

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

Miriam Meisterernst<sup>ORCID</sup>  
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, syste-  
matische Metaphern-  
analyse, Unterrichtsfor-  
schung, 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, concep-  
tions, 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 unbeforscht<sup>1</sup>. 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 Einstellungsveränderung 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

<sup>1</sup> 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‘ (Meisterernst, 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 Metaphertheorie 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 wird<sup>2</sup>.

## 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)<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> 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 Metaphertheorie (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‘ zurückgeht<sup>4</sup>. 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 (Meisterernst 2022, S. 155).

<sup>4</sup> „lat. compositio, Zusammensetzung, -stellung, -fügung [...], Verbal substantiv 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 Zeltes 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 ausdrucksweiternden 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 zusammengesetzt 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 Zusammenbaus 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 Gedenkens 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 Kopfeinfach 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 „Berührungängste[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)<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Dieser Befund entspricht dem Ergebnis des metaphorischen Konzeptes KOMPOSITION ALS ENTNEHMEN VON SUBSTANZEN (vgl. Meisterernst 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 Metaphertheorie 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 vertortete 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.“ (Pfalzer, 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 Ausdrucksweisen, 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 aktualisierbar 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 „viele 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](https://doi.org/10.1007/978-3-662-61342-9_2)
- Bandur, M. (1996). Compositio/Komposition. In 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](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](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](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 arabisch-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](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 biologie-didaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 81-92). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3\\_8](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](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.
- Niedermaier, 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). *Individuumkonzepte 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](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 biologiedidaktischen 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. & Vandr , 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](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](https://doi.org/10.1007/978-3-662-61342-9_3)
- Zembylas, T. & Niederauer, M. (2016). *Praktiken des Komponierens. Soziologische, wissenstheoretische 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.