

Miriam Meisterernst

„Manchmal hat man ja einfach so Melodien im Kopf“

Sprachbildliche Rekonstruktion von Schüler*innenvorstellungen
zu Komposition

“Sometimes you simply have melodies in your head”.

*Metaphorical Reconstruction of Pupils’ Conceptions About
Composition*

In the German music educational discourse, the increase of publications on composition in music lessons has produced a variety of terms which are used to circumscribe the concept of composition or attempt to define it more broadly. These substitute terms are employed mainly to avoid connotations of composition as the product of an ingenious mind, which in turn might lead to certain narrow conceptions of the term. With regard to composing in school, the question arises whether the term ‘composition’ evokes similar connotations in pupils as are implied in music education research. This article presents selected results from a broader study by focusing on reconstructing pupils’ conceptions about composition and interpreting them regarding the implied genius connotation. This is achieved using the theory of experience-based understanding and systematic metaphor analysis as a method of qualitative research, both of which are employed in music education research for the first time.

1. Einleitung

In der musikpädagogischen Forschungslandschaft erfährt das Komponieren mit Schüler*innen seit einigen Jahren zunehmende Beachtung. Dabei fällt auf, dass der Begriff ‚Komposition‘ häufig umgangen und stattdessen auf „eine Fülle von Ersatzbezeichnungen“ (Wieneke, 2016, S. 78) zurückgegriffen wird, wie etwa „Musik-Erfinden“ (Kranefeld & Voit, 2020; Reitinger, 2008), „Gestaltungsarbeit“ (Nimczik, 1991), „Produzieren von Musik“ (Wallbaum, 2009) oder „musikalische Gestaltungen“ (Schneider, 2012). Die Verwendung solcher Alternativen dürfte in erster Linie auf inhaltliche, zum Teil implizite Engführungen zurückzuführen sein, die mit dem Begriff ‚Komposition‘ verbunden werden (Aigner, 2017, S. 44). So begründet Zill (2016) beispielsweise die Entscheidung für die Wahl des

Produktionsbegriffs damit, dass sich auf diesem Wege „problematische Grenzziehungen zwischen Komponieren, Improvisieren und Arrangieren“ vermeiden ließen (S. 22), da der „eng gefasste“ (S. 21) Begriff ‚Komponieren‘ in seinen Augen an „Produktionsformen der europäischen Kunstmusik geknüpft ist“ (ebd.). Auch Aigner (2017) stellt einen solchen Zusammenhang fest, wenn er den Begriff „mit einer jahrhundertlang gewachsenen Kunst- und Handwerkstradition“ (S. 44) verbunden sieht, geprägt vor allem durch die Genieästhetik des 19. Jahrhunderts (ebd.). Diese Konnotation scheint zu gewissen „Berührungsängste[n]“ (Wieneke, 2016, S. 81) beizutragen und in schulischen Kontexten davor zurückschrecken zu lassen, „die Werke der musikalischen ‚Genies‘ und die der unerfahrenen Laien mit dem gleichen Wort zu erfassen“ (ebd.). Eine solche Vermeidungsstrategie wird jedoch durchaus kritisch als „weder notwendig noch sinnvoll“ (Schlothfeldt, 2018, S. 329) beschrieben, da so der Arbeit von Schüler*innen „von vornherein der Status des Komponierens [...] abgesprochen“ (Schlothfeldt, 2015, S. 35) werde.

Das offensichtliche Ringen mit dem Begriff ‚Komposition‘ im musikpädagogischen Diskurs, das sich auch in den Überzeugungen von Unterrichtenden (Weber, 2021, S. 83–90) widerspiegelt, wirft mit Blick auf schulische Kompositionsprozesse die Frage auf, was Schüler*innen eigentlich unter Komposition verstehen, wie sie über dieses vielfältige Handlungsfeld denken und inwieweit dieser Begriff für sie gegebenenfalls ähnlich konnotiert sein könnte. Dies stand bislang jedoch noch nicht im Zentrum der Forschung, weshalb sich mein Dissertationsprojekt an der musikpädagogischen Forschungsstelle der TU Dortmund diesem Desiderat widmet.

Zur Erforschung dieser Fragestellung erscheint das Konstrukt der Schüler*innenvorstellungen in besonderer Weise geeignet, da die Vorstellungsforschung darauf abzielt, zu ergründen, mit welchen Vorverständnissen und Denkmustern Schüler*innen den im Unterricht behandelten Phänomenen begegnen. In zahlreichen anderen Fachdidaktiken haben dazu bereits umfangreiche Studien zu einer Vielzahl curricularer Inhalte stattgefunden, und insbesondere in der Naturwissenschaftsdidaktik wird die Erforschung von Schüler*innenvorstellungen inzwischen als „wichtigste[r] Zweig“ (Gropengießer & Marohn, 2018, S. 51) der Unterrichtsforschung betrachtet. In der Musikpädagogik sind hingegen – abgesehen von vereinzelten Untersuchungen, etwa der Studie von Burnard (2004) zu den Vorstellungen von Schüler*innen zum Lernen im Musikunterricht oder der Untersuchung von Jackson (2005) zur Bedeutung von Musik für Schüler*innen – große Themenbereiche des Faches in Bezug auf Schüler*innenvorstellungen auch international bislang unbeforscht.

Im vorliegenden Beitrag wird daher zum einen dargestellt, wie das Konstrukt der Schüler*innenvorstellungen für musikpädagogische Zusammenhänge fruchtbar gemacht werden kann. Zum anderen wird – als ein exemplarischer Einblick in die Befunde – gezeigt, inwieweit Aspekte von Genieästhetik auch in den Schüler*innenvorstellungen zu Komposition eine Rolle spielen.

2. Theoretischer Hintergrund

Gemäß der moderat konstruktivistischen Lerntheorie, deren Nutzen seit einiger Zeit auch für die Musikpädagogik aufgezeigt wird (z.B. Krause, 2014; Spychinger, 2008; Scharf, 2007), wird Lernen nicht als passiver Aufnahmeprozess, sondern als aktives Konstruieren seitens der Schüler*innen verstanden. Den Ausgangspunkt dieser Konstruktionsleistungen bilden mitgebrachte „Erfahrungen, Wahrnehmungen, Kenntnisse[n], Einstellungen, Interessen [und] Wertungen“ (Adamia, 2008, S. 19), weshalb ihnen eine zentrale Bedeutung für gelingenden Unterricht zukommt. Solche Vorverständnisse im Sinne „subjektive[r] gedankliche[r] Konstruktionen“ (Gropengießer & Marohn, 2018, S. 51) werden unter dem Begriff ‚Schüler*innenvorstellungen‘ zusammengefasst. Aufgrund der vielfältigen lebensweltlichen Erfahrungen von Schüler*innen mit dem Sujet Musik dürfte die Kenntnis von Vorstellungen auch für dieses Fach eine bedeutsame Rolle spielen.

Da es sich bei Vorstellungen um individuelle gedankliche Konstruktionen handelt, können sie empirisch nicht unmittelbar erfasst, sondern ausschließlich anhand der Äußerungen einer Person interpretativ erschlossen werden (Gropengießer, 2020, S. 9). Um dieses Vorgehen theoretisch zu fundieren, haben sich insbesondere in der deutschsprachigen Biologiedidaktik verschiedene und mit dem Vorstellungsbegriff eng verbundene Grundlagentheorien etabliert (Zabel, 2020, S. 29). Im Zuge meiner Forschung hat sich jedoch herausgestellt, dass nicht jede dieser Theorien als sinnvoller Rahmen für eine musikpädagogische Schüler*innenvorstellungsforschung dienen kann. So zielt beispielsweise die durch die entwicklungspsychologischen Studien von Jean Piaget angeregte und weit verbreitete Conceptual-Change-Theorie (z.B. Krüger 2007; Gropengießer & Marohn, 2018) auf eine Vorstellungsveränderung bei den Lernenden ab. Da das Anstreben eines solchen Konzeptwechsels jedoch voraussetzt, dass es fehlerhafte Alltagsvorstellungen gibt (z.B. in der Physik: *Die Sonne geht unter*), die es durch im Unterricht vermittelte und fachwissenschaftlich begründete Vorstellungen zu verändern gilt (*Die Erde dreht sich in ihren Erdschatten*), kann die Conceptual-Change-Theorie für viele Bereiche der Musikpädagogik als nur bedingt anschlussfähig betrachtet werden. Dies liegt in den grundsätzlichen Besonderheiten des künstlerischen Faches ‚Musik‘ begründet, das laut Gebauer (2016) „in erster Linie nicht eine Wissenschaftsdisziplin vertritt, sondern aus einer kulturell tradierten Fachpraxis entstammt“ (S. 117). Daraus ergeben sich eigene didaktische Perspektiven, weshalb „nicht sämtliche Prinzipien, die für ein logisches Aufgabenfach gelten, auf Lehr- und Lernprozesse in Musik übertragbar“ (S. 116) sein können.

Aufgrund dieser Voraussetzungen hat sich die sogenannte Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens (Gropengießer, 2007) hingegen als eine für mein Erkenntnisinteresse besonders geeignete Grundlagentheorie der Vorstellungsforschung erwiesen, da sie im Gegensatz zum *Conceptual Change* auf ein wertungsfreies Verstehen von Schüler*innenvorstellungen im Sinne subjektiv-gedanklicher, auf individuellen Erfahrungen basierender Konstrukte abzielt. Bei

der Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens handelt es sich um eine von Gropengießer (2007) für didaktische Zusammenhänge vorgenommene Adaption der kognitiven Metapherntheorie nach Lakoff und Johnson (1980), die den Zusammenhang von Erfahrung, Denken und Sprache erklärt und dadurch „ein erfolgreiches Instrumentarium darstellt, um ein tieferes Verständnis von Lerner-vorstellungen zu erhalten“ (Groß, 2007, S. 25).

Die kognitive Metapherntheorie zählt zu den so genannten Embodied-Cognition-Ansätzen, die in der Kognitionswissenschaft beheimatet sind und deren gemeinsamer Ausgangspunkt die Grundannahme ist, „dass das sensorische und das motorische System relevant für kognitive Prozesse sind und Denken in gewisser Weise einen wahrnehmenden und sich bewegenden Körper voraussetzt“ (Weber, 2017, S. 58). Der spezifische Fokus der kognitiven Metapherntheorie liegt dabei auf einem konstatierten Zusammenhang von Körper und Kognition, der nach Lakoff und Johnson darin besteht, dass sich das kognitive System fundamental und von frühester Kindheit an „in Erfahrungen mit der Wahrnehmung, der Körperbewegung im Raum, der Manipulation von Objekten und unserer physischen und sozialen Umwelt“ gründet (Groß, 2007, S. 18). Da die konzeptuellen Strukturen des Denkens somit aus physischen Erfahrungen erwachsen, werden sie auch als verkörpert (*embodied*) bezeichnet.

Grundsätzlich werden dabei zwei Formen vorgedanklicher körperlicher Erfahrungen unterschieden, auf denen das Denken strukturell beruht und die universell sind. *Kinästhetische Schemata* erwachsen aus der Bezugnahme des Individuums zur Umwelt bzw. zum eigenen Körper. Zu diesen Schemata zählen zum Beispiel das Ursprung-Pfad-Ziel-Schema, das sich darauf zurückführen lässt, „schon als Kleinstkind den Weg von einem Ort zu einem anderen gesucht zu haben“ (Schmitt et al., 2018, S. 22), oder das Teil-Ganzes-Schema, das an die Körpererfahrung anschließt, „aus Gliedern zu bestehen, die wir einzeln und unabhängig voneinander bewegen können und [die] dennoch ein Ganzes“ bilden (ebd.). Die zweite Kategorie verkörperter Erfahrungen bilden *Basisbegriffe*, die eine unmittelbare bildliche Vorstellung bei uns auslösen, weil es sich dabei entweder um sensomotorische Tätigkeiten handelt (z.B. *greifen*, *bauen* oder *gehen*) oder um Begriffe, mit denen konkrete, körperlich erfahrbare Objekte bezeichnet werden (z.B. *Haus* oder *Baum*) (Groß, 2007, S. 19).

Im Gegensatz zu verkörperten Schemata und Basisbegriffen sind abstrakte Phänomene und Vorgänge nicht erfahrungsbasiert und damit auch nicht unmittelbar verständlich. Um ein abstraktes Phänomen wie beispielsweise das *Lehren* und *Lernen* erfassen zu können, wird daher stets auf verkörperte Basisbegriffe und Schemata zurückgegriffen, in diesem Fall zum Beispiel aus dem Bereich des Bauens. Dies zeigt sich, wenn etwa von der *Konstruktion* von Wissen, dem Erwerb fachlicher *Grundlagen* oder dem *Fundament* gesprochen wird, das schon früh *gelegt* wird und auf dem der weitere *Stoff aufbaut* (Marsch, 2009, S. 86–89). Im Sinne der kognitiven Metapherntheorie wird in Beispielen wie diesen ein Ausdruck aus einem direkt verständlichen, erfahrungsbasierten Quellbereich

(hier: ‚Bauen‘) in einen neuen, abstrakten Zielbereich (*Lehren und Lernen*) übertragen. Diese ‚Über-Tagungen‘ werden entsprechend der griechischen Bedeutung des Begriffs als Metaphern bezeichnet.¹ Basisbegriffe und Schemata sind dabei insofern ‚metapherngenerierend‘, als dass sie den Ausgangspunkt für Metaphern bilden. Wenn mehrere Metaphern denselben Quell- und Zielbereich haben, werden sie als *metaphorisches Konzept* zusammengefasst. Die oben genannten Beispiele gehören demnach zu dem metaphorischen Konzept LEHREN UND LERNEN IST BAUEN², für das Guski (2007) eine „ubiquitäre Präsenz [...] in pädagogischen Texten aller Zeiten“ belegen konnte (S. 156) und das Oberschmidt (2017) in ähnlicher Weise auch in Konzepten vom musikalischen Lernen wiedergefunden hat.

Wie aus diesen Ausführungen ebenfalls deutlich wird, ist nicht nur das abstrakte Denken, sondern als Folge davon auch die Sprache ‚metaphorisch‘, d.h. bildlich, strukturiert, da mit ihrer Hilfe abstrakte Ideen ausgedrückt werden, die auf aus der körperlichen Erfahrung entstandene Bilder rekurren. Auf Grund dieser Homologie von Sprache und Kognitionssystem (Kruse et al., 2011, S. 8) lassen sich anhand der Sprache somit Rückschlüsse auf das Denken ziehen. Die Sprache ist daher „eine wichtige Erkenntnisquelle“ (Lakoff & Johnson, 2011, S. 12) und „die Untersuchung der verwendeten Metaphern kann tiefe Einsicht in Verstehensprozesse“ (Gropengießer, 2020, S. 17) in Bezug auf komplexe Phänomene wie das Komponieren liefern. Metaphern im kognitionslinguistischen Sinne sind jedoch zunächst „heimatlos“ (Schmitt, 2017, S. 166) und benötigen neben einer „disziplinären Einbindung“ (ebd.) auch kompatible theoretische Bezüge. In der vorliegenden Studie erfolgt diese Inbezugsetzung anhand der Erforschung von Schüler*innenvorstellungen auf der Grundlage der Theorie des erfahrungsbaasierten Verstehens. Dabei werden Metaphern als das zentrale Element verstanden, durch das sich Rückschlüsse auf Vorstellungen ziehen lassen.

Vor diesem Hintergrund wird im Rahmen meiner Studie der Frage nachgegangen, welche Schüler*innenvorstellungen von Komposition sich anhand der geäußerten Sprachbilder interpretativ erschließen lassen und auf welche sinnlichen bzw. körperlichen Erfahrungen Schüler*innen zurückgreifen, wenn sie über den Begriff ‚Komposition‘ sprechen.

1 Anders als im Alltag oder in der Literatur verbreitet sind Metaphern also im Verständnis der Kognitiven Linguistik kein rhetorisches Stilmittel im aristotelischen Sinne und dienen somit nicht der Ausschmückung der Sprache, sondern werden vielmehr als ein konzeptuelles Instrument gesehen, das vollkommen unbewusst im täglichen Sprachgebrauch benutzt wird und darauf zurückzuführen ist, dass sich Denkprozesse weitgehend bildlich vollziehen (Lakoff & Johnson, 2011, S. 11).

2 Um metaphorische Konzepte zu kennzeichnen, wird im vorliegenden Artikel die KAPITÄLCHEN-Schreibweise von Lakoff und Johnson (2011) übernommen.

3. Forschungsdesign

Zur Erhebung von Äußerungen, anhand derer Sprachbilder interpretativ erschlossen werden können, haben sich insbesondere Methoden bewährt, bei denen die „forschungsrelevanten Daten im Prozess der mündlichen Kommunikation“ (Misoch, 2019, S. 13) gewonnen werden können. Gropengießer (2020) spricht in diesem Zusammenhang auch von leitfadengestützten, offenen Interviewformen als dem „Königsweg zur interpretativen Erschließung von Vorstellungen“ (S. 12). Aus der Vielzahl der zu dieser Form zählenden Interviewtechniken erweist sich wiederum die Form des episodischen Interviews (Flick, 2011a) für die vorliegende Studie als besonders gegenstandsangemessen, da sie auf die Erhebung semantischen und episodischen Wissens abzielt. Diese beiden Wissensformen bilden das deklarative Gedächtnis (Gruber, 2018, S. 40), also „das ‚Weltwissen‘ über einen bestimmten thematischen Bereich“ (Flick, 2011b, S. 30), und beheimaten damit auch Vorstellungen.

Die Auswahl der elf 16- bis 18-jährigen Proband*innen erfolgte auf der Grundlage eines Diversitätssamplings (Flick, 2017, S. 155–156), wobei Diversität in Bezug auf allgemeine musikalische Vorerfahrungen und Erfahrungen mit Komposition im Besonderen angestrebt wurde.

Die auf der Basis des Interviewmaterials erstellten Transkripte wurden mit der systematischen Metaphernanalyse nach Schmitt (2017) ausgewertet, einem Verfahren, das sich deshalb zur interpretativen Erschließung von Sprachbildern eignet, weil es die oben beschriebene kognitive Metapherntheorie nach Lakoff und Johnson (1980) und damit auch die Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens um ein methodisches Vorgehen ergänzt, das als spezifische Hermeneutik auf das „Verstehen bildlich organisierter Sprache“ abzielt (Schmitt, 2017, S. 107) und mit dessen Hilfe die den verwendeten Sprachbildern zugrunde liegenden Vorstellungen der Schüler*innen zu Komposition rekonstruiert werden können. Im Verlauf einer solchen Rekonstruktion kommt neben der Erschließung metaphorischer Konzepte vor allem ihrer reflektierten Interpretation eine zentrale Bedeutung zu. Im Sinne dieser Interpretation sind insbesondere so genannte „Verschattungen“ (ebd., S. 501) zu berücksichtigen, die jede bildhafte Versprachlichung dadurch nach sich zieht, dass sie „die Eigenschaften des Zielgegenstandes auf die Eigenschaften des bildgebenden Gegenstandes“ (Kruse et al., 2011, S. 65) reduziert. So unterstreicht zum Beispiel das metaphorische Konzept LEHREN UND LERNEN IST EINTRICHTERN UND VERINNERLICHEN die Bedeutung der Lehrer*innen, die den Schüler*innen etwas *eintrichtern* und sie mit Wissen *füllen* (Marsch, 2009, S. 80–85). Damit wird die Rolle der Schüler*innen im Sinne des Nürnberger Trichters als passiv Aufnehmende fokussiert, weshalb dieses Sprachbild als stark instruktional aufgefasst werden kann. Annahmen eines konstruktivistisch geprägten Lernverständnisses, welches dagegen besagt, dass Schüler*innen aktiv ihr eigenes Wissen *konstruieren*, finden in diesem metaphorischen Konzept keine Berücksichtigung und sind daher ‚verschattet‘. Der „Suche nach [solchen]

ausdrucksverkürzenden Konsequenzen einer metaphorischen Konstruktion“ (Schmitt, 2017, S. 501) kommt auch deshalb eine wichtige Bedeutung zu, da Metaphern wie die oben beschriebene nicht nur das Denken prägen, sondern letztlich auch „Erfahrungen, Wissensbestände und Einstellungen des bildspendenden Bereichs auf [...] Handlungsziele übertragen“ (Kruse et al., 2011, S. 68).³

Im Folgenden werden exemplarisch einige ausgewählte metaphorische Konzepte dargestellt und unter Berücksichtigung der Frage interpretiert, welche Aspekte des Phänomens ‚Komposition‘ von den Implikationen der entsprechenden Sprachbilder erfasst bzw. nicht erfasst werden können.

4. Ausgewählte Ergebnisse

Im Sinne der kognitiven Metapherntheorie ist Bildhaftigkeit notwendig, um Komponieren als weitgehend nicht gegenständliches Phänomen sprachlich zu erfassen. Dabei speisen, wie bereits beschrieben, konkret erfahrungsbasierte, verkörperte Schemata und Basisbegriffe die so genannten Quellbereiche und fungieren somit als Ausgangspunkt für metaphorische Projektionen auf den Zielbereich ‚Komposition‘. Um zu verdeutlichen, auf welche Weise frühkindliche Erfahrungen im Sinne der Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens zur Genese von Schüler*innenvorstellungen zu Komposition beitragen und diese prägen können, wird für den vorliegenden Beitrag eines der kinästhetischen Schemata, die sich im Material fallübergreifend als besonders relevant gezeigt haben, exemplarisch vorgestellt. Hierbei handelt es sich um das so genannte Behälter-Schema, das in den ausgewählten Sprachbildern auf unterschiedliche Art und Weise ausdifferenziert wird und Rückschlüsse auf die Vorstellungen der Schüler*innen zu Komposition ermöglicht.

4.1 Behälter-Schema

Kognitionsbiografisch entsteht das Behälter-Schema aus der im frühkindlichen Umgang mit Gefäßen wie Tassen, Töpfen oder Kisten angesiedelten haptischen und motorischen Erfahrung, dass Behälter aller Art ein Innen, ein Außen und eine sich dazwischen befindende Grenze besitzen. Im Laufe der kognitiven Entwicklung wird dieses elementare Muster nicht nur auf größere physische Objekte wie Zimmer oder Verkehrsmittel erweitert, die durch Oberflächen begrenzt

3 Neben der Möglichkeit, nach beleuchteten und verschatteten Gehalten zu suchen, die sich im vorliegenden Zusammenhang als besonders fruchtbar erwiesen hat, schlägt Schmitt (2017) für die Interpretation weitere heuristische Strategien vor, wie z.B. den Vergleich metaphorischer Konzepte oder die Prognose zukünftiger Handlungen (S. 498–518).

sind, sondern auch auf abstrakte Ideen und Vorgänge übertragen. So kann man beispielsweise in ein Auto einerseits im physischen Sinne Dinge hineinlegen, wenn jedoch Tüftler*innen *viel Zeit in ihr Auto stecken*, liegt eine Metaphorisierung des physischen Behälters vor. In einer noch abstrakteren Dimension wird das Schema auch auf nicht physische Behälter projiziert, etwa wenn davon gesprochen wird, dass *in einer Situation mehr drin gewesen sei* oder man bei einer Handlung *aus dem Vollen schöpfen* könne. Dieses Prinzip gilt auch für den menschlichen Körper, der aufgrund seines *Inneren* und einer durch die Hautoberfläche erfahrbaren *Grenze* zur restlichen Welt, also dem *Äußeren*, als Behälter erfahren und entsprechend nicht nur zur Beschreibung physischer, sondern auch abstrakter Vorgänge metaphorisiert wird (Lakoff & Johnson, 2011, S. 39). Dies zeigt sich beispielsweise an Formulierungen aus der Alltagssprache wie *dicht* machen, *verschlossen* oder *offen sein*, *aus sich herauskommen* und sich *leer* oder *erfüllt* fühlen (Schmitt, 2017, S. 60–61). Typische Indikatoren der Behälter-Metaphorik sind daher die Präpositionen ‚in‘, ‚hinein‘ oder ‚heraus‘.

Der inneren Logik dieses kinästhetischen Schemas folgend können Behälter offen oder geschlossen sowie mit Substanzen gefüllt oder leer sein. Im vorliegenden Zusammenhang erweisen sich dabei die Prozesse des Füllens sowie des Entnehmens von Substanzen aus Behältern als wichtige Quellbereiche der interpretativ erschlossenen und im Folgenden exemplarisch dargestellten metaphorischen Konzepte KOMPOSITION ALS ENTNEHMEN VON SUBSTANZEN und KOMPONIST*IN ALS BEHÄLTER. Dieses Phänomen zeigt sich unabhängig davon, ob die Schüler*innen über ihre eigenen Kompositionserfahrungen oder über professionell arbeitende Komponist*innen sprechen.

4.2 Komposition als Entnehmen von Substanzen

Gemäß der soeben beschriebenen Annahme, dass die abstrakten Eigenschaften eines Behälters sowohl auf Gegenstände als auch auf nicht gegenständliche Phänomene projiziert werden, zeigen sich in meinem Interviewmaterial unterschiedliche Dimensionen der Abstraktion in Bezug auf die Schüler*innenvorstellungen zu Komposition. So können zum einen Gegenstände wie Musikinstrumente als Behälter verstanden werden. Entsprechend besteht die Tätigkeit der Komponist*innen darin, Substanzen aus einem gefüllten Instrumenten-Behälter zu entnehmen, wie die folgende Aussage einer Schüler*in über das Schaffen von Johann Sebastian Bach verdeutlicht:

„von Bach habe ich irgendwie immer das Bild, wie er in irgendeiner Kammer an einem Cembalo oder so sitzt und vor sich hin schreibt und komplett fokussiert da bei Kerzenlicht irgendwie versucht, irgendetwas **aus diesem Cembalo herauszuholen**, was noch keiner vorher gemacht hat.“ (L_405–409)

Im Rahmen dieses metaphorischen Konzeptes zeigt sich zudem, dass beim Sprechen über Komposition auch abstrakte Phänomene als Behälter konzeptualisiert werden, zum Beispiel die Fantasie: „selber **aus seiner Fantasie** ein neues Stück [...] dann halt notieren“ (D_152–154). Auch besteht die Möglichkeit, aus dem ‚Nichts‘ heraus Kompositionen zu schöpfen: „also vor allen Dingen auch so ausgeklügelte Melodien da so **aus dem Nichts** zu erschaffen im Prinzip, ich glaube dafür muss man sehr begabt sein“ (I_369–371) oder „also zum selber **aus dem Nichts heraus** Komponieren sind wir nicht gekommen“ (K_375–376).

In Bezug auf die zuvor aufgeworfene Frage nach den mit diesen Formulierungen einhergehenden funktionalen und ausblendenden Funktionen der Behälter-Metaphorik ist festzustellen, dass Komposition in diesen Aussagen zum einen als ein schöpferischer Akt beleuchtet wird. Die Schöpfung entstammt dabei der *Fantasie* oder gar dem *Nichts*, aus dem *ausgeklügelte Melodien erschaffen* werden. Insbesondere letzteres Sprachbild erinnert an die biblische Schöpfungsgeschichte, die beschreibt, wie Gott die Welt *erschuf*. Auch mit Blick auf die Etymologie des Worts ‚erschaffen‘ lässt sich dieser Zusammenhang herstellen, da eine enge Verbindung dieses Begriffs zu den Begriffen ‚schöpfen‘, ‚Schöpfer‘ und ‚Schöpfung‘ besteht (Pfeifer, 1993). Während allerdings in der Fachliteratur religiöse Bezüge zum Komponieren häufig im Hinblick darauf beschrieben werden, dass „Gott selbst [...] sich des Menschen als eines Sprachrohrs bedient, um sich im Medium der Kunst zu offenbaren“ (Danuser, 1993, S. 12), legen die Aussagen der Schüler*innen nahe, dass Komponist*innen als autonome Schöpfer*innen ihrer eigenen Werke verstanden werden. Dabei spiegelt sich in den Äußerungen, dass Melodien *aus dem Nichts* heraus komponiert werden, in gewisser Weise auch die Mystifizierung wider, die sowohl der Vorgang des Komponierens als auch die Person der Komponist*in im 19. Jahrhundert erfahren haben (Bullerjahn, 2004, S. 125). Der damit einhergehende Gedanke, der das Komponieren als Begabung einiger weniger Auserwählter versteht und der die Fachkultur bis heute ideologisch prägt (Wienecke, 2016, S. 80), deutet sich auch bei einem Blick auf die beim Komponieren zu entnehmende Substanz an, die nicht nur mit dem Attribut *ausgeklügelt* gekennzeichnet, sondern auch an eine *große Begabung* geknüpft wird. Trotz dieser Anklänge an eine Genieästhetik lassen die Aussagen jedoch keine Berührungsängste mit der Idee des *aus dem Nichts heraus Komponierens* erkennen; letztlich sind die Schüler*innen (im Unterricht) lediglich *nicht dazu gekommen*.

In Bezug auf die Beschaffenheit der in den Beispielen genannten Kompositionssubstanzen fällt zudem auf, dass offenbar der Aspekt der Neuheit im Sinne von Originalität relevant zu sein scheint. Dies zeigt sich zum einen, wenn es darum geht, dem Cembalo etwas zu entnehmen, „was noch keiner vorher gemacht hat“ (L_409), und zum anderen, wenn das aus der Fantasie notierte Stück als *neu* charakterisiert wird. Diese Attribuierung deutet dabei möglicherweise auf eine Vorstellung von Komposition als „die Suche nach ‚dem Neuen‘“ (Günther, 2010,

S 11) hin, die ebenfalls dem Geniedenken des 19. Jahrhunderts entspringt und für die Musikgeschichte prägend gewesen ist (ebd.).⁴

Gemeinsamkeiten zeigen sich auch in den Aspekten, die von den dargestellten Sprachbildern verschattet werden. So bleibt innerhalb dieser Metaphorik das tatsächliche Vorgehen im Sinne eines Kompositionsprozesses im Verborgenen, denn im Material wird zwar das Entnehmen von Substanzen beschrieben, allerdings nicht expliziert, wie das *Herausholen von Irgendetwas* oder das *Erschaffen von Melodien* konkret vor sich gehen könnte. Zudem gibt das dargestellte metaphorische Konzept keinen Aufschluss darüber, wie die genannten Substanzen, die im Zuge des Komponierens den entsprechenden Behältern entnommen werden, zuvor in die Behälter gelangt sind bzw. wie mögliche Prozesse, also z. B. das *Ausklügeln*, im Behälter vonstatten gehen, bevor diese Substanzen überhaupt entnommen werden können. Dies liegt darin begründet, dass die Behälter-Metaphorik zeitliche Verläufe, also in diesem Fall Prozesse kreativer Geistestätigkeit, weitgehend ausblendet, da Substanzen lediglich anhand ihrer Position entweder innerhalb oder außerhalb der Grenzen des Behälters dargestellt werden können. Die Darstellung des Entnehmens einer musikalischen Substanz als Einheit scheint somit eine in ihrer Komplexität stark reduzierte Vorstellung dieser Prozesse widerzuspiegeln.

4.3 Komponist*in als Behälter

Analog zu der Grundannahme der kognitiven Metapherntheorie, dass der menschliche Körper als Behälter verstanden und versprachlicht wird, zeigt sich auch im Interviewmaterial sehr übergreifend, dass Komponist*innen ebenfalls als Behälter gedacht und versprachlicht werden. Ein solcher Komponist*innen-Behälter hat der inneren Logik dieses kinästhetischen Schemas folgend ebenfalls ein Innen und Außen und kann sowohl offen oder geschlossen als auch voll oder leer sein, wobei sich gezeigt hat, dass im vorliegenden Zusammenhang vor allem relevant ist, wie Substanzen in den Behälter gelangen, welche sich schon darin befinden und wie sie den Behälter verlassen.

Zunächst scheint bei einem leeren Komponist*innen-Behälter die Notwendigkeit zu bestehen, dass er zum Zwecke des Komponierens mit Substanzen befüllt wird. Dies kann zum einen aktiv geschehen: „ja er wird ja irgendwo gesessen haben mit Papier und Stift und wahrscheinlich einem Instrument und **sich Sachen reingespielt haben** und dann überlegt haben, klingt es gut, klingt es schlecht“ (K_89–91), zum anderen aber auch eher ungeplant erfolgen: „wenn man das be-

4 Auch in den Überzeugungen heutiger Komponist*innen spiegelt sich „Neuheit als ästhetisches Qualitätskriterium“ wider, wie Weidner, Weber und Rolle (2019, S. 73) in ihrer Interviewstudie belegen konnten.

ruflisch macht, dann ist man ja quasi dazu gezwungen, dass einem **die Ideen in den Kopf kommen**“ (L_383–385).

Während in diesen Beispielen Substanzen erst in den Kopf gelangen müssen, können sie sich jedoch auch in einem bereits gefüllten Komponist*innen-Behälter befinden, ohne dass der Prozess des Füllens genauer thematisiert wird: „also ich würde sagen, man muss eine **musikalische Idee in seinem Kopf schon haben**“ (L_186–187) oder „manchmal hat man ja einfach so **Melodien im Kopf**“ (K_350). Vorhandene Substanzen können sich auch im Kopf bewegen: „irgend-etwas was mir **im Kopf herumgeschwirrt** ist“ (J_426–427) oder innerhalb des Behälters entwickelt werden: „dann muss man das halt umsetzen, indem man irgendwie **eine musikalische Idee in seinem Kopf** entwickelt“ (L_191–192).

Zugleich wirft das Vorhandensein oder Entwickeln solcher Ideen die Frage auf, wie entsprechende Substanzen den Behälter verlassen können, um im Außen zum Klingen gebracht zu werden. Neben der Möglichkeit, dass ähnlich wie beim zufälligen Hineinkommen „so etwas einfach **frei aus dem Kopf gekommen ist**“ (G_206), scheint der Output zudem auch als ein kontrollierter Transport verwirklicht werden zu können: „etwas Neues halt **herausbringen**“ (D_139).

Beleuchtet wird in diesem metaphorischen Konzept die Rolle der Komponist*innen als aktiv Handelnde, der*die *sich Sachen reinspielt*, eine *musikalische Idee im Kopf entwickelt* und auf Basis dessen *etwas Neues herausbringt*. Dabei verweist die Attribuierung des Transportgutes als *etwas Neues* auch hier auf den im vorigen Kapitel beschriebenen Originalitätsanspruch. Zum anderen scheint es sich beim Komponieren um einen passiven Vorgang handeln zu können, wenn von einem ungeplanten *Hinein-* bzw. *Hinauskommen* oder dem *Herumschwirren* von Substanzen gesprochen wird. Schüler*innenäußerungen über *Ideen*, die *in den Kopf kommen*, oder *Melodien*, die sich *einfach so* dort befinden, könnten dabei als Hinweise darauf verstanden werden, dass das Komponieren mit unerklär-baren Eingebungsprozessen in Verbindung gebracht wird.

Analog zum zuvor dargestellten Sprachbild KOMPOSITION ALS ENTNEHMEN VON SUBSTANZEN sind auch im Rahmen dieses Konzeptes prozessbezogene Verschattungen festzustellen. Demnach erweist sich der Komponist*innen-Behälter in den Vorstellungen der Schüler*innen als eine Art Blackbox, deren In- und Output sich zwar zum Teil beschreiben lassen, deren innere Funktionsweise aber unbekannt ist. Die Verwendung des Behälter-Schemas durch die Schüler*innen lässt bis auf die kurzzeitigen Dynamiken des Öffnens und Schließens bzw. des Füllens und Entleerens kaum konkrete Einblicke in mögliche inspiratorische und rationale Prozesse zu, die ein*e Komponist*in durchlaufen mag, etwa in Bezug auf Ideenfindung, -umsetzung und -modifizierung oder schrittweise Verfahren. Eine mögliche Ursache könnte in der eigenen Unerfahrenheit der Schüler*innen begründet liegen, die sie auf Sprachbilder zurückgreifen lässt, welche das Kompositionsgeschehen stark vereinfachend auf Substanz und Behälter reduzieren.

5. Diskussion und Fazit

Im Hinblick auf die Fragestellung, auf welche sinnlichen bzw. körperlichen Erfahrungen Schüler*innen zurückgreifen, wenn sie über Komposition sprechen, hat sich gezeigt, dass das Behälter-Schema einen wichtigen Ursprungsbereich für metaphorische Projektionen darstellt. Auf Grund seiner inneren Logik forcieren die auf diesem Schema basierenden Metaphern die Vorstellung von klar abgegrenzten äußeren Formen und ermöglichen so eine substanzorientierte Veranschaulichung. Dadurch werden zumeist nicht physische Aspekte von Komposition auf klar umrissene Bilder reduziert und greifbar gemacht. Indem Schüler*innen, wenn sie die Tätigkeit von Komponist*innen beschreiben, auf erfahrungsbasierte und dem Behälter-Schema zugehörige Begrifflichkeiten wie ‚herausholen‘, ‚reinbringen‘ oder ‚herausbringen‘ zurückgreifen, reduzieren sie also die Komplexität von Kompositionsprozessen, was zu bestätigen scheint, dass sie oft nur eine sehr vage Vorstellung von der Arbeits- und Vorgehensweise von Komponist*innen haben (Günther, 2010, S. 13).

Der damit einhergehende Black-Box-Charakter, der als wichtige Eigenschaft des Komponist*innen-Behälters rekonstruiert werden konnte, unterstreicht in diesem Zusammenhang eine Unerklärbarkeit der eigentlichen kreativen Geistestätigkeit, ähnlich wie sie beispielsweise auch von Zembylas und Niederauer (2016) konstatiert wird. Die Verschattung dieser meist unsichtbaren Prozesse könnte demnach auch darin begründet liegen, dass Komponieren grundsätzlich „durch nicht-explizierbare und nicht vollständig fassbare Aspekte charakterisiert ist“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 14), da sich „das ‚Wie‘, also das kunstvolle Können, [als] undarstellbar“ (ebd.) erweist, was auch ein Grund für die im Interviewmaterial festgestellten mystischen Konnotationen in den Beschreibungen der Kompositionsprozesse sein könnte. Leichter scheint den Schüler*innen hingegen das Erfassen sichtbarer Tätigkeiten beim Komponieren zu fallen, was sich etwa in der Vorstellung widerspiegelt, dass Bach „an einem Cembalo sitzt und vor sich hin schreibt“ [L_403–404]. Gemäß der dargestellten Charakteristik des Schemas können solch praktisch-handwerkliche Aspekte des Komponierens zwar im Rahmen der Behälter-Metaphorik keinen Ausdruck finden, zeigen sich jedoch sehr umfassend in einer Vielzahl weiterer und im Rahmen dieses Beitrags nicht in den Blick genommener Metaphern aus meiner Studie, die beispielsweise zu Konzepten wie KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN oder KOMPOSITION ALS WEG gehören.

In Bezug auf die angewendete Methodik legen die im vorliegenden Beitrag dargestellten Erkenntnisse den Schluss nahe, dass die Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens auch für eine musikpädagogische Schüler*innenvorstellungsforschung als sehr anschlussfähig betrachtet werden kann. Auch hat sich die auf den Annahmen dieser Theorie basierende systematische Metaphernanalyse nach Schmitt (2017) als produktive Auswertungsmethode erwiesen, die insbesondere mit Hilfe der reflektierenden Interpretation von Aspekten, die von den Implika-

tionen der Metaphern beleuchtet bzw. verschattet werden, zu wichtigen Einblicken in die Schüler*innenvorstellungen zu Komposition führt.

Durch die bewusste Anknüpfung an die für andere Fächer bereits existierende Schüler*innenvorstellungsforschung unterscheidet sich dieser Ansatz deutlich von musikpädagogischen Studien, die sich mit dem metaphorischen Sprechen als Ausdruck ästhetischen Empfindens bzw. als sprachlicher Mittlung musikalischer Eindrücke, Zugänge und Interpretationen beschäftigen und die sich zum Teil ebenfalls explizit auf die kognitive Metapherntheorie beziehen (etwa Kleinen, 1999; Oberschmidt, 2009 oder Hesselmann, 2015). Vielmehr liefert die diesem Artikel zugrunde liegende Studie unter Berücksichtigung verschiedener, interpretativ erschlossener metaphorischer Konzepte Erkenntnisse darüber, mit welchen konzeptuellen Voraussetzungen Schüler*innen an ein komplexes, abstraktes Phänomen musikalischen Handelns herantreten. Ein Ergebnis im Hinblick auf die eingangs gestellte Frage besteht beispielsweise darin, dass sich Hinweise auf „Berührungängste“ (Wieneke, 2016, S. 81) oder Hemmschwellen, wie sie im musikpädagogischen Diskurs in Bezug auf die Vermeidung des Begriffs ‚Komposition‘ festgestellt werden können, seitens der Schüler*innen trotz der Anklänge an ein Geniedenken nicht gezeigt haben.

Daran anknüpfend ergeben sich auch potenzielle Veränderungen bei der didaktischen Konzeption, Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten zur kompositorischen Praxis. Mit Blick auf das hier vorgestellte Material sei exemplarisch die Möglichkeit genannt, zu Beginn eines Arbeitsprozesses mit den Schüler*innen gemeinsam ein Bewusstmachen, Hinterfragen oder gar Dekonstruieren der eigenen kreativen Grenzen und Vorstellungen vorzunehmen, etwa in Bezug auf die Frage, inwieweit eine Komposition dem Anspruch an Originalität, Regelmäßigkeit oder Wohlklang genügen muss. So könnten Hemmnisse oder Missverständnisse vermieden werden, die sich aus den mitgebrachten, ggf. limitierenden oder handlungsleitenden Vorstellungen der Schüler*innen ergeben, um so eine bewusstere Einordnung des konkreten Unterrichtsziels in das Spektrum kompositorischer Möglichkeiten zu erreichen. Auch auf Arbeitsaufträge, Vorgaben und methodische Ansätze könnten sich die hier dargestellten Erkenntnisse auswirken, da sie darauf hinweisen, dass es sinnvoll ist, noch stärker die Diskrepanz zwischen nicht explizierbaren, im eigentlichen Sinne kreativen Prozessen und praktisch-handwerklichen, leichter kommunizier- und verstehbaren Tätigkeiten zu berücksichtigen.

Anknüpfungspunkte dieser Art unterstreichen die hohe Relevanz der Vorstellungsforschung, welche die Möglichkeit eröffnet, die empirische Basis für den Musikunterricht zu verbreitern, etwa wenn es darum geht, informelles Wissen einzubinden, veränderte ästhetische Wirklichkeiten im Zuge der Digitalisierung zu berücksichtigen, an Vorerfahrungen anzuknüpfen oder Arbeitsprozesse zu begleiten. Dabei spielen nicht nur die Vorstellungen von Schüler*innen, sondern – wie Weber (2021) exemplarisch aufzeigt – auch die Überzeugungen von Anleitenden eine entscheidende Rolle für gelingende Prozesse im Musikunterricht.

Die Erweiterung der Kenntnisse über Vorstellungen sowohl von Schüler*innen als auch von Lehrer*innen zu unterschiedlichen Aspekten musikunterrichtlicher Praxis stellt somit weiterhin eine zentrale musikpädagogische Aufgabe dar.

Literatur

- Adamia, M. (2008). *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen. Eine explorative Studie in Klassen des 1., 3., 5. und 7. Schuljahres im Kanton Bern*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. <https://d-nb.info/989758885/34>
- Aigner, W. (2017). Komponieren zwischen Schule und Social Web: Eine entwicklungsorientierte Studie. *Forum Musikpädagogik*: Bd. 144. Wissner.
- Bullerjahn, C. (2004). *Der Mythos um das kreative Genie: Einfall und schöpferischer Drang*. In C. Bullerjahn & W. Löffler (Hrsg.), *Musikermymen – Alltagstheorien, Legenden* (S. 125–161). Olms.
- Burnard, P. (2004). *Pupil Teacher Conceptions an the Challenge of Learning: Lessons From a Year 8 Music Classroom*, 7(1), 23–34. <https://doi.org/10.1177/1365480204042111>
- Danuser, H. (1993). *Vom Einfall zum Kunstwerk. Der Kompositionsprozess in der Musik des 20. Jahrhunderts*. Laaber-Verlag.
- Flick, U. (2011a). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–280). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17
- Flick, U. (2011b). *Triangulation. Eine Einführung* (aktualisierte Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (8. Aufl.). Rowohlt.
- Gebauer, H. (2016). *Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. Eine qualitative Videostudie*. LIT Verlag.
- Gropengießer, H. (2007). Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 105–116). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_10
- Gropengießer, H. (2020). Vorstellungen im Fokus. Forschung für verstehendes Lernen und Lehren. In B. Reinisch, K. Helbig & D. Krüger (Hrsg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis* (S. 9–25). Springer Spectrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61342-9_2
- Gropengießer, H. & Marohn, A. (2018). Schülervorstellungen und Conceptual Change. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftlichen Forschung* (S. 49–67). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56320-5_4
- Groß, J. (2007). *Biologie verstehen: Wirkungen außerschulischer Lernangebote*. Didaktisches Zentrum Oldenburg. <https://d-nb.info/98411081X>
- Gruber, T. (2018). *Gedächtnis*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56362-5>
- Günther, F. (2010). Happy birthday, Chopin! Von Notensetzern, Songwritern, komponierenden Damen und Genies. *Musik & Bildung*, 41(4), 11–14.

- Guski, A. (2007). *Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*. Peter-Lang.
- Hesselmann, D. (2015). In *Metaphern über Musik sprechen. Grundlagen zur Differenzierung metaphorischer Sprache im Musikunterricht*. Verlag Christoph Dohr.
- Jackson, P. L. (2005). *Secondary School Pupils' Conceptions of Music in and out of School. Conforming or Conflicting Meanings*. Institute of Education, University of London. <http://eprints.ioe.ac.uk/19259/1/420095.pdf>
- Kleinen, G. (1999). Die Leistung der Sprache für ein Verständnis musikalischer Wahrnehmungsprozesse. In K.-E. Behne (Hrsg.), *Wahrnehmung und Rezeption* (S. 52-68). Hogrefe.
- Kranefeld, U. & Voit, J. (2020). *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991700>
- Krause, M. (2014). „Musik hat für mich Bedeutung“ – Bedeutungskonstruktion im Musikunterricht als Dimension musikbezogener Bildung. *Art Education Research*, 9. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2017/11/Martina-Krause-Benz-Text_n°9.pdf.
- Krüger, D. (2007). Conceptual Change Theorie. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biogiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 81-92). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_8.
- Kruse, J., Biesel, K. & Schmieder, C. (2011). *Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92863-0>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we Live by*. Univ. of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson M. (2011). *Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Carl-Auer Verlag.
- Marsch, S. (2009). *Metaphern des Lehrens und Lernens. Vom Denken, Reden und Handeln bei Biologielehrern*. Refubium der FU Berlin. <https://d-nb.info/1023782480/34>
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Nimczik, O. (1991). *Spielräume im Musikunterricht*. Peter Lang.
- Oberschmidt, J. (2009). *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Wißner-Verlag.
- Oberschmidt, J. (2017). Musik und Metapher. Zur Bedeutung metaphorischer Denkmuster für das Reden und Nachdenken über Musik und Musikunterricht. In B. Gritsch & V. Gölls (Hrsg.), *Interdisziplinarität in der musikpädagogischen Ausbildung* (S. 75-109). Helbling.
- Pfeifer, W. (1993). Art. „erschaffen“. In W. Pfeifer (Hrsg.), *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (digitalisierte und überarbeitete Version). <https://www.dwds.de/wb/etymwb/erschaffen>.
- Reiting, R. (2008). *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*. Conbrio.
- Scharf, H. (2007). *Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion*. Shaker.
- Schlothfeldt, M. (2015). *Komponieren im Unterricht*. Folkwang Studien: Bd. 9. Olms.
- Schlothfeldt, M. (2018). Komposition als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 326-333). Waxmann.

- Schmitt, R. (2017). *Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13464-8>
- Schmitt, R., Schröder, J. & Pfaller, L. (2018). *Systematische Metaphernanalyse. Eine Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21460-9>
- Schneider, H. (Hrsg.) (2012). *Neue Musik vermitteln. Ästhetische und methodische Fragestellungen*. Olms.
- Spychinger, M. B. (2008). Musiklernen als Ko-Konstruktion? Überlegungen zum Verhältnis individueller und sozialer Dimensionen musikbezogener Erfahrung und Lernprozesse. Einführung des Konstrukts der Koordination. *Diskussion Musikpädagogik* 40, 4–12.
- Wallbaum, C. (2009). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht: Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (2. Aufl.). Quecosa. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-24736>
- Weber, A. M. (2017). *Die körperliche Konstitution von Kognition*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17219-0>
- Weber, J. (2021). *Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln*. Waxmann.
- Weidner, V., Weber, J. & Rolle, C. (2019). Kompositionsprozesse in pädagogischer Praxis oder: Der „Spagat zwischen Freiheit, Laufenlassen und die Zügel in die Hand nehmen“. In J. Ludwig & H. Ittner (Hrsg.), *Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln: Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende*. Band 2 Forschung (S. 73–96). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20646-8_4
- Wieneke, J. (2016). *Zeitgenössische Musik vermitteln in Kompositionsprojekten an Schulen*. Olms.
- Zabel, J. (2020). Vorstellung und Theorie. In B. Reinisch, K. Helbig & D. Krüger (Hrsg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis* (S. 24–42). Springer Spectrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61342-9_3
- Zembylas, T. & Niederauer, M. (2016). *Praktiken des Komponierens. Soziologische, wissenschaftstheoretische und musikwissenschaftliche Perspektiven*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13508-9>
- Zill, E. (2016). *Den eigenen Ohren folgen: Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte*. LIT Verlag.

Miriam Meisterernst
 Technische Universität Dortmund
 Emil-Figge-Straße 50
 44227 Dortmund
 miriam.meisterernst@tu-dortmund.de