

Johannes Voit

Komponieren zu Bildern

Kompositionspädagogische Überlegungen zu Bildender Kunst als Auslöser für Gruppenkompositionsprozesse

ZITAT: Voit, J. (2018). *Komponieren zu Bildern. Kompositionspädagogische Überlegungen zu Bildender Kunst als Auslöser für Gruppenkompositionsprozesse*. In: Handreichungen zur Kompositionspädagogik (www.kompaed.de).

Abstract

Das gemeinsame Erfinden eigener Musikstücke zu einer bildkünstlerischen Vorlage in der Gruppe stellt einen Sonderfall produktionsorientierter ästhetischer Praxis dar, der in besonderem Maße geeignet ist, ästhetische Erfahrungsräume zu eröffnen. Eine Voraussetzung ist jedoch, dass die Lehrkraft der Versuchung widersteht, eigene Werkinterpretationen und Transformationsstrategien vorzugeben und dass die Schüler_innen – vor dem Hintergrund subjektiver Deutungen des Bildes und verschiedener musikalischer Vorerfahrungen – eigene Transformationsstrategien entwickeln können. Im vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, die unterschiedlichen Arten des Bildbezugs und der Verzeitlichung in ästhetischen Transformationsprozessen in einem Modell zusammenzufassen. Dabei wird auf bestehende Ansätze (U. Brandstätter, U. Kranefeld) Bezug genommen.

Verklanglichung als Gestaltungsaufgabe

Das Verklanglichen von Bildern zählt heute zum üblichen Methodenrepertoire im Musikunterricht. Die große Beliebtheit dieser Art der ästhetischen Transformation liegt wohl auch in ihrer Vielseitigkeit begründet. Oliver Krämer unterscheidet vier methodische Herangehensweisen:¹

- „Bilder als Strukturvorlage verwenden“: Für Farben und Formen insbesondere abstrakter Gemälde werden klingende Entsprechungen gefunden. Dabei werden die grafischen Elemente quasi als Teile einer grafischen Partitur gedeutet. Die Anordnung der Klänge in der Zeit kann auf Gestaltungsprinzipien des Bildes Bezug nehmen (Wiederholungen, Ähnlichkeiten, Kontraste etc.).
- „Bilder als Stimmungsimpuls verwenden“: Die Verklanglichung zielt darauf, mit musikalischen Mitteln eine ähnliche Gefühlswirkung zu erzielen wie die (abstrakte oder gegenständliche) Bildvorlage. Ausgangspunkt des Kompositionsprozesses sind daher nicht strukturelle Merkmale des Bildes, sondern die Assoziationen und Gefühle, die das Betrachten der Bilder bei den Schüler_innen auslösen.
- „Bilder als Handlungsvorlage verwenden“: Gegenständliche Bilder werden als Momentaufnahme einer Geschichte gedeutet, die von den Schüler_innen rekonstruiert und mit musikalischen Mitteln erzählt wird.

- „Geräuschatmosphären zu Bildern erzeugen“: Schüler_innen imaginieren die Klangwelt eines Bildes, die durch sichtbare und unsichtbare Geräuschquellen erzeugt wird. Das Ergebnis ist ein Soundscape, das die Atmosphäre des Bildes hörbar macht. Neben Geräuschen können dabei durchaus auch musikalische Elemente vorkommen, etwa wenn ein Musiker auf dem Bild zu sehen ist oder wenn das Bild an eine Filmszene erinnert, in der Hintergrundmusik erklingt.

Unterrichtskonzepte, die sich in diese Systematik einreihen,² verfolgen unterschiedliche Ziele, die durch den jeweiligen Unterrichtszusammenhang begründet sind, etwa die Sensibilisierung für den Ausdrucksgehalt von Bildern sowie für die Analogien zwischen den Künsten, das Experimentieren mit Klängen, das Entdecken neuer Ausdrucksmöglichkeiten etc. Gemeinsam haben sie die begrenzenden Vorgaben, welche die Gruppenkompositionsprozesse jeweils in eine bestimmte Richtung lenken. Dadurch fallen sie eher in den Bereich der Gestaltungsaufgaben und sind von Kompositionsprojekten im eigentlichen Sinne abzugrenzen.³ Den Unterschied dieser beiden Herangehensweisen macht folgende Forderung Krämers deutlich:

„Kreative Aufgaben, wie das Umsetzen von Bildern und Texten in Musik, haben vor allem dann eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit, wenn sie sich innerhalb eines begrenzten Rahmens bewegen, wenn sich Kreativität und Ideenreichtum an Vorgaben reiben und an Vorlagen abarbeiten können. Eine völlig freie Gestaltungsaufgabe führt dagegen häufig zur Frustration. Wo alles möglich scheint, wird die Entscheidung für den einen oder anderen Weg fast unmöglich.“⁴

Im Kontext von Gestaltungsaufgaben kann diese Forderung sicherlich Gültigkeit beanspruchen, für Kompositionsprojekte muss ihr jedoch aus kompositionspädagogischer Sicht widersprochen werden: Wenn die ästhetische Transformation über das bloße „Umsetzen“ ausgewählter Aspekte eines Bildes hinausgehen und das Bild zum Impuls für kreative Gruppenkompositionsprozesse werden soll, ist eine große Freiheit unabdingbar. Es ist gerade das Bemühen um berechenbare Erfolgchancen, das die Freisetzung schöpferischer Kreativität verhindert und der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume entgegensteht: Bei Kompositionsprozessen muss stets auch Scheitern möglich sein.

Bilder als Impuls für Gruppenkompositionsprozesse

Das gemeinsame Erfinden eigener Musikstücke zu einem Bild stellt einen Sonderfall produktionsorientierter ästhetischer Praxis dar, der in besonderem Maße geeignet ist, ästhetische Erfahrungsräume zu eröffnen. So können Aktionsformen wie Sehen, Hören, Improvisieren, Komponieren, Spielen, Üben sowie Sprechen und Streiten über Kunst und Musik in der ästhetischen Transformation auf natürliche Weise verknüpft werden. Eine Voraussetzung für die Ermöglichung ästhetischer Erfahrung im Musikunterricht ist jedoch, dass die Lehrkraft der Versuchung widersteht, eigene Werkinterpretationen und Transformationsstrategien vorzugeben und dass „im Sinne des Dewey’schen Erfahrungsbegriffs [...] Räume geschaffen werden, in denen den Schülerinnen und Schülern Zeit gelassen wird, selbstständig planend und urteilend zu handeln“.⁵ Es geht darum, offene Prozesse anzustoßen, deren Ausgang ungewiss ist. Diese Offenheit umfasst sowohl das Moment der Rezeption als auch der Transformation und des ästhetischen Produkts: Ausgehend von subjektiven

Deutungen des Bildes kommen die Schüler_innen über selbst gewählte Transformationsstrategien und vor dem Hintergrund verschiedener musikalischer Vorerfahrungen zu unterschiedlichen Eigenkompositionen, deren Beschaffenheit sich nicht nach äußeren Vorgaben, sondern nach ihrer individuellen Herangehensweise richtet. Bereits im Gespräch über das zu vertonende Bild treten in der Regel höchst unterschiedliche Lesarten zutage, die eher im Bereich der Beschreibung des Dargestellten oder der subjektiven Bedeutungszuweisungen (Assoziationen, Bilder, Geschichten) angesiedelt sein können. In diesem Zusammenhang sei auf den von Gunter und Maria Otto in die Kunstdidaktik eingeführten Begriff des Percepts verwiesen, der die Verknüpfung dessen, was auf einem Bild zu sehen ist, mit dem, was der Betrachter damit verbindet, zum Ausdruck bringt.⁶ Dieses Konzept, das bereits mehrfach im musikpädagogischen Diskurs aufgegriffen wurde,⁷ verdeutlicht, dass es sich beim Auslegen von Kunst stets um einen individuellen Akt von Bedeutungszuweisung handelt, bei dem den „Wahrnehmungen, Assoziationen, Erinnerungen, Vorstellungen usw.“⁸ des Betrachters eine zentrale Rolle zukommt. Ein Unterrichtsgespräch, das die ästhetischen Produkte zum Anlass nimmt, die Vielfalt der unterschiedlichen Strategien zu reflektieren und auf die individuellen Percepte der Schüler_innen zu beziehen, ist im Rahmen eines Musikunterrichts, der die Ermöglichung ästhetischer Erfahrung zum Ziel hat, von besonderem Wert. So betont Rolle, dass dem reflexiven Moment ästhetischer Wahrnehmung eine besondere Bedeutung zukommt, da die Beteiligten sich durch die Verständigung über die individuell verschiedenen Erfahrungsprozesse „ihrer eigenen Erfahrungen vergewissern können und sich ihnen neue Sichtweisen eröffnen“.⁹ Um diese Vielfalt an Sichtweisen zu begünstigen, gilt es, den folgenden Aspekten bei der Unterrichtsplanung besonderen Stellenwert beizumessen:

- Die **Auswahl eines Bildes**, das möglichst vielfältige Assoziationen zulässt. Besonders fantasieanregend können Bilder sein, die sich an der Schwelle von Gegenständlichkeit und Abstraktion bewegen und keine eindeutige Leserichtung vorgeben, wie die surrealistischen Landschaftsbilder des französischen Malers Yves Tanguy.¹⁰
- Eine offene **Aufgabenstellung**, die unterschiedliche Transformationsstrategien ermöglicht. Je nach individueller Lesart des Bildes bieten sich für die Schüler_innen unterschiedliche Möglichkeiten der Vertonung an. Allerdings weist Krämer zu Recht darauf hin, dass eine völlig freie Aufgabenstellung zu Überforderung führen kann (s.o.). Es ist daher wichtig, den Schüler_innen im Unterrichtsgespräch ihren ästhetischen Entscheidungsspielraum bewusst zu machen und Hilfestellung bei der Planung des Gruppenkompositionsprozesses anzubieten. Zudem kann es sinnvoll sein, gezielt ausgewählte Gestaltungsaufgaben dem freien Kompositionsprozess vorzuschalten, um den Schüler_innen Möglichkeiten der Vertonung exemplarisch aufzuzeigen. Diese Gestaltungsaufgaben sollten sich jedoch auf ein anderes Bild beziehen, um den späteren Kompositionsprozess nicht stärker als nötig zu beeinflussen.
- Die Moderation eines Unterrichtsgesprächs, das die individuell verschiedenen Transformationsprozesse reflektiert und auf das auslösende Bild sowie die Wahrnehmungen der Beteiligten bezieht. Dabei geht es nicht darum, gefundene Lösung zu bewerten, sondern für die Vielfalt der individuellen Sichtweisen zu sensibilisieren und die Schüler_innen zum Perspektivwechsel

anzuregen. Durch sensibles Nachfragen werden die Schüler_innen aufgefordert, ihre kompositorische Absicht zu verbalisieren und zu konkretisieren. Besonders wertvoll sind auch Zwischenpräsentationen der entstehenden Kompositionen, nach denen die Mitglieder der anderen Gruppen ihre Eindrücke schildern. Nun können die Komponist_innen überprüfen, ob die Wirkung, die ihr Stück bei den Mitschüler_innen erzielt hat, ihrer kompositorischen Intention entspricht oder ob sie Änderungen vornehmen müssen.

Transformationsstrategien beim Komponieren zu Bildern

Um bei der Bildauswahl, der Aufgabenstellung und der Moderation des Unterrichtsgesprächs nicht unbewusst bestimmte Transformationsstrategien zu begünstigen, ist es wichtig, ein Verständnis für die vielfältigen Vorgehensweisen zu entwickeln, die Schüler_innen beim Vertonen eines Bildes anwenden können. In der musikpädagogischen Fachliteratur finden sich unterschiedliche Versuche, diese Transformationsstrategien zu systematisieren. Die Modelle unterscheiden sich nicht nur im Hinblick auf die angewandten wissenschaftlichen Methoden, sondern auch in ihrem jeweiligen Verständnis der Künste und deren Beziehung zueinander.

Das zeichentheoretische Modell

Ursula Brandstätter nimmt eine Kategorisierung unterschiedlicher Formen der Bezugnahme vor, die in ästhetischen Transformationsprozessen zum Tragen kommen. Dabei interpretiert sie die Transformation in ihrem zeichentheoretisch begründeten Modell als Abstraktionsprozess im Sinne einer metaphorischen Übertragung „zwischen zwei repräsentativen Zeichensystemen bei gleichzeitigem Wechsel der Sinnesmodalität“¹¹. Die dabei zum Tragen kommenden Mechanismen beschreibt Brandstätter am Beispiel der Übertragung einer aufwärts gerichteten expressiven Geste in einem abstrakten Gemälde in eine musikalische Entsprechung:

„Ausgangspunkt ist die bewusste oder unbewusste Analyse von Merkmalen. Ihr folgt die Auswahl einzelner Merkmale, die sich für eine Übertragung in das andere Medium eignen. In unserem Fall könnte dies das Merkmal der nach oben gerichteten Bewegung sein. Bevor dieses buchstäbliche Merkmal in ein musikalisches Medium übertragen wird, wird es einer metaphorischen Deutung unterzogen: Die nach oben gerichtete Linie bringt im übertragenen Sinn Kraft zum Ausdruck. Dieses metaphorische Merkmal der Kraft schließlich kann als Bindeglied zwischen der gemalten Geste und der musikalischen Geste fungieren. Nun beginnt der umgekehrte Prozess: Das metaphorische Merkmal wird in ein buchstäbliches musikalisches Merkmal, in eine aufsteigende melodische Linie, umgewandelt. Am Ende dieses Prozesses steht eine musikalische Geste, die der gemalten Geste ähnlich empfunden wird.“¹²

Empirische Modelle

Constanze Rora und Ulrike Kranefeld weisen darauf hin, dass durch das zeichentheoretische Modell nur ein Teil der möglichen Transformationsstrategien erklärt werden kann und dass es sich bei der ästhetischen Transformation weniger um einen analytischen Vorgang als vielmehr um eine kreative

produktive Leistung handelt.¹³ Ihre auf empirischer Basis entwickelten Beiträge zu einer Grounded Theory legen einen größeren Spielraum der Schüler_innen bei Transformationsaufgaben¹⁴ sowie eine höhere Komplexität des Transformationsprozesses mit Schülergruppen¹⁵ nahe. Dieser Komplexität trägt Kranefeld Rechnung, indem sie unterschiedliche Typen von Transformationskonzepten aus den Vorgehensweisen von Oberstufenschüler_innen in konkreten Projekten rekonstruiert. Dabei konzentriert sie sich auf das Moment der musikalischen Großformgenerierung, da „die Frage der Begründung der Großform der Komposition und damit auch die Frage nach der Gestaltung des Anfangs und des Endes der Komposition das jeweilige Transformationskonzept entscheidend prägt“¹⁶:

- 1 Die Großform wird nicht am Bild, sondern musikalisch begründet. Beispielsweise entscheiden sich die Schüler_innen für einen klischeehaften Schluss oder einen ihnen vertrauten musikalischen Ablauf, der sich nicht auf den Transformationsprozess des Bildes zurückführen lässt.
- 2 Scannen: Die Schülerinnen und Schüler vertonen das Bild systematisch in einer zuvor vereinbarten Leserichtung, etwa von unten nach oben oder von links nach rechts. In diesem Fall leitet sich der musikalische Verlauf direkt aus dem äußeren Rahmen des Bildes ab.
- 3 Geschichten zum Bild erfinden: Ausgehend von Elementen der Bildrezeption, meist gegenständlichen Assoziationen, entwickeln die Schüler_innen Handlungsabläufe, die sie mehr oder weniger konkret an einzelne Bildelemente anbinden. Die Geschichte wird dann mit musikalischen Mitteln erzählt.
4. Element-Konzept: Einzelne Elemente des Bildes werden mit unterschiedlichen Einzelstrategien in Musik transformiert, die Großformgenerierung wird ebenfalls aus einem einzelnen Bildelement entwickelt. Ein im Bild dargestellter Kreis kann beispielsweise als zyklische musikalische Form umgesetzt werden.
5. Strukturelle Analogiebildung: Nicht nur die einzelnen Elemente, sondern auch ihre Beziehung zueinander im Bild – z.B. ein „bildinterner Bewegungsverlauf“ – werden im Transformationsprozess berücksichtigt.
6. Rezeptionsphänomene: Gegenstand des Transformationskonzepts ist weniger das Bild als der Rezeptionsvorgang. Die einzelnen Gruppenmitglieder können etwa unabhängig voneinander ihren jeweils subjektiven Bildeindruck zum Ausgangspunkt nehmen und so eine Polyphonie individueller Lesarten gestalten.¹⁷

Bildbewusstsein und Zeitstruktur als Faktoren ästhetischer Transformation

Während in Brandstätters zeichentheoretischem Modell die Übertragung einzelner Bildrezeptionselemente in musikalische Entsprechungen im Fokus stand, konzentriert sich Kranefeld in ihrem Grounded-Theory-Ansatz auf das Moment der Großformgenerierung. Auch wenn dieses Vorgehen eher geeignet erscheint, die Vielfalt möglicher Transformationsstrategien abzubilden, ergeben sich zwei Probleme: Zum einen entsteht der Eindruck, als handle es sich bei der Übertragung der Bildrezeptionselemente und der Großformgenerierung um zwei getrennte Phasen, tatsächlich

sind jedoch beide Prozesse untrennbar miteinander verwoben. Zum anderen wird dem Aspekt der bildimmanenten Zeitlichkeit nicht in ausreichendem Maße Rechnung getragen. Tatsächlich können auch Werke der Bildenden Kunst vielfältige zeitbezogene Aspekte enthalten:

- **Die Betrachtung eines Bildes als zeitlicher Vorgang:** Die Art und Weise, wie wir ein Bild betrachten, in welcher Richtung unsere Augen es abtasten und wie lange wir auf einzelnen Bildelementen verweilen, ist kein bloßer Zufall, sondern wurde von jeher von Malern durch den Einsatz der bildnerischen Mittel, bewusste Anordnung der Bildelemente, Wahl der Perspektive etc. gesteuert.
- **Die Zeitlichkeit des Entstehungsprozesses:** Seit dem Beginn des Impressionismus wird immer häufiger die Arbeit des Malers nachvollziehbar: durch die Spuren, die er mit Pinsel, Spachtel oder seinen Händen auf der Leinwand hinterlässt. In solchen Gemälden vereinen sich zeitlich nacheinander aufgebraute Farbschichten nicht mehr zu einer synthetischen Bildebene, vielmehr bleibt der Entstehungsprozess des Bildes häufig nachvollziehbar.
- **Die implizite Bildzeit:** Theodor W. Adorno weist darauf hin, dass aus der zeitlichen Disparität des Dargestellten eine Spannung erwächst, die eine implizite Bildzeit erzeugt. Diese zeitliche Disparität liegt in den unterschiedlichen Bildobjekten begründet, denen stets die Zeitlichkeit der empirischen Welt zu eigen ist, der sie entstammen.
- **Der fruchtbare Augenblick:** Laut Gotthold Ephraim Lessing muss sich die Malerei als Raumkunst auf die Darstellung von Körpern beschränken. Doch da Körper nicht nur im Raum, sondern auch in der Zeit existieren, kann Malerei indirekt auf Handlungen verweisen, indem ein möglichst prägnanter Moment – ein „fruchtbarer Augenblick“ – gewählt wird, der es erlaubt, aus der Anordnung der dargestellten Körper auf das Vorhergehende und das Folgende zu schließen. Das Bild wird quasi als Momentaufnahme einer Geschichte interpretiert.

Das folgende Modell¹⁹ knüpft an Kranfelds Systematisierung von Transformationskonzepten an, nimmt dabei jedoch den Transformationsprozess als Ganzes in den Blick, indem es die Übertragung einzelner Bildrezeptionselemente und die musikalische Großformgenerierung gleichermaßen berücksichtigt. Dabei wird eine differenzierte Auffassung des Bildbewusstseins zugrunde gelegt, um verschiedene Arten des Bildbezugs in Transformationsprozessen erfassen zu können.²⁰

Auf der zeitlichen Ebene (x-Achse) des Modells werden drei grundsätzliche Möglichkeiten der Verzeitlichung unterschieden, wobei selbstverständlich Kombinationen der einzelnen Möglichkeiten denkbar sind:

1. Der Bildaufbau gibt die zeitliche Strukturierung der Komposition im Sinne einer klar definierten Leserichtung vor.
2. Bildimmanente zeitliche Aspekte erweisen sich bei der Komposition als strukturierend.
3. Die zeitliche Struktur der Komposition hat keinen direkten Bezug zum Bild, sondern ergibt sich aus musikalischen Erwägungen oder dem Verlauf einer selbst ausgedachten Geschichte.

Auf der y-Achse werden zwei für die Bildkonstitution wesentliche Auffassungen unterschieden, die jeweils verschiedene Arten des Bildbezugs im Transformationsprozess bedingen:

1. Die Vertonung nimmt auf den materiell anwesenden Bildträger Bezug, indem Farben, Formen, Arten des Farbauftrags oder die Materialität des physischen Bildes wahrgenommen und zum Gegenstand der Übertragung gemacht werden.
2. Die Vertonung nimmt auf das immaterielle Bildobjekt Bezug, das als Darstellung des nicht anwesenden, lediglich imaginierten Bildsujets zum Gegenstand der Übertragung wird.

Hieraus ergeben sich sechs Kombinationsmöglichkeiten, die für unterschiedliche Typen von Transformationsstrategien stehen:

	Zeitstruktur folgt Bildaufbau	Zeitstruktur folgt bild-immanenter Zeitlichkeit	Zeitstruktur folgt kompositorischen Überlegungen
Transformation des Bildträgers (Wahrnehmungsakt)	Das Bild wird wie eine grafische Partitur in einer definierten Leserichtung gescannt. Dabei werden für die einzelnen grafischen Elemente klangliche Entsprechungen gesucht, die in der durch die Leserichtung vorgegebenen Reihenfolge gespielt werden.	Zeitliche Aspekte des Malprozesses selbst werden hörbar gemacht, etwa indem die Reihenfolge nacheinander aufgetragener Schichten als strukturierende Idee dient oder indem Bewegungsmuster des Zeichenvorgangs (z. B. beim Zeichnen von Wellenstrukturen) auf das Musizieren übertragen werden.	Für die einzelnen Bildelemente werden klangliche Entsprechungen gesucht. Die anschließende Sortierung erfolgt nach musikalischen Gesichtspunkten und kann sowohl aus der Improvisation heraus als auch aus kompositorischen Überlegungen erwachsen. => <u>Beispiel</u> (Komposition 1)
Transformation des Bildobjekts (Imaginationsakt)	Die dargestellten Elemente werden einer definierten Leserichtung folgend musikalisch umgesetzt. Die Übertragung bezieht sich dabei nicht (nur) auf Eigenschaften wie Farbe, Form und Materialität, sondern auf im Bild Dargestelltes oder auf individuelle assoziative Bedeutungszuweisungen der Betrachter. => <u>Beispiel</u> (Komposition 2)	Zeitliche Aspekte des Dargestellten werden für die Übertragung nutzbar gemacht, etwa indem auf die implizite Bildzeit der Bildelemente Bezug genommen wird oder indem im Sinne eines fruchtbaren Augenblicks das Davor und Danach des Dargestellten erschlossen und musikalisch umgesetzt wird. => <u>Beispiel</u> (Komposition 4)	Die dargestellten Elemente bzw. deren individuelle assoziative Bedeutungszuweisungen der Betrachter werden in eine narrative Struktur eingebunden und musikalisch umgesetzt. Die strukturgebende Geschichte kann von einzelnen Bildelementen oder dem Bild als Ganzes inspiriert sein. => <u>Beispiel</u> (Komposition 3)

Ziel des Modells ist es nicht, alle theoretisch denkbaren Transformationsstrategien abzubilden, sondern ein Werkzeug zur Verfügung zu stellen, das die Planung, Durchführung und Auswertung von Gruppenkompositionsprozessen zu Bildern unterstützen möchte. Angesichts der Komplexität und Individualität solcher Transformationsprozesse wird deutlich, dass sich die Vielfalt möglicher Transformationsstrategien nicht vollumfänglich in sechs Kategorien fassen lässt, zumal bei der Vertonung

immer auch Aspekte eine Rolle spielen, die nicht als unmittelbare Transformationsleistung gedeutet werden können, da sie nicht im Bild, sondern in der individuellen Disposition und den Vorerfahrungen der Schüler_innen (Hörbiografie, instrumentale Vorerfahrungen etc.) begründet liegen. Auch weist Rora darauf hin, dass teilweise ästhetische Entscheidungen in Transformationsprozessen unabhängig von dem auslösenden Kunstwerk getroffen und erst nachträglich auf dieses bezogen werden.²⁰ Während bei der Bearbeitung von Gestaltungsaufgaben die Deutlichkeit der direkten Bezugnahme auf das Dargestellte ein Kriterium für das anschließende Unterrichtsgespräch und eine eventuelle Leistungsbeurteilung sein kann, ist bei einem Kompositionsprojekt, das über die bloße „Übersetzung“ einer grafischen Anordnung in eine klingende zeitliche Struktur hinausgeht, die Freiheit, eigene Ideen einzubringen, ausdrücklich erwünscht. Auch hier gibt das auslösende Bild zwar wesentliche Impulse, doch es ist den jungen Komponist_innen anheimgestellt, diese Impulse aufzugreifen, zu verwerfen und auf der Basis ihrer subjektiven musikalischen Erfahrungen und Präferenzen anzuverwandeln.

Literatur

- Brandstätter, U. (2014). *Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*. 3. Aufl. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Brömßer, N. (2014). Rahmung – Bildkonstitution – Ikonische Differenz. In: Günzel, S. & Mersch, D. (Hrsg.), *Bild. Ein interdisziplinäres Handbuch*. (S. 279–285) Stuttgart: J.B. Metzler.
- Ditzig-Engelhardt, U. (2007). *Musik und Bild. Von inneren und äußeren Bildern (EinFach Musik)*. Hrsg. v. Norbert Schläbitz. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Krämer, O. (2012). Verklänglichen. In: Heukäufer, N. (Hrsg.), *Musik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kranefeld, U. (2008). Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion – Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In: Lehmann, A.C. & Weber, M. (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule*. (S. 77–96) Essen: Die Blaue Eule.
- Oberhaus, L. (2015). Musik und bildliche Darstellung. In: Fuchs, M. (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. (S. 284–296) Innsbruck: Helbling Verlag.
- Oberschmidt, J. (2012). Meine Bilder sind (nicht) Deine Bilder. Gedanken zur Heterogenität innerer und äußerer Bilder in musikalischen Verstehensvollzügen. In: Vogt, J., Heß, F. & Rolle, C. (Hrsg.), *Musikpädagogik und Heterogenität*. (S. 87–113) Berlin: LIT Verlag.
- Otto, G., Otto, M. (1987). *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. (2 Bde.) Seelze: Friedrich Verlag.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Rora, C. (2007). Transposition als Ästhetische Erfahrung. Ansätze zu einer Grounded Theory der Übertragung von Musik in ein räumliches Objekt. In: Peez, G. (Hrsg.), *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht*. (S. 154–164) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schlothfeldt, M. (2015). *Komponieren im Unterricht*. 2. Aufl. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Voit, J. (2014). *Klingende Raumkunst. Imaginäre, reale und virtuelle Räumlichkeit in der Neuen Musik nach 1950*. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Voit, J. (2017). Ästhetische Transformationen zwischen Raum und Zeit: Yves Tanguys „paysages surréalistes“ als Auslöser für Gruppenkompositionsprozesse. In: Oberschmidt, J. & Zöllner-Dressler, S. (Hrsg.), *Bild – Bewegung – Sprache: Künstlerische Zugänge zu Neuer Musik*. Essen: Die Blaue Eule (im Druck).
- Voit, J. (2018). *Die rätselhaften Landschaften des Monsieur Tanguy. Ein Kompositionsprojekt zu Bildern des französischen Surrealismus*. www.kompaed.de.

Anmerkungen

1. Vgl. Krämer, S. 241 ff. Eine sehr ähnliche Unterscheidung, die sich im Gegensatz zu Krämers Ausführungen nicht auf den Musikunterricht in der Sekundarstufe, sondern in der Grundschule bezieht, findet sich bei Oberhaus, S. 291 ff.
2. Vgl. etwa Ditzig-Engelhardt, S. 58 ff.
3. Zum Unterschied von Gestaltungsaufgaben und Kompositionsprojekten vgl. Schlothfeldt, S. 111 ff.
4. Krämer, S. 240.
5. Rolle, S. 159.
6. Vgl. Otto/Otto, Bd. 1, S. 51.
7. Vgl. u. a. Rolle, S. 163 u. Oberschmidt, S. 97.
8. Otto/Otto, Bd. 1, S. 51 f.
9. Rolle, S. 162.
10. Vgl. Voit: Die rätselhaften Landschaften des Monsieur Tanguy, www.kompaed.de
11. Brandstätter, S. 126.
12. Ebd., S. 127.
13. Vgl. Rora, S. 157 u. Kranefeld, S. 92.
14. Vgl. ebd., S. 157.
15. Vgl. Kranefeld, S. 83 ff.
16. Ebd., S. 82.
17. Vgl. ebd., S. 87 f.
18. Vgl. Voit: Klingende Raumkunst, S. 32 ff.
19. Erstmals vorgestellt und anhand von Beispielen erläutert wurde das Modell in Voit: *Ästhetische Transformationen zwischen Raum und Zeit* (im Druck).
20. Die Unterscheidung von „Wahrnehmung“ und „Imagination“ geht zurück auf Überlegungen Jean-Paul Sartres in Anlehnung an die Phänomenologie Edmund Husserls, vgl. Brömber, S. 279 ff.

Johannes Voit ist Juniorprofessor für Musikvermittlung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Handreichungen zur Kompositionspädagogik

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

Copyright: *Jeunesses Musicales Deutschland, Weikersheim*