemythos in den Überzeugungen der Komponist*innen widerspiegelt und deren Handeln beeinflusst (S. 169). Vor diesem Hintergrund sei es notwendig, dass „[b]ereits in der Ausbildung der Musikpädagog*innen [...] das Hinterfragen eigener Überzeugungen angeregt“ (S. 170) wird. Als zweiten Aspekt hebt Weber hervor, „dass pädagogische Überzeugungen, insbesondere solche zum Wert des *selbstbestimmten Lernens*, und künstlerische Überzeugungen zur *Autonomie* sich miteinander verbinden“ (S. 167) und zu einem Tabu der Einmischung verdichten. Sie zieht Parallelen zum kompositionspädagogischen Diskurs, in dem ebenfalls „die Forderung nach passiver Begleitung [...] dominiert, obwohl Forschungsergebnisse darauf verweisen, dass durch Interventionen der Lehrpersonen ästhetische Reflexionsprozesse bei den Schüler*innen angeregt werden können“ (S. 176). Im Gegensatz zu diesem Diskurs leitet sie aus ihrer Studie die folgende didaktische Forderung ab: „Statt die Lehrpersonen immer wieder zur Zurückhaltung aufzufordern und sie zu Beobachter*innen der Lernprozesse der Schüler*innen zu machen, wäre es gewinnbringend, Strategien ausfindig zu machen, die ein kompositionspädagogisches Lehren jenseits autoritärer Kontrolle ermöglichen“ (S. 179).

Julia Weber stellt abschließend in Bezug auf zwei Aspekte die Grenzen ihrer Studie dar. Dies betrifft zum einen die Gruppe der Befragten: „Die Reichweite der Ergebnisse bleibt demnach auf den Personenkreis begrenzt, der sich im deutschsprachigen Raum als Komponist*innen definiert und es bleibt zu überprüfen, inwiefern sich die Überzeugungen von kompositionspädagogisch tätigen Songwritern, Rappern oder DJs (u. a.) von diesen unterscheiden“ (S. 181). Hier ist hinzuzufügen, dass dies ebenso für Musiklehrer*innen gilt, die für Kompositionsprozesse in schulischen Kontexten als Unterrichtende im regulären Musikunterricht oder als Kooperationspartner*innen von Komponist*innen im Rahmen von Projekten äußerst wichtige Akteur*innen sind. Eine weitere Limitation betrifft die Tatsache, dass das Handeln der befragten Komponist*innen nicht erhoben wurde, sondern lediglich ihre subjektive Sicht auf das eigene Handeln (S. 11). Diesbezüglich konnten zum Teil Differenzen „zwischen der Selbstwahrnehmung der Komponist*innen und [...] eigenen Beobachtungen bei den Besuchen der Projekte“ (S. 182) festgestellt werden, da von den beschriebenen „inneren Spannungen in der Beobachtung der Projekte häufig nichts offenbar wurde“ (ebd.). In zukünftigen Projekten könnte die zusätzliche Beobachtung des kompositionspädagogischen Handelns dazu beitragen, die gewonnenen Erkenntnisse zu vertiefen und so die gewinnbringenden Impulse, die diese Arbeit für den kompositionspädagogischen Diskurs bietet, um eine weitere Perspektive zu ergänzen.

Literatur

Buchborn, T., & Theisohn, E. (2021). Komponieren zwischen Vorgaben und Freiheit – Kompositionspädagogik zwischen Anleitung und Offenheit. In G. Brunner, C. Lietzmann, S. Schmid &

- J. Treß (Hrsg.), *Mastery & Mystery. Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept* (S. 209-225). Helbling.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring Cleaning for the 'messy' construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook. Vol 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (S. 471-499). American Psychological Association.
- Jeismann, A.-L., & Kranefeld, U. (2021). (Un-)Eindeutige Anregungen. Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung von Prozessen des Musik Erfindens. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (Musikpädagogische Forschung; Bd. 41) (S. 135-153). Waxmann.
- Kranefeld, U. (2020). „Frei atonal“. Zwischen künstlerischer Strategie und eloquenter Verweigerung. Eine Interaktionsanalyse zur (Um-)Deutung eines musikbezogenen Konzepts innerhalb einer Gruppenkomposition im Musikunterricht. In E. Pürgstaller, S. Konietzko & N. Neuber (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven* (S. 9-22). Springer VS.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Sachsse, M. (2019). Musik-Erfinden im Unterricht. Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund von Standardisierung, Kompetenzorientierung und Assessment. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(6), 864-887.
- 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.
- Theisohn, E., & Treß, J. (2022). Aktionistische Praxis beim Improvisieren und Komponieren im Musikunterricht. Fallanalytische Betrachtungen fachspezifischer Charakteristika vor dem Hintergrund kreativen Handelns und musikfachlichen Lernens. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 271-292). Springer VS.

Anna Theresa Roth

Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Neues Haus 1

30175 Hannover

Anna.roth@hmtm-hannover.de

Elektronische Version / Electronic Version:
<https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/224>