

GMTH Proceedings 2012

herausgegeben von

Florian Edler, Markus Neuwirth und Derek Remeš

Musiktheorie und Komposition

XII. Jahreskongress der

Gesellschaft für Musiktheorie Essen 2012

herausgegeben von

Markus Roth und Matthias Schlothfeldt

Erschienen als Band 15 in der Schriftenreihe

Folkwang Studien

herausgegeben von

Andreas Jacob und Stefan Orgass

Druckfassung: Georg Olms Verlag, Hildesheim 2015

(ISBN 978-3-487-15231-8)

(ISSN 2701-9500)



Dieser Text erscheint im Open Access und ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



This is an open access article licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Matthias Schlothfeldt

Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?¹

Kommt man mit jemandem, der zumindest in der Schule eine Weile Musikunterricht hatte, über das Thema »Musiktheorie« ins Gespräch, dann fallen oft Begriffe wie »große Terz«, »Dominante« oder »Quintenzirkel«. Tiefer bohrend, kann man sich meist davon überzeugen, dass sie nicht etwa deswegen fallen, weil sie formal repräsentiert und durchdrungene Inhalte mit ihnen verknüpft wären, sondern vielleicht eher wegen der außermusikalischen Assoziationen, die sie wecken. Hier interessieren aber viel mehr die Fragen, warum die Beschäftigung mit den Gegenständen, auf welche die genannten Begriffe verweisen, in der Mehrzahl nicht als gewinnbringend empfunden wurde bzw. wann die Beschäftigung mit musiktheoretischen Inhalten als sinnvoll wahrgenommen wird, ob es sich dabei überhaupt um geeignete Unterrichtsgegenstände handelt und wie angemessene Inhalte gelernt bzw. unterrichtet werden können. Denn danach, warum sich welche Lernenden mit welchen musiktheoretischen Inhalten auseinandersetzen sollen, fragt ja die Didaktik der Musiktheorie, und die ihr zugehörige Methodik fragt, wie dies wirkungsvoll geschehen kann.

Nicht nur diejenigen, die Studierende musikpädagogischer Studiengängen in musiktheoretischen Fächern unterrichten, werden irgendwann einmal darüber nachgedacht haben, ob eine gehörige Portion Musiktheorie im Schulunterricht, aber auch im Instrumental- und Gesangsunterricht, nicht erheblich dazu beitragen könnte, dass die Schüler zu »Musikverstehern« würden.² Wohl die meisten Musiktheorie Lehrenden dürften sich schon gefragt haben, worin diese Portion Musiktheorie im Idealfall bestehen müsste – und manche sind zu dem Schluss gekommen, dass es nicht unbedingt Elemente wie die drei

1 Es handelt sich hier um den ursprünglichen Vortragstext, der nur an wenigen Stellen leicht überarbeitet und in Anmerkungen durch Aktualisierungen ergänzt wurde.

2 So der Titel eines aktuellen Buches, das auch auf dem Kongress in Essen vorgestellt wurde: Hartmut Fladt, *Der Musikversther. Was wir fühlen, wenn wir hören*, Berlin 2012.

oben genannten sind, die da ganz vorne rangieren. Nur lässt sich die Frage, welche Unterrichtsinhalte und welche Begriffe in welcher Lernsituation angemessen sind, nicht pauschal beantworten. Und bei der Frage, *wie* sie unterrichtet werden sollen, verrate ich kaum jemandem etwas Neues damit, dass das Lernen dieser Inhalte mit (oder sogar in) Musik geschehen sollte, mit klanglichen Erfahrungen verbunden sein und mithilfe musikalischer Praxis stattfinden sollte. Neben dem Hören, Singen, Spielen, Improvisieren ist eine dieser musikalisch-praktischen Methoden, die indessen viel zu selten zur Anwendung kommt, das Komponieren.

Gleichgültig, ob im Unterricht an der Hochschule, im Instrumentalunterricht an der Musikschule oder im Musikunterricht an der Schule komponiert wird; und gleichgültig, ob dem eine Gestaltungsaufgabe vorangeht oder Schüler im Rahmen eines Kompositionsprojektes möglichst selbstständig Musik erfinden – sinnvoll ist Komponieren dann, wenn auf diese Weise ein ohnehin gerade anstehender oder dabei auftretender Lerninhalt vertieft werden kann, also: eigentlich immer! Das Komponieren hat den Vorteil, dass beim gestaltenden Umgang mit Klängen und Noten musikalische Phänomene als solche in den Blick geraten. Man kommt hier unweigerlich mit Musiktheorie in Berührung, spätestens wenn man die eigene Arbeit reflektiert – und analysiert. Wenn die Lernenden Musik erfinden und dabei ein Anliegen verfolgen, wenn sie Probleme lösen, Fragen, die sich stellen, beantworten und Entscheidungen treffen müssen, stoßen sie dabei auf musiktheoretische Inhalte, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen – und dann in der Regel auch wollen. Nun ist die Beschäftigung mit den Inhalten, die in den Blick geraten, für sie relevant, und es kann für sie auch von gesteigertem Interesse sein, sich mit mehr oder weniger großen Terzen, Dominanten oder dem Quintenzirkel zu beschäftigen.

Mit der Möglichkeit, das eigene Tun zu reflektieren und die Musik, die gerade entsteht oder entstanden ist, zu analysieren, ist ein wesentlicher Unterschied zwischen Komponieren und Improvisieren angesprochen. Mit Dahlhaus lassen sich zwar Komponieren und Improvisieren als zwei Pole auffassen, zwischen denen ein weites Spektrum an

Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?

Modi des Musikerfindens angesiedelt ist.³ Zur Charakterisierung einiger relevanter Unterschiede zum Improvisieren kann aber das Komponieren als »planbare Folge revidierbarer Einzelentscheidungen« bezeichnet werden. Wenn Lernende sich wie Komponisten verhalten, kann schon die Feststellung, dass eine Musik so oder anders werden kann je nach den Voraussetzungen und den Ergebnissen der zu treffenden Entscheidungen, Musiklernen ermöglichen, Neugierde auf und Interesse an anderer Musik wecken und so zu musikalischer Bildung beitragen.

An diese Überlegungen zum Sinn des Komponierens im Unterricht schließen die beiden Fragen an, um die es hier geht, nämlich erstens, was sich hinter dem Begriff »Kompositionspädagogik« verbirgt (davon ist in letzter Zeit gelegentlich die Rede und der Begriff wird in Zukunft hoffentlich noch öfter fallen), und zweitens, ob die Musiktheorie zuständig ist – ob überhaupt, inwiefern bzw. wie lange noch.

1. Was ist Kompositionspädagogik?

Bisher wurden einige Hinweise darauf gegeben, warum Komponieren in verschiedenen musikbezogenen Lernsituationen vorteilhaft ist; in Abb. 1 wird versucht, die Bereiche, in denen – aus verschiedenen Motivationen heraus – komponiert wird, zu strukturieren: In den beiden Spalten wird unterschieden, ob am Komponieren interessierte Lernende (potenziell) zu Komponisten ausgebildet werden und *komponieren* lernen oder ob Schüler (oder Studierende) *Musik* lernen (sollen oder wollen) und sich dabei eher wie Komponisten verhalten. In den vier Zeilen werden mögliche Lernsituationen gewissermaßen institutionell voneinander unterschieden, im Groben nämlich zunächst in Unterricht an Schulen, Musikschulen und Hochschulen. Ergänzt wird noch der Bereich der Kompositionswettbewerbe; innerhalb dieser Wettbewerbe, aber auch andernorts in der freien Musikszene, werden Workshops

3 Vgl. Carl Dahlhaus, »Was ist Improvisation?«, in: *Improvisation und neue Musik*, hrsg. von Reinhold Brinkmann, Mainz 1979 (*Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung* 20), 9–23, sowie Matthias Schlothfeldt, *Komponieren im Unterricht*, Hildesheim u. a. 2009 (*Folkwang Studien* 9), 36ff.

Matthias Schlothfeldt

angeboten, mit denen die Gesamtschau kompositionspädagogischer Aktivitäten einigermaßen vollständig sein sollte.

| | KOMPONIEREN LERNEN „ZU KOMPONISTEN AUSGEBILDET WERDEN“ | MUSIK LERNEN „SICH WIE KOMPONISTEN VERHALTEN“ |
|--|--|--|
| SCHULE | AGs u. a. | Musikunterricht auf allen Stufen |
| MUSIKSCHULE / PRIVATE MUSIK- ERZIEHUNG | Kompositionsunterricht ggf. Unterricht in Musiktheorie | (musikalische Grundstufe) Instrumental- und Gesangsunterricht Unterricht in Musiktheorie |
| WETTBEWERBE & WORKSHOPS | Bundeswettbewerb Komposition Landeswettbewerbe „Jugend komponiert“ Berliner Philharmoniker Winsen / L’art pour l’art Klavierfestival Ruhr | „teamwork!“ u. a. |
| HOCHSCHULE | Kompositionsstudium | Unterricht in Musiktheorie weitere Lehrveranstaltungen in musikpädagogischen Studiengängen |

Abbildung 1: Kompositionspädagogische Aktivitäten
in unterschiedlichen (institutionellen) Zusammenhängen.

Seit Ende 2011 leitet Philipp Vandr  als Pr sidi­umsmitglied der *Jeunesse Musicale Deutschland* gemeinsam mit mir die *Weikersheimer Gespräche zur Kompositions­pädagogik*. Die vier Gesprächs­runden widmen sich den vier in den Zeilen der Abb. 1 aufgeführten Bereichen:

Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?

1. Gesprächsrunde:

*Komponieren im Rahmen des Unterrichts an Schulen*⁴

Hier kann es sich auch um spezielle AGs handeln. Aber bereits in der Grundschule (ungefähr ab der 3. Klasse) können die Vorteile des Komponierens im Rahmen des Musikunterrichts genutzt werden. Wenn das Komponieren den Kern des Handelns im Unterricht bildet, kann hier von einer Kompositionsdidaktik gesprochen werden. Sie stellt einen Sonderfall einer produktionsorientierten Didaktik dar (oder einer Produktionsdidaktik, wie Christopher Wallbaum das nennt).⁵ Diese schließt allerdings viele andere (produzierende) Handlungsweisen im Unterricht außer dem Komponieren mit ein. Dass es hier Berührungspunkte mit der Didaktik der Musiktheorie gibt, wurde oben bereits erwähnt. Es liegt nahe, im Studiengang Lehramt Musik kompositionspädagogische Fragen auch im Rahmen von Seminaren in Didaktik der Musiktheorie zu thematisieren, was an der Folkwang Universität der Künste auch schon seit einigen Jahren geschieht.⁶

2. Gesprächsrunde:

*Komponieren im Rahmen des Unterrichts an Musikschulen*⁷

Für den Studiengang Musikpädagogik gilt das in ähnlicher Weise. Komponieren an der Musikschule und in der freien musikpädagogi-

4 Diese Gespräche fanden statt am 09./10.12.2011. Außer den beiden Gastgebern nahmen folgende Musiklehrer, Fachleiter und Professoren für Musikpädagogik/-didaktik teil: Matthias Handschick (Lörrach, Freiburg), Peer Hübel (Heidelberg), Dr. Marc Mönig (Bergisch-Gladbach, Essen), Prof. Dr. Stefan Orgass (Essen), Prof. Dr. Christopher Wallbaum (Leipzig).

5 Christopher Wallbaum, *Produktionsdidaktik im Musikunterricht*, Kassel 2000 (*Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft* 27).

6 Vgl. u. a. den Beitrag »Didaktik der Musiktheorie – Zum Profil des Musikunterrichts in Musiktheorie an der Folkwang Hochschule Essen« von Matthias Schlothfeldt in: Clemens Kühn, »Musiktheorie lehren. Zu einer Umfrage an den deutschen Musikhochschulen«, in: *ZGMTH* 7/1 (2010), Hildesheim u. a., 9–60:23–25 (<http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/505.aspx>).

7 16./17.03.2012; Teilnehmer: Thomas Taxus Beck (Rheinische Musikschule Köln), Richard Graf (Leiter des Studiengangs Kompositionspädagogik am Vienna Art Institute, Wien/Österreich), Prof. Dr. Renate Reitinger (Hochschule für Musik Nürnberg), Helmut Zapf (Hochschule für Musik »Hanns Eisler« Berlin, Musikschule Friedrichshain-Kreuzberg/Berlin), Gabriel Zinke (Konservatorium Cottbus, Vorstand des VdM).

schen Praxis, und zwar im Rahmen des Gesangs- und Instrumentalunterrichts, aber auch in der musikalischen Früherziehung, im Theorieunterricht sowie im Kompositionsunterricht, war Gegenstand der zweiten Gesprächsrunde. Renate Reitinger wies darauf hin, dass Musikerfinden⁸ in der musikalischen Früherziehung eine wichtige Rolle spielt, aber ein Knick in der Lernbiografie beim Wechsel zum Instrumentalunterricht zu konstatieren ist, der insbesondere von den Schülern selbst bedauert wird. Der anwesende Vertreter des Vorstands des Verbands deutscher Musikschulen (VdM) nahm aus der Gesprächsrunde die Anregung mit, die Empfehlung von Komponieren und Gestaltungsarbeit in die neuen Lehrpläne aufnehmen zu lassen.

3. Gesprächsrunde: Kompositionswettbewerbe und Workshops⁹

In der dritten Runde wurde der Bereich »Workshops und Wettbewerbe« thematisiert, in welchem ebenfalls komponiert oder Komponieren verlangt wird. Anwesend waren Verantwortliche für den Wettbewerb »teamwork!«, den Bundeswettbewerb Komposition¹⁰ und für die sieben Landeswettbewerbe »Jugend komponiert«. Sie wurden befragt nach den Zielen und den Durchführungsmodalitäten der Wettbewerbe bzw. nach dem Charakter der Workshops.

In keiner der drei Gesprächsrunden ist der Sinn des Komponierens im jeweiligen Unterricht infrage gestellt worden. Vielmehr wurden jetzt bereits Wünsche und Forderungen an Hochschulen im Zusammenhang mit der Ausbildung von Musiklehrern, Gesangs- und Instrumentallehrern, Musiktheoretikern und Komponisten laut. Diese Wün-

8 Renate Reitinger ist darin beizupflichten, dass der Begriff des Komponierens in diesem Zusammenhang unangemessen ist. Vgl. auch Renate Reitinger, *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*, Regensburg 2008.

9 18./19.08.2012; Teilnehmer: Dr. Tobias Bleek für das »Klavierfestival Ruhr«, Prof. Andrea Tober für den Schülerkompositionswettbewerb der Berliner Philharmoniker, Prof. Dr. Ortwin Nimczik für den Wettbewerb »teamwork!«, Prof. Martin Christoph Redel für den Bundeswettbewerb Komposition; außerdem für die Landeswettbewerbe »Jugend komponiert«: Jan Kopp (Baden-Württemberg), Helmut Zapf (Brandenburg), Karin Haußmann (Nordrhein-Westfalen), Prof. Gerd Müller-Hornbach (Rheinland-Pfalz/Saar/Hessen), Johannes Hildebrandt (Thüringen).

10 Dieser Wettbewerb heißt seit 2013 Bundeswettbewerb »Jugend komponiert«.

Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?

sche werden in der 4. Gesprächsrunde zur Sprache kommen, wenn es um Komponieren und Kompositionspädagogik im Hochschulstudium geht.¹¹

Beispiel 1

Damit etwas plastischer wird, was Komponieren im Rahmen der Schule alles sein kann, sei wenigstens auf ein Ergebnis eines solchen Prozesses als Beispiel hingewiesen.¹² Der Grundkurs Musik eines Essener Gymnasiums hat gemeinsam mit Studierenden im Studiengang Lehramt Musik und mir eine Übung durchgeführt. Sie besteht darin, dass zunächst eine Minute lang wahrgenommen und anschließend notiert wird, was einen akustisch umgibt. Auf dem Weg entsteht eine Art graphischer Partitur, die dann für eine beliebige Besetzung instrumentiert werden soll. In diesem Fall haben die Schüler die Partitur »ihrer Minute« als Tafelbild festgehalten, Ideen für die Weiterarbeit entwickelt und dann drei Gruppen gebildet; die erste Gruppe hat ein Stück für mehrere Stimmen, die zweite eine rhythmisch-perkussive Miniatur für im Raum befindliche Geräte und die dritte ein Stück für Klavier erarbeitet, das vorwiegend im Klavier und am Corpus zu spielen ist. Es entstand anschließend der Eindruck, dass die Thematik »Kommunikation« die Stücke verband. Indem die Schüler die drei Miniaturen zunächst montiert und das Ergebnis weiter ausgearbeitet haben, entstand ein größeres Werk mit Tendenz zum Musiktheater – wobei ein gewisser Einfluss durch Filme bzw. Bildschirmmedien weder bei der Entstehung noch mit Blick auf das Ergebnis zu leugnen ist. Das Ensemble-

- 11 Die 4. Gesprächsrunde »Konzepte und Perspektiven der kompositionspädagogischen Ausbildung an Musikhochschulen« fand statt am 30.11./01.12.2012. Außer den Gastgebern nahmen teil: Prof. Jörg Birkenkötter (Hochschule für Künste Bremen), Prof. Matthias Hermann (Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart), Prof. Dr. Michael Polth (Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim), Prof. Dr. Hans Schneider (Hochschule für Musik Freiburg), Prof. André Stärk (Hochschule für Musik Detmold).
- 12 Der Entstehungsprozess und die Ergebnisse sind ausführlich dokumentiert und beschrieben in: Schlothfeldt, *Komponieren im Unterricht*, 52ff. Ein Video mit dem dokumentarischen Mitschnitt der Uraufführung ist zu finden unter: <http://vimeo.com/63658085>, oder unter: <http://www.folkwang-uni.de/home/wissenschaft/publikationen/folkwang-studien/> (letzter Zugriff: 24.08.2014).

stück weist eine ahnbare Handlung auf, die den monotonen Arbeitsalltag der Hauptfigur und seine Flucht in zwei Tagträume beinhaltet. Das Endergebnis haben die Schüler *Arbeitstitel* getauft.

Eine Stelle in diesem Stück, die weiter unten noch einmal erwähnt wird, sei hier hervorgehoben: Der Solist befindet sich im ersten Tagtraum, also in dem mit eher experimentellen Klavierklängen gestalteten Teil, und soll diesen innerhalb des Traumes beenden. Der Vorschlag, laut auf das Becken zu schlagen, das er in der Hand hält, wurde hinterfragt, weil er sonst auch mit dem Schlägel das Becken bediente und sich dann wieder außerhalb des Traumes befände. Die Lösung der Schüler bestand darin, dass der Solist – innerhalb des Traumes – zwar auf die Klaviersaiten schlägt, aber nicht wie sonst mit dem Schlägel, sondern mit dem für die Hauptfigur typischen Instrument, dem Becken. Auf diesem gedanklich stringenten Weg haben die Schüler für sie unerhörte Klänge entdeckt.

Einmal kam die Frage auf, wo denn in ihrer Komposition »die Melodie« zu finden sei. Hier wurde eine Klärung des Begriffs nötig, bei der die melodischen Konturen der Elemente jener Miniatur einbezogen werden konnten, welche die eher sprachkompositorisch für Stimmen komponierende Gruppe erarbeitet hatte. Die Schüler zeigten sich bereit, konventionelle Vorstellungen und Begriffe von Melodie, von Rhythmus, von Komponieren oder gar von Musik infrage zu stellen und den Geltungsbereich der Begriffe zu erweitern.

Während des Kompositionsprozesses haben die Schüler sich intensiv mit sehr verschiedenen Aspekten von Musik im Allgemeinen und speziell der des 20. Jahrhunderts beschäftigt. Und es lassen sich diverse weitere konkrete, aber auch übergeordnete Lerninhalte des Prozesses benennen: Die Schüler haben Komponieren als planbare Folge revidierbarer Einzelentscheidungen (und die Tragweite dieser Entscheidungen) kennen gelernt. Dadurch wurden sie darauf aufmerksam, dass Menschen, die für Menschen professionell Musik komponieren, ebenfalls eine Reihe von Entscheidungen treffen und dass beim Komponieren im Allgemeinen Entscheidungen, die vor der Ausarbeitung einer Komposition liegen, eine wesentliche Rolle spielen. Sie haben ihren Horizont erweitert hinsichtlich dessen, was als Musik ästhetische Geltung erlangen kann (wobei sie sich mit dem Ergebnis ihres Schaffens-

Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?

prozesses gewissermaßen selbst überrascht haben). Sie haben sich mit dem Gebrauch musikalischer Mittel, deren Funktion im musikalischen Kontext und daraus möglicherweise resultierenden Bedeutungen bzw. Bedeutungszuweisungen beschäftigt. Sie haben sich mit Eigenschaften von Klang und mit dem Verhältnis von Musik und Raum auseinandergesetzt, verschiedene Formen von Zeitgestaltung kennen gelernt und angemessene Notationsformen erprobt, auch für neue Spieltechniken. Und sie haben Mittel der Sprachkomposition und des Instrumentaltheaters eingesetzt. Gerade hier bieten sich viele Möglichkeiten für die Beschäftigung mit anderer Musik im anschließenden Unterricht an.

Beispiel 2

Ein weiteres Beispiel entstammt dem außerschulischen Bereich und ist der Kategorie »Workshop« zuzuordnen: Das im Jahr 2010 durchgeführte Projekt *Klangbilder/Bilderklänge* war eine Kooperation zwischen den Bochumer Symphonikern, dem Kunstmuseum Bochum und der Folkwang Universität der Künste.¹³ Jugendliche verschiedenen Alters, die keinen Kompositionsunterricht hatten, kamen mit unterschiedlichen, aber eher geringen Vorkenntnissen. Lediglich das Interesse am Komponieren sollte wenigstens vorhanden sein.¹⁴ Ausgangspunkt waren Bilder, die allesamt im 20. Jahrhundert entstanden sind und im Kunstmuseum Bochum in einer aktuellen Ausstellung zu sehen waren. Mit den beteiligten Studierenden, die sich in verschiedenen musikpädagogischen Studiengängen befanden, ließ sich schnell Einigkeit erzielen: Unsere Hoffnung war, dass das bei der Bildbetrachtung Wahrgenommene bzw. die Deutungsansätze der Schüler sich in ein

13 Vgl. Matthias Schlothfeldt, »Kompositionspädagogik an der Folkwang Universität der Künste Essen«, in: *Komponieren mit Schülern. Konzepte, Förderung, Ausbildung*, hrsg. von Philipp Vandr  und Benjamin Lang, Regensburg 2011, 175–182:181f., sowie ders., »Interdisziplinäre Kunst und Kunstpädagogik. Ein neuer Studiengang, ein Folkwang LAB und einige Anregungen«, in: *Interdisziplinarität und Disziplinarität in musikbezogenen Perspektiven*, hrsg. von Martina Krause-Benz und Stefan Orgass, Hildesheim 2013 (*Folkwang Studien* 12), 41–56:44–48.

14 Das gilt auch für die im Zweijahresturnus folgenden Kooperationsprojekte *New Loops* 2012 und *Fast Stomp* 2014.

kompositorisches Anliegen¹⁵ überführen ließen, weil das, was sie dann gesehen und formuliert haben würden, sie auch interessiert.

Eines der Bilder, die uns im Vorfeld in digitalen Reproduktionen zur Verfügung gestellt wurden, war *Das blaue Kind* von Constant, einem holländischen Künstler, der seinen Vornamen als Künstlernamen gewählt hat und Gründungsmitglied der Künstlergruppe CoBrA war. Dieses Bild wurde von Teilnehmer Daniel¹⁶ als Ausgangspunkt seiner anschließenden kompositorischen Arbeit gewählt, ohne dass ihm der Titel des Bildes oder der Name des Künstlers bekannt waren. Daniel gehörte zu den Teilnehmern mit den wenigsten Vorkenntnissen, das betrifft schon die Kenntnis der Notenschrift. Er imaginierte auch nicht unmittelbar komplexe Klänge, sondern assoziierte mit dem Bild zunächst ein Programm bzw. eine Handlung: den Streit zwischen zwei Geschwistern um ein Spielzeug (vgl. Abb. 2).

Seine programmatischen Vorstellungen hat Daniel in ein kompositorisches Anliegen überführt: Zunächst treten zwei Instrumente mit charakteristischen Melodien auf, der Ton *d* bildet den Gegenstand des Streits. Im Unterricht mit Daniel kamen *durch* das Komponieren konkrete Lerninhalte in den Blick: die formale Gestaltung von Musikwerken (dieses Stück weist eine Exposition, einen Steigerungsteil und eine variierte, verkürzte Reprise auf); Melodiebildung; die Gestaltung von Gegensätzen und die Möglichkeit, sie aufgrund von Gemeinsamkeiten als solche wahrzunehmen; der Aspekt des Tonraums (in diesem Stück ist der Tonraum symmetrisch angelegt, seine Gestaltung von der Mitte her gedacht); die Gestaltung von Musik mit nur einem Ton bzw. die Gestaltung eines Tones. Insgesamt lässt sich ein beachtlicher Lernerfolg konstatieren, Daniel hat hinsichtlich seiner musikbezogenen Fertigkeiten Fortschritte gemacht.

15 Vgl. hierzu: Schlothfeldt, *Komponieren im Unterricht*, insbesondere 36f., 111ff. und 319f.

16 Der für den Teilnehmer gewählte Vorname ist frei erfunden.

Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?

The image displays a musical score for a duo for violin and viola, titled 'Der Streit' by Constant. The score is presented in six systems, each with a treble clef for the violin and a bass clef for the viola. The time signature is 4/4. The first system (measures 1-5) features a violin melody starting with a piano (*p*) dynamic, followed by a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The second system (measures 6-10) shows a wide interval (*breit*) in the violin part, with dynamics ranging from *p* to *mf*. The third system (measures 11-15) includes a fortissimo (*ff*) dynamic in the viola part. The fourth system (measures 16-21) shows a fortissimo (*ff*) dynamic in the violin part, followed by a piano (*p*) dynamic. The fifth system (measures 22-26) includes a fortissimo (*fff*) dynamic and a glissando (*gliss.*) in both parts, with a note above the first measure asking 'Improvisation? 2-3 Takte'. The sixth system (measures 27-31) starts with a pianissimo (*pp*) dynamic in the violin part and ends with a piano (*p*) dynamic in the viola part.

Abbildung 2: *Der Streit*, Schülerkomposition nach *Das blaue Kind* von Constant.¹⁷

¹⁷ Dieses Duo für Geige und Bratsche wurde aus den Ergebnissen ausgewählt, weil es die kürzeste Komposition und die mit der kleinsten Besetzung ist. Unter den Kompositionen – mehr als ein Dutzend wurden von Mitgliedern der Bochumer Symphoniker uraufgeführt – finden sich deutlich avanciertere, aber

Gerne möchte man mit Daniel weiterarbeiten; nicht nur um herauszufinden, was ihm bei den mit »?« vorgesehenen »2-3 Takten Improvisation« vorschwebte, sondern um ihm dabei zu helfen, sein Repertoire hinsichtlich musikalischer Materialien, ihres Gebrauchs und ihrer Notation zu erweitern, einschließlich Möglichkeiten der Melodiebildung (die evtl. den Bereich der Tonalität verlassen könnten), Mitteln der Steigerung, der »Zerstörung«, der Zeitgestaltung überhaupt. Insofern ist kontinuierliche Arbeit, wie sie an Schulen und Musikschulen angeboten werden kann, von Vorteil. Eine Perspektive für möglichen weiteren Unterricht wäre die Beschäftigung mit Vergleichsstücken, von denen einem – mindestens von Beethoven bis Bartók – einige einfielen.

2. Musiktheorie und Komposition

Nicht nur hier, sondern bei Gestaltungsarbeit generell können Bezüge zu anderen Werken während der Arbeit oder im Anschluss daran hergestellt werden, sofern der musikpädagogische Kontext es sinnvoll erscheinen lässt. Ein konkretes Musikstück war aber nicht Ausgangspunkt der Arbeit in Bochum. Bei beiden Beispielen *unterscheidet* sich der Unterricht, der den Kompositionsprozess begleitete, von Tonsatzunterricht darin, dass die musikalischen Sätze nicht entstanden sind anschließend an die bzw. vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit Musik, die es schon gibt, also nicht z. B. zum Zweck der Stilübung. *Gemeinsam* ist kompositionspädagogischer Arbeit und dem Tonsatzunterricht, dass musikalische Sätze erarbeitet werden. Wenn im Unterricht komponiert wird, werden also die Vorteile genutzt, die satztechnische Übungen im Theorieunterricht haben. Dass im Unterricht in manchen musiktheoretischen Fächern musikalische Sätze (nicht nur schriftlich) verfasst werden, ist aus musikpädagogischer Perspektive ein schwer bestreitbarer und kaum zu überschätzender Vorzug. Denn dadurch, dass man sich hier wie ein *bestimmter* Komponist verhält, können tiefere musikbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden.

auch schlichtere Partituren bis hin zu stärker an Popmusik orientierten Stücken.

Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?

Aber wie verhält es sich beim Komponieren? Folgen wir bei dieser Frage der strengen Traditionslinie der Moderne: Die Utopie allen künstlerischen Schaffens heute, also auch des Komponierens, hat Adorno einmal so formuliert: »Dinge machen, von denen wir nicht wissen, was sie sind.«¹⁸ Dieser Schlusssatz von Adornos Vortrag *Vers une musique informelle* korrespondiert mit Schönbergs berühmtem Schlusssatz: »Wer wagt hier Theorie zu fordern!«¹⁹ Beide operieren mit einem emphatischen Begriff des Neuen, der auf einen – nicht erst heute problematischen, sondern von Adorno selbst schon problematisierten – Fortschrittsbegriff bezogen ist. Von Carl Dahlhaus stammt die spätere Formulierung, dass beim Komponieren das »Wagnis der Rückhaltlosigkeit« eingegangen würde.²⁰

Im Unterricht in historischem Tonsatz wissen Lernende (und die Lehrenden) ziemlich genau, was die Dinge sind und werden sollen, die sie da machen. Die satztechnische Arbeit, die das Beobachtete bzw. Gelernte vertiefen und sichern soll, orientiert sich an historisch-stilistischen Normen, die auf die Ästhetik des Musikwerks, das jeweils den Unterrichtsgegenstand bildet, bezogen sind. Sie bilden den *Rückhalt* der Tätigkeit, und *sie* sollen gelernt werden.

18 Theodor W. Adorno, »Vers une musique informelle«, in: ders., *Quasi una fantasia. Musikalische Schriften II* (1961), Darmstadt 1998 (*Gesammelte Schriften* 16: *Musikalische Schriften I-III*), 493–540:540. Peter W. Schatt hat ein mit Lesley Olson und mir gemeinsam betreutes Projekt ausführlich dokumentiert und evaluiert: *Unser Faust – meet the composer. Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen*, hrsg. von Peter W. Schatt, Regensburg 2009. Hier sowie in dem Vortrag zum gleichen Projekt rekurriert der Autor auf diesen Satz von Adorno; vgl. ders., »Der ›Faust‹ im Nacken – Musikalische Bildung durch Komponieren?«, in: *Komponieren mit Schülern* (vgl. Anmerkung 12), 41–50. Auch andere Autoren haben die gleichen Formulierungen mehr oder weniger explizit von Schatts Texten her aufgegriffen, wie z. B. Wolfgang Lessing in der Schriftfassung seiner Zusammenfassung des Symposiums *Musik erfinden* in Osnabrück, ebd., 19; später gar als Titel seines Beitrags: ders., »Dinge machen, von denen wir nicht wissen, was sie sind«, in: *Neue Musik vermitteln. Ästhetische und methodische Fragestellungen*, hrsg. von Hans Schneider, Hildesheim 2012 (*Schriften der Hochschule für Musik Freiburg* 1), 29.

19 Arnold Schönberg, *Harmonielehre* (1911), Wien 1949, 504.

20 Carl Dahlhaus, »Vorwort«, in: Hans Heinz Stuckenschmidt, *Neue Musik*, Frankfurt a. M. 1981, VII–XXVI:VIII. Auch hier ist ein Hinweis auf die beiden Veröffentlichungen von Peter W. Schatt angebracht, vgl. Anmerkung 18.

Die *Rückhaltlosigkeit* des Komponierens besteht darin, dass die Normen, die Kriterien für Entscheidungen, die Mittel und Techniken, mit denen die Komposition gestaltet wird, erst noch gefunden werden müssen – möglicherweise parallel zum Anliegen, das während des Kompositionsprozesses entsteht, sich auch verändert, mit wächst und mehr oder weniger klar und scharf gefasst oder gar formuliert ist. Aus ihm heraus können so etwas wie werkeigene Normen und Techniken entstehen, die in gewisser Weise den Rückhalt des Komponierens bilden. Sie lassen eine theoretische Auseinandersetzung mit den Werken lohnend erscheinen.

Beim Komponieren wird oft gerungen um Stimmigkeit, auch um Stringenz oder Konsequenz und musikalische Logik. Das ist mit dem Verfassen von Stilübungen insofern vergleichbar, als auch im historischen Tonsatz das strikte Befolgen von »Regeln« nicht notwendigerweise zu einem stimmigen musikalischen Ergebnis führt. Und über den Beckenschlag auf die Klaviersaiten im oben erläuterten Beispiel 1 lässt sich sagen, dass er als Entscheidung oder als Problemlösung zwar programmatisch motiviert war, aber auch das Ergebnis der Suche nach Stimmigkeit, nach Logik, Stringenz und Konsequenz darstellt.

Solche Arbeit von Jugendlichen weist durchaus Merkmale von dem auf, was wir unter Komponieren verstehen: Wenn sie sich nicht explizit an vorhandener Musik orientiert, wird auch hier das »Wagnis der Rückhaltlosigkeit« eingegangen; und die Schüler »machen Dinge, von denen sie nicht wissen, was sie sind«. Man mag bei den beiden Beispielen nicht den Eindruck haben, mit der Speerspitze der Avantgarde zu tun zu haben; aber für die Lernenden kann das, was sie in solchen Prozessen erarbeiten, durchaus neu sein – eben für *sie* neu. Und es kann für sie Geltung haben, auch ästhetische Geltung beanspruchen. Man kann manche Arbeiten sogar als Vorschläge betrachten für Kunst, die sie sich wünschen, und für das, was sie sich von ihr versprechen.

Dies ist einer der Gründe, warum beim Komponieren in bestimmten musikpädagogischen Kontexten eine gewisse Offenheit in stilistischer Hinsicht herrschen sollte und warum gedanklich getrennt werden sollte zwischen Komponieren im Unterricht und der Einführung in Neue Musik. Wenn Jugendliche sich mit neuer Musik beschäftigen, kann dabei komponiert werden; wenn sie komponieren, kann dabei

Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?

etwas entstehen, das die Bezeichnung »Neue Musik« nahelegt; aber beides ist nicht zwangsläufig miteinander verbunden.

Dass sich die Jugendlichen beim Komponieren an Neuer Musik orientieren, ist nicht besonders aussichtsreich: Erstens sind die Musik (auch kompositionsgeschichtlich betrachtet) und die darin verwendeten Techniken dafür oft zu komplex. Zweitens ist nicht sicher, dass die Jugendlichen sich bei ihrer Arbeit daran orientieren wollen. Drittens wird auf diese Weise die Arbeit in Richtung Stilübung gedrängt. Zur Einführung in Neue Musik sind rezipierende, reflektierende und reproduzierende Methoden erheblich aussichtsreicher als das Komponieren.

Experimentelle und explorative Vorgehensweisen können beim Komponieren eine Rolle spielen. Aber das wird allzu oft mit Komponieren, mit dem »Wagnis der Rückhaltlosigkeit« gleichgesetzt, um nicht zu sagen: verwechselt. Es kann auf einem neuen Weg bemerkenswert Bekanntes, auf einem bekannten Weg erstaunlich Unerhörtes entstehen.

Und wer einem Schüler bei seinen ersten Kompositionsversuchen auseinandersetzt, dass er leider mit »verbrauchtem Material« arbeite, kann sich auf eine heftige (und berechtigte) Abwehrreaktion gefasst machen. Auch wenn Adorno den Begriff als Funktion, nicht als Substanz verstanden wissen wollte, ist der »Stand des Materials« ein – heute ohnehin problematisches – Kriterium, das im Zusammenhang mit kompositionspädagogischer Arbeit kaum taugt. Entscheidend ist weniger der »Stand des Materials« als der Stand des Schülers.

3. Ist die Musiktheorie zuständig?

Den Lernenden und ihren Lernbiografien gerecht zu werden, ist freilich nur eine der Aufgaben, vor die sich kompositionspädagogisch Lehrende gestellt sehen. Ihre hervorstechenden Fähigkeiten lassen sich ungefähr so skizzieren: Sie haben gelernt, sich Musik – hörend, lesend, schreibend – zu erschließen, deren (ggf. werkeigene) Techniken und Normen zu beschreiben, die mit dem Erfinden dieser Musik verbundenen Anliegen zu formulieren und überhaupt angemessen über Musik zu reden. All das können sie auch bei Musik, die es noch nicht gibt, also bevor sie geschrieben ist und gehört oder gelesen werden kann,

und können im Entstehungsprozess die Potenziale und die Alternativen überblicken. Während des Prozesses achten sie darauf, dass die Lernenden ein kompositorisches Anliegen entwickeln und verfolgen (und nicht bloß, darauf wurde im Zusammenhang mit Beispiel 2 schon hingewiesen, ein außermusikalisches Programm umsetzen). Dabei greifen die Lehrenden nicht über Gebühr in den Entstehungsprozess ein und überlegen, wann welche Referenzwerke zur Kenntnis gebracht werden können, ohne dass ihre Kenntnisnahme den Prozess allzu stark beeinflusst oder gar durch aufkommende Frustration zum Stocken bringt. Sie können zudem Lernende darin unterstützen, vor dem Hintergrund eines kompositorischen Anliegens Musik zu erfinden und sich vorzustellen, dabei angemessene Techniken zu entwickeln und anzuwenden, im Transfer auf andere Musik sich diese zu erschließen, deren Techniken und stilistisch-ästhetische Normen zu benennen und ihrerseits angemessen über Musik zu sprechen.

Nun stellt sich die Frage, wer das alles kann und wo man das lernt. Zunächst liegt die Vermutung nahe, für kompositionspädagogische Arbeit seien Komponisten zuständig, weil es schließlich um Komponieren geht und einige Komponisten ja auch schon in dem Bereich erfolgreich aktiv sind. Wenn man jedoch die Frage nicht an Einzelpersonen knüpft und an Wert und Sinn eines Hochschulstudiums festhält, lässt sich das bestreiten: Die Ziele eines Kompositionsstudiums sind eher in der Entwicklung von etwas Eigenem, einem eigenen Weg, wenn nicht sogar einer eigenen musikalischen Sprache zu sehen, so dass zumindest die Gefahr besteht, dass die auf solche Weise lehrenden Komponisten und ihre Vorstellungen von Komponieren allzu stark zum Orientierungspunkt der Arbeit der Lernenden werden. Dem Studium der Komposition fehlen meist pädagogisch-didaktische Anteile. Insofern fördert ein Kompositionsstudium nicht unbedingt die erforderliche Offenheit gegenüber kompositorischen Prozessen innerhalb einer vorgefundenen pädagogischen Situation. Zudem sind ein breites Repertoire auch an historischen Satztechniken und deren Reflexion nur in begrenztem Maße Gegenstand des Studiums. Es wäre vielleicht darüber nachzudenken, ob sich das Kompositionsstudium um musikpädagogische/-didaktische Anteile zu einem Studium der Kompositionspädagogik erweitern ließe. Annähernd alle Komponisten unterrich-

Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?

ten nach dem Studium in irgendeiner Weise und sollten das auch lernen dürfen. In einer solchen Studienrichtung oder einem solchen Studiengang könnte auch das Komponieren in verschiedenen Lernsituationen außerhalb des Kompositionsunterrichts thematisiert werden.

Die Musiktheorie hat den hier erforderlichen Weitblick – oder sollte ihn zumindest haben. Das Studium der Musiktheorie ist auf eine gewisse historisch-stilistische Gegenstandsbreite hin angelegt und befähigt dazu, – bei allem Enthusiasmus und allem pädagogischen Impetus – die Distanz zu einer vorliegenden oder eben gerade entstehenden Musik einzunehmen, die erforderlich ist, um Lernende beim Komponieren zu unterstützen. Gerade als pädagogisches Studium (und um ein solches handelt es sich ja meistens) bereitet von den bestehenden das Theoriestudium am ehesten auf kompositionspädagogische Tätigkeiten vor. An vielen Orten hat die Ausbildung von Musiktheoretikern die größte Nähe zu dem, was es in der gewünschten Form noch nicht gibt: dem Studium der Kompositionspädagogik.²¹ Damit soll weder behauptet werden, dass die Musiktheorie bzw. Musiktheoretiker (gar grundsätzlich oder ausschließlich) für das Komponieren in verschiedenen Lernsituationen und für die Kompositionspädagogik zuständig seien – und Komponisten seien es nicht; noch soll die Musiktheorie und der Unterricht darin in eine kompositionspädagogische Richtung gedrängt werden. Es soll lediglich darauf aufmerksam gemacht werden, dass das Potenzial, das hier bereits vorhanden ist, in größerem Umfang genutzt werden könnte. Dass die Musiktheorie sich zuständig fühlt, setzt allerdings voraus, dass sie als musikpädagogische Disziplin ernst genommen wird.

In Abb. 1 war festgehalten, wo sinnvoller Weise kompositionspädagogisch gearbeitet werden kann. In annähernd allen angeführten Bereichen könnte die Musiktheorie hilfreich aktiv werden und sich dort zuständig fühlen; sei es dadurch, dass Seminare in musikpädagogischen Studiengängen angeboten werden, sei es, indem in Schulen und Musik-

21 Die Universität für Musik und Darstellende Kunst Graz hat unlängst einen vielversprechenden Bachelorstudiengang »Kompositions- und Musiktheoriepädagogik« an den Start gebracht. Matthias Hermann, der an der 4. Gesprächsrunde teilgenommen hat, hat unlängst von einer Umstrukturierung der Studiengänge Komposition und Musiktheorie an der Hochschule in Stuttgart berichtet, die einige der in Weikersheim erörterten Vorschläge aufnimmt.

schulen oder als (begleitende) Workshops Unterricht durchgeführt wird. Dazu wäre für das Musiktheoriestudium noch wünschenswert, dass es auf das Unterrichten mithilfe des Komponierens oder Musik-erfindens an verschiedenen Institutionen und mit sehr verschiedenen Lerngruppen vorbereitet.

Selbstredend ist und bleibt Gestaltungsarbeit Bestandteil musikpädagogischer Seminare in den Studiengängen Lehramt Musik und Musikpädagogik. Es sind aber wohl keine Kompetenzstreitigkeiten zu erwarten, wenn hier die Chance für Kooperationen von Musikpädagogik und Musiktheorie gesehen wird. Hier besteht sogar die Möglichkeit für vielfältige interdisziplinäre pädagogische und künstlerische Arbeit gemeinsam mit Pädagogen und Künstlern, die nicht nur der Sparte Musik zugehören müssen.²²

Anschließend an die Wünsche, die in Weikersheim hinsichtlich des Komponierens in verschiedenen Lernsituationen laut wurden, scheint es außerdem angemessen anzuregen, dass die Aufgaben im Zentralabitur, die Gestaltungsarbeit einfordern (und bislang von einer gewissen Hilflosigkeit geprägt sind), in enger Absprache zwischen der Pädagogik der Schule und der Musiktheorie konzipiert werden; dass Fortbildungsveranstaltungen für Musiklehrer und Instrumentallehrer, die gewünscht werden, auch von Musiktheoretikern angeboten werden; und dass konkrete, sinnvolle, erprobte und vielfältige Gestaltungsaufgaben, die für den Unterricht an Schulen und Musikschulen händeringend gesucht werden, von Musiktheoretikern entwickelt und zur Verfügung gestellt werden. Denn hier ist die Musiktheorie nicht nur auch zuständig, sondern dringend gefordert!

Wer immer noch nicht überzeugt ist, sehe sich zum Schluss an, welche Workshops sich die Jugendlichen im Vorfeld gewünscht hatten, die als Preis im Bundeswettbewerb »Jugend komponiert« 2012 die Teilnahme

22 Als ein sog. Folkwang LAB habe ich gemeinsam mit Prof. Claudius Lazzeroni, einem Kollegen aus dem Bereich der generativen Gestaltung, das künstlerisch-pädagogische Projekt *Bewegte Klänge – bewegte Bilder* durchgeführt, in dem Studierende und Lehrende Schüler darin unterstützt haben, Musik zu komponieren und eine darauf bezogene visuelle Ebene zu gestalten. Die gemeinsame Arbeit dürften alle Beteiligten als sehr bereichernd empfunden haben. Vgl. dazu: Schlothfeldt, »Interdisziplinäre Kunst und Kunstpädagogik«, 41–50:44–48.

Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?

an solchen Workshops in Weikersheim gewonnen haben. Die Wünsche sind hier ohne Auslassung angeführt:

1. Kenntnisse von Werken und Techniken heute lebender Komponisten
2. Kenntnisse älterer Werke und Satztechniken (Messiaen, neuere Orgelmusik, Minimal Music, Filmmusik)
3. Instrumentation
4. Improvisation
5. Notensatz und Notationsweisen
6. Höranalyse

Die Jugendlichen möchten etwas erfahren über ältere und neuere Werke und deren Satztechniken. Sie wünschen sich mit Improvisation musikalisch-praktische Arbeit mit konkreten, spielerischen Aufgabestellungen. Und die Bereiche Instrumentation, Notation und Gehörbildung werden angesprochen. Es handelt sich hier fast ausnahmslos um musiktheoretische Themen, Inhalte und Unterrichtsfächer, weshalb sich eher die Frage stellt, wieso die Musiktheorie *nicht* zuständig sein sollte.

Philipp Vandr  und ich haben die Bundespreistr ger, von denen ungefähr die Hälfte Kompositionsunterricht hatte, außerdem gefragt, was sie sich davon erhoffen. Sie antworteten, dass sie sich eine (möglichst humorvolle) Lehrperson wünschten, die schon eine Richtung erkennen lasse, aber offen sei und ohne Lenkung oder Zwang helfe einen eigenen Weg zu finden und zu gehen. Außerdem nannten sie musiktheoretische Grundlagen, die Verbesserung der Hörfähigkeit, Kenntnisse und Horizonterweiterung hinsichtlich musikalischer Literatur in möglichst großer Vielfalt sowie die Analyse von Werken neuerer Musik als Inhalte und Gegenstände des gewünschten Unterrichts.

Auch hier wird Theorie gefordert. Der Kompositionsunterricht kann hier deutlich entlastet werden. Von den Lehrkräften werden sogar Fähigkeiten erwartet, die am ehesten ein Theoriestudium sicherstellt. Es ist kaum einsichtig, warum, wer so offenkundig zuständig ist, nicht seine Hilfe anbieten oder darum gebeten werden sollte. Letztlich für alle Bereiche der Kompositionspädagogik lässt sich der Satz von Schönberg umkehren in: Wer wagt hier Theorie zu verweigern!

© 2015 Matthias Schlothfeldt (matthias.schlothfeldt@folkwang-uni.de)

Folkwang Universität der Künste Essen

Schlothfeldt, Matthias (2015), »Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?« [Composition Pedagogy: Is Music Theory in Charge?], in: *Musiktheorie und Komposition. XII. Jahreskongress der Gesellschaft für Musiktheorie* (GMTH Proceedings 2012), hg. von Markus Roth und Matthias Schlothfeldt, Hildesheim: Olms, 177–195. <https://doi.org/10.31751/p.144>

SCHLAGWORTE/KEYWORDS: composing; composition; didactics; Didaktik; education; Englisch; english; Komponieren; Kompositionspädagogik; Musikunterricht; pupils; Schüler*innen

eingereicht / submitted: 10/09/2015

angenommen / accepted: 10/09/2015

veröffentlicht (Druckausgabe) / first published (printed edition): 2015

veröffentlicht (Onlineausgabe) / first published (online edition): 07/03/2022

zuletzt geändert / last updated: 15/09/2015