

**Johannes Voit**

## **30 Jahre Response**

### **Historischer Rückblick und Typologie aktueller Erscheinungsformen**

ZITAT: Voit, J. (2018). *30 Jahre Response. Historischer Rückblick und Typologie aktueller Erscheinungsformen*.  
In: Handreichungen zur Kompositionspädagogik ([www.kompaed.de](http://www.kompaed.de)).

#### **Abstract**

Response-Projekte, bei denen Schüler\_innen in Anlehnung an ein Referenzwerk eigene Stücke komponieren und aufführen, können auf eine über dreißigjährige Geschichte zurückblicken und zählen inzwischen – insbesondere in Deutschland – zu den etablierten Formaten der Musikvermittlung. Seit dem ersten deutschen Response-Projekt im Jahr 1988 hat sich das Format diversifiziert. Insbesondere die Rolle des Referenzwerks variiert von Projekt zu Projekt. Es zeigt sich ein grundsätzliches Spannungsfeld zwischen dem Wunsch, den Schüler\_innen möglichst großen Freiraum beim Komponieren zu lassen, und dem Anspruch, sie an eine zeitgenössische Tonsprache bzw. die Ästhetik eines bestimmten Referenzwerks heranzuführen. Im Rahmen einer qualitativen Studie wurde untersucht, auf welche Weise in aktuellen Response-Projekten im deutschsprachigen Raum auf das jeweilige Referenzwerk Bezug genommen wird. Dabei wurde eine Typologie von sechs idealtypischen Konstrukten entwickelt, die Ausdruck einer jeweils anderen Art musikalischer Bezugnahme sind.

Das Musikvermittlungsformat *Response*, bei dem Kinder und Jugendliche in Anlehnung an ein Referenzwerk eigene Stücke komponieren und öffentlich aufführen, wurde Mitte der 1980er Jahre von Gillian Moore, „der weltweit ersten hauptamtlich eingestellten Musikvermittlerin“<sup>1</sup>, gemeinsam mit Musiker\_innen der London Sinfonietta konzipiert und erstmals durchgeführt<sup>2</sup>. Es erwies sich seitdem insbesondere für die Musikvermittlungsszene in Deutschland als äußerst einflussreich: Zum einen haben sich Response-Projekte als fester Bestandteil des Vermittlungsportfolios von Konzertveranstaltern und Ensembles etabliert, zum anderen bezieht sich ein großer Teil der aktuellen konzertbegleitenden Workshop-Formate im Bereich Neue Musik mehr oder weniger explizit auf Ideen, die auf das Format *Response* zurückzuführen sind. Seit dem ersten deutschen Response-Projekt im Jahr 1988 hat sich die Musikvermittlungslandschaft freilich grundlegend verändert: Die Professionalisierung des Berufsfelds ist vorangeschritten; die Methoden, Akteure, Zielgruppen und Kooperationsformen sind vielfältiger geworden. Auch das Vermittlungsmodell *Response* hat sich – wie andere etablierte Konzert- und Workshop-Formate der Musikvermittlung – seither gewandelt und diversifiziert. Doch auch wenn sich die heutigen Projekte in Bezug auf Umfang, methodisches Vorgehen und Organisationsstruktur durchaus unterscheiden, lässt sich eine Reihe wesentlicher Gemeinsamkeiten ausmachen:

- Response-Projekte werden in der Regel von einer Kulturinstitution (Konzerthaus, Orchester, Festival etc.) initiiert und in Kooperation mit einer oder mehreren Schulen und ggf. weiteren außerschulischen Partnern (Ensemble, Rundfunkanstalt etc.) durchgeführt.
- Schüler\_innen komponieren unter Anleitung einer professionellen Komponistin oder eines Musikvermittlers eigene Stücke. Dies erfolgt in der Regel in Kleingruppen, kann jedoch auch im Klassenverband (insbesondere bei jüngeren Schüler\_innen) oder individuell (vor allem in der Oberstufe) geschehen.
- Die Beschäftigung mit einem Referenzwerk – in der Regel eine Komposition aus dem Bereich Neue Musik<sup>3</sup> – spielt im Projektverlauf eine zentrale Rolle und beeinflusst in unterschiedlichem Maß auch den Kompositionsprozess der Schüler\_innen. Durch die Auseinandersetzung mit Themen und Fragestellungen, die auch die Komponistin bzw. den Komponisten des Referenzwerks beschäftigt haben, oder den gestaltenden Umgang mit einer ähnlichen Klangsprache soll ein Verständnis für das jeweilige Referenzwerk angebahnt werden.
- Zum Abschluss des Projekts präsentieren die Schüler\_innen ihre Eigenkompositionen in einer öffentlichen Aufführung und besuchen ein Bezugskonzert, in dem das Referenzwerk von professionellen Musiker\_innen gespielt wird. Dies kann in einem gemeinsamen Konzert erfolgen, häufig werden die Schülerkompositionen jedoch in einem separaten Konzert oder im Rahmen der Konzerteinführung vor dem Bezugskonzert aufgeführt.

Dass das Konzept aus England auch hierzulande auf so fruchtbaren Boden fiel, ist wohl unter anderem auf ein Desiderat der noch in den Kinderschuhen steckenden Konzertpädagogik im Deutschland der 1980er und 90er Jahre zurückzuführen: Auf der einen Seite war die Idee neu, Konzerte mit anspruchsvoller Neuer Musik gezielt für junges Publikum zu öffnen, waren die Konzertprogramme für Kinder in Deutschland doch bis in die 1990er Jahre hinein von einer überschaubaren Anzahl bekannter, meist programmatisch orientierter Kompositionen wie Prokofjews *Peter und der Wolf*, Mussorgskys *Bilder einer Ausstellung* oder Vivaldis *Die vier Jahreszeiten* geprägt.<sup>4</sup> Auf der anderen Seite war das didaktische Konzept, Kinder nicht durch theoretische Einführungen, sondern durch eine kreative Auseinandersetzung (in diesem Fall das Komponieren eigener Stücke) an Werke Neuer Musik heranzuführen, anschlussfähig an die damals auch im deutschsprachigen Raum diskutierten „Konzepte des Musikunterrichts, die vor dem Hintergrund der Forschung zur Kreativität in den siebziger Jahren entstanden waren und die praktisch-kreative Anteile in den Musikunterricht eingebracht hatten“<sup>5</sup>. Ein weiterer zentraler – in den 1980er Jahren als innovativ wahrgenommener – Aspekt des Formats bestand in seinem kooperativen Charakter. Die konzeptionell notwendige Zusammenarbeit zwischen Künstler\_innen und Pädagog\_innen sowie zwischen Schulen und außerschulischen Partnern (Ensembles, Konzertveranstalter etc.) brachte zwar einen erheblichen organisatorischen Aufwand mit sich, barg jedoch auch ein besonderes pädagogisches Potenzial:

1. Professionelle Komponist\_innen und Musiker\_innen begleiten den Kompositionsprozess der Schüler\_innen und übernehmen damit eine Aufgabe, der sich Lehrer\_innen allein (aufgrund des Mangels entsprechender Inhalte in der Ausbildung) mitunter nicht gewachsen fühlen.

2. Die öffentliche Aufführung der eigenen Kompositionen in einem Konzerthaus bietet einen würdigen Rahmen und stellt neben der Möglichkeit, mit Profis zusammenzuarbeiten, einen zusätzlichen motivationalen Faktor für die Schüler\_innen dar.
3. Zum Abschluss des Projekts hören die Schüler\_innen das Referenzwerk in einem Konzert oder einer Generalprobe live von professionellen Musiker\_innen gespielt. Ein unschätzbare Vorteil – insbesondere bei Werken der Neuen Musik, die sich nicht selten aufgrund feinsten klanglicher Nuancierungen, extremer Dynamikunterschiede, ungewöhnlicher räumlicher Konstellationen und anderer Faktoren auf CD (oder gar als mp3-Datei) nur unvollständig reproduzieren lassen.
4. Die Musiker\_innen auf dem Podium sind häufig dieselben, die auch den Kompositionsprozess in der Schule begleiten, sodass die Schüler\_innen bereits vor dem Konzert die Gelegenheit bekommen, eine persönliche Beziehung zu ihnen aufzubauen.

### **Zur historischen und aktuellen Situation in Deutschland, Österreich und der Schweiz**

Will man die Bedeutung der Response-Idee für die heutige Musikvermittlungsszene im deutschsprachigen Raum darstellen, muss man zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz differenzieren. Die sehr unterschiedliche Verbreitung von Response-Projekten in den drei Nachbarländern liegt in der historischen Entwicklung begründet, die im Folgenden skizziert werden soll.

In Deutschland kam es 1988 zum ersten Response-Projekt, das Musiker\_innen der London Sinfonietta und des Ensemble Modern gemeinsam an 17 Berliner Schulen durchführten. Im Zentrum des Projekts stand die Beschäftigung mit Neuer Musik – in diesem Fall unter anderem mit der Musik Arnold Schönbergs und Luciano Berios –, der sich die Schüler\_innen nicht durch analytische Betrachtungen näherten, sondern indem sie eigene Stücke mit Elementen ausgewählter Werke Schönbergs und Berios komponierten und dabei ähnliche kompositorische Fragestellungen bearbeiteten wie die berühmten Komponisten. Zum Abschluss präsentierten die Schüler\_innen ihre eigenen Kompositionen und besuchten eine Aufführung der Referenzwerke in der Berliner Philharmonie. Trotz des eher geteilten Echos auf das erste deutsche Response-Projekt<sup>6</sup> holten der künstlerische Leiter der *Frankfurt Feste* an der Alten Oper, Dieter Rexroth, und der Geschäftsführer des Ensemble Modern, Karsten Witt, das Projekt nach Frankfurt, wo es erstmals 1990 anlässlich des zehnjährigen Bestehens des Ensemble Modern in Kooperation mit den Ensembles London Sinfonietta und London Sinfonietta Voices stattfand. Obwohl der extrem hohe finanzielle und organisatorische Aufwand, der nicht zuletzt in der internationalen Kooperation begründet lag, einer Wiederholung zunächst im Wege stand, konnte das Projekt dank der Beharrlichkeit der damals beteiligten Lehrer\_innen verstetigt werden. So findet in Frankfurt noch heute – inzwischen unter Federführung der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst und in Kooperation mit (pro Durchgang) rund 20 Schulen in ganz Hessen und Thüringen – alle zwei Jahre das größte Response-Projekt im deutschsprachigen Raum statt.<sup>7</sup> Seit den 1990er Jahren wurden dann im Zuge der sich vielerorts etablierenden Musikvermittlungsaktivitäten an Konzerthäusern und Orchestern neue Response-Projekte ins Leben gerufen, so etwa an der Kölner Philharmonie, wo bis heute jährlich Response-Projekte (bis 2017 in Kooperation mit dem WDR) stattfinden. Die Deutsche Kammerphilharmonie führte in Bremen

über viele Jahre Response-Projekte durch und auch an der Hochschule für Musik Dresden wurden fünf Jahre lang Schulprojekte durchgeführt, die von der Response-Methode inspiriert waren.<sup>8</sup> Seit 2008 verfügt der Landesmusikrat Hamburg e.V. mit den von Burkard Friedrich geleiteten *Klangwellen* ebenfalls über ein regelmäßig stattfindendes Response-Projekt und eine Reihe weiterer Veranstalter führt in mehr oder weniger regelmäßigen Abständen Response-Projekte zu wechselnden Themen durch, darunter das SWR Vokalensemble Stuttgart, das Klavierfestival Ruhr, das Festival ACHT BRÜCKEN | Musik für Köln und der KlangNetz Dresden e.V. Der große Erfolg des Modells in Deutschland lässt sich auch dadurch erklären, dass zahlreiche Komponist\_innen und Musiker\_innen der sehr erfolgreichen frühen Frankfurter Response-Projekte später eigene Projekte ins Leben riefen, sodass sich eine ungebrochene Traditionslinie fortsetzen konnte: Die Komponisten Bernhard König und Hans W. Koch etwa gründeten das Büro für Konzertpädagogik, das von 1997 bis 2003 regelmäßig Response-Projekte im Auftrag der Kölner Philharmonie realisierte<sup>9</sup> und bis heute an der Response-Methode orientierte Projekte im Auftrag von Ensembles, Konzertveranstaltern und Festivals in ganz Deutschland durchführt. Die Musiker\_innen der Deutschen Kammerphilharmonie hatten ebenfalls an den frühen Frankfurter Projekten mitgewirkt und das Format mit ihrem Umzug nach Bremen gewissermaßen exportiert. Und Richard McNicol, der als einer der künstlerischen Leiter die frühen deutschen Response-Projekte maßgeblich geprägt hat, führt auch heute noch regelmäßig in Deutschland Vermittlungsprojekte durch, die der Response-Idee verbunden sind, etwa im Auftrag des Klavierfestivals Ruhr oder des Festspielhauses Baden-Baden. Insgesamt lässt sich konstatieren, dass das Response-Prinzip in Deutschland nach wie vor verbreitet ist, wenngleich es inzwischen auch eine wachsende Zahl von groß angelegten Schülerkompositionsprojekten gibt, die bewusst andere Wege gehen und die Idee der Orientierung an einem Referenzwerk nicht aufgreifen, darunter *Querklang*, *Klangradar 3000* und *Klangradar Berlin – Kompositionslabor Schule*.

In Österreich und der Schweiz konnte das Format Response keinen vergleichbaren Siegeszug antreten, was auch damit zu tun haben dürfte, dass sich mit den von Hans Schneider geleiteten Projekten *Klangnetze* in Österreich und *Klangserve* in der Schweiz erfolgreiche Kompositionsprojekte etablieren konnten, die sich nicht an der Response-Idee orientierten und die gewissermaßen eine eigene Tradition begründeten, die bis heute für viele Musikvermittler\_innen vorbildhaft wirkt. Dennoch lassen sich in Österreich punktuell Einflüsse der Response-Idee in aktuellen Projekten nachweisen, so bietet die Neue Oper Wien heute mit der *Jungen Oper Wien* ein jährlich stattfindendes Response-Projekt im Bereich Musiktheater an. Die Wiener Philharmoniker haben mit ihren zwei bis dreimal pro Saison stattfindenden *Klingenden Konzerteinführungen* regelmäßig interdisziplinäre Schulprojekte im Programm, bei denen die Response-Idee eine zentrale Rolle spielt,<sup>10</sup> während die Wiener Symphoniker Schulworkshops anbieten, die zumindest lose an der Response-Idee orientiert sind.

Auch in der Schweiz gibt es einige Projekte, die sich mehr oder weniger explizit auf die Response-Idee beziehen, dabei fällt jedoch auf, dass der Begriff *Response* nicht verwendet wird. Das Luzerner Sinfonieorchester führte bis 2014 Projekte durch, bei denen Schüler\_innen in Anlehnung an ein Referenzwerk komponierten. Auch heute noch organisiert das Orchester Kompositionspro-

jekte in einem von Schulen buchbaren mobilen Musikwagen, allerdings nicht mehr in Anlehnung an ein Referenzwerk, sondern zu einem frei gewählten Oberthema. Auch das 2008 von Barbara Balba Weber gegründete Projekt *Tönstör* wies ursprünglich deutliche Parallelen zum Response-Ansatz auf, so erfanden Schüler\_innen des Kantons Bern eigene Musikstücke, die sich „an der Ästhetik von verschiedenen Komponist\_innen der Neuen Musik seit 1945“<sup>11</sup> orientierten. Diese Bezugnahme auf ausgewählte Werke der Neuen Musik spielt jedoch seit einem Wechsel in der künstlerischen Leitung und einer damit einhergehenden konzeptionellen Neuausrichtung des Projekts keine zentrale Rolle mehr. Es gibt darüber hinaus eine Reihe von Musikvermittler\_innen, die punktuell Kompositionprojekte in Anlehnung an ein Referenzwerk durchführen, ohne diese Projekte jedoch als Response-Projekte zu bezeichnen. Irena Müller-Brocovic hat innerhalb der Education Projekte Region Basel wiederholt Kompositionsprojekte in Anlehnung an ausgewählte Referenzwerke durchgeführt (meist ergänzt um szenische Mittel). Auch ihr jüngstes Projekt, die Konzertwerkstatt *irrlichter* beim Musikfestival Bern 2017, verfolgt diese Grundidee. Beim Projekt *Piccolo Concerto Grosso* des Künstlerkollektivs ox&öl spielt die Orientierung an einem Referenzwerk ebenfalls eine Rolle, allerdings handelt es sich weder bei *irrlichter* noch bei *Piccolo Concerto Grosso* um Schulprojekte, sondern im ersten Fall um ein frei ausgeschriebenes Projekt für Jugendliche und im zweiten Fall um eine „Inter-Generationen-Musikwerkstatt“.

### **Komponieren zwischen künstlerischer Freiheit und Orientierung am Referenzwerk**

In der spezifischen Anlage des Formats *Response* offenbart sich eine doppelte Zielsetzung. Einerseits geht es darum, junge Menschen an Neue Musik (bzw. an ausgewählte zeitgenössische Werke) heranzuführen, andererseits ist das Komponieren und Aufführen eigener Werke nicht nur Mittel zum Zweck, sondern wesentliches Ziel des Projekts. So lassen sich für das Komponieren mit Kindern und Jugendlichen verschiedene Gründe anführen: Es bietet vielfältige Anlässe für musikbezogenes Handeln und damit die Möglichkeit zum musikalischen Kompetenzerwerb und kann, nicht zuletzt (wie im Falle von Response-Projekten) aufgrund der projektbezogenen Arbeitsweise und der Kooperation mit professionellen Künstler\_innen und Kulturinstitutionen, Räume für ästhetische Erfahrungen öffnen. Während beim erstgenannten Ziel die Beschäftigung mit Neuer Musik gewissermaßen das Ziel ist, stellt sie beim zweiten eher ein Mittel zum Zweck dar, um andere musikpädagogische Ziele zu erreichen. Mit Blick auf die angesprochene Möglichkeit des Öffnens ästhetischer Erfahrungsräume ist anzumerken, dass diese bei Kompositionsprojekten in zweierlei Hinsicht eine Rolle spielen können, wie Christopher Wallbaum bemerkt: „Die einen wollen mit den Eigenproduktionen spätere ästhetische Erfahrungen (mit Kunstwerken) vorbereiten, die anderen wollen in und mit den Eigenproduktionen ästhetische Erfahrungen ermöglichen.“<sup>12</sup> Bei Response-Projekten spielen aufgrund der erwähnten doppelten Zielsetzung typischerweise beide Aspekte eine Rolle.<sup>13</sup>

Die beschriebene doppelte Zielsetzung ist auch für den Kompositionsprozess von unmittelbarer Relevanz: Einerseits wird der künstlerischen Freiheit der Schüler\_innen in Response-Projekten ein hoher Stellenwert beigemessen. So geht es keinesfalls darum, das Komponieren nur als Methode der Hörerziehung – als eine Form „kreativen Verhaltens beim Musikhören“ – einzusetzen, wie

es etwa Heinz Lemmermann für das Konzept der Para-Komposition beschrieben hat: „Es wird, wenn auch vielleicht mit sehr bescheidenen Mitteln, etwas ähnliches komponiert, vor oder nach der Behandlung eines entsprechenden Stückes. Besonders programmatische Titel eignen sich dafür. Solche Werke haben vom Komponisten sozusagen semantische Wegweiser mitbekommen.“<sup>14</sup> Andererseits handelt es sich bei Response-Projekten in der Regel aufgrund der Bezugnahme auf ein Referenzwerk auch nicht um gänzlich freie Kompositionsprozesse. Für die in Response-Projekten beteiligten Komponist\_innen ergibt sich ein grundsätzliches Spannungsfeld zwischen dem Wunsch, den Schüler\_innen möglichst großen Freiraum beim Komponieren zu lassen, und dem Anspruch, sie an eine zeitgenössische Tonsprache bzw. die Ästhetik eines bestimmten Referenzwerks heranzuführen. Die Rolle des Referenzwerks für den Kompositionsprozess kann von Fall zu Fall sehr unterschiedlich sein, je nachdem, wo sich die jeweilige Komponistin bzw. der Komponist innerhalb des beschriebenen Spannungsfelds positioniert.

### **Typologie aktueller Response-Projekte**

Im Rahmen einer empirischen Studie wurde mit qualitativen Methoden untersucht, auf welche Weise in aktuellen Response-Projekten im deutschsprachigen Raum auf das jeweilige Referenzwerk Bezug genommen wird und welche Aspekte des Referenzwerks dabei eine Rolle spielen.<sup>15</sup> Dabei fiel auf, dass die als Workshopleiter\_innen in den Projekten tätigen Komponist\_innen an jeweils unterschiedliche Aspekte der Werke anknüpften. Als Ausgangspunkte für die kompositorische Auseinandersetzung mit den Schüler\_innen wurden gewählt: musikalische Aspekte, der Titel des Werkes, ein außermusikalisches Programm, ein übergeordnetes Thema, das historische, gesellschaftliche und politische Umfeld des Werkes oder andere Kunstwerke, die mit dem Referenzwerk in Verbindung stehen. Neben der Frage, an welche Aspekte des Referenzwerks angeknüpft wird, wurden noch zwei weitere Merkmale untersucht: Findet eine explizite Bezugnahme auf das Referenzwerk statt? Welche Betrachtungsweise des Referenzwerks ist vorherrschend? Die Kombination dieser drei Vergleichsdimensionen führte zur Bildung einer Typologie<sup>16</sup> von sechs unterschiedlichen Erscheinungsformen aktueller Response-Projekte, die Ausdruck einer jeweils anderen Art der Bezugnahme auf ein Referenzwerk sind:

#### *Kombinatorisch*

Einzelne musikalische Bausteine (Tonfolgen, Rhythmen, Pattern etc.), die der Workshopleiterin bzw. dem Workshopleiter besonders geeignet erscheinen, werden vorab aus dem Referenzwerk herausgelöst und dienen als Grundlage für den Einstieg in die kompositorische Arbeit mit den Schüler\_innen. Eine direkte Bezugnahme auf das Werk ist dabei nicht zwingend erforderlich. Durch das Kombinieren, Variieren, Verfremden, Überlagern, Loopen etc. der vorgegebenen Bausteine entstehen neue musikalische Strukturen, auf die die Schüler\_innen im weiteren Kompositionsprozess zurückgreifen können. Dabei fließen in der Regel auch eigene Ideen der Schüler\_innen ein, die in keinem direkten Bezug zum Referenzwerk stehen.

### *Analytisch*

Dem eigentlichen Kompositionsprozess gehen analytische Betrachtungen des Referenzwerks mit den Schüler\_innen voraus. Durch gezielte Hör- und Gestaltungsaufgaben (z.B. Visualisieren des musikalischen Verlaufs) wird das Augenmerk auf die Form und/oder auf ausgewählte musikalische Aspekte und Gestaltungsprinzipien des Referenzwerks gelenkt. Auch das Imitieren einzelner Passagen (von der Workshopleiterin bzw. dem Workshopleiter vorgegebene Schlüsselstellen oder selbst gewählte „Lieblingsstellen“) mit den zur Verfügung stehenden Instrumenten oder der Stimme ist möglich. Im anschließenden Kompositionsprozess steht es den Schüler\_innen in der Regel frei, die zuvor betrachteten Aspekte des Referenzwerks zu integrieren oder von eigenen kompositorischen Gestaltungsideen auszugehen.

### *Explorativ*

Kompositorische Verfahren, ein spezifisches Instrumentarium oder andere musikalische Aspekte des Referenzwerkes werden zu Beginn in einer Explorationsphase erkundet, die sowohl Momente selbständiger Materialerforschung als auch angeleitete Improvisationsübungen und Spiele umfassen kann. Eine explizite Bezugnahme auf das Werk erfolgt dabei häufig nicht. Die Explorationsphase kann direkt in den Kompositionsprozess führen, etwa indem die Schüler\_innen aufgefordert werden, in Kleingruppen mit den gefundenen Spielregeln, Klängen oder Strukturen weiterzuarbeiten. Die Improvisationsübungen können aber auch in Form von Warm-ups dem eigentlichen Kompositionsprozess vorgelagert sein, sodass sie die Schüler\_innen zwar mit der spezifischen Klangwelt des Referenzwerkes vertraut machen, den Kompositionsprozess aber auf einer eher unbewussten Ebene beeinflussen.

### *Assoziativ*

Ausgangspunkt für den Kompositionsprozess ist ein vorgegebenes Thema, mitunter zerlegt in mehrere Schlüsselbegriffe. Das Thema kann direkt aus dem Referenzwerk abgeleitet sein – z.B. der Titel der Komposition – oder von der Workshopleiterin bzw. dem Workshopleiter festgelegt werden, etwa wenn zu mehreren Referenzwerken unter einem gemeinsamen Oberthema gearbeitet werden soll. Die Schüler\_innen setzen sich auf der Basis ihres individuellen Erfahrungshintergrundes assoziativ mit dem Thema auseinander und laden es mit persönlicher Bedeutung auf. Die Assoziationen sind der Ausgangspunkt für die Entwicklung klanglicher Vorstellungen, die als Impulse für den anschließenden Kompositionsprozess dienen.

### *Kontextualisierend*

Das historische, gesellschaftliche und politische Umfeld des Referenzwerkes sowie der biografische Hintergrund der Komponistin bzw. des Komponisten (und ggf. der Textdichterin bzw. des Textdichters) werden Gegenstand einer künstlerischen Auseinandersetzung, die auch Züge einer künstlerischen Forschung tragen kann. Die dabei zutage geförderten Texte, historischen Quellen, Bilder und Musikstücke können in den Kompositionsprozess einfließen, sodass das Ergebnis nicht selten einen interdisziplinären Charakter mit szenischen bzw. performativen Anteilen erhält.

### Ästhetisch transformierend

Ausgangspunkt für den Kompositionsprozess ist nicht das Referenzwerk selbst, sondern ein anderes Kunstwerk (häufig aus den Bereichen Bildende Kunst oder Literatur), das Bezüge zum Referenzwerk aufweist. Dabei kann es sich entweder um einen von der Komponistin bzw. dem Komponisten des Referenzwerks vertonten Text bzw. ein Libretto oder ein außermusikalisches Programm handeln oder um ein Werk, das die Workshopleiterin bzw. der Workshopleiter selbst mit dem Referenzwerk oder einem übergeordneten Thema in Verbindung gebracht hat. Der Kompositionsprozess stellt in diesem Fall im Wesentlichen eine ästhetische Transformation dar, bei der sich die Schüler\_innen mehr oder weniger konkret am jeweiligen Kunstwerk orientieren.<sup>17</sup>

Bei diesen sechs unterschiedlichen Arten der Bezugnahme auf ein Referenzwerk handelt es sich um idealtypische Konstrukte, das heißt, dass sich reale Projekte in der Regel nicht eindeutig einem der beschriebenen Typen zuordnen lassen, da in vielen Fällen mehrere der beschriebenen Arten der Bezugnahme zur Anwendung kommen. Hinzu kommt, dass es sich bei im Rahmen von Response-Projekten entstehenden Schülerkompositionen um das Ergebnis komplexer Gruppenprozesse handelt, in denen neben aus dem Referenzwerk abgeleiteten Impulsen immer auch persönliche Vorlieben der Komponist\_innen sowie Ideen der Schüler\_innen, die ohne Bezug zum Referenzwerk entstanden sind, eine Rolle spielen. Die dargestellte Typologie nimmt mit den unterschiedlichen Arten der Bezugnahme auf ein Referenzwerk nur einen dieser für den Kompositionsprozess bedeutsamen Faktoren in den Blick und offenbart doch bereits eine große Vielfalt möglicher Zugänge. Es lässt sich daher konstatieren, dass es sich heute bei *Response* weniger um eine genau definierte Methode als vielmehr ein flexibles Modell zur Vermittlung Neuer Musik handelt, das in Abhängigkeit vom jeweiligen Referenzwerk, den künstlerischen und methodischen Vorlieben der Komponistin bzw. des Komponisten sowie den Präferenzen und Vorerfahrungen der Schüler\_innen jeweils unterschiedliche Erscheinungsformen annehmen kann.

### Literatur

- Eberwein, A. (1998). *Konzertpädagogik. Konzeptionen von Konzerten für Kinder und Jugendliche*. Hildesheim: Universitätsbibliothek.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus*. (2. Aufl.) Wiesbaden: VS 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, Martin (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule*. (S. 77–96) Essen: Die Blaue Eule.
- Lemmermann, H. (1977). *Musikunterricht. Hinweise – Bemerkungen – Erfahrungen – Anregungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lessing, W. (2016). Vermittlung. In: Hiekel, J.P. & Utz, C. (Hrsg.): *Lexikon Neue Musik*. (S. 597–599) Stuttgart/Kassel: J.B. Metzler/Bärenreiter.
- Mautner-Obst, H. (2012). Ansätze zur Vermittlung Neuer Musik nach 1945. In: Dartsch, M., Konrad, S. & Rolle, C. (Hrsg.), *neues hören und sehen ... und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik*. (S. 42–57) Regensburg: ConBrio.
- Meyer, C. (2003). Response – Quo vadis? In: Kruse, M. & Schneider, R. (Hrsg.), *Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms*. (S. 225–248) Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Müller-Hornbach, G. (2011). Kompositionspädagogik und „Response“ an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main. In: Vandr , P. & Lang, B. (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung*. (S. 163–173) Regensburg: ConBrio.
- Paynter, J. & Aston, P. (1970). *Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music*. London: Cambridge University Press.



- Schneider, E.K. (2014). Kann man Musikvermittlung lernen? In: Rüdiger W. (Hrsg.), *Musikvermittlung – wozu? Umriss und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes*. (S. 37–58) Mainz: Schott.
- Voit, J. (2011). Experimentierfeld Neue Musik – Das Dresdner Education-Projekt „Neue Musik erleben und gestalten“. In: Vandr , P. & Lang, B. (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung*. (S. 75–82) Regensburg: ConBrio.
- Voit, J. (2017). Komponieren an Schnittstellen: Organisationsstrukturen und Ziele der Akteure in Response-Projekten. In: Rolle, C. et al. (Hrsg.), *Handreichungen zur Kompositionsprdagogik*. Online unter: [www.kompaed.de](http://www.kompaed.de).
- Voit, J. (2017). Komponieren zu Bildern. Kompositionsprdagogische Überlegungen zu Bildender Kunst als Auslöser für Gruppenkompositionsprozesse. In: Rolle, C. et al. (Hrsg.), *Handreichungen zur Kompositionsprdagogik*. Online unter: [www.kompaed.de](http://www.kompaed.de).
- Voit, J. (2018). Response – Ergebnisse einer Studie über musikalische Bezüge in Kompositionsprojekten an der Schnittstelle von Schule und Konzertbetrieb. In: Voit, J. (Hrsg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen (Diskussion Musikprdagogik Sonderband)*. (S. 151–165) Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag.
- Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung sthetischer Erfahrungssituationen*. Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Weber, B.B. (2013). *Fünf Jahre T nst r!* Hrsg. v. Verein T nst r, Bern. Online unter: [www.barbara-weber.ch/toenstoer\\_mappe\\_5y.pdf](http://www.barbara-weber.ch/toenstoer_mappe_5y.pdf) (zuletzt besucht: 11.09.2017).

### Anmerkungen

1. Lessing, S. 598.
2. Vgl. Meyer, S. 225 f. Das Projekt konnte sich auf Konzeptionen stützen, die Musiker\_innen wie Richard McNicol, angeregt durch John Paynters und Peter Astons einflussreiches Buch „Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music“ (1970), bereits in den 1970er Jahren erprobt hatten.
3. In einigen Fllen beziehen sich Response-Projekte auch auf Werke des klassisch-romantischen Repertoires. Vgl. Voit: *Response – Ergebnisse einer Studie über musikalische Bezüge in Kompositionsprojekten an der Schnittstelle von Schule und Konzertbetrieb* (in Vorbereitung).
4. Vgl. Eberwein, S. 72.
5. Mautner-Obst, S. 52 f.
6. Vgl. Meyer, S. 229 f.
7. Vgl. Müller-Hornbach, S. 163 ff.
8. Vgl. Voit: *Experimentierfeld Neue Musik*, S. 75 ff.
9. Auch heute finden an der Kölner Philharmonie noch jhrlich Response-Projekte statt, inzwischen unter der künstlerischen Leitung des Komponisten Thomas Taxus Beck.
10. Vgl. Schneider, S. 49 ff.
11. Vgl. Weber, S. 2.
12. Wallbaum, S. 28.
13. Eine detaillierte Darstellung der Ziele der beteiligten Akteure in Response-Projekte findet sich bei Voit: *Komponieren an Schnittstellen*, [www.kompaed.de](http://www.kompaed.de)
14. Lemmermann, S. 282.
15. Eine ausführlichere Darstellung der Untersuchungsergebnisse und des Forschungsdesigns findet sich bei Voit: *Response – Ergebnisse einer Studie über musikalische Bezüge in Kompositionsprojekten an der Schnittstelle von Schule und Konzertbetrieb* (in Vorbereitung).
16. Vgl. Kelle/Kluge, S. 83 ff.
17. Zu den Transformationsstrategien von Sch ler\_innen vgl. Kranefeld, S. 83 ff., und Voit: *Komponieren zu Bildern*, [www.kompaed.de](http://www.kompaed.de).

*Johannes Voit* ist Juniorprofessor für Musikvermittlung an der Pdagogischen Hochschule Karlsruhe.

### **Handreichungen zur Kompositionsprdagogik**

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

**Copyright:** Jeunesses Musicales Deutschland, Weikersheim