

Elementares Komponieren

Ein kompositionsdidaktisches Modell zum Erfinden experimenteller Musik

Stefan Roszak



„Der Natur der Sache nach war das eigene Musizieren in allgemein bildenden Schulen schon immer auf einem niederen, künstlerisch ganz unbedeutenden Niveau. Das Spielen in der Klasse ist nichts anderes als eine schwache Imitation (künstlerischen) Spielens, ebenso wie die sog. Improvisation – sie wird manchmal selbstgefällig als Komponieren bezeichnet – nur eine sehr schlechte Imitation des künstlerischen Schaffens ist. Beide Tätigkeiten kann man eventuell psychologisch gelten lassen – weil die Schüler angeblich gerne spielen und komponieren – aber man kann sie musikästhetisch nicht ernst nehmen.“¹

So der kroatische Musikpädagoge Pavel Rojko in seinem Aufsatz „Musikhören versus pädozentrische Unterschätzung der Musik“, der 2008 in der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* erschien und in dem es ihm darum geht das „reine Hören“ der Musikwerke großer

¹ Diskussion Musikpädagogik 37/2008. S. 21.

Meister der klassischen abendländischen Musik als Königsweg schulmusikalischer Bildung zu propagieren. Jede Art von praktischer Musiktätigkeit in der Schule sei dagegen schlichtweg „altmodisch und vergeblich“.²

Diese Auffassung möchte ich nicht weiter kommentieren – sie spricht für sich selbst – allerdings etwas entgegen setzen: Meine begründete Überzeugung nämlich, dass man gerade durch eigenes Improvisieren und, worüber ich hier vor allem sprechen will, durch eigenes *Komponieren* sehr viel über Musik lernen und musikalisch-ästhetische Erfahrungen³ machen kann – wenn man sich in der musikpädagogischen Praxis an Schulen und Hochschulen an das Thema *Kompositionspädagogik* nur mal heran wagen würde.⁴

Natürlich gibt es Ausnahmen, die die Regel bestätigen, dass „Komponieren mit Schülern“⁵ – so der Titel eines der wenigen aktuellen Bücher zum Thema⁶ – ein musikpädagogisch kaum beachtetes Themenfeld ist, obwohl der Lernbereich „Musik erfinden“ in den musikdidaktischen Konzeptionen und Rahmenplänen des Fachs Musik seit den 70er Jahren längst einen festen Platz hat.

Diese Tatsache jedoch findet in der hochschuldidaktischen Praxis der Musiklehrer/innen-Ausbildung bislang kaum eine adäquate Entsprechung. Kompositionspädagogische Lehrangebote sind in der Schulmusikpädagogik an deutschsprachigen Hochschulen bis heute weitgehend ein Desiderat.

Projekte wie das seit 10 Jahren an der Universität der Künste Berlin stattfindende Modellprojekt *QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule*⁷ sind in der Hochschuldidaktik immer noch Ausnahmen, obwohl kompositionspädagogische Projekte im deutschen Sprachraum inzwischen eigentlich gar nicht mehr so selten sind. Die meisten von ihnen finden allerdings in außerschulischen Kontexten statt oder werden – dem allgemeinen Trend kultureller Bildungspraxis entsprechend – von außen an Schulen heran getragen.

Dies wiederum hängt mit dem seit etwa 10 Jahren rasant ansteigenden Musikvermittlungsboom zusammen, der in den 70er Jahren zunächst von England ausging und etwa 20 Jahre später erst in Deutschland ankam, wo er von den in den 90er Jahren allorts neu installierten Educationabteilungen der Konzert- und Opernhäuser mehr und mehr Aufwind bekam und inzwischen, hierzulande wie in Österreich und der Schweiz, auch an der Neueinrichtung zahlreicher Musikvermittlungsstudiengänge ablesbar ist.

² Ebd.

³ Die Formulierung „musikalisch-ästhetische Erfahrungen“ wurde von Christian Rolle geprägt. Siehe Rolle 1999.

⁴ Dies scheint bislang auch für die meisten Kompositionsstudiengänge zu gelten, obgleich Komponistinnen und Komponisten heute in pädagogischen Projekten zunehmend auch als Kompositionspädagogen gefragt sind.

⁵ Lang / Vandré 2011.

⁶ Die meisten Bücher zum Thema enthalten mehrheitlich dokumentarische Projektbeschreibungen, in denen organisatorische Aspekte oft mehr Raum einnehmen als didaktische Überlegungen.

⁷ www.querklang.eu

Über diesen Umweg scheint zurzeit immerhin das Bewusstsein für das Fehlen kompositionspädagogischer Lehre in den musikpädagogischen Abteilungen der Hochschulen – die Studiengänge für Instrumentalpädagogik, elementare Musikpädagogik und Rhythmik eingeschlossen – zu wachsen. Ob sich dies auch in der Schulmusikpädagogik, also den Ausbildungsgängen für Musiklehrer/innen, bemerkbar machen wird, bleibt abzuwarten und natürlich zu hoffen.

Aber warum spielt das Komponieren von Musik in der musikpädagogischen Lehre überhaupt eine so marginale Rolle? Ist es nicht merkwürdig, dass die erste der fünf von Dankmar Venus so genannten „vorrangigen Verhaltensweisen gegenüber der Musik“, die er bereits 1969 in seiner einflussreichen Musikdidaktik als „gleichgewichtige, eigenständige Unterrichtsinhalte“ berücksichtigt wissen wollte – nämlich die „Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion von Musik“ –, dass also die *Produktion* von Musik, ohne die es sie ja schlichtweg gar nicht gäbe, in der schulmusikalischen Arbeit an Hochschulen und damit fast zwangsläufig auch an Schulen nur so selten thematisiert geschweige denn praktiziert wird?⁸

Die Absurdität dieser Situation wird besonders deutlich, wenn wir sie mit der Kunstpädagogik vergleichen. Obwohl dieser Vergleich natürlich hinkt – unter anderem weil der Aspekt der Reproduktion in der Bildenden Kunst eine ganz andere, weniger wesentliche Rolle spielt als in der Musik – so käme dies einer kunstpädagogischen Ausbildungssituation gleich, in der die Studierenden so gut wie nie eigene Kunst schaffen, sondern fast ausschließlich Werke großer Meister rezipieren, analysieren, interpretieren und reproduzieren würden.

Gründe dafür, warum – wie Hans Schneider es formuliert – „die Lust an Experimenten, das Erfinden von eigenen Musikstücken [...] in unseren auf Reproduktion der Musik von 1700 bis 1900 ausgerichteten Ausbildungsstätten für Schulmusiker bisher leider kaum gefragt sind“,⁹ ragen vermutlich bis weit ins 19. Jh. zurück. Hatten Komponisten der Generation Haydns ihr Kunstschaffen (ganz im Sinne des antiken Begriffs *τέχνη*) noch in erster Linie als kunstvolles handwerkliches Können verstanden, geht das Wort *Komponieren* seit der Romantik bis heute mit dem Nimbus des Genialischen einher. Und wenn Paul McCartney erst kürzlich eine Auszeichnung des *New Musical Express* für seine 50-jährige Musikkarriere mit den Worten entgegen nahm: „Das Tolle am Songschreiben ist, dass du nicht weißt, wie du es machst, also kannst du auch nicht darüber sprechen“¹⁰ – so stellt er sich mit seinem Selbstverständnis als Komponist in eine Reihe mit Richard Wagner, der in Selbstzeugnissen beteuert hat, wie er des Nachts in somnambuler Verzückung kompositorische Eingebungen quasi direkt aus dem Jenseits empfängt.

⁸ Venus 1969. S. 21 f.

⁹ Schneider 2008. S. 76.

¹⁰ www.ampya.com/news/Aktuell/Paul-McCartney-total-ueberrascht-ueber-NME-Award-SN107034/ (28.06.2014)

Jedenfalls hängt der Mythos, der dem Komponieren bis heute anhaftet, als handle es sich um eine transzendente Begabung, die nur wenigen Genies in die Wiege gelegt wird und die deshalb wohl auch als pädagogisch kaum vermittelbar gilt, eng mit der Auffassung zusammen, dass vom Komponieren erst dann die Rede sein kann, wenn ein nennenswertes musikalisches Produkt entsteht, dessen Qualität dem Begriff des musikalischen Werkes standzuhalten vermag. Vor dem Hintergrund dieser Tradition erscheint auch die eingangszitierte und andernfalls heute wohl kaum noch verständliche Auffassung Pavel Rojkos wenigstens ansatzweise nachvollziehbar.

So schreibt Hans Heinrich Eggebrecht, einer der bekanntesten deutschen Musikwissenschaftler des letzten Jahrhunderts, in seiner Definition des Begriffs „Komposition“, die meines Wissens unverändert noch in die 2012 erschienene 13. Auflage des *Riemann Musiklexikons*¹¹ übernommen wurde, dass der Begriff „die tonschriftlich ausgearbeitete Musik, insbesondere das musikalische Werk“ meine und dass „der Komponist vor allem an die Werke der Meister“ anknüpfe, „die er sich zum Muster wählt. Die Komposition aber muss, um gültig zu sein, die Forderung der Neuheit und der Originalität erfüllen.“¹²

Folgt man dieser normativ (um nicht zu sagen dogmatisch) und aus der Perspektive der klassisch-abendländischen Musiktradition gedachten Definition, ist vollkommen klar, dass weder Kinder noch Lehramtsstudierende des Fachs Musik jemals komponieren können – es sei denn, sie sind hochbegabt und werden zufälligerweise von Meistern des Fachs entdeckt und gefördert, die sie zu waschechten Komponisten ausbilden, die der Welt einst „gültige Werke“ hinterlassen.

Dieser exklusiven Definition möchte ich eine bescheidenere, inklusive Begriffsbestimmung entgegen halten, nach der es sich beim Komponieren – ganz im Sinne der Wortbedeutung des lat. Begriffs *componere* – schlichtweg um ein formal gestaltendes *Zusammenstellen* und zeitliches In-Beziehung-Setzen von Klängen und Geräuschen sowie dessen (schriftliche oder technische) Fixierung handelt, die man Notation nennt, womit Musik auch außerhalb ihrer flüchtigen Klanggestalt formbar, konservierbar und damit auch reproduzierbar wird.

Musik, deren Primärsubstanz ja eigentlich ephemere ist, weil sie sich in der Zeit ereignet und, so plötzlich sie erklingt, auch schon wieder verklungen ist, wird also erst durch die Transformation in ein anderes Medium bzw. schriftliches Zeichensystem unabhängig von ihrem zeitlichen Ereignischarakter gestaltbar.

Dies ist der wesentliche Unterschied zwischen Komposition und Improvisation, in der Musik ja eben gerade nicht notiert, sondern im Augenblick ihrer klanglichen Realisation spontan gestaltet wird, womit der Moment ihrer Erfindung und ihrer Klangwerdung zeitlich in eins fällt

¹¹ Vgl. Ruf 2012.

¹² Eggebrecht 1990. S. 316. Hier zit. nach Dahlhaus / Eggebrecht 1990.

– obgleich die Grenzen zwischen komponierter und improvisierter Musik längst hybrid und durchlässig geworden sind (was aber hier nicht zur Debatte steht).

Ob mein Definitionsversuch des Kompositionsbegriffs wasserdicht ist, weiß ich nicht. Jedenfalls befreit er die Vorstellung davon, was Komponieren eigentlich bedeutet, vom Mythos des Irrationalen und setzt pädagogische Möglichkeitsspielräume frei, über die ich im Folgenden aus eigener Praxis berichten möchte.

Ausgehend von der Überzeugung, dass Komponieren nichts mit Zauberei zu tun hat, sondern grundsätzlich auch für musikalische Laien erlernbar ist, hat die Komponistin Iris ter Schiphorst auf Grundlage ihrer langjährigen Kompositionspraxis und universitären Lehrerfahrung ein kompositionsdidaktisches Konzept entwickelt, an dessen hochschuldidaktischer Umsetzung ich in zwei Seminaren unter dem Titel „Experimentelles Komponieren mit Kindern“ an der Universität der Künste Berlin beteiligt war.¹³ Im Anschluss an die seminaristische Praxis entstand die vorliegende Beschreibung des kompositionsdidaktischen Modells.



Studierende beim Komponieren

Ein zusätzliches didaktisches Experiment bestand für uns darin, die Veranstaltung nicht nur in einem musikpädagogischen Fachgebiet anzubieten, sondern für mehrere Studiengänge

¹³ Die Veranstaltungen fanden im Sommersemester 2012/13 sowie 2013/14 statt. Eine meiner Aufgaben bestand darin, mein umfangreiches Instrumentarium aus experimentellen Musikinstrumenten zur Verfügung zu stellen, das ich als gelernter Instrumentenbauer während meiner langjährigen Lehrtätigkeit im Bereich der musisch-ästhetischen Erziehung an der UdK Berlin entwickelt habe (siehe Fotos). Experimentelle Musikinstrumente spielen im kompositionsdidaktischen Konzept von Iris ter Schiphorst eine wichtige Rolle (siehe S. 12 ff.).

zu öffnen. Unsere Seminarteilnehmer/innen kamen aus den Studienfächern der *Schulmusik*, *Instrumentalpädagogik*, *Komposition*, *Musiktheorie* und etwa zur Hälfte aus dem grundschulpädagogischen Lernbereich *Musisch-Ästhetische Erziehung*. Hier lag vor allem die Besonderheit und Herausforderung, weil wir bei Studierenden dieses Lernbereichs keinerlei musikalische Fachkenntnisse und instrumentalpraktische Fähigkeiten voraussetzen konnten. Es musste also ein musikalisch weitgehend voraussetzungsloses, elementares Lehrkonzept verwendet werden, das für musikalische Laien ebenso verständlich und praktikabel zu sein hatte wie für die fachlichen Experten der genannten Bereiche – und zwar ohne dass die Laien, die ja ihrerseits angehende Pädagogikprofis sind, zu Versuchskaninchen der Musikspezialisten würden. Aufgrund dieser höchst unterschiedlichen Voraussetzungen waren wir auf kollidierende Interessen und Ansprüche gefasst, die aber erfreulicherweise nicht auftraten. Das fachliche Spektrum der Teilnehmer/innen wurde keineswegs als Problem, sondern als Bereicherung wahrgenommen, weil auf diese Weise eine Fülle an Praxisperspektiven in das Seminar einfließen konnte.



Spiel einer eigenen Komposition

Ich möchte dieses didaktische Konzept nun als ein Modell des elementaren Komponierens vorstellen.¹⁴ *Elementares Komponieren* meint nicht etwa, wie man vielleicht denken könnte, ein auf die Kombination vorgefertigter Klangbausteine beschränktes Komponieren, das Gestaltungsmöglichkeiten didaktisch radikal reduziert, um musikalische Komplexität zu verhindern – wie es im Ergebnis etwa in der so genannten *pädagogischen Musik*, die den Musikunterricht der Grundschule dominiert, der Fall ist. Im Gegenteil: Elementares Komponieren im vorliegenden Sinne versteht sich vielmehr als systematisch auf seine wesentlichen Grundlagen reduziertes Komponieren, das – im Rahmen dieser eingeschränkten Möglichkeiten – musikalische Komplexität erst recht ermöglicht und progressiv ausdifferenziert. Um es auf eine paradoxe Kurzformel zu bringen: Komplexität durch Reduktion! Oder anders herum und genauer: Die systematische Reduktion kompositorischer Mittel auf elementare Grundlagen ermöglicht Menschen ohne musikalische Fachkenntnisse und Fähigkeiten experimentell Musik zu komponieren, die klanglich und strukturell vergleichsweise komplex sein kann.¹⁵

Wie ist das möglich? Ich will das didaktische Konzept anhand neun zentraler Prinzipien und Aspekte des Komponierens darstellen, die sich wechselseitig ergänzen. Die Reihenfolge ist nicht streng chronologisch im Sinne eines sukzessiv aufeinander aufbauenden Lehrgangs zu verstehen. Es handelt sich vielmehr um elementare Phasenschwerpunkte, an denen oft auch gleichzeitig gearbeitet wird. Sie sind allerdings progressiv auf das Ziel einer am Ende von den Teilnehmer/innen selbst gestalteten und schriftlich verfassten Komposition ausgerichtet.

Die elementaren Schwerpunkte lauten:

1. Reflexion
2. Audition
3. Reduktion
4. Exploration
5. Imagination
6. Improvisation
7. Notation
8. Komposition
9. Präsentation

¹⁴ Anders als der Seminartitel, der insofern etwas irreführend war, als wir nicht mit Kindern, sondern mit Studierenden gearbeitet haben, schließt die Bezeichnung *elementares Komponieren* bewusst alle Altersgruppen ein.

¹⁵ Der Komplexitätsgrad der kollektiven Kompositionsversuche ist relativ zu verstehen und hält einem Vergleich mit avancierter komponierter Musik keineswegs stand. Komplexität im hier behaupteten Sinn ist dieser Musik potentiell eigen, wie sie für experimentelle Musik insgesamt kennzeichnend ist, weil sie sich nicht notwendigerweise den Gesetzen der Tonalität oder metrischen Mustern unterwirft. Nur insofern kann davon die Rede sein, dass selbstkomponierte Musik dieser Art im Vergleich zum schematisch strukturierten Kinderlied im 4/4-Takt vergleichsweise komplex ist (ohne diese Musik damit wiederum generell diskreditieren zu wollen).

1. Reflexion: Grundsätzlich baut das Konzept auf dem Prinzip der ästhetischen Reflexion auf. Ästhetische Erfahrungen haben immer auch selbstreflexiven Charakter. Daraus folgt für uns, dass Inhalte, Erfahrungen und Ergebnisse im Prozess der wachsenden musikalischen Produktivität intensiv diskutiert und reflektiert werden sollten.



Iris ter Schiphorst lässt sich von einer Studentin ihre Komposition zeigen

2. Audition: Die erste Phase baut darauf auf, dass künstlerische Praxis vom Primat der ästhetischen Wahrnehmung ausgeht und in der künstlerischen Lehre auch ausgehen sollte. Um die Wahrnehmungsfähigkeit zu differenzieren müssen die Sinne für die Spezifik der sinnlichen Reize, die in den Künsten jeweils dominieren, sensibilisiert werden. In der Musik, deren akustische Erscheinungsform wir primär auditiv wahrnehmen, spielt daher die *auditive Sensibilisierung* des Gehörs eine zentrale Rolle. Hörübungen, die das Hören für die Wahrnehmung von Klangdifferenzen und -qualitäten sensibilisieren, sind daher Ausgangspunkt

und Grundlage des kompositionsdidaktischen Konzepts. An der Basiskompetenz achtsamen Hörens wird deshalb nicht nur zu Beginn des Seminars kontinuierlich gearbeitet.

Methodenbeispiel: Ein Zeitungsblatt wird möglichst geräuschlos im Kreis weiter gereicht. Geräusche, die dabei zwangsläufig entstehen, sollen bewusst wahrgenommen und vor allem genossen werden. Was dabei gehört, gedacht und empfunden wird, soll anschließend diskutiert werden.¹⁶



tönende Tonscherben

3. Reduktion: Die Reduktion des kompositorischen Materials auf drei elementare Klangkategorien ist der methodische Kern des Konzepts. Um musikalisches Material aus dem endlosen Universum von Klängen für musikalische Laien überhaupt zugänglich und kompositorisch verfügbar zu machen, wird eine simple und in ihrer Reduktion auf nur drei

¹⁶ Diese Übung stammt von der japanischen Komponistin Makiko Nishikaze.

Grundkategorien durchaus radikale Systematik von Klängen vorgestellt: Fläche, Puls und Impuls.¹⁷

- Der Begriff *Fläche* (symbolisiert durch eine blaue Karte, mit der wir die Meeresoberfläche oder die blaue Fläche des Himmels konnotieren) bezeichnet kontinuierliche Klänge, die z.B. durch geräuschhaftes Reiben, Schaben, Kratzen, lang anhaltende Liegeklänge oder auch dichte Texturen aus vielen, schnell und kurz hintereinander gespielten Pulsklängen entstehen.
- *Pulse* (symbolisiert durch eine rote Karte, die uns z.B. an pulsierendes Blut erinnert) definieren sich durch eine rhythmische oder arrhythmische Folge mehrerer kurzer Klänge, deren Einzelelemente deutlich getrennt voneinander hörbar sind (sich also nicht als Kontinuum zur Klangfläche verdichten). Pulse treten nie einzeln, sondern immer nur sukzessive auf.
- *Impulse* (symbolisiert durch eine gelbe Karte, mit der wir bspw. plötzliche Lichtblitze assoziieren können) sind kurze Solitärklänge, die aufgrund ihres singulären Charakters als eigenständige Akzente wahrgenommen werden. Sie treten ausschließlich einzeln auf.

Mit diesen drei Klangkategorien, die später durch musikalische Parameter wie *Dauer*, *Lautstärke*, *Höhe*, *Artikulation* und *Tempo* differenziert sowie die Einführung der Formprinzipien *Wiederholung*, *Variation* und *Kontrast* ergänzt werden, wird in den ersten Improvisationen und Kompositionsversuchen ausschließlich gearbeitet. Vorgestellt und eingeführt werden sie mit digital aufgezeichneten Alltagsgeräuschen – z.B. einem laufenden Wasserhahn (Fläche), dem Schälen einer Möhre (Pulse) oder einem knallenden Sektkorken (Impuls).

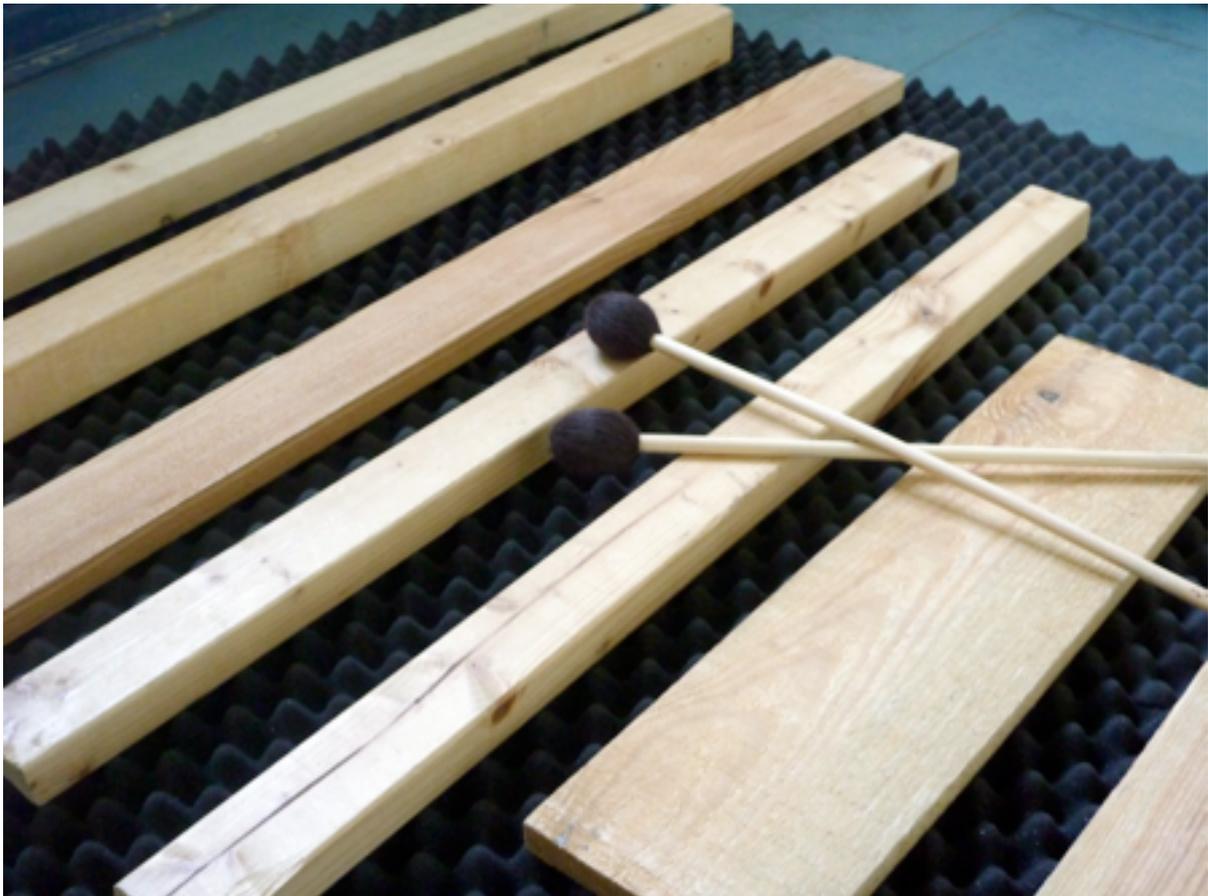
Methodenbeispiel: Die Teilnehmer/innen denken sich aus den drei Kategorien jeweils einen Klang aus, den sie mit ihrer Stimme bzw. ihrem Mund erzeugen. Einzige Einschränkung: Die Klänge dürfen nicht gesungen werden! Im definierten Zeitraum von etwa einer Minute, der vom Spielleiter mit dem Arm als wanderndem Sekundenzeiger angezeigt wird (Cage-Uhr), wird jeder Klang an beliebiger Stelle nur einmal gespielt. Es entsteht ein kurzes experimentelles Musikstück, in dem auch Momente der Stille vorkommen.

¹⁷ Wichtige Anregungen für diese Einteilung gingen laut Iris ter Schiphorst von Michael Veters Konzepten wie „Linienspiele“ aus, aber auch und besonders von dem Komponisten David Graham und seinem Konzept *KidsKompo*, das er gemeinsam mit der Komponistin Elena Mendoza entwickelt hat. Hier finden sich ergänzend zu den drei genannten Begriffen noch die Kategorien *Vordergrund/Hintergrund*, *Melodie* und *Mehrstimmigkeit*, auf die aus Gründen weiterer Komplexitätsreduktion verzichtet wurde. Vgl. Graham 2012.



Stabspiel

4. Exploration: Künstlerische Schaffensprozesse beginnen mit der Suche und Erforschung von Material bzw. Materialien. Die klangliche Erforschung des jeweiligen Instrumentariums, mit dem Musik gemacht und erfunden wird, ist daher eine wesentliche Voraussetzung, um Eigenschaften und Modifikationsmöglichkeiten kennen zu lernen, die bereits einzelne Klänge und erst recht komplexe Instrumente aufweisen. Je genauer wir das klangliche Potential der Instrumente kennen, desto differenzierter können wir sie gestalterisch einsetzen. An dieser Stelle spielt nicht nur das Hören, sondern auch der physische Vorgang der Klangerzeugung eine große Rolle. Klänge (soweit es sich um rein akustische, nicht-synthetisch erzeugte Klänge handelt) müssen von uns selbst mechanisch am Instrument erzeugt werden. Das Spielen eines Instruments – ob es sich um ein konventionelles Musikinstrument, einen Alltagsgegenstand oder die eigene Stimme handelt – erfordert daher taktile bzw. motorische Sensibilität. Und diese kann geübt und verbessert werden, gerade wenn mir ein Instrument noch vollkommen fremd ist, so dass Klangergebnisse zunehmend weniger zufällig klingen und kompositorisch bewusst eingesetzt werden können.



Xylofon aus Holzresten

Das Instrumentarium wurde in drei Gruppen eingeteilt:

1. konventionelle Musikinstrumente
2. menschliche Stimme
3. experimentelle Instrumente¹⁸

Freiwillige Selbstbeschränkungen im Sinne künstlicher Handicaps werden in den experimentellen Künsten oft genutzt, um neue Techniken und Verfahren im Umgang mit Materialien zu generieren. Um in unserm Zusammenhang den experimentellen Umgang mit Instrumenten anzuregen und zu umgehen, dass vertraute Spieltechniken, melodische Muster und klassische Klangvorstellungen die Exploration der Instrumente zu sehr einengen oder gar verhindern, haben wir für zwei der drei Instrumentengruppen jeweils ein *Verdikt* aufgestellt:

1. Konventionelle Musikinstrumente dürfen nicht konventionell, sondern nur mit so genannten *erweiterten Spieltechniken* (extended techniques) gespielt werden. 2. Mit der Stimme darf alles gemacht, nur nicht gesungen werden. Experimentelle Instrumente (3.) dagegen – aus diesem Grund sind sie für kompositionspädagogische Zwecke besonders gut geeignet –

¹⁸ Über das musikpädagogische Potential und den Einsatz experimenteller Musikinstrumente, die ich als Instrumentenbauer (mit und ohne Schüler/innen) selbst herstelle, habe ich an anderer Stelle ausführlicher berichtet. Siehe hierzu: Roszak 2010 a/b.

können ohnehin nur nicht-konventionell gespielt werden, weil es für sie gar keine spieltechnische Konvention gibt.¹⁹



Spiel eines selbst gebauten Monochords



rauschende Glasperlen

¹⁹ In der Arbeit mit Schüler/innen hat sich allerdings an dieser Stelle die Einschränkung sehr bewährt, dass Klänge (zumindest vorübergehend) nicht geschlagen, sondern nur gestrichen, gerieben, gezupft und anderweitig erzeugt werden dürfen. Erfahrungsgemäß fordern experimentelle Musikinstrumente, bei denen es sich vielfach um Idiophone (Selbstklinger) handelt, ein perkussives Spiel in besonderer Weise heraus. Allein aus Gründen der Lautstärke, deren Pegel zudem viele leise Klänge akustisch erstickt, ist diese einschränkende Spielregel didaktisch sinnvoll.



Experimentelle Instrumente



Metallophon aus Besteck



Springdrums aus Blechdosen

Methodenbeispiel: Jeder Spieler entscheidet sich an einem konventionellen Musikinstrument für je einen nicht-konventionell, also mit erweiterter Spieltechnik erzeugten Flächenklang, Puls-klang und Impulsklang. Das Spiel und die Mischung der Klänge werden per Dirigat mit Hilfe farbiger Karten (s.o.) angezeigt. Bei dieser Übung handelt es sich also um dirigierte Improvisation.

5. Imagination: Formen, Elemente und Strukturen des geplanten Produkts in ihrer sinnlichen Erscheinung mental imaginieren zu können, ist eine wichtige Fähigkeit im künstlerischen Schaffensprozess. Komponistinnen und Komponisten sind besonders darauf angewiesen das klingende Resultat ihrer Musik innerlich voraus hören zu können, wenn sie kompositorische Entscheidungen treffen. Arbeit an der klanglichen Einbildungskraft ist daher ein wichtiges Moment des kompositionsdidaktischen Modells.

Methodenbeispiel: Die Teilnehmer/innen verteilen sich einzeln stehend im Raum und schließen die Augen. Jeder Spieler entscheidet sich in seiner Vorstellung für je einen Klang der drei oben genannten Kategorien, den er mit der Stimme erzeugen will. Wird er von der im Raum umherwandernden Person berührt, die quasi als Dirigent/in fungiert, produziert er kontinuierlich wiederholend seinen Klang; durch eine zweite Berührung hört er wieder auf; bei einer dritten

spielt er den zweiten Klang usw. Die Übung lässt sich auch mit Instrumenten ausführen. Wichtig ist, dass die Klänge in diesem Fall vorher gerade nicht explorativ erprobt, sondern imaginativ ausgewählt werden, womit dann das tatsächliche Klangresultat mit dem zuvor imaginierten verglichen werden kann.²⁰

6. Improvisation: Musikalische Improvisation ist neben der Komposition ein eigenständiges und von ihr unabhängiges Verfahren spontaner Musikproduktion, keineswegs nur eine propädeutische Vorstufe des Komponierens. Andererseits ist das improvisierende Spiel mit und Spielen von Klängen ein wesentliches Moment der kompositorischen Suchbewegung und damit auch ein wesentlicher Teil des Kompositionsprozesses. Nicht zufällig gehen die meisten unserer Übungsbeispiele daher auf Spielregeln der musikalischen Gruppenimprovisation zurück.²¹

Methodenbeispiel: Eine einschränkende Regel der musikalischen Gruppenimprovisation besteht darin ad libitum auf experimentellen Instrumenten zu improvisieren und dabei stets darauf zu achten, dass nie mehr als drei Spieler/innen gleichzeitig spielen. Damit sind besonders das auditive Konzentrationsvermögen und die interaktive Reaktionsbereitschaft heraus gefordert.

7. Notation: Zweifelsfrei stellt der Themenkomplex der musikalischen Notation den schwierigsten und entscheidenden Schritt auf dem Weg zum Komponieren dar. Erst mit dem Vorgang des in der abendländischen Tradition zumeist schriftlichen Notierens von Musik spricht man eigentlich von Komposition – ein Begriff, der sich deshalb auch zugleich auf das klingende Resultat wie das Notat selbst bezieht.²² Die Schwierigkeit Musik zu notieren, also Klänge in ein schriftliches, für Schüler/innen zugängliches und vermittelbares Symbolsystem zu übersetzen, stellt offenbar für viele Musikpädagoginnen und -pädagogen ein so großes Problem dar, dass dies wahrscheinlich einer der Hauptgründe dafür ist, warum Kompositionspädagogik so selten Eingang in die musikpädagogische Praxis des schulischen Musikunterrichts wie des musiksulischen und privaten Instrumentalunterrichts findet.

Dass die traditionelle Notenschrift aufgrund ihrer historisch gewachsenen Ausdifferenzierung für kompositionsdidaktische Zwecke in schulmusikalischen Zusammenhängen viel zu komplex ist, versteht sich von selbst. Es muss also ein Notationsverfahren gefunden werden, das kein kompliziertes, konventionalisiertes und mühsam zu erlernendes Regelsystem voraussetzt, sondern eine simple, sich weitgehend intuitiv vermittelnde Notationsmethode darstellt, mit der eigene Kompositionsversuche nicht nur ermöglicht, sondern auch angeregt werden können.

²⁰ Diese Übung ist eine Abwandlung der Improvisationsspielregel „Klangwald“ von Matthias Schwabe. Vgl. Schwabe: Improvisationsspielregeln in Kurzfassung. S. 2. Das unveröffentlichte Skript wurde mir vom Verfasser freundlicherweise zur Verfügung gestellt.

²¹ Viele auch für kompositionspädagogische Zusammenhänge sehr hilfreiche Spielregeln der musikalischen Gruppenimprovisation finden sich in Schwabe 2011.

²² Der gesamte Bereich der zeitgenössischen elektronischen Musik, in der Klänge heute am Computer zugleich synthetisch generiert, digital notiert und somit komponiert werden, wird hier außer Acht gelassen.

Die erstaunlich einfache Lösung besteht darin, dass jeder Spieler für jeden Klang, den er erzeugt, ein individuelles grafisches Zeichen (ggf. mit verbalen Erläuterungen) erfindet, das ausschließlich er selbst lesen und verstehen können muss. Auf konventionalisierte Regeln kann an dieser Stelle komplett verzichtet werden, weil die Komponisten hier, anders als sonst, zugleich ihre eigenen Interpreten sind.²³ Das Zeichen kann nach Belieben seines Verfassers entweder den Vorgang der Klangerzeugung mimetisch abbilden oder die Struktur des Klangs abstrakt visualisieren (etwa durch Punkte, Linienverläufe, Schraffuren etc.). Die wesentlichen Funktionen der musikalischen Schrift, nämlich Musik zu notieren, um sie gestalten und später erneut reproduzieren zu können, sind damit erfüllt.

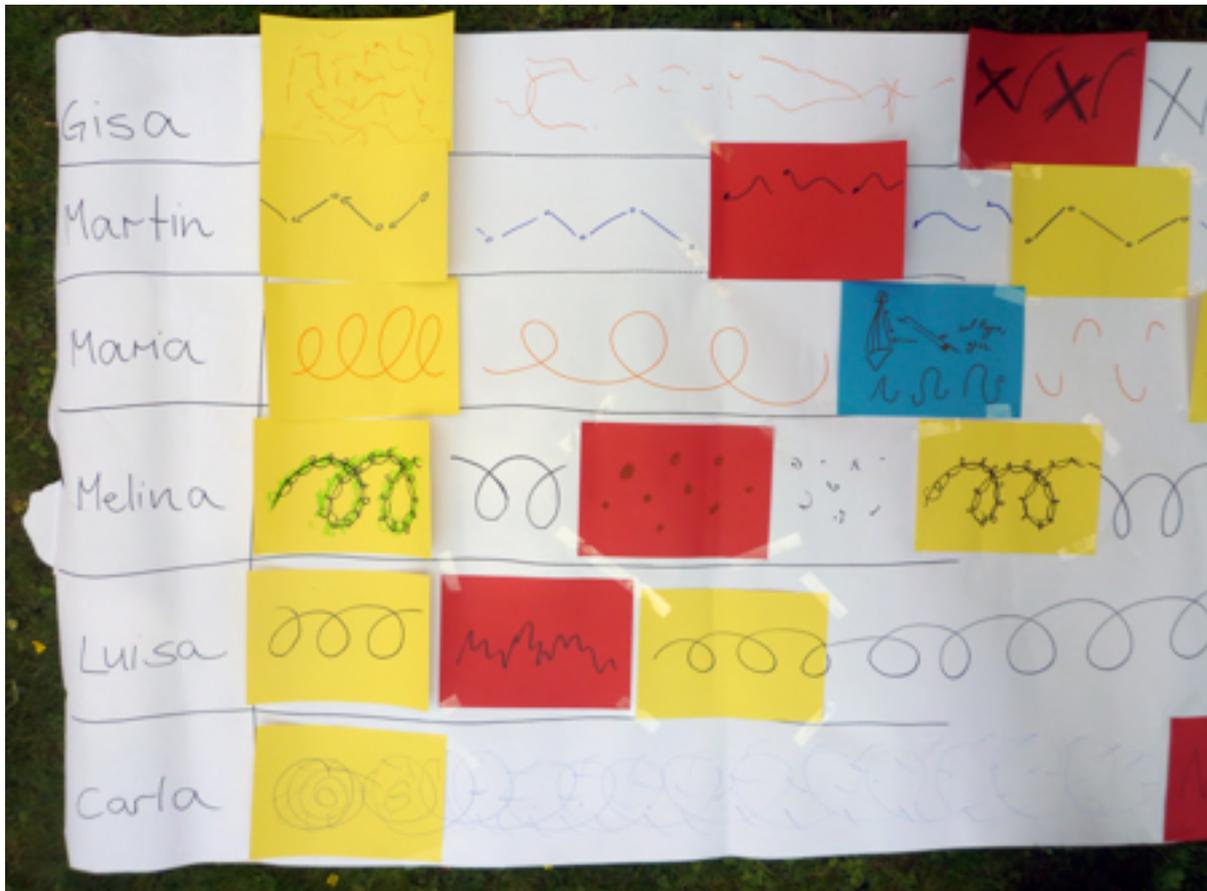
Methodenbeispiel: Jeder Spieler erfindet zunächst für einen mit erweiterter Spieltechnik auf einem konventionellen Instrument erzeugten Klang ein individuelles Zeichen und notiert es auf einer farbigen Karte (s.o.). Anschließend werden die Zeichen und dazu passenden Klänge reihum vorgestellt und erläutert. Zeitliche Bezüge spielen an dieser Stelle noch keine Rolle.

8. Komposition: Die Notation eines Einzelklangs ist noch keine Komposition. Erst die Herstellung zeitlicher, simultaner und sukzessiver Beziehungen von Klängen macht aus einer Notation eine Komposition. Mit der Einführung eines zweidimensionalen Koordinatensystems, dessen horizontale Achse die relative Progression der Zeit in Form einer regelmäßig gegliederten Zeitleiste darstellt, sowie der vertikalen Gliederung des Systems in Zeilen, die für verschiedene Personen und Instrumente reserviert sind (in der Musik spricht man von einzelnen *Stimmen*), entsteht das Grundmuster einer mehrstimmigen musikalischen Partitur, wie es die abendländische Musiktradition seit dem Mittelalter entwickelt und historisch überliefert hat.

Zeit →										
↓ Instrumente										

²³ Dieses Verfahren teilt die Methode mit der Pop- und Rockmusik, deren Kompositionen sich (auf der Grundlage vorgedachter Ideen) allerdings gewöhnlich eher aus dem spontanen kollektiven Zusammenspiel probender Musiker/innen entwickeln als aus zuvor schriftlich fixierten Notationen. Pop- und Rockmusik wird, wenn überhaupt, meist erst nachträglich in Kürzeln schriftlich festgehalten und nur selten detailliert ausnotiert, und zwar vor allem, um sie später erneut reproduzieren zu können. Die Verschriftlichung von Musik ist hier genretypisch weitgehend vom eigentlichen musikalischen Entwurfsprozess abgekoppelt und dient vornehmlich als individuelle Gedankenstütze.

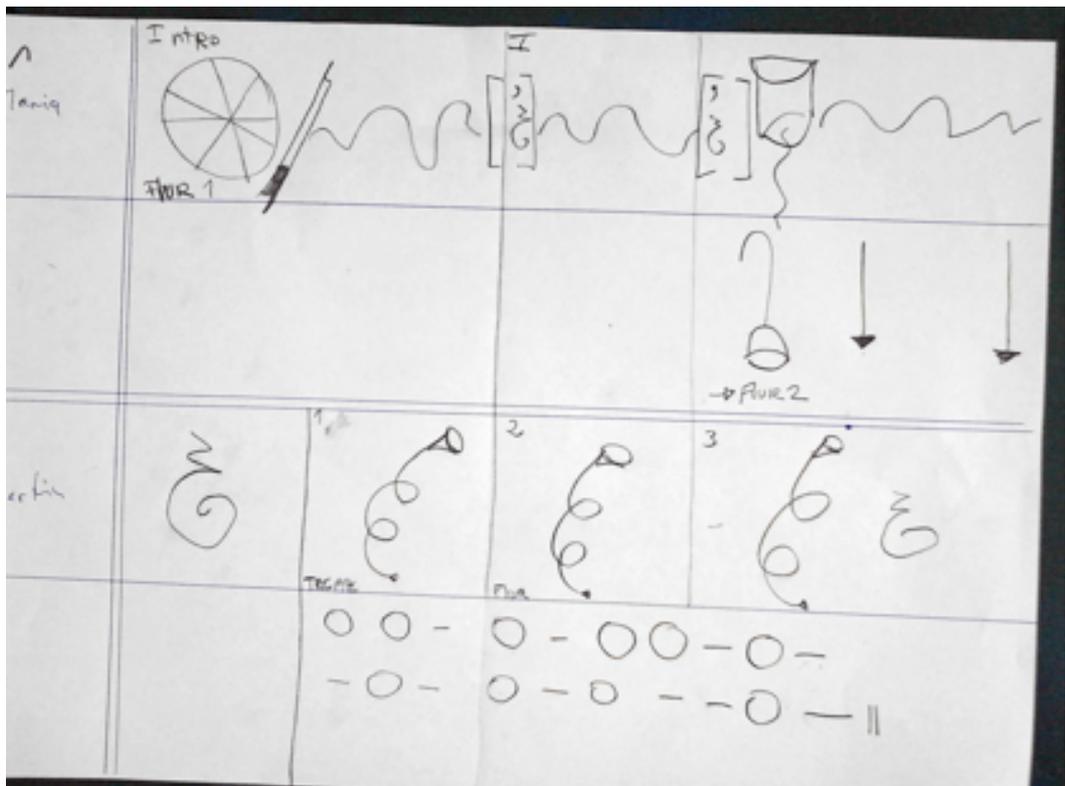
In dieses Partitursystem, das auf große Papierbahnen gezeichnet wird, können nun nach Belieben grafisch-verbale Notationen eingesetzt werden, wie sie im letzten Schritt von den Teilnehmer/innen für einzelne Klangaktionen entwickelt und auf farbige Karten notiert wurden. Kompositorische Entscheidungen werden im Kollektiv der Gruppe verhandelt und getroffen. Auf gleiche Weise können aber auch Einzelkompositionen entstehen.



Partitur mit Farbkarten für verschiedene Klangkategorien²⁴

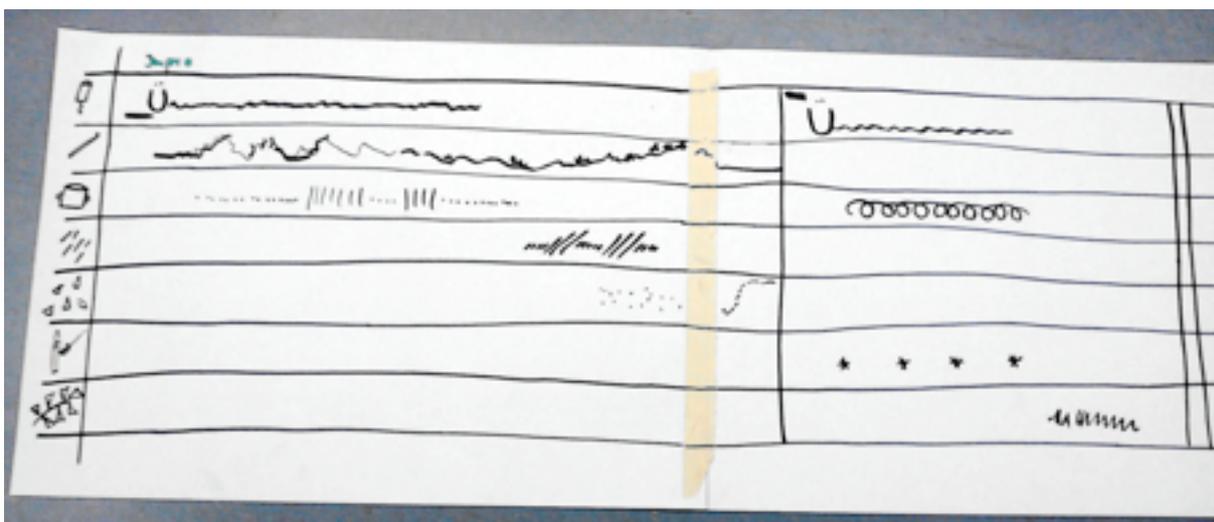
Mit der Einführung zusätzlicher Zeichen für musikalische Parameter wird das Notationssystem zunehmend weiter ausdifferenziert. So können die *Dauer* der Klänge (symbolisiert durch Zeitlinien für ihre Länge), die *Lautstärke* (z.B. mit aus der Notenschrift entlehnten Piano- und Fortezeichen sowie Crescendogabeln), die *Artikulation* (mit verbalen Vortragsbezeichnungen wie „plötzlich“ oder „sanft“) sowie die relative *Tonhöhe* (etwa durch Höhenverlaufslinien innerhalb einzelner Stimmen) festgelegt werden. Die Musikstücke können und sollten zunächst mit Dirigenten aufgeführt werden, die mit Hilfe eines Zeigestabs auf der Partitur den zeitlichen Verlauf und das *Tempo* angeben.

²⁴ Die Zuordnung der Farben zu den drei Klangkategorien entspricht hier nicht der oben genannten.



grafische Notation mit Symbolen für Klänge und Instrumente

Weitere kompositorische Differenzierungsmöglichkeiten ergeben sich aus musikalischen Formprinzipien, wie sie uns aus der klassischen Formenlehre bekannt sind. Die wichtigsten von ihnen sind *Wiederholung*, *Variation* und *Kontrast*.²⁵ Ihre schriftliche Umsetzung entwickeln die Teilnehmer/innen (ggf. mit Hilfestellungen) selbst, sobald sie das jeweilige Formprinzip verstanden und sich bewusst gemacht haben.



mehrstimmige Partitur mit 7 Instrumentalstimmen

²⁵ Vgl. hierzu Kühn 1992. S. 13 ff.

The image shows two pages of handwritten musical notation. The top page is divided into two systems. The first system has five staves: Djembe (mf), Dama (mf), Topf (p), Bachel (mf), and Gitarre (mf). The second system has two staves: Di-Typh (mf) and another staff with a wavy line and arrows. The bottom page has two staves with various symbols and arrows, including '2x' and 'pp'.

Partitur mit Zeichen für Lautstärken und Wiederholungen

Mit dem zweidimensionalen Koordinatensystem der Partitur steht ein in Aufbau und Funktionsweise leicht zugängliches Raster zur Verfügung, das uns als Matrix dient und das Grundprinzip des Komponierens – das Herstellen von Klangbeziehungen in der Zeit – anschaulich visualisiert und, worauf es hier besonders ankommt, auch für musikalische Laien nicht nur lesbar, sondern kompositorisch verfügbar macht. Das vorgestellte kompositionsdidaktische Konzept gibt Studierenden und Schüler/innen damit ein Notationssystem an die Hand, das ihnen ermöglicht ohne nennenswerte Vorkenntnisse und musikalische Fähigkeiten mehrstimmige Musik zu komponieren, die unseres Erachtens klanglich und strukturell wesentlich komplexer ist als so genannte ‚Musik für Kinder‘, die in pädagogischen Kontexten meist zu hören ist. Im letzten Schritt, der Klangwerdung ihrer eigenen Musik, können sich die jungen Musikerfinder/innen schließlich von der Qualität ihrer selbst gestalteten Produkte überzeugen.



9. Präsentation: Was wäre eine Komposition ohne ihr klingendes Resultat, ein lesbares Notat ohne hörbare Musik? Für professionelle Komponisten und Komponistinnen mag der Moment, in dem sie ihre Musik zum ersten Mal mit eigenen Ohren und öffentlich live gespielt hören können, eine ebenso aufregende wie gefürchtete Zerreißprobe sein, in der sich zeigt, ob ihre musikalischen Ideen der klanglichen Realität standhalten. Beim Elementaren Komponieren indes, wo kein erwartungsvolles Konzertpublikum geschweige denn schonungslose Musikkritiker zu fürchten sind, ist das kollektive Spiel der selbst komponierten Musik für erstmalige Komponistinnen und Komponisten zumeist eine erstaunliche Erfahrung, mit der nicht wenige von ihnen kaum glauben können, dass sie die Musik, die sie nun spielen und hören, tatsächlich selbst komponiert haben.

Literatur

Dahlhaus, Carl / Eggebrecht, Hans Heinrich (Hg.): Brockhaus Riemann Musiklexikon (erw. Taschenbuchausgabe). Kassel: Schott / München: Piper ³1990 (¹1989).

de la Motte, Diether: Wege zum Komponieren. Ermutigung und Hilfestellung. Kassel: Bärenreiter ⁴2004 (¹1996).

Eggebrecht, Hans Heinrich: Artikel „Komposition“. In: Dahlhaus / Eggebrecht: Brockhaus Riemann Musiklexikon (erw. Taschenbuchausgabe). Kassel: Schott / München: Piper ³1990 (¹1989). S. 316-319.

Graham, David: *KidsKompo*: Komponieren mit Kindern. Ein Praxisbericht. In: Schneider 2012. S. 42-48.

Greuel, Thomas / Heß, Frauke (Hg.): Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung. Aachen: Shaker 2008.

Kühn, Clemens: Formenlehre der Musik. Kassel: Bärenreiter/dtv ³1992 (¹1987).

Lang, Benjamin / Vandr , Philipp (Hg.): Komponieren mit Schülern. Konzepte - Förderung - Ausbildung. Regensburg: ConBrio 2011.

Rolle, Christian: Musikalisch-ästhetische Bildung.  ber die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Bosse 1999.

Rojko, Pavel: Musikhören versus p dozentrische Unterschätzung der Musik. In: Diskussion Musikpädagogik H. 37/2008. S. 20-25.

Roszak, Stefan: Klänge erfinden. Ein Klangkabinett aus akustischen Ready-mades. In: Brandstätter, Ursula; Hentschel, Ulrike; Dimke, Ana (Hg.): Szenenwechsel³. Vermittlung von Bildender Kunst, Musik und Theater. Berlin: Schibri 2010. S. 45-55.

Roszak, Stefan: Musik (er)finden mit experimentellen Instrumenten. Kinder sind Klangforscher und Komponisten. In: Winderlich, Kirsten: Kunst und Ästhetik. Bildungsjournal Frühe Kindheit. Berlin: Cornelsen Scriptor 2010. S. 64-73.

Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 5 Bd. Mainz: Schott 2012 (13.  berarb. Aufl.).

Schneider, Hans: Musik erfinden mit Kindern und Jugendlichen. In: Greuel / Heß 2008. S. 76-99.

Schneider, Hans (Hg.): Neue Musik vermitteln.  sthetische und methodische Fragestellungen. Hildesheim: Olms 2012.

Schwabe, Matthias: Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene. Kassel: Bärenreiter ²2011 (¹1992).

Schwabe, Matthias: Improvisationsspielregeln in Kurzfassung. Unveröffentl. Skript (ohne Jahresangabe).

Venus, Dankmar: Unterweisung im Musikhören. Wilhelmshaven: Noetzel 1969.

Die Abbildungen stammen vom Autor – bis auf Abb. 8 (Monochord: Cerrah Trapp) sowie Abb. 9 und 10 (rauschende Glasperlen; experimentelle Instrumente: Martin Kroetz).

Stefan Roszak ist Musikpädagoge und Instrumentenbauer. Nach langjähriger Forschungs- und Lehrtätigkeit im Fachgebiet Musisch-Ästhetische Erziehung am Institut für Kunstdidaktik und Ästhetische Erziehung der Universität der Künste Berlin ist er als Seminar- und Workshopleiter in ganz Deutschland aktiv. Schwerpunkte seiner Arbeit sind ästhetische Bildung, experimentelle Musikpädagogik, musikalische Improvisation, Kompositionspädagogik und experimenteller Instrumentenbau. Kontakt: info@stefan-roszak.de; www.experimentelle-instrumente.de

Iris ter Schiphorst ist Komponistin, Pianistin und Musikpädagogin. Sie lehrt experimentelle Komposition an der Universität der Künste Berlin und betreut am Institut „Klangzeitort“ für Neue Musik der UdK und HfM Hanns Eisler Berlin die Reihe „Neue Musik im Diskurs“. Ihr Werkverzeichnis umfasst alle Gattungen, darunter 7 große Orchesterwerke, eine Kinderoper („Die Gänsemagd“), sowie Musik zum Kinderbuchbestseller „Der Grüffelo“. Ihre Komposition „Klangrätsel“ für Laien-/bzw. Kinder-Streichorchester war Preisträgerstück des ad libitum-Wettbewerbs der Winfried Böhler Stiftung 2011. Sie ist seit Jahrzehnten in der Vermittlung von zeitgenössischer Musik aktiv, auch und besonders im Bereich der Jugendarbeit. Kontakt: iris.terschiphorst@snaflu.de; www.iris-ter-schiphorst.de

