

Jonathan Granzow

„Und erst am Ende wollten wir irgendwie die Aufgabenstellung auch übertreffen“

Eine Rekonstruktion der Perspektiven von Lernenden auf die Vorgaben einer musikbezogenen Gestaltungsaufgabe

“And Only at the End, We also Wanted to Somehow Exceed the Task.” Reconstructing Learners’ Perspectives on Specifications of a Structured Compositional Task

With the use of structured compositional tasks, it is assumed that task specifications are provided to systematically guide learners to a deeper exploration of abstract compositional principles. Still, there is a lack of empirical research on the effectiveness of such tasks. This paper investigates to what extent task specifications affect learners’ compositional strategies. Data from interviews are used to reconstruct how learners perceive task specifications as barriers or as rules of a game and, moreover, how these perspectives impact on the approach learners take. The results are part of a DBR study that aims to formulate overarching design principles for structured composing tasks. The research project is part of the Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2019–2022).

1. Einleitung

Der Einsatz von Gestaltungsaufgaben ist mit der Annahme verbunden, dass Lernende durch den systematischen Einbezug konkreter Vorgaben und Regeln in eine vertiefte Auseinandersetzung mit historischen, zeitgenössischen oder abstrakten Kompositionsprinzipien geraten können (Schmidinger, 2020; Heß, 2008; Schneider, 2008). In welchem Maß sich diese Annahme erfüllt, hängt mitunter davon ab, wie Lernende mit den Vorgaben und Regeln einer Gestaltungsaufgabe umgehen (Fautley, 2005). Dieser Beitrag untersucht, wie die Vorgaben einer stark lenkenden Gestaltungsaufgabe durch Lernende wahrgenommen werden und welche Folgen dies auf die angewendeten Strategien der Lernenden hat.

1.1 Vorgaben als Wesensmerkmal von Gestaltungsaufgaben

Wenngleich Gestaltungsaufgaben als sinnvolle Ergänzung zu Kompositionsprojekten betrachtet werden (Schlothfeldt, 2015), schlägt sich dies bislang nicht in einer vertieften Reflexion über Qualitätsmerkmale solcher Aufgaben nieder. Dieser Umstand überrascht insofern, als dass Matthias Schlothfeldts definitorische Trennung von freiem Komponieren und gelenktem Gestalten (S. 111) dazu beitragen könnte, die Brisanz der vielfach problematisierten Autonomieantinomie im Steuern und Begleiten kreativer Prozesse (Jeismann & Kranefeld, 2021) zu relativieren. Malte Sachsse (2020) etwa arbeitet ausführlich heraus, dass Lehrende „schnell in paradoxe Muster verstrickt“ (S. 16) werden, insbesondere dann, wenn die Definition klarer Zielvorstellungen mit dem Wunsch nach besonders kreativen Lösungen einhergeht. In der Abgrenzung zu freien Komponierphasen hingegen fordern Gestaltungsaufgaben nach Schlothfeldt (2015) nicht primär kreative Lösungen, sondern dienen der Vertiefung musiktheoretischer Inhalte und setzen dem Gestaltungsspielraum der Lernenden von vornherein „Grenzen und Einschränkungen“ (S. 112).

Der Anspruch, Kreativitäts- und Vermittlungsbestreben, in Gestaltungsaufgaben miteinander zu vereinbaren, läuft Gefahr, in kommunikativ uneindeutigen Aufgabentexten zu münden, aus denen Lernende ihre Entscheidungsspielräume gegenüber formalen oder ästhetischen Erwartungen erst decodieren müssen (Granzow, 2022). Auch Anleitende zeigen, wie Anna-Lisa Jeismann und Ulrike Kranefeld (2021) rekonstruieren, in der Begleitung musikbezogener Gestaltungsprozesse fallübergreifend das Handlungsmuster des „Uneindeutig-Eindeutig-Bleibens“ (S. 143).

Aus dem didaktisch-methodischen Interesse heraus, Lehrenden die Beurteilung und Steuerung von Gestaltungsprozessen zugänglicher zu machen, weisen Ulrich Brassels (2008) Überlegungen in eine ähnliche Richtung: Um Gestaltungsprozessen „den Schrecken des Willkürlichen“ zu nehmen, schlägt er vor, „die Entwicklung und Durchführung von Gestaltungsaufgaben stärker als bisher zu formalisieren“ (S. 86). Für eine angemessene Begutachtung von Gestaltungsprozessen empfiehlt Brassel, „in den Teilschritten der Aufgabenstellung einzelne Handlungen festzulegen, die im Arbeitsgang logisch aufeinander aufbauen und in ihrer Ausführung möglichst fest umrissen sind“ (S. 88). Eine derart engmaschige Instruktion, wie Brassel sie skizziert, wirft die grundsätzliche Frage auf, welche Rolle die Autonomie der Lernenden in Bezug auf die angestrebten Ziele einnehmen sollte. So sieht Hans Schneider (2008) „die Problematik (...) darin, dass (...) Regeln und Vorgaben gefunden werden müssen, die klaren und strengen Vorgaben zwar entsprechen, trotzdem aber noch genügend Freiraum lassen für Entdeckungen, für andere Spielweisen und neue Realisationen (...)“ (S. 89). In Bezug auf die Steuerung des Prozesses empfiehlt er: „Am Anfang Klarheit, Eindeutigkeit, Strenge und bei gut verlaufendem Prozess Gewährung von Freiheit, um andere Möglichkeiten zu entdecken.“ (S. 89).

1.2 Musikdidaktische Begründungsmuster für den Einsatz von Vorgaben

Den hier angeführten Bestimmungen zufolge besteht ein formales Wesensmerkmal von Gestaltungsaufgaben darin, dass sie die Spielräume der Lernenden auf spezifische Weise beschränken. Daran schließt sich die Frage an, welche Absichten mit solchen Beschränkungen verfolgt werden. In der Literatur finden sich dazu verschiedene Begründungen.

Beschränkungen können dazu dienen, Lernende gezielt mit historischen oder zeitgenössischen Kompositionsmodellen umgehen zu lassen. So stellt Helmut Schmidinger (2020) eine Typologie von Gestaltungsaufgaben vor, die sich an „unterschiedlichen Bedeutungen des Komponierens“ (S. 192) orientieren. Die Aufgabentypen isolieren die einzuübenden Teiltätigkeiten (*Kombinieren, Entwickeln, Imaginieren* usw.), indem sie durch bestimmte Festlegungen (z. B. über das Klang-/Tonmaterial, das Entwicklungsverfahren oder die Form) von anderen Tätigkeiten entbinden. Auf diese Weise fokussieren die Vorgaben erlernbare, handwerkliche Teilaspekte des Komponierens.¹

In Bezug auf die Vermittlung zeitgenössischer Kompositionsmodelle können Beschränkungen zum gestalterischen Umgang mit unvertrautem Material, mit avantgardistischen Musikkonzepten und mit erweiterten Spieltechniken verpflichten, etwa um ungewohnte „ästhetische Wahrnehmungseinstellungen einzuüben“ (Heß, 2008, S. 29)². In gewisser Nähe dazu stehen experimentelle Ansätze, die Lernende mit stark reduzierten Gestaltungsmitteln ausstatten, um sich elementarer ästhetischer Prinzipien bewusst zu werden (u. a. Payntor & Aston, 1972; Meyer-Denkman, 1972). Schneider (2008) weist darauf hin, dass in der Aufführungssituation experimenteller Musik elementare Aspekte des Musizierens wie „Intensität“ oder der „Umgang mit Stille“ ein besonderes Gewicht erhalten (S. 82). Er verweist beispielhaft darauf, dass der Einbezug vermeintlich alltäglicher Gegenstände dazu herausfordert, dem Publikum alle vereinbarten Spielaktionen überzeugend als absichtsvoll zu kommunizieren.

Für den Einbezug von Vorgaben wird mitunter argumentiert, indem die Sinnhaftigkeit allzu offener Gestaltungsformate – oft mit Verweis auf eigene Praxiserfahrungen – in Zweifel gezogen wird. Noch einmal Schneider (2008): „Eine zu große Offenheit überfordert sowohl die Gruppe als auch den Einzel-

-
- 1 Die Sichtweise vom Komponieren als Handwerk zeigt sich am deutlichsten in solchen Kompositionshandbüchern, die für das Anwendungsfeld der Instrumentalpädagogik entwickelt wurden (u. a. Appermont & Schrooten, 2022; Hindson et al., 2008; Variago, 2021).
 - 2 Im Bericht eines Kompositionsprojektes, das der mitwirkende Komponist Helmut Lachenmann rückblickend als „auf eine äußerst lehrreiche Weise gescheitert“ (Lachenmann et al., 2012, S. 187; zit. n. Voit, 2020, S. 127) betrachtet, diagnostiziert Johannes Voit (2020), dass solche materiellen Beschränkungen in freieren Kompositionsprojekten den angestrebten Zielen zuwiderlaufen können.

nen und verleitet zu Beliebigkeit, zu einer Egal-Was und Egal-Wie-Mentalität.“ (S. 89). Und: „Es ist wichtig und sinnvoll, viele Stillen/Pausen in Arbeitsanleitungen und Gestaltungsaufgaben aufzunehmen, da Kinder, Schülerinnen, oft auch Instrumentalisten tendenziell zu viel spielen, vor allem aber Überflüssiges, so genanntes ‚Beiwerk‘ oder Ausschmückendes und selten nur das Essenzielle.“ (S. 87) Schneiders Überlegungen durchzieht ein Grundgedanke: Vorgaben begünstigen Intentionalität. Insofern das schulische Gestalten beabsichtigt, den Lernenden „die musikalische Wahrnehmung für elementare Gestaltungsprinzipien zu öffnen und im spielerischen Umgang mit dem jeweils verfügbaren Material die Bedeutung und Tragweite kompositorischer Entscheidungen zu erfahren und zu erproben“ (Lessing, 2011, S. 18), besteht eine zentrale Voraussetzung darin, dass Lernende ihre Gestaltungen als bewusste und kritische Entscheidungen wahrnehmen. Diese Voraussetzung wird vermeintlich mit dem Einsatz von Vorgaben dadurch gewährleistet, dass ein begrenzter Handlungsspielraum die Lernenden darin unterstützt, die ihnen zugänglichen Entscheidungsoptionen ansatzweise überblicken zu können.

1.3 Befunde zu Wirkweisen von Vorgaben auf Lernende

Insofern Gestaltungsaufgaben jeweils Teilaspekte des Komponierens berühren, kann ihnen der Status zugesprochen werden, auf freiere Kompositionsprojekte vorzubereiten (Schlothfeldt, 2015, S. 112). Bislang ist aber kaum untersucht worden, ob sich die in der Literatur angeführten Lerngelegenheiten durch den Einsatz von Vorgaben tatsächlich ergeben, sodass sie dann – und das wäre eine zweite Frage – in freien Kompositionstätigkeiten nachwirken können. Schlussfolgerungen über die Wirksamkeit spezifischer Instruktionen werden oft nur am Rande platziert oder erscheinen als Gegenstand der Methodenreflexion (z. B. Kratus, 1989, 1994).

Die Wirksamkeit von Vorgaben hängt zunächst von dem Verständnis³ ab, das Lernende von der Aufgabe entwickeln (Fautley, 2005, S. 47). Da Gestaltungsaufgaben den Lernenden i. d. R. begrenzte Entscheidungsspielräume zugestehen, ist von besonderem Interesse, wie Lernende das Ausmaß eben dieser Spielräume einschätzen. Lisa C. DeLorenzo (1989) lässt Sechstklässler:innen auf Basis einer vorgegebenen Akkordprogression eine Melodie entwickeln. Dabei identifiziert sie drei kontrastierende Strategien, mit denen Lernende die Aufgabe bewältigen: ein eher pragmatisch-technischer Zugriff auf die verfügbaren Mittel (i. e. die Akkordtöne), die Vertonung einer Geschichte und eine eher klangorientierte Gestaltung. DeLorenzo führt die Ausprägungen der Strategien u. a. darauf zurück, dass die Lernenden die Reichweite ihrer kompositionsbezogenen

3 Markus Büring (2010) weist darauf hin, dass dem Aufgabenverständnis bereits eine defizitäre Textwahrnehmung vorausgehen kann, wenn lernwirksame Textteile von Aufgaben, beispielsweise narrative Einführungen „überlesen“ werden (S. 17).

Wahlmöglichkeiten (*choices*) innerhalb der gegebenen Problemstruktur unterschiedlich einschätzen. Wodurch diese Unterschiede in der Wahrnehmung zustande kommen und welche Rolle dabei die spezifischen Vorgaben der Aufgabe spielen, wird in ihrer Studie nicht weiter untersucht.

Umgekehrt lässt sich die Frage stellen, welche Aufgabentypen Lernende ausuchen, wenn Aufgabenformate mit unterschiedlich starker Lenkung zur Auswahl stehen. In einer Studie konfrontierte Pamela Burnard (1995) Lernende zu vier verschiedenen Zeitpunkten mit Aufgabentypen, die neben der Anfertigung mehrerer Stilkopien auch freie Kompositionen ermöglichten. Ihren Beobachtungen zufolge bevorzugten die Lernenden mit größerer musikpraktischer und musiktheoretischer Erfahrung vorgabenhaltige Aufgaben, während Lernende mit weniger Erfahrung freie Kompositionsformate bevorzugten. Wie stark Lernende die Beschränkungen einer Aufgabe wahrnehmen, hängt nach Burnard davon ab, ob ihnen das Aufgabendesign den Anschluss an praktische oder theoretische Vorerfahrungen eher erleichtert oder erschwert (S. 43). Da die Kompositionsaufgaben als Teil eines regulären Curriculums gestellt wurden, liegt zudem der Verdacht nahe, dass Lernende die voraussetzungsreicheren Formate wählten, um ihr angeeignetes Wissen nicht bloß anzuwenden, sondern auch zu demonstrieren. In einer Studie von Janice Smith (2008) kam es zu einer vergleichbaren Auswahl-situation. Smith stellte jeder bzw. jedem ihrer zwölf Blockflötenschüler:innen mehrere Kompositionsaufgaben mit unterschiedlich starken Festlegungen (*Gedichtvertonung*, *Melodievervollständigung*, *Motivkomposition*, *Vertonung einer Stimmung*, *freie Komposition*). Auch Smith beobachtet, dass die Proband:innen ganz unterschiedliche Aufgabenformate bevorzugten. Ungeachtet der individuellen Präferenzen stuften Expert:innen, die über die Musikalität der Produkte befinden sollten, die (textlosen) Gedichtvertonungen als musikalischer ein als die Produkte, die in offeneren Aufgabenformaten entstanden waren. Smith (2008) schlussfolgert daraus, dass die Gedichte durch ihre Periodizität die Musikalität der Vertonungen vorstrukturiert haben dürften. Insofern verhalf das vorgegebene Material den Lernenden zu einer ihren Produkten zugesprochenen musikalischen Qualität, die ihren freieren Kompositionen nicht zugesprochen wurde (S. 171).

Ein weiteres Beispiel dafür, auf welche Weise Vorgaben konkret die Gestaltung von Produkten steuern können, gibt eine Experimentalstudie von John Kratus (2001). Er weist nach, dass das Tonmaterial, welches Viertklässler:innen für die Erfindung von Melodien in Form von Xylofonstäben zur Verfügung stand, auf die Kontur der Melodie Einfluss nahm. Die Kinder beendeten ihre Melodien intuitiv eher mit dem Grundton, wenn sie ein diatonisches Tonmaterial (einschließlich des unteren Leittons) verwenden konnten. Stand hingegen pentatonisches Tonmaterial zur Verfügung, ergaben sich vielfältigere Schlussöne. Für den Kontext informeller Appmusikpraxis zeigt Linus Eusterbrock (2022), dass Musiker:innen bedeutsam erschien, in welchem Maße ihnen Möglichkeitsräume durch die Technik zugestanden wurden. Das „Erleben kreativer Handlungs-

macht“ (S. 67) gilt für Eusterbrock als Vorbedingung für „Autor:innenschaft“ (S. 68), als Erfahrung, ein Stück selbst gestaltet zu haben.

Auf die Wirksamkeit von Vorgaben lässt sich auch dort schließen, wo Gestaltungsprozesse durch das Fehlen von Vorgaben geprägt sind. Bo Nilsson und Göran Folkestad (2005) untersuchten Achtjährige bei der Gestaltung musikalischer Bildtransformationen. Die Autoren beobachteten, dass Schüler:innen durch offen formulierte Einladungen zum Gestalten von Musik („invitations to create music“) eher dazu neigten, auf ihnen vertraute musikalische Versatzstücke (Songs, Rhythmuspatterns) zurückzugreifen, als wenn die Einladungen stärker gelenkt waren. Die Autoren der Studie vermuten, dass Schüler:innen offen formulierte Einladungen am Maßstab schulischer Aufgaben messen und damit bloß als Arbeitsaufträge mit fehlender Hilfestellung interpretieren. Für freie Kompositionsprojekte rekonstruiert Anna-Lisa Mause (2020), wie es in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden wiederholt zum Nachjustieren von Vorgaben und Freiheiten kommt. Dieser Aushandlungsvorgang scheint Lernende beim freien Komponieren ganz wesentlich dabei zu unterstützen, ihre Möglichkeitsräume besonders in offenen Arbeitsformen zu überblicken, auszu-testen und einzugrenzen.

2. Fragestellung

Im Folgenden soll untersucht werden, wie sich die Vorgaben einer musikbezogenen Gestaltungsaufgabe auf das Denken und Handeln der Lernenden auswirken. Konkret werden die folgenden Teilfragen in den Blick genommen: Worin begründen sich unterschiedliche Bewältigungsstrategien der Lernenden bei der Bearbeitung einer musikbezogenen Gestaltungsaufgabe? Welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für das Aufgabendesign? Die Studie verfolgt das übergeordnete Ziel, theoretische Annahmen über die Wirkweisen von Vorgaben einer Gestaltungsaufgabe in Form von Designprinzipien (Bakker, 2018, S. 49–54) aufzustellen, die für Vorgaben in vergleichbaren Aufgaben gelten können.

3. Methode

3.1 Studiendesign

Im Rahmen einer Design-Based-Research-Studie wurden in mehreren Designzyklen von 2021–2022 Gymnasialschüler:innen der Klassenstufe 9 bei der Bearbeitung der Gestaltungsaufgabe „Gedehnte und punktuelle Klänge“ nach Hans Schneider (2017, S. 53) begleitet. Der Gestaltungsprozess der Schüler:innen vollzog sich in selbst gewählten Kleingruppen aus fünf bis sechs Schüler:innen. Der

Arbeitsauftrag mit nachfolgendem Wortlaut initiierte die ca. 30-minütige Kleingruppenarbeit und wurde jeder Schülerin und jedem Schüler im Beisein seiner und ihrer Kleingruppe schriftlich ausgehändigt.

Gestaltet ein kurzes Klangstück von der Dauer von 30–60 Sekunden. Jeder eurer Klänge soll dabei genau einmal vorkommen. Baut mindestens eine Pause ein. Für die Anordnung der Klänge könnt ihr entweder die Kärtchen auf dem Blatt auslegen oder die Zeichen auf das Blatt übertragen. Für Pausenzeichen könnt ihr euch weitere Kärtchen nehmen. Überarbeitet das Stück, bis ihr mit dem Ergebnis zufrieden seid.⁴

Der Arbeitsphase in Kleingruppen ging eine kurze individuelle Klangexploration sowie die Vorstellung der Einzelklänge im Plenum voraus. In dieser Phase nutzten zwei bis drei Schüler:innen auch das Angebot, verschiedene Konstellation der Einzelklänge durch das Geben von Einsätzen im Plenum zu erproben.

3.2 Datenerhebung und -aufbereitung

Im Rahmen dieser Studie wurden acht Kleingruppenarbeiten videografiert und transkribiert. In zwei der insgesamt drei durchgeführten Zyklen wurden ausgewählte Schüler:innen nach der Erprobung im Rahmen von Einzelinterviews leitfadengestützt (Niebert & Gropengießer, 2013) zu ihrem Umgang mit den Vorgaben der Aufgabe befragt. So liegen insgesamt 13 Interviews vor, die transkribiert und für die Analyse aufbereitet wurden.

Das Sampling der Interviewpartner:innen (5 männlich, 8 weiblich) erfolgte in zwei Schritten nach vorab festgelegten Kriterien: In einem ersten Schritt wurden diejenigen Kleingruppen ausgewählt, die sich im Hinblick auf ein Merkmal der Arbeitsweise (Gruppenkoordination, Grad der Involviertheit und/oder Art der Aufgabenbewältigung) stark voneinander unterschieden. Aus diesen kontrastiven Gruppen wurden jeweils mindestens zwei Schüler:innen – sowie aus den übrigen Gruppen je ein:e Schüler:in – als Interviewpartner:innen ausgewählt, die ein hohes Maß an Involviertheit zeigten, etwa durch das Kommentieren der Aufgabenstellung, durch das Auslösen von Kontroversen, durch einen hohen Redeanteil und/oder das Zeigen starker Gefühle. Es wird davon ausgegangen, dass eine ausgeprägte Involviertheit einen großen Einfluss auf das heuristische Vorgehen der Gruppe ausübt. Der Leitfaden fokussierte den erlebten Aufforderungscharakter der Aufgabe sowie die entwickelten Bewältigungsstrategien und gab Impulse zur Reflexion über die Qualität der eigenen

4 Die Gestaltungsaufgabe wurde im Vergleich zum Original um zwei Vorgaben ergänzt: (1.) Im resultierenden Stück muss jeder Klang genau einmal vorkommen und (2.) das Stück soll zwischen 30 und 60 Sekunden dauern. Zwischen den Zyklen wurden weitere Designanpassungen vorgenommen, auf die in diesem Beitrag nicht näher eingegangen werden kann. Die detaillierte Anweisung des Originals ist nachzulesen in Schneider (2017, S. 53).

Aufgabenlösung. Im Rahmen der Design-Based-Research-Studie ergänzen und informieren die aus den Interviewdaten gewonnenen Erkenntnisse die Analysen der Videodaten.

3.3 Datenauswertung

Die Gesprächs- und Interviewtranskripte wurden mit den Verfahren der *Grounded Theory Methodology* (n. Strauss & Corbin, 1996) offen, axial und selektiv kodiert, um zu gegenstandsverankerten Aussagen über die Bedingtheiten gestaltungsbezogenen Denkens und Handelns zu gelangen. Auf der Basis der beiden Zyklen gibt es 13 Einzelinterviews, die in die folgende Auswertung mit eingeflossen sind. Dieser Beitrag stützt sich ausschließlich auf die Interviewdaten der Zyklen 1 und 2.

4. Ergebnisse

Mithilfe der offenen und axialen Kodierschritte konnten fallübergreifend wiederkehrende Handlungsstrategien in der Bearbeitung der Gestaltungsaufgabe rekonstruiert werden, die sich stimmig in einer Code-Map um die Vorgaben der Aufgabe herum anordnen ließen. Solche Handlungsstrategien sind u. a. das Strecken ausgewählter Klänge, das Verstecken von Klängen durch Kombination mehrerer Klänge, das Entwickeln einer Rahmenhandlung als Gerüst oder die Systematisierung und Ordnung von Klängen.

Diese Handlungsstrategien sind auf übergeordnete Kriterien ausgerichtet. Zu den Kriterien zählen solche, die sich auf die Struktur der Musik (*Abwechslung/Vermeidung von Regelmäßigkeit, Ordnung*), auf den Wahrnehmungsvollzug der Hörenden (*Intentionalität, der Eindruck eines „Ganzen“, Spannungsreichtum*), auf die Anschlussfähigkeit des Gehörten zu Bekanntem (*Nachvollziehbarkeit einer Hintergrundgeschichte, das „Epische“ als Charakter eines Stücks*) und auf die Bewältigung der Aufgabe (*Aufgabenstellung übertreffen*) beziehen. Zudem verweisen Kriterien auf spezifische Gestaltungsanliegen (*ursprüngliche Kompositionsideen*).

Die übergeordneten Kriterien sowie die konkreten Handlungsstrategien lassen sich situativ auf den Umgang mit den Vorgaben und Vorgabenkonstellationen der Aufgabe zurückführen. Im selektiven Kodierschritt wurde der „Umgang mit Vorgaben“ als Kernkategorie bestimmt. Die Art und Weise, wie die Lernenden die Vorgaben der Aufgabe perspektivieren, d. h., welche Haltung zu den Vorgaben im Hinblick auf ihr gestaltungsbezogenes Denken und Handeln

vorbesteht, wirkt sich effektiv auf die aktivierten übergeordneten Kriterien und auf die von ihnen gewählten Strategien aus.⁵

In Bezug auf den „Umgang mit Vorgaben“ konnten zwei kontrastierende Perspektiven herausgearbeitet werden: (1) *Vorgaben als Hindernisse* und (2) *Vorgaben als Spielregeln*. Jenseits dieser Perspektiven sind Lernende mitunter um ein (3) *Übertreffen der Vorgaben* bemüht.

4.1 Perspektive 1: „Vorgaben als Hindernisse“

Vorgaben werden in solchen Fällen als Hindernisse wahrgenommen, in denen sich Lernende durch die Vorgaben an der Verwirklichung eigener kompositorischer Ideen gehindert fühlen. Diese Haltung findet dort seinen Ausdruck, wo Lernende eigene Gestaltungswünsche nicht mit den Vorgaben in Einklang zu bringen glauben: *„Also jeder hatte so seine eigenen Ideen, aber man konnte die halt schlecht umsetzen, weil man ähm ja eben diese Regeln hatte“* (Z2G3S3, 20–22). Den Vorgaben wird ein Verbotscharakter zugeschrieben. Lernende fürchten, aufgrund der Missachtung von Vorgaben sanktioniert zu werden. Diese Haltung belastet den kreativen Prozess und löst unterschiedliche Bewältigungsstrategien aus.

- (a) Die Geltung und der Nutzen der Vorgaben werden in Zweifel gezogen: *„Wir hatten so viele Ideen, doch wir durften nur einen Ton spielen, und es wäre viel besser gewesen, wenn wir eben mehrere Töne spielen dürfen“* (Z2G2S2, 48–50).
- (b) Einzelne Vorgaben werden mit der Lehrperson nachverhandelt, aufgeweicht oder (vorübergehend) ignoriert: *„Wir haben das dann erst einmal zurückgeschoben und gesagt: ‚Wir machen das jetzt erst einmal so‘“* (Z1G2S2, 262–263).
- (c) Lernende agieren gegen ihre Intention und bedauern die aufgrund der Vorgaben getätigten ästhetischen Zugeständnisse: *„In unserem Stück (...) da gab es Instrumente, die keine große Rolle gespielt haben und eigentlich überflüssig sind. Aber wegen der Aufgabenstellung mussten wir sie halt übernehmen“* (Z1G4S2, 239–241).

Mit den Vorgaben der hier untersuchten Aufgabe scheinen gerade diejenigen Lernenden zu hadern, die bereits kompositorische Zielvorstellungen in die Aufgabe einbringen. Sie deuten den Unterrichtskontext, in dem die Gestaltungs-

5 Es wird zudem davon ausgegangen, dass der Umgang mit den Vorgaben der Aufgabe (Kernkategorie) durch die musikbezogenen Vorerfahrungen und Wissensbestände der Lernenden (als intervenierende Bedingungen) vorgeprägt wird. Ausführlich wird dies im Hinblick auf das Aufgabendesign in Granzow (Diss. i. Vorb.) diskutiert. Der vorliegende Beitrag richtet den Blick hingegen auf solche Interviewpassagen, in denen sich die Konsequenzen unterschiedlicher Vorgabenperspektiven für das gestaltungsbezogene Denken und Handeln rekonstruieren lassen.

aufgabe gestellt wird, als Gelegenheit, eigene Kompositionsvorhaben umsetzen zu dürfen und werden durch das wiederholte Erleben schwindender „kreativer Handlungsmacht“ (Eusterbrock, 2022, S. 67) desillusioniert. Die Lernenden sind zudem nicht unmittelbar in der Lage, ihre musikbezogenen Vorerfahrungen und ihr musikbezogenes Vorwissen einzubringen, um Handlungsspielräume zurückzuerlangen. Die Vorgaben scheinen den Lernenden nicht offenzulegen, ob und an welche musikästhetische Richtung sie anschlussfähig sein könnten.

4.2 Perspektive 2: „Vorgaben als Spielregeln“

Im Gegensatz dazu können sich Lernende im Gestaltungsprozess von den Vorgaben der Aufgabe im Sinne von Spielregeln leiten lassen. Darauf verweisen Äußerungen, die kenntlich machen, dass die durch die Vorgaben wirksamen Begrenzungen des gestalterischen Handelns für die Dauer der Aufgabenbewältigung akzeptiert werden. Kollidieren kompositionsbezogene Ideen mit den Vorgaben, entwickeln Lernende verschiedene Taktiken. Dazu zählt der Plan, die Vorgaben bewusst vorübergehend zu ignorieren oder ihren Geltungsbereich einzuschränken. Auch wird versucht, die Einhaltung der Vorgaben mit übergeordneten Zielen zu versöhnen: *„Und das Gewitter sollte ja natürlich dramatisch und auch irgendwie laut sein. Und diese Lautstärke [wollten wir] halt dadurch vermitteln, dass wir gegen Ende mehr Instrumente auf einmal einsetzen (...) und dadurch müssen wir ja am Anfang logischerweise sparsamer sein“ (Z1G2S1, 34–37).*

Die Erfüllung einer Vorgabe markiert das Erreichen eines wichtigen Teilziels und wird für das eigene sowie für die Produkte der anderen Gruppen als objektives Bewertungskriterium herangezogen: *„Am Ende des Tages haben sich nicht alle Gruppen an die dreißig Sekunden gehalten, aber wir wollten's halt unbedingt schaffen“ (Z2G1S5, 93–95).* Besonders streng werden Vorgaben dadurch befolgt, dass sie direkt in gestalterische Entscheidungen überführt werden: *„Wir haben (...) alle langen Töne an den Anfang und alle kurzen Töne ans Ende gemacht. Ich glaube, so eine extreme Ordnung gab es bei den anderen (...) auch nicht“ (Z2G4S5, 220–222).* Vorgaben inspirierten zudem dazu, weitere Vorgaben zu entwickeln, um den Gestaltungsprozess zu erleichtern: *„Wir haben uns die Vorgaben selber noch weitergemacht, damit wir da ein bisschen einfacher das gestalten konnten“ (Z2G2S3, 96–99).* In einem Fall bahnte die materiale Situation, die sich den Lernenden darbot, einen planvollen aleatorischen Einstieg an: *„Im Nachhinein haben wir halt auch angefangen unser Stück zu schreiben, indem wir uns einfach unsere Karten genommen haben, die gemischt haben und die einfach irgendwie aufgelegt haben. (...) so haben wir versucht ein Stück zu schreiben. Wir haben dabei auch viele Teile irgendwie verschoben“ (Z1G1S6, 23–26).*

4.3 Mehr als nur Vorgaben erfüllen

Jenseits dieser beiden Perspektiven sind Lernende mitunter um ein Übertreffen der Vorgabe bemüht. So sprechen manche Lernende den Vorgaben einen Rätselcharakter zu. Sie nehmen an, dass die Bewältigung der Aufgabe mehr erfordert, als bloß ihre Vorgaben zu erfüllen. Die gestellten Vorgaben werden zwar als notwendige, nicht aber als hinreichende Eigenschaften des Produktes verstanden. Hinreichende Ziele werden verfolgt, indem sich um (1.) nachvollziehbare, (2.) ausdrucksvolle und (3.) ästhetische Qualitäten eines Stücks bemüht wird. Nachvollziehbarkeit erhoffen sich Lernende z. B. von der Entwicklung einer möglichst konkreten Hintergrundgeschichte zur Musik. Dieses Vorgehen soll zu einem kohärenten und intentionalen Stückeindruck beitragen. Ihnen ist wichtig, *„(...) dass das Ganze wie etwas Bestimmtes klingen soll und nicht einfach diese Töne hintereinander“* (Z2G2S3, 103–104). Indem der Titel des Stücks die Hintergrundgeschichte ankündigt, wird der Nachvollzug der Analogie in den Rang eines objektiven Qualitätskriteriums erhoben: *„Man braucht erst die Klärung von den Leuten, um das Stück zu verstehen, was man, glaube ich zumindest, bei unserem nicht gebraucht hat“* (Z1G2S2, 150–151).

Ausdruck wird als etwas wahrgenommen, das über das Spielen eines Tons hinausweist, ohne sich an konkrete Bedeutungsgehalte knüpfen zu müssen. Dementsprechend vage wird dieser Anspruch als Vorhaben angedeutet: *„weil wir nicht einfach nur den Ton an sich gespielt haben, sondern weil wir damit etwas ausdrücken wollten“* (Z2G2S3, 110–111).

Um ästhetische Qualitäten bemühen sich Lernende in einem zusätzlichen Arbeitsschritt, der in der Aufgabe nicht verlangt ist. Es wird eine bedeutsame Leerstelle darin identifiziert, dass das Einlösen der Vorgaben ein in ästhetischer Hinsicht noch ungenügendes und womöglich revisionsbedürftiges Produkt hervorbringt: *„Unser Ziel war es die Aufgabenstellung zu erfüllen (...). Und erst am Ende wollten wir irgendwie die Aufgabenstellung auch übertreffen, indem wir es ästhetischer klingen lassen wollten“* (Z1G4S2, 89–93). Diese Einsicht deutet darauf hin, dass Lernende mit dem Gestalten von Musik die Erwartung verbinden können, etwas Neues und Unerwartetes beizutragen.

5. Diskussion

Die Analysen zeigen, dass sich Lernende bei kreativen Prozessen mitunter äußerst genau mit den Vorgaben einer Aufgabe auseinandersetzen. Der von den Vorgaben abgegrenzte Möglichkeitsraum wird von den untersuchten Lernenden hingegen sehr unterschiedlich eingeschätzt. Dies steht im Einklang mit der Studie von DeLorenzo (1989). Einschränkend soll angemerkt werden, dass sich die hier vorgestellte Analyse auf Interviews mit eher involvierten Lernenden stützt, was die Reichweite der Aussagen natürlich reduziert. Die

in diesem Beitrag dargestellten Ergebnisse legen nahe, dass die Anwendung spezifischer Bewältigungsstrategien davon abhängt, ob die Lernenden die Vorgaben der Aufgabe als Hindernisse oder als Spielregeln interpretieren. Wie diese Unterscheidung zustandekommt, lässt sich mit einer Theorie erklären, die der englische Psychologe Philip Johnson-Laird (2008) aufgestellt hat: Nach Johnson-Laird wechseln sich in einem kreativen Prozess generative Phasen mit evaluativen Phasen ab, wobei jede Phase in unterschiedlichem Maße durch Beschränkungen (*constraints*) geprägt sein kann. Johnson-Laird kontrastiert zwei extreme Ausprägungen: Greifen sämtliche Beschränkungen der Ideengenerierung voraus, so würden ausschließlich solche Ideen entwickelt werden, die im Einklang mit den gegebenen Beschränkungen stehen („*neo-Lamarckian process*“); treffen Beschränkungen jedoch wirksam auf bereits generierte Ideen, so führen sie zum Ausschluss von Ideen („*neo-Darwinian process*“) (S. 355). Dieses Modell lässt sich auf folgende Formel verkürzen: Beschränkungen – wie die Vorgaben einer Aufgabe – können für das Generieren von Ideen entweder Steuerungs- oder Filterfunktion übernehmen. Wenn Vorgaben das Generieren von Ideen (i. S. v. Spielregeln) steuern, kommt es in der evaluativen Phase kaum zu Konflikten. Wenn Vorgaben die generierten Ideen (i. S. v. Hindernissen) filtern, ist die evaluative Phase hingegen von Konflikten geprägt.

5.1 Implikationen für die Formulierung von Designprinzipien

Bei der erprobten Gestaltungsaufgabe handelt es sich nach der Typologie für kompositionspädagogische Aufgaben von Helmut Schmidinger (2020) um eine *Kombinationsaufgabe* (S. 193–199) in reinster Form. Kombinationsaufgaben zielen nach Schmidinger darauf ab, „für unterschiedliche Kombinationsmöglichkeiten zu sensibilisieren“, „ein (...) Repertoire (...) solcher Möglichkeiten“ zu erarbeiten und die „dafür entwickelten Kombinationskriterien“ zu diskutieren und zu reflektieren (S. 195). Auch Schneider (2018) macht dies als Ziel aus, denn es „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“ (S. 8). Das erklärte Ziel der hier erprobten Aufgabe, dass Lernende im Verlauf des kreativen Prozesses zu selbstentwickelten Kombinationskriterien gelangen, wird dadurch begünstigt, dass sich Lernende frühzeitig auf die Spielregeln der Gestaltungsaufgabe einlassen und ihre Gestaltungsspielräume in der evaluativen Phase autonom erkunden. Die oben geschilderten Konflikte, die sich aus der Filterfunktion der Vorgaben ergeben, erweisen sich über die bloße Frustrationserfahrung hinaus nicht als besondere Lerngelegenheiten.

Aus der Rekonstruktion der beiden Perspektivierungen von Vorgaben sollen an dieser Stelle drei zentrale Schlussfolgerungen für eine Weiterentwicklung des erprobten Aufgabendesigns formuliert werden:

(1) Erwartungen steuern

Um destruktiven Frustrationen zuvorzukommen, sollten die Erwartungen der Lernenden an die Aufgabe frühzeitig gesteuert werden. Möglich sind Erklärungen zur Unterscheidung von Kompositions- und Gestaltungsaufgaben (Schlothfeldt, 2015, S. 111). Indem diese Trennung der Phasen transparent gemacht wird, gewinnt die Anwendung spezifischer Lösungsstrategien innerhalb eines begrenzten Problemraumes die Überhand, mit der Folge, dass Lernende ihre persönlichen künstlerischen Vorhaben *innerhalb* dieses Rahmens entwickeln. Den Lernenden der Studie fällt es erkennbar schwer, auf Grundlage der Vorgaben einen ästhetischen Möglichkeitsraum zu umreißen. Um Suchprozessen dieser Art nicht vorzugreifen, sondern im Gegenteil ihrer explorativen Natur Geltung zu verleihen, erscheint es ratsam, die Aufgabe bspw. um das Signal zu ergänzen, dass für die Gestaltung des Stücks ‚neue oder weitere Regeln‘ entwickelt werden dürfen. Die Ergebnisse zeigen, dass Lernende bei der Bearbeitung von Gestaltungsaufgaben darum bemüht sind, ihre Vorerfahrungen und ihr Vorwissen in den Gestaltungsprozess einzubringen (vgl. Burnard, 1995), selbst wenn die Aufgabe nicht dazu auffordert. Steht bei Aufgaben die Anwendung domänenspezifischen Wissens im Vordergrund, sprechen Coyle und Meyer (2021) von „*performance tasks*“. Die Autoren grenzen diese Aufgaben von „*learning tasks*“ ab, die erst zum Aufbau domänenspezifischen Wissens befähigen (S. 49). Diese Unterscheidung erscheint auch für das Komponieren bzw. Gestalten als gewinnbringend: So ist die Anfertigung einer Stilkopie eher wissensbasiert (*performance task*), während die hier untersuchte Kombinationsaufgabe im Sinne einer *learning task* eher die Exploration und Erprobung neuer, noch unbekannter Gestaltungsmöglichkeiten erfordert. In einem zukünftigen Design wäre es dementsprechend lohnenswert, den Lernenden diesen Charakter der Aufgabe im Sinne einer *learning task* offenzulegen.

(2) Spielregeln statt Vorgaben

Um den durch die Lernenden wahrgenommenen Verbotscharakter von Vorgaben abzuschwächen, können die in den Instruktionen enthaltenen Vorgaben explizit als Spielregeln bezeichnet werden. So plädieren auch Nilsson und Folkstad (2005) dafür, Aufgaben gegenüber Lernenden als „*invitations to play*“ (S. 34) zu rahmen: „Once the invitations were accepted, the children established a frame of play (Bateson, 1987) before the process of creative music making commenced.“ (S. 34). Die Betonung eines Spielcharakters relativiert die Geltung

der Vorgaben und lenkt die Aufmerksamkeit der Lernenden auf ihre selbstverantworteten Entscheidungsprozesse in den Grenzen des Spiels. Es mag überdies die Akzeptanz der Spielregeln erhöhen, dass das Ergebnis der Aufgabe eine vorbereitende Studie (Runde 1) für ein daran anknüpfendes, selbst zu formulierendes Kompositionsvorhaben (Runde 2) darstellt.

(3) Wettbewerbssituation schaffen

Die Aufgabe ist eine Herausforderung, der alle Lernenden der Schulklasse gleichermaßen gegenüberstehen. Insofern erscheint es zulässig, sich im Anschluss an die Vorstellung der Produkte über die Qualität der Lösungen vergleichend auszutauschen und zwar im Hinblick auf die Lösungsstrategien. Bezugnehmend auf die Studien von Folger et al. (1976) und Amabile (1979) stellt Maud Hickey (2003) heraus, dass die von den Lernenden empfundenen Wahlmöglichkeiten (*level of choice*) innerhalb einer Aufgabenstellung den Zusammenhang zwischen Bewertungssituation und Produktivität beeinflusst: Während Bewertungssituationen in offenen Aufgabenformaten eher zu einer Abnahme der Motivation führen, wirken sich Bewertungssituationen in geschlossenen Aufgabenformaten – trotz niedriger intrinsischer Motivation – förderlich auf die (durch ein Expertenrating zugeschriebene) Produktqualität aus (S. 43–44).

6. Ausblick

In dem vorliegenden Beitrag konnte exemplarisch gezeigt werden, wie involvierte Lernende mit den Vorgaben einer Aufgabe umgehen und wie aus den Vorgaben handlungsleitende Kriterien für die kreative Arbeit entstehen. Es wird deutlich, dass eine konsequentere Unterscheidung von Kompositions- und Gestaltungsaufgaben sowie deren Unterformen wichtig für den Umgang mit Aufgaben im Musikunterricht ist, da sich daraus Erwartungen von Lehrenden und Lernenden an die gestaltungsbezogene Arbeit ergeben. Aus den vorliegenden Ergebnissen können relevante Folgefragen abgeleitet werden: Wie bilden sich Vorgabenverständnisse in Gruppen und wie artikulieren Lernende diese? Welche Textkomponenten der Aufgabe werden wörtlich übernommen, welche werden paraphrasiert? Sind die Vorgabenverständnisse über den Prozess hinweg stabil oder gibt es Situationen, in denen sich solche Verständnisse beobachtbar wandeln? Wenn ja, was könnte einen solchen Wandel auslösen? Antworten auf diese Fragen leisten einen Beitrag dazu, die Konzeption von musikbezogenen Gestaltungsaufgaben sowie ihre Prozessbegleitung und ihre Beurteilung – über die hier erprobte Kombinationsaufgabe hinaus – auf konkrete Kompetenzziele hin zu schärfen. Erkenntnisse über die Lernwirksamkeit musikbezogener Gestaltungsaufgaben schaffen schließlich eine wesentliche Argumentationsgrundlage dafür, wie Gestaltungsaufgaben

den Einsatz offener Formate im Musikunterricht sinnvoll ergänzen können und wie solche Aufgaben musikbezogene Kompetenzen fördern.

Literatur

- Amabile, T. M. (1979). Effects of External Evaluation on Artistic Creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(2), 221–233. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.2.221>
- Appermont, B. & Schrooten, E. (2022). *Time to Create. 50 Music Creation Assignments*. Hal Leonard.
- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers*. Routledge.
- Bateson, G. (1987). *A Theory of Play and Fantasy. Steps to an Ecology of Mind*. Jason Aronson.
- Brassel, U. (2008). Musik gestalten: Zur Planung, Formulierung und Bewertung von Gestaltungsaufgaben im Musikunterricht der Sekundarstufe II. *Musikunterricht heute*, 7, 85–99.
- Büring, M. (2010). Melodien erfinden mit authentischen Aufgaben – Der Einfluss von Aufgabeninstruktionen auf Gruppenkompositionen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 1(1).
- Burnard, P. (1995). Task Design and Experience in Composition. *Research Studies in Music Education*, 5, 32–46. <https://doi.org/10.1177/1321103X9500500104>
- Coyle, D. & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL. Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*. Cambridge University Press.
- DeLorenzo, L. C. (1989). A Field Study of Sixth-Grade Students' Creative Music Problem-Solving Processes. *Journal of Research in Music Education*, 37(3), 188–200. <https://doi.org/10.2307/3344669>
- Eusterbrock, L. (2022). *Ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis. Eine Grounded Theory*. Universität zu Köln.
- Fautley, M. (2005). A New Model of the Group Composing Process of Lower Secondary School Students. *Music Education Research*, 7(1), 39–57. <https://doi.org/10.1080/14613800500042109>
- Folger, R., Rosenfield, D. & Hays, R. P. (1976). Equity and Intrinsic Motivation: The Role of Choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 557–564. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.5.557>
- Granzow, J. (2022). Öffnen und Beschränken – Die Sprache von Kompositionsaufgaben als Auslöserin kreativer Denkprozesse. *Diskussion Musikpädagogik*, (95).
- Heß, F. (2008). Nicht alles ist gleich gut! Ästhetische Qualitätsansprüche von Kindern in Gestaltungsprozessen entwickeln. Thomas Greuel & Frauke Heß (Hrsg.), *Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung* (S. 27–40). Shaker.
- Hickey, M. (2003). Creative Thinking in the Context of Music Composition. In M. Hickey (Hrsg.), *Why and how to Teach Music Composition* (S. 31–54). MENC.
- Hindson, M., Barbeler, D. & Blom, D. (2008). *Music Composition Toolbox*. Science Press.
- Jeismann, A.-L. & Kranefeld, U. (2021). (Un-)Eindeutige Anregungen. Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung von Prozessen des Musik-Erfindens.

- In Hasselhorn, J., Kautny, O. & Platz, F. (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (S. 135–154). Waxmann.
- Johnson-Laird, P. (2008). *How We Reason*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199551330.001.0001>
- Kratus, J. (1989). A Time Analysis of the Compositional Processes Used by Children Ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, (37), 5–20. <https://doi.org/10.2307/3344949>
- Kratus, J. (1994). The Ways Children Compose. *International Journal of Music Education*, 26(1), 27–38. <https://doi.org/10.1177/025576149502600103>
- Kratus, J. (2001). Effect of Available Tonality and Pitch Options on Children's Compositional Processes and Products. *Journal of Research in Music Education*, 49(4), 294–306. <https://doi.org/10.2307/3345613>
- Lachenmann, H., Schneider, H. & Handschick, M. (2012). „Schön schrill“ – Warum zeitgenössische Musik bei Jugendlichen so gut ankommt. In M. Dartsch, S. Konrad & C. Rolle (Hrsg.), *Neues hören und sehen ... und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik* (S. 183–196). ConBrio.
- Lessing, W. (2011). Kinderkomposition im Spannungsfeld von Prozess- und Produktorientierung. In P. Vandr e & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Sch ulern. Konzepte – F orderung – Ausbildung* (S. 15–21). ConBrio.
- Mause, A.-L. (2020). „Du k onntest das einbauen, wenn du die Katze mitbringst.“ In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 55–66). Waxmann.
- Meyer-Denkman, G. (1972). *Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht*. Universal Edition.
- Niebert, K. & Gropengie er, H. (2013). Leitfadengest utzte Interviews. In D. Kr uger, H. Schecker & I. Parchmann (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 121–132). Springer.
- Nilsson, B. & Folkestad, G. (2005). Children's Practice of Computer-Based Composition. *Music Education Research*, 7(1), 21–37. <https://doi.org/10.1080/14613800500042042>
- Payntor, J. & Aston, P. (1972). *Klang und Ausdruck: Modelle einer sch opferischen Schulmusikpraxis*. Universal Edition.
- Sachsse, M. (2020). Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativit tsdispositivs. Grundz ge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begr ndungsdiskurse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 11–42). Waxmann.
- Schlothfeldt, M. (2015). *Komponieren im Unterricht* (2. Aufl.). Georg Olms.
- Schmidinger, H. (2020). *Kompositionspr dagogik. Theoretische Grundlegung als Fachrichtung der Musikpr dagogik*. Wi zner-Verlag.
- Schneider, H. (2008). Musik erfinden mit Kindern und Jugendlichen. In T. Greuel & F. He  (Hrsg.), *Musik erfinden – Beitr ge zur Unterrichtsforschung*, (22), 76–99.
- Schneider, H. (2017). *musizieraktionen. frei – streng – lose*. PFAU-Verlag.
- Schneider, H. (2018). *Anleitung f ur eine Komposition mit gedehnten und punktuellen Kl ngen. Handreichungen zur Kompositionspr dagogik* (www.kompaed.de).
- Smith, J. (2008). Compositions of Elementary Recorder Students. *Research Studies in Music Education*, 30(2), 159–176. <https://doi.org/10.1177/1321103X08097505>

- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Variago, J. (2021). *Composing with Constraints: 100 Practical Exercises in Music Composition*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190057237.001.0001>
- Voit, J. (2020). Make Your Own Kind of Music? *PraxisForschungLehrer:innenBildung*, 2(4), 123–133. <https://doi.org/10.4119/pflb-3500>

Jonathan Granzow
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Jakob-Welder-Weg 28
55128 Mainz
jgranzow@uni-mainz.de