

Hans Schneider

Anleitung für eine Komposition mit gedehnten und punktuellen Klängen¹

ZITAT: Schneider, H. (2018). *Anleitung für eine Komposition mit gedehnten und punktuellen Klängen*. In: Handreichungen zur Kompositionspädagogik (www.kompaed.de).

Abstract

Der Beitrag beginnt mit einer Anleitung für eine Komposition mit gedehnten und punktuellen Klängen, die dem Buch *musizieraktionen: frei streng lose* entnommen ist. Auf diese Anregung für eine experimentelle Musizieraktion folgen didaktisch-methodische Überlegungen, die für eine qualitätsvolle Realisierung von Vorteil sind. Denn die Umsetzung von Anregungen – seien sie verbal, grafisch oder in traditioneller Notenschrift verfasst – verlangt vor allem in der Arbeit mit nicht professionellen Musiker_innen besondere Arbeits- und Umgangsweisen. Die Hinweise beziehen sich auf die Zielsetzung des Kompositionsprojekts, auf methodische Überlegungen, auf die spezielle Art der Leitung im Kontext von prozessorientierten Projekten und offenen Lernformen, auf die besondere Bedeutung von Reflexion, auf die Problematik der Beurteilung ästhetischer Produkte und auf mögliche Bewertungskriterien von Leistungen der Teilnehmer_innen.

Beschreibung eines Kompositionsprojekts

Material

Instrument und/oder Stimme

Als Anregung für die Teilnehmer_innen kann im Vorfeld ein Text von Karlheinz Stockhausen ausgeteilt und gelesen werden, in dem dieser unterschiedlichste Möglichkeiten einer Ton- und Klanggestaltung beschreibt:

„Ein Ton, der kontinuierlich, durchbrochen, gepolt ist; starr, biegsam, zerfetzt, still, aufbrechend, dröhnend, monophon, polyphon, schillernd – Rhythmen, Farben, Intensitäten, räumlich fixiert und vielschichtig bewegt, punktig, gruppig, statistisch – dünn, dick, schmal, breit, auseinanderstrebend und sich zusammenziehend, spritzig, öd – mit Rissen, Fugen, Schächten, Beulen, Knoten, Gelenken – er sträubt sich, verschmilzt, fährt hoch, besänftigt sich und so weiter, was ein Ton mit allen seinen Teiltönen alles sein kann.“²

Aufgabe 1

Alle überlegen sich einen „gedehnten/langen/ruhigen“ und einen „punktuellen/kurzen/bewegten“ Klang auf ihrem Instrument/mit ihrer Stimme; beide Klangmotive müssen präzise wiederholt werden können.

Realisierung

- reihum werden die gedehnten Klänge gespielt – mit nonverbalem Gestus (Kopfnicken u. Ä.) gibt der jeweilige Spieler dem Nachbarn den Einsatz
- dann in einer nächsten Runde und in ähnlicher Weise die punktuellen Klänge
- nun abwechselnd: Beginn mit einem gedehnten Klang, dann folgt ein punktueller, dann wieder ein gedehnter – jeweils ohne Unterbrechung bzw. Pause
- zweite Runde mit punktuelltem Klang beginnen, dann gedehnt, punktuell usw. – so anleiten, dass alle sowohl ihren gedehnten wie punktuellen Klang spielen müssen
- alle spielen gleichzeitig die gedehnten Klänge – öfter und mit unterschiedlicher Lautstärke, crescendo und decrescendo; oder die Klänge werden „geschichtet“: ein erster Klang, dann kommt der nächste dazu, bis alle ihre gedehnten Klänge spielen, d.h., chorisches Atemholen, ohne lauter zu werden, erst dann lauter werden, wenn alle spielen
- alle spielen gleichzeitig die punktuellen Klänge plus Varianten (wie bei den gedehnten)
- die Spieler_innen überlegen sich eigene Durchführungen/Übungen

Aufgabe 2

Bildung von zwei oder mehr Gruppen.

Jede Gruppe gestaltet ein Stück von drei bis fünf Minuten. Verwendet werden dürfen nur ihre vorhandenen „gedehnten“ und „punktuellen“ Klänge. Mindestens eine, eher mehrere Pausen sind einzubauen.

Für die anschließende Präsentation ist die Aufführungssituation schon mit zu bedenken.

Präsentation

Die einzelnen Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse/Kompositionen. Die Reihenfolge ist entweder beliebig (mit Applaus jeweils dazwischen) oder wird vorher von der Lehrkraft festgelegt mit entsprechender Positionierung der einzelnen Gruppen (ohne Applaus dazwischen und ohne Umbau etc.).

Feedback

Das Feedback beginnt mit einem Statement der Spieler_innen des gespielten Stücks, dann erfolgt erst die Rückmeldung der anderen Teilnehmer_innen (erste Runde mit positiven Rückmeldungen, zweite Runde mit kritischen Anmerkungen) und danach können Fragen an die jeweilige Gruppe oder einzelne Spieler_innen gestellt werden.

Reflexion

Es werden Fragen, den Entstehungs- und Gruppenprozess betreffend, gestellt: Wo lagen die Schwierigkeiten? Was war leicht, was nicht etc.?

Didaktische und methodische Hinweise für eine Umsetzung dieser Anleitung im Kontext von Kompositionsprojekten

„Precise actions under variously indeterminate conditions“³ – so lautet eine der zentralen Aussagen von Christian Wolff, einem der wichtigsten Impulsgeber für die neue Musikszene in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, und dies sowohl für eine professionelle Musikszene als auch für eine exzeptionelle Musikpädagogik. Die „genaueste[n] Handlungen unter freien Bedingungen“ und die „musizieraktionen: frei streng lose“⁴ enthalten in ihren Überschriften zentrale Problematiken, die im Kontext des experimentellen Musizierens/Komponierens und Gestaltens von Musik auftreten.

In den folgenden Ausführungen werden zentrale Aspekte problematisiert und diskutiert, die bei einer Umsetzung der oben angeführten Anleitung von Bedeutung sind: Zielsetzung, Methode, Leitungsproblematik, Reflexion und Beurteilung/Wertung.

Zielsetzung

Unter „experimentellem Musizieren bzw. Komponieren“ verstehe ich Folgendes – dies immer aus der Sicht der jeweiligen Teilnehmer_innen:

- Vorhandenes/Bekanntes/Vertrautes auflösen und anders zusammenstellen oder, mit den Worten Helmut Lachenmanns gesagt, „bereits Vertrautes in verändertem Licht“⁵ sehen
- neues Material entdecken und dieses „erforschen“, „untersuchen“ (auf Klanglichkeit, Veränderbarkeit etc.)
- er-forschen, er-proben, er-spielen des Instrumentariums: neue Spieltechniken, die dadurch z. B. eine Erweiterung des klanglichen Spektrums ermöglichen
- Gestaltung/Strukturierung/Formung des Materials und das Untersuchen seiner Tragfähigkeit
- des Weiteren die Suche nach geeigneten Notationsformen (Die klassische Notation reicht oft nicht mehr aus, welche Alternativen bieten sich an, wenn diese noch nicht beherrscht wird? Hierzu gehören etwa die Möglichkeiten der grafischen und verbalen Notation)
- die Methoden des Erarbeitens, wobei vor allem der Prozess viel Beachtung erfährt und das Ziel zweitrangig ist

Diese Suche nach dem Neuen und der damit verbundenen Potenzialität beschreibt auch Urs Peter Schneider im Vorwort zu seiner Sammlung von „musikalischen Konzepten“. Darin sind wiederum viele Details enthalten, die auch auf das „experimentelle Musizieren und Komponieren“ zutreffen:

„Musikalische Konzepte, [...], sind in hohem Maße potentiell; sie entwerfen mit Vorliebe eher Mögliches, als dass sie Resultate vorschreiben, impulsieren eher einen Weg denn ein Ziel, vertrauen durchwegs darauf, Fragen aufzuwerfen und ihrerseits befragt zu werden. Mit Improvisation haben sie in den allermeisten Fällen wenig oder nichts zu tun, grenzen sich gerade durchs Vordenken, durch kompositorische Kompetenz und Kohärenz, durchs Nachdenken entscheidend von ihr ab; [...].“⁶

Wie bei Urs Peter Schneider spielt das „Improvisieren“ beim experimentellen Musizieren und Komponieren nur dann eine Rolle, wenn mit Hilfe improvisatorischer Vorgangsweisen Material kreiert bzw. erspielt oder gewisse Strukturen ausgetestet werden sollen. Es kann natürlich vorkommen, dass in experimentell erarbeiteten Stücken kleine Improvisationsphasen eingebaut sein können.

Das Erfinden und Ausprobieren von Neuem, egal ob Material, Spieltechniken oder Strukturierung betreffend, sollte immer eine zentrale Rolle bei jeder Art von Unterricht spielen, da dadurch Neugierde geweckt, die Persönlichkeit gestärkt und der Blick in die Zukunft gerichtet wird.

Für eine Didaktik des experimentellen Musizierens und Komponierens kann folgendes Ziel definiert werden: Auf experimentelle Art und Weise erarbeiten Gruppen unterschiedlicher Größe eigene Musikstücke, die sie selbst:

- a) erfinden, erproben, erspielen, gestalten, vielleicht sogar komponieren, immer ausgehend vom ausgewählten Material, anhand bestimmter Regeln und Vorgaben und/oder angeregt von vorhandenen Konzepten wie aus der „Prose Collection“ von Christian Wolff oder den „vorschläge[n]“ von mathias spahlinger⁸,
- b) auf ihre Art und Weise auch abspeichern (notieren, auswendig lernen, letztlich imaginieren) und
- c) diese auch aufführen und präsentieren, nicht nur für sich, sondern vor Publikum (dies können die anderen Gruppen sein, eine andere Klasse oder auch Eltern usw.).

Methoden

Es sind einige zentrale Überlegungen notwendig, bevor mit einer experimentellen Musizierarbeit begonnen werden kann. Einige seien hier ausgeführt: Wie gelingt es mir als Anleiter_in, eine Gruppe/eine Schulklasse so anzuregen, dass sie neugierig auf musikpraktische Experimente ist, dass sie bereit ist, sich auf offene Prozesse einzulassen, diesen Weg in produktiver und reflexiver Haltung mitzugehen, auch wenn nicht sicher ist, ob am Ende ein für alle akzeptables, befriedigendes Ergebnis gefunden wird und dieses auch präsentiert werden kann? D.h., welche Grundvoraussetzungen sind seitens der Leitung notwendig, damit so ein Musizier- bzw. Komponierprozess in Gang gebracht werden kann? Im Folgenden gibt es dazu einige Hinweise:

1. Notwendig sind Begeisterung, Überzeugung, Offenheit und Neugierde gegenüber der Thematik: gegenüber Neuer Musik, neuen Formen des Unterrichts und des Unterrichtens, gegenüber Ideen und Vorschlägen – seien sie noch so absurd und fürs Erste nicht nachvollziehbar.
2. Die Beziehung zur Gruppe, zur Klasse, zu jedem Einzelnen muss stimmen, auch die Beziehungen unter den Gruppenteilnehmern müssen passen.
3. Von großer Bedeutung ist das Vertrauen in die Fantasie, Kreativität und Fähigkeiten der Gruppe/der Klasse. Hier sind nicht nur die formalen bzw. instrumentalen Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint, sondern hier geht es auch und besonders um die sozialen Fähigkeiten, z. B. ein Vertrauen in die Arbeitsfähigkeit unbeaufsichtigter Gruppen. Christian Rolle hat in wenigen Sätzen ausgedrückt, welche Bedeutung die Gruppe bzw. jeder Einzelne für den oder die Anderen im Bildungsprozess hat:

„Bildung soll der selbsttätige, riskante und unabschließbare Prozess der Erfahrung genannt werden, in dem Menschen sich neu orientieren, indem sie in Interaktion mit anderen veränderte intersubjektiv verständliche Möglichkeiten der Selbst- und Weltbeschreibung erwerben, wodurch sich jedem in Anerkennung des Anderen als Anderen neue Wahrnehmungs-, Empfindungs-, Denk und Handlungsoptionen zur Gestaltung eines besseren Lebens für alle eröffnen.“⁹

Christian Rolle verweist hier vor allem auf das Potenzial der Interaktion zwischen den Teilnehmenden, die aber keine Selbstverständlichkeit darstellt, sondern nicht nur gefordert, sondern auch gefördert und begleitet werden muss.

4. Der Einsatz neuer Methoden und Vorgangsweisen erfordert Mut, nicht nur für das unterrichtliche Geschehen und einer Klasse gegenüber, oft auch gegenüber der Kollegenschaft und der Schulleitung.
5. Und die Leiter_in benötigt außerdem ein vielfältiges, abwechslungsreiches Methodenrepertoire und eigene Reflexions- und Beurteilungsfähigkeiten. Letztere sollten außerdem auch bei den Schüler_innen gefördert werden.

Methodenrepertoire und Hinweise

Im Folgenden geht es darum, den letzten Punkt etwas näher zu konkretisieren. Es wird hier kein vollständiges Methodenkompendium aufgelistet, sondern es sollen exemplarisch einige methodische Herangehensweisen aufgezeigt werden, die geeignet und von zentraler Bedeutung sind, eine Klasse/Gruppe musizierfähig zu machen, und das selbstständig und in einem produktiven und nicht nur reproduzierenden Sinne. Außerdem werden einige Hinweise zur Art der Aufgabenstellung und zur Bedeutung von Regeln, der Präsentation und des Übens gegeben.

Für alle Herangehensweisen gilt es, Folgendes zu beachten: Es ist wichtig, sowohl Material wie Instrumentarium als auch Zeitvorgaben zu begrenzen und zu reduzieren. Hier gilt ganz sicher „weniger ist oft mehr“, denn es ist an und für sich schon schwer, Entscheidungen zu treffen – und das betrifft bei musikalischen Gestaltungsaufgaben Bereiche wie die Auswahl aus den vorhandenen Materialien oder aus den diversen Vorschlägen der einzelnen Gruppenmitglieder.

Art der Aufgabenstellung

Das Ausformulieren von Aufgabenstellungen und von Musizier- bzw. Kompositionsanleitungen stellt eine der großen Herausforderungen dar. Sie beeinflusst ganz besonders stark die Unterrichtsform: Richtet sie sich an die Kleingruppe, an den Einzelnen oder an die Großgruppe? Werden Optionen eröffnet oder ermöglicht die Anweisung nur einen einzigen stringent zu verfolgenden Weg, d. h., sind die Aufgabenstellungen eher offen oder eng formuliert?

Der Komponist mathias spahlinger hat für sein kompositorisches Konzeptbuch *vorschläge. konzepte zur ver(über)flüssigung der funktion des komponisten* eine wunderbare und lesenswerte Einleitung geschrieben:

„diejenigen spielregeln [anleitungen] sind die besten (und am schwersten zu formulieren), die nach vorne offen sind, ihre reflexion erheischen oder voraussetzen, in denen ihre selbstaufhe-

bung, ihre verflüssigung und verüberflüssigung angelegt ist. spielregeln für musik, seien sie vom komponisten als anregung vorgegeben oder aufgrund von oder ohne eine anregung gemeinsam entwickelt, sollten nicht am resultat orientiert sein, nichts haben von strikt zu befolgender verkehrsordnung, sondern in jedem augenblick ihrer ausführung zur disposition stehen.“¹⁰

Außerdem ist es von großer Bedeutung, dass die Aufgaben kurz und verständlich formuliert sind, am besten so klar, dass keine Verständnisfragen und erklärende Ergänzungen notwendig sind.

Beachten von Raum- und Aufführungssituation

Sowohl die Raumsituation beim Erarbeiten der Stücke als auch der Aufführungsraum selbst haben Einfluss auf die methodische Vorgehensweise. Hier sind folgende Fragen zu klären: Steht ein großer Raum für eine gute Arbeit mit der Großgruppe zur Verfügung? Werden in der Erarbeitungsphase Kleingruppen gebildet? Werden die Ergebnisse der Kleingruppen in deren Erarbeitungsräumen oder im Hauptraum präsentiert? Sollen die einzelnen Gruppenergebnisse am Ende zu einem Ganzen zusammengeführt werden? Stehen für die Arbeit überhaupt genügend Gruppenarbeitsräume zur Verfügung? Welche Möglichkeiten bietet der Aufführungsraum für die abschließenden Präsentationen? Ist nur eine Guckkastenbühne vorhanden oder ist auch eine Verteilung der Musiziergruppen um das Publikum herum möglich etc.?

Bedeutung von Zwischenergebnissen

Bei der Präsentation von Zwischenergebnissen können sich die Teilnehmer von den anderen Rückversicherungen, Bestätigung, aber auch Kritik einholen. Die Zuhörenden können Fragen zu einzelnen Abschnitten stellen und auch Möglichkeiten für andere, vielleicht bessere, spannendere Fortführungen von Passagen aufzeigen. Alle erhalten dadurch einerseits die Chance, bereits bekannte und gewohnte Spielweisen intensiver und genauer zu verstehen, andererseits werden sie für die weiterführende Arbeit angeregt und ermutigt, vertraute Muster zu erweitern oder diese durch neue zu ergänzen, bisher Erarbeitetes zu verändern, umzubauen, inklusive des Verwerfens einmal gefundener Zwischenprodukte. Sie werden ermutigt, ungewohntere Klänge, Spielweisen und Vorgehensweisen auszuprobieren und „verschiedene (auch unsichere und unbekannte) Wege zu erproben“.¹¹

Üben

Vor allem in der Arbeit mit Gruppen wird oft das Üben von Phrasen, Spieltechniken, Zusammenspielen vergessen. Das Erfinden, das Ausprobieren, das Zusammenfügen allein genügt aber nicht. Gute Ideen und Konzepte müssen entsprechend umgesetzt werden, und dies erfordert Übung. Was kann alles geübt werden?

- Präzision des Spielens und des Ausdrucks.
- Spielhaltung, von Intensität geprägt und mit körperlichen Gesten.
- Diskutieren, sich rechtfertigen, Anderes akzeptieren, Neues annehmen, Eigenes verwerfen. Nach Jürgen Funke-Wieneke macht diese Erfahrung von Üben auch mehr Freude, wenn man

Lösungen „eigensinnig und eigensinnlich verfol[gt]“, und wenn man damit auch noch „Glück hat“¹², dann entstehen im gemeinsamen Agieren aufgrund des Gelingens besondere Momente des Glücks.

- Erarbeiten und üben von kleinsten Motiven, Tönen, Klängen und Geräuschen: Alles muss so eingeübt werden, dass man jedes Detail jederzeit so genau wie möglich wiederholen kann. Dies ist deshalb notwendig, damit man sich jederzeit auf das bisher Gehörte und Gespielte beziehen kann.
- Auswendig spielen – dies erfordert wiederum eine Vorgehensweise in kleinen Schritten: Hierzu gehört das Einteilen in sinnvolle Einheiten, das Erarbeiten von Mustern, das Vorspielen, Korrigieren, Variieren und Wiederholen usw.
- Üben der Aufführungssituation mit Auftritt und Abtritt, Sitz- und Spielhaltung. Alle Musizierenden sind von Anfang bis Schluss Spielende, auch wenn sie über eine längere Zeit pausieren.

Leitung

Von besonderer Bedeutung ist die Leitungsrolle. Es ist für uns nicht immer ganz leicht, Platz und Raum zu geben, wie ihn ein selbsttätiges Musizieren erfordert, für das Erproben des Instrumentariums, für das experimentierende Zusammenspiel, für das Zurverfügungstellen von genügend Zeit für kreative Prozesse, für Übungseinheiten, für Zeit, die vermeintlich nicht da ist. Zu direkte Kontrolle ist hier nicht immer gefragt und bei drei bis fünf parallel zu betreuenden Gruppen auch nicht immer möglich. Hier geht es um eine Gratwanderung zwischen Freiräume ermöglichen, unterstützende Maßnahmen setzen und ein gewisses Maß an Ordnung und Regeln vorgeben. Auf die Problematik einer zu stark kontrollierenden Leitung hat schon die Pionierin auf dem Gebiet des experimentellen Musizierens in musikpädagogischen Kontexten, Gertrud Meyer-Denkman, hingewiesen:

„Beim Experimentieren hat der Pädagoge jeden autoritären Anspruch auf ein auf Kontrolle bedachtes und besser wissendes Verhalten aufzugeben. Nur so ist eine partnerschaftliche Atmosphäre gewährleistet, um freie, produktive Aktivitäten auszulösen. Freilich, eine antiautoritäre Haltung entbindet den Pädagogen keineswegs, auf seinem Gebiet eine maßgebliche Autorität zu sein, [...]“¹³

Das Erlernen demokratischer Prozesse und das Gestalten von gemeinschaftlichen und offenen Prozessen ist aber eine der wesentlichen Voraussetzungen für das Gelingen von experimentellem Musizier- und Kompositionsunterricht.

Reflexion und Beurteilung/Wertung

Reflexion vollzieht sich bei Gestaltungsprozessen in und mit Gruppen auf verschiedensten Ebenen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Es beginnt schon in den Kleingruppen, wenn sie erste Entscheidungen treffen müssen: Vorschläge, Ideen, Spielweisen müssen gegenüber den anderen begründet werden, es gilt, sie durchzusetzen oder zu verwerfen bzw. zu verändern. Eine nächste Reflexion findet statt, wenn sich die einzelnen Gruppen ihre Teil- oder auch Endergebnisse präsentieren: Die Gruppen befragen sich gegenseitig – meist ohne Aufforderung durch die leitende

Person. Das Hören, Sehen und Erleben anderer Kompositionen ermöglicht eine qualitative Relativierung des eigenen Musikstücks und damit auch des eigenen Tuns. Und dieses In-Bezug-Setzen der einzelnen Beiträge zueinander befähigt zu einer differenzierteren Betrachtungs-, Beurteilungs- und Reflexionsfähigkeit. Zusätzlich können auch vorhandene Referenzwerke als weitere Reflexionsanstöße herangezogen werden. Dies führt zur Suche nach Ähnlichem, nach Identischem, nach Unterschiedlichem etc. Komponieren bzw. das kreative Gestalten von Musik in der Gruppe ist fast gezwungenermaßen mit Auseinandersetzung, mit Gespräch, mit Fragen, mit Kritik oder Bestätigung verbunden. Es müssen Entscheidungen – materiale, formale, strukturelle, ästhetische – getroffen und begründet werden. Kompromisse sind notwendig, Überzeugungsarbeit muss geleistet werden. Die Kommunikation in den Gruppen ist für diese Art von Arbeit essenziell. Diesen Punkt betreffend, bricht der Musiktheoretiker und Komponist Matthias Schlothfeldt in seinem Buch *Komponieren im Unterricht* geradezu eine Lanze für das Komponieren im Klassenverband:

„Komponieren in der Gruppe ist notwendig mit Gesprächen verbunden. Gemeinsame Entscheidungen müssen getroffen, gelegentlich auch Kompromisse geschlossen werden. Schon die Grundbedingungen einer Komposition – ob etwas und was mit welchen Mitteln zum Ausdruck gebracht werden soll – bedürfen der kommunikativen Einigung aller. Ich wage zu behaupten: Nirgends sonst im Musikunterricht sind solche Gespräche so nötig – und werden derart engagiert geführt – wie hier, wo es um die Arbeit an einer gemeinsamen Sache geht.“¹⁴

Die Fragen nach Beurteilung und Bewertung solcher Prozesse, nach ästhetischen Kriterien und der Qualität von Ergebnissen werden immer wieder gestellt und heftig diskutiert. Es gibt dafür keine eindeutigen und schon gar keine endgültigen Antworten. Verschiedene Aspekte können hinzugezogen und berücksichtigt werden:

- motivationsspezifische Kriterien
- Engagement und Einsatzbereitschaft
- Offenheit gegenüber Anderem, Fremdem, Neuem
- Teilnahme an den Reflexionsgesprächen in den verschiedenen Diskursen
- Übernahme von Verantwortung, in Gruppen- und Individualaufgaben

Wichtig ist dabei, dass diese Kriterien mit der Gruppe thematisiert und besprochen und ein Katalog von Beurteilungsparametern festgelegt wurden.

Die Beurteilung von Ergebnissen, die Diskussion über ästhetische Aspekte sind schon etwas problematischer. Neben den zu treffenden Entscheidungen geht es auch um ästhetische Fragestellungen bzw. Beurteilungen, wobei nicht die Frage nach „richtig“ oder „falsch“ im Fokus des Interesses steht, sondern ob die gefundenen Lösungen „stimmig“ und „überzeugend“, „spannend“, „dicht“, „berührend“, „aufwühlend“ etc. sind. Dabei stehen den Urteilenden keine objektiven Kriterien zur Verfügung, sondern erstens liefern ihnen die formulierten Aufgaben inklusive deren Regelvorgaben bzw. die Erfahrungen, die sie schon im Vorfeld gemacht haben, Kriterien, und zweitens gewinnen sie Vertrauen in die gemeinsame Überzeugung, die sie sich im Verlauf des kurzen gemeinsamen Arbeitsprozesses angeeignet haben.

Schließlich kann diese Art des Muskmachens auch im Kontext von rezeptions- wie werkästhetischen Perspektiven gesehen werden. Dies inkludiert und erfordert aber eine Auseinandersetzung mit aktueller Kunst bzw. – in diesem Kontext – mit Musik der vergangenen hundert Jahre. Diese, die Musik und die Kunst der Moderne insgesamt, ist geprägt von Ambiguitäten, Abweichungen, Brüchen, Grenzen, Offenheit, Differenzen, Fragmenten etc. Laut der Komponistin Isabel Mundry dringt die „zeitgenössische Kunst/Musik immer wieder in neue Imaginations- und Erfahrungsräume vor, deren Bedingungen des Interpretierens und Hörens erst schrittweise erlernt werden müssen.“¹⁵ Erst in der Auseinandersetzung mit den Vorstellungen darüber, was Musik und ihre Bedingungen sein können, ist ein Unterscheidungsvermögen auf der Basis vielgestaltiger Lernvorgänge möglich und bildet sich ein Wahrnehmungsvermögen aufgrund der Erfahrungen mit Mehrdeutigkeit, Offenheit und zufällig oder bewusst gefundenem Neuem heraus. Diese Neugierde und die Offenheit gegenüber Neuem gilt es zu wecken und zu stärken, da dadurch absolute Wertmaßstäbe relativiert werden.

Anmerkungen

1. Diese Anleitung findet sich in: Schneider, H. (2017). *musizieraktionen: frei streng lose. Anregungen zur V/Ermittlung experimenteller Musizier- und Komponierweisen*. Mit 29 Originalbeiträgen. (S. 53) Friedberg: Pfau-Verlag. Ergänzt wurde sie nur mit den Anmerkungen zu Präsentation, Feedback und Reflexion, die im Buch zusammenfassend und für alle Anregungen im einleitenden Text ausgeführt sind.
2. In: Stockhausen K. (1964). *Texte II. Zu eigenen Werken, zur Kunst Anderer, Aktuelles*. Hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Dieter Schnebel. (S. 253) Köln: Du Mont.
3. Wolff, C. (1998). On Form. Über Form. In: Wolff, C., *Cues: Writings & Conversations. Hinweise: Schriften und Gespräche*. (S. 38–51, hier S. 38.) Köln: Edition MusikTexte.
4. Hans Schneider, a. a. O.
5. Lachenmann, H. (1996). Vom Greifen und Begreifen – Versuch für Kinder. In: Lachenmann, H., *Musik als existenzielle Erfahrung*. (S. 162–167, hier S. 163) Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
6. Schneider, U.P. (2004). *Konzeptuelle Musik. Eine kommentierte Anthologie*. Forschungsarbeit an der Hochschule der Künste. Biel/Bern (ein Bericht mit einigen Konzepten findet sich in der Schweizer Zeitschrift: *dissonanz/dissonance* 90, 2005, S. 22–27).
7. Christian Wolff, *The Prose Collection*, wie Anm. 1., S. 464–481, oder in: *Musik und Bildung* 10/1980, S. 622–631.
8. spahlinger, m. (1993). *vorschläge. konzepte zur ver(über)flüssigung der funktion des komponisten*. Wien: Universal Edition.
9. Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. (S. 38) Kassel: Bosse.
10. mathias spahlinger, *vorschläge*, wie Anm. 9, S. 5.
11. Hüttmann, R. (2009). *Wege der Vermittlung von Musik. Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien*. (S. 119) Augsburg: Wißner-Verlag.
12. Funke-Wieneke, J. (1997). *Vermitteln zwischen Kind und Sache. Erläuterungen zur Sportpädagogik*. (S. 171) Seelze: Kallmeyer.
13. Meyer-Denkman, G. (1972). *Struktur und Praxis neue Musik im Unterricht. Experiment und Methode*. (S. 70) Wien: Universal Edition.
14. Schlothfeldt, M. (2009). *Komponieren im Unterricht*. (S. 77) Hildesheim: Olms.
15. Mundry, I. (2010). Schwankende Zeit. ZEIT DES HÖRENS. In: Hiekel, J.P. (Hrsg.), *Vorzeitbelebung. Vergangenheits- und Gegenwarts-Reflexionen in der Musik heute*. (S. 25–36, hier S. 27) Hofheim: Wolke.

Hans Schneider war bis 2016 Professor für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Freiburg

Handreichungen zur Kompositionspädagogik

Herausgegeben von Michael Dartsch, Christian Rolle, Matthias Schlothfeldt, Philipp Vandr  und Julia Weber

Copyright: Jeunesses Musicales Deutschland, Weikersheim