

Vorstellungen vom Prozess des Komponierens bei Schüler*innen einer vierten Klasse

Eine Interviewstudie

von Jessica Soda

Professorales Gutachten: Prof. Dr. Johannes Treß

Studentisches Gutachten: Sophia Lüdecke

KURZBIOGRAFIE

Jessica Soda studiert im vierten Mastersemester Musikpädagogik für das Grundschullehramt an der Bergischen Universität Wuppertal. Sie ist besonders an empirischer Forschung zum Musikunterricht der Grundschule interessiert. Wie in der vorliegenden Interviewstudie konzentriert sie sich vor allem auf kompositionspädagogische Aspekte, begeistert sich jedoch ebenso für interdisziplinäre Forschungsthemen. In ihrer Masterthesis befasst sie sich daher empirisch mit Sprache im Musikunterricht.

ABSTRACT

In dieser Studie wird anhand von Interviews mit vier Viertklässler*innen untersucht, welche Vorstellungen sie vom Prozess des Komponierens haben und ob Einflüsse der Genieästhetik bestehen, wie es bereits Meisternst (2020; 2022; 2024) in Ansätzen bei älteren Schüler*innen nachweisen konnte. Bei der Auswertung der Daten der vorliegenden Studie mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse konnten sechs Prozessphasen und drei Kategorien zu beeinflussenden Produkt- und Prozesskriterien ermittelt werden. Die Schüler*innen orientieren sich an der Musik ihrer Vorbilder und beschreiben keine Phase der Exploration mit Instrumenten. Alle gehen von einem Lied als Endprodukt aus, das sowohl Text als auch Musik enthält. Die musikalischen Einfälle werden aber nicht als formbar beschrieben. Dementsprechend werden keine Überarbeitungsstrategien näher erläutert. Zwar benennen die Schüler*innen das Erfinden von Musik als eine große Herausforderung, allerdings sei es von erlernbaren handwerklichen Fähig- und Fertigkeiten abhängig. Insgesamt werden auch in dieser Studie „Anklänge an eine Genieästhetik“ (Meisterernst, 2022, S. 151) ermittelt.

1. Einleitung

„Komponieren ist, wenn man ein eigenes Lied **schreibt**“, „wenn man ein Lied, etwas **erfindet**“, „ein Lied **erstellen**“, „wenn man [...] n Lied **macht**“ – diese und weitere Synonyme benutzen die Viertklässler*innen dieser Interviewstudie, um das Komponieren in eigene Worte zu fassen. Auch in der Musikpädagogik werden alternative Begriffe (etwa „Musik-Erfinden“ bei Kranefeld & Voit, 2020) genutzt, um das Komponieren im Musikunterricht zu bezeichnen (Schlothfeldt, 2018a, S. 328; Meisterernst, 2022, S. 143). Schlothfeldt (2018a, S. 328f) vermutet, dass die Nutzung der Ersatzbegriffe in der Musikpädagogik allerdings dazu dient, die kreativen Prozesse und Produkte von Schüler*innen von jenen „genialer und meisterhafter“ Komponist*innen abzugrenzen. Denn der Begriff des Komponierens ist durch die Genieästhetik des 19. Jahrhunderts und durch eine Verknüpfung mit Kunstmusik vorbelastet (ebd.; Meisterernst, 2020, S. 120f). Bei der darin enthaltenen „Ehrfurcht“ (Schlothfeldt, 2018a, S. 329) vor dem Komponieren besteht die Gefahr, dass die Prozesse und Produkte der Schüler*innen von Lehrkräften wenig wertgeschätzt werden (Meisterernst, 2020, S. 121; Grow, 2018, S. 12f, Weidner et al., 2019, S. 81). Auch die musikpädagogische Debatte um mögliche Lernziele, Kompetenzerwartungen und Umsetzungsweisen des Komponierens im Unterricht könnte von genieästhetischen Auffassungen beeinflusst sein, sodass etwa lehrbare Fähig- und Fertigkeiten für das Komponieren (dazu Grow, 2018) besonders bei jüngeren Schüler*innen im Unterricht der Grundschule in den Hintergrund treten (s. Kapitel 3).

Dabei liegt die Befürchtung nah, dass auch die Schüler*innen selbst die Vorstellung besitzen, dass das Komponieren eine Meisterschaft sei, die nur adäquat von professionellen Komponist*innen beziehungsweise „Genies“ durchgeführt werden könne. Diese Vorstellung ist eine schlechte Ausgangslage für das eigene Komponieren im Unterricht, denn sie könnte die Schüler*innen etwa zu einer „defizitorientierte[n] Wahrnehmung der eigenen Produkte“ führen, wie es Meisterernst (2020, S. 121) in ihrer Interviewstudie zu Vorstellungen des Komponierens an einem Fallbeispiel zeigen konnte. Dabei erkannte Meisterernst (2022, S. 151) „Anklänge an eine Genieästhetik“ anhand der Aussagen von Oberstufenstufenschüler*innen, jedoch wies sie insgesamt keine „handlungshemmenden Vorstellungen“ (Meisterernst, 2024; S. 9) nach. In Anschluss an die Studie von Meisterernst wird daher in der vorliegenden Studie der Frage nachgegangen, ob sich jene genieästhetischen „Anklänge“ (Meisterernst, 2022, S. 151) möglicherweise deutlicher bei jüngeren Schüler*innen zeigen, die besonders von der oben genannten Geringschätzung als musikalische „Laien“ (Weidner et al., 2019, S. 81), im Vergleich zu meisterhaften Komponist*innen, betroffen sein könnten.

Musikbezogene Vorstellungen, die bis vor dieser Studie noch nicht bei Grundschüler*innen erforscht wurden, sind wichtige Anschlussstellen für den Musikunterricht, da Vorstellungen aus der konstruktivistischen Perspektive Ausgangspunkt für das weitere Lernen sind, dabei aber auch zu Lernschwierigkeiten führen können (Duit, 1997, S. 234; Schecker & Duit, 2018, S. 3ff). Auch Meisterernst (2024, S. 2f) ist der Überzeugung, dass die Vorstellungen der Schüler*innen, die sich aus ihren „Erfahrungen, Wahrnehmungen, Kenntnissen, Einstellungen, Interessen [und] Wertungen“ (Adamina, 2008, S. 19) zusammensetzen, die Kompositionsprozesse im Unterricht beeinflussen. Anders als in der umfassenden

naturwissenschaftlichen Forschung geht es allerdings in der „musikpädagogischen Vorstellungsforschung über inhaltsspezifische Vorstellungen hinaus auch [um] latente Vorstellungen“ (Meisterernst, 2024, S. 2), die sich innerhalb der (musikalischen) Sozialisation entwickeln (ebd.). Passend dazu zeigt auch Grow (2018, S. 65f) in ihrem Kompositionsmodell für die Grundschule, dass die komponierende Person und der Kompositionsprozess durch das soziokulturelle Umfeld und die Schule beeinflusst werden.

Ziel dieser Studie ist daher, die Vorstellungen, die Grundschüler*innen vom Prozess des Komponierens im Laufe ihrer Sozialisation durch (außer-)schulische Erfahrungen entwickelt haben, empirisch zu erheben, um dabei auf mögliche Zusammenhänge mit der Genieästhetik rückzuschließen. Dafür wurden im Rahmen eines Forschungsprojekts an der Bergischen Universität Wuppertal im Sommersemester 2024 leitfadengestützte Interviews mit vier Vierklässler*innen geführt, in denen sie beschreiben sollten, wie sie bei einer Kompositionsaufgabe im Unterricht vorgehen würden. Die Aussagen sollten Aufschluss darüber geben, welche Erwartungen und Ideale in Bezug auf das eigene Komponieren vorherrschen und ob diese Vorstellungen passend zu den musikpädagogischen Lernzielen und Prozessphasen sind. Sie wurden zudem gefragt, ob sie Unterschiede zwischen ihrer kreativen Tätigkeit und der Tätigkeit professioneller Komponist*innen vermuten und ob sie das Komponieren als Herausforderung oder als leichtfertige kreative Aufgabe einstufen, um weitere Erkenntnisse über mögliche genieästhetische Vorstellungen gewinnen zu können. Die Interviews wurden transkribiert und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. Bei der Analyse konnten mehrere Prozessphasen und "Anklänge an eine Genieästhetik" (Meisterernst, 2022, S. 151) ermittelt werden. Diese werden im Ergebnisteil näher erläutert und anschließend insbesondere mit dem Modell von Grow (2018) und den bekannten Ergebnissen der Studie von Meisterernst (2020; 2022; 2024) in Verbindung gebracht.

2. Komponieren – Definitionen, Modellierung, didaktische Zielsetzungen

Um die Vorstellungen der befragten Schüler*innen zum Komponieren einordnen zu können, wird der Begriff im Folgenden mit Hilfe musikpsychologischer und musikpädagogischer Perspektiven definiert und in Bezug zur schulischen Praxis gesetzt.

Bei den Begriffen „Komposition“ und „Improvisation“ handelt es sich nicht nur in der Musikpädagogik und Musikdidaktik um strittige Vergleichspaare. Lothwesen und Lehmann (2018, S. 343f) grenzen die Begriffe nicht eindeutig voneinander ab, sondern verorten die Produkte an den Endpunkten eines Kontinuums, das vom Befolgen von strengen musikalischen Vorgaben bis zur absoluten musikalischen Gestaltungsfreiheit für ausführende Musizierende reiche. Beim Prozess des Improvisierens würden musikalische Ideen zeitgleich entwickelt und umgesetzt werden, wohingegen beim Komponieren die Aufführung von dem Erfindungsprozess zeitlich getrennt sei (ebd., S. 345). Für den Musikunterricht biete das Komponieren nach Grow (2018, S. 29) daher mehr „Möglichkeit zur Planung sowie Reflexion und Überarbeitung“. Kompositionen (als Produkte von Kompositionsprozessen) müssten ihr zufolge derartig ausgearbeitet und fixiert werden, dass sie mehrfach aufführbar seien; besonders in pädagogischen Kontexten jedoch nicht zwangsweise mit Hilfe traditioneller

Notation (ebd.). Die Präsentation sei demnach nicht zwingend an die komponierende Person gebunden (Folkestad, 1998, S. 109), allerdings sei diese Trennung in der Schulpraxis unüblich (Grow, 2018, S. 30).

Der Begriff des Komponierens ist eng mit der europäischen Kunstmusik verknüpft (Rosenbrock, 2006, S. 17); im populären Bereich wird von Songwriting gesprochen, obwohl diese Tätigkeit im weiteren Sinne auch unter das Komponieren falle (Schlothfeldt, 2018a, S. 329). Schlothfeldt (2018a, S. 328f; 2018b, S. 193) vermutet, dass in der Musikpädagogik Ersatzbegriffe¹ für den Prozess des Komponierens genutzt werden, um Kompositionen in pädagogischen Kontexten aus einer Ehrfurcht heraus von musikalischen Meisterwerken abzugrenzen. Diese Ehrfurcht erwachse daraus, dass sich noch in aktuellen Vorstellungen des Komponierens historisch entwickelte Auffassungen des 19. Jahrhunderts, dem „Zeitalter der Genieästhetik“ (Schlothfeldt, 2018b, S. 193), halten würden. Komponieren galt als nicht erlernbare Begabung weniger Meister, die durch unerklärbare, mystische Weise, durch eine „geniale Intuition“ (Bullerjahn, 2004, S. 125) geniale Werke erschaffen, nicht etwa mit Hilfe von handwerklich-musikalischen Fertigkeiten und Übung (Schlothfeldt, 2018a, S. 327).

So war auch die Kreativitätsforschung, die eng mit der Forschung zum Komponieren verknüpft ist, zunächst von romantischen Auffassungen des 19. Jahrhunderts geprägt und konzentrierte sich auf eine Hochbegabten- und Genieforschung (Behne, 1993, S. 311, Hasselhorn, 2022, S. 160). Das bekannteste Modell zu kreativen Prozessen von Wallas (1926) unterscheidet die linear ablaufenden Phasen der Vorbereitung, Inkubation, der plötzlichen Eingebung als Illumination und die Verarbeitung dieser als Verifikation (Lothwesen & Lehmann, 2018, S. 344) und beinhaltet somit noch die Mystik einer Erleuchtung, die mit Genialität in Verbindung gebracht wird.²

Grow (2018) zeigt hingegen durch ihre quasi-experimentelle Studie in Grundschulklassen, dass es sich beim Komponieren um einen

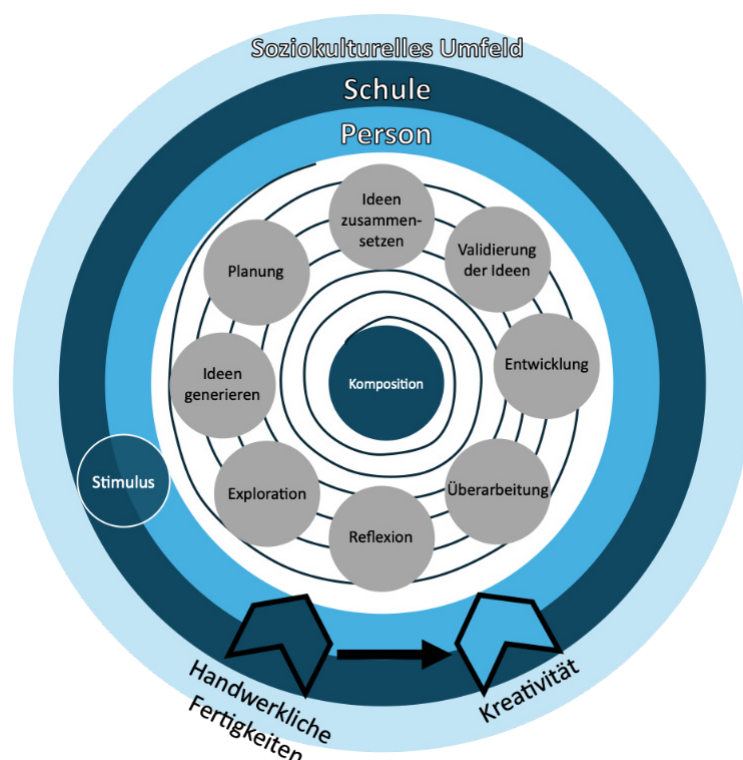


Abb. 1: Modell zum Komponieren nach Grow (2018, S. 654).

¹ Alternative Begriffe sind etwa ‚Musik erfinden‘ (etwa Handschick, 2015; Greuel & Heß, 2008; Kranefeld & Voit, 2020), Gestaltungsarbeit (Nimczik, 1991) oder Produktion (Wallbaum, 2000) (Schlothfeldt, 2018a, S. 328; Meisterernst, 2022, S. 143).

² Einschränkend ist jedoch anzumerken, dass Wallas (1926) nicht selbst von einer mystischen oder göttlichen Eingebung ausgeht, sondern dass in der Phase der Inkubation der Einfall im Unbewussten vorbereitet werden würde. Weisberg (1989, S. 51) zweifelt diese Inkubation jedoch an und erklärt, dass Wallas Phasen nicht belegt werden konnten.

lehrbaren Prozess handelt, da der Unterricht in handwerklichen Fertigkeiten die Qualität der Kompositionsprodukte der Schüler*innen verbessert hatte. Diese Erkenntnis berücksichtigt Grow (2018, S. 654) in ihrem theoretischen Prozessmodell zum Komponieren in der Grundschule (Abb. 1), und stellt dar, dass handwerkliche Fertigkeiten Einfluss auf den Kompositionsprozess und die Kreativität haben. Die „handwerklichen Fertigkeiten“ werden aus dem Prozessmodell von Hickey (2003, S. 39) entlehnt, die diese als „Domain-Relevant-Skills“ mit den Komponenten „music aptitude“, „experience“ und „achievement“ definiert (Grow, 2018, S. 46f). Ebenso übernimmt sie die bei Hickey (2003, S. 39) genannten „Creativity-Relevant-Processes“, welche hier (Abb. 1) als Persönlichkeitseigenschaft „Kreativität“ (Grow, 2018, S. 63, 654) zusammengefasst werden. Hickey (2003, S. 39) versteht darunter die kreativitätsbezogenen Aspekte Flüssigkeit (die Quantität von Ideen), Flexibilität (die Vielfalt von Ideen) und Originalität, die auf den Prozess wirken (Grow, 2018, S. 62). Originalität ist das meistgenannte Kriterium in der englischsprachigen Forschung zu Kreativität (Grow, 2018, S. 99). In der Musikpädagogik ist es in Bezug auf das Komponieren allerdings umstritten (Sachsse, 2020, S. 16). Die Aufgabenstellung, etwas zu komponieren, wird in Grow's Modell als Stimulus aufgeführt, der von der Schule initiiert wird (Grow, 2018, S. 654). Grow stellt durch die äußeren Ringe des Modells dar, dass „[d]er Kompositionsprozess [...] von der Person des Komponierenden [geprägt ist], diese wiederum wurde geprägt von ihrem sozio-kulturellen System. Die entstehende Komposition ist somit in verschiedener Weise determiniert und abhängig vom System. Dieses urteilt über sie, zeigt kulturell differente Maßstäbe auf“ (Grow, ebd., S. 65).

Das System Schule wird dabei zwischen den Komponenten „Person“ und dem „soziokulturellen Umfeld“ verortet und nimmt auch Einfluss auf den Kompositionsprozess (ebd.). Das Modell legitimiert demnach auch die vorliegende Forschung, da die äußeren beiden Ringe auf die Person wirken und damit der Definition der Entwicklung von Vorstellungen entsprechen (s. Kap. 3). Die Vorstellungen der Person wirken sich folglich auch auf den Kompositionsprozess im Unterricht aus, wie es auch Meisterernst (2024, S. 3) annimmt.

In Bezug auf den Kompositionsprozess selbst unterscheidet Grow (2018, S. 59f) die folgenden acht Phasen, die nicht alle innerhalb eines Kompositionsprozesses durchlaufen werden müssten und unter denen keine feste Reihenfolge bestehe: „Planung“, „Ideen zusammensetzen“, „Validierung der Ideen“, „Entwicklung“, „Überarbeitung“, „Reflexion“, „Exploration“ und „Ideen generieren“ (ebd., S. 654). Diese werden jedoch nicht genauer von ihr erläutert. Es fällt auf, dass Grow eine Phase der Exploration integriert. Sie erklärt, dass Grundschüler*innen ihre Kompositionsideen noch nicht über „inneres Hören“ überprüfen könnten, weshalb sie davon ausgeht, dass das Improvisieren und Komponieren miteinander verbunden seien (ebd., S. 29). Auch Schlothfeldt (2018a, S. 328f) weist darauf hin, dass die oben genannten Ersatzbegriffe markieren, dass es sich bei den Kompositionsprodukten von jungen Schüler*innen nicht zwingend um Kompositionen in der Tradition des Werkbegriffs handle, sondern dass auch das Improvisieren und Explorieren zentraler Bestandteil des Komponierens sei. Suter (2024, S. 34) stellt allerdings fest, dass je nach Alter und angenommenen musikfachlichen Fertigkeiten von explorierenden oder komponierenden

Tätigkeiten gesprochen wird. Es lässt sich vermuten, dass die Genieästhetik hierbei eine Rolle spielt, wenn besonders jüngeren Kindern das Komponieren abgesprochen wird (Schlothfeldt, 2018a, S. 329).³

So integriert der Bundesverband Musikunterricht (BMU, 2024, S. 5f) in seinen Vorschlag zur Überarbeitung der Musiklehrpläne sowohl improvisierende, explorierende als auch reflektierende Tätigkeiten: Schüler*innen sollen „den kompositorischen Prozess als einen ständigen Prozess [erkennen], [...] den steten Wechsel zwischen Phasen des Tuns (Explorieren, Probieren, Umsetzen) und des reflektierenden Distanznehmens als Charakteristikum kompositorischer Prozesse [begreifen]“. Dabei sollen sie „eigene kompositorische Anliegen und musikalische Ideen“ (ebd., S. 4) entwickeln, „Ausdrucksmöglichkeiten“ (ebd.) erproben und „handwerklich-technische Fähigkeiten“ (ebd.) gezielt und reflektiert einsetzen. Demnach werden einige Bereiche des Modells von Grow (2018) berücksichtigt. In der Analyse von Grundschulmusikbüchern konnte Grow (2018, S. 430) allerdings zeigen, dass diese bei „elementaren Verklänglichungen“ verbleiben und kaum Kompositionstechniken thematisieren, wie sie vom BMU (2024) gefordert werden.

Wie das Komponieren diesbezüglich tatsächlich im Grundschulunterricht umgesetzt wird, ist weitgehend unklar. Im Vergleich zu anderen Ländern sei das Komponieren laut Grow (2018, S. 164f) im Musikunterricht in Deutschland bislang wenig etabliert. Dementsprechend sei auch die deutsche Forschung zum Komponieren noch nicht weit vorangeschritten (ebd., S. 15). Aktuell werden allerdings vermehrt Kompositionsprozesse von Gruppen erforscht (etwa Theisohn & Buchborn, 2020). Im Gegensatz zum Bild einsam tätiger, genialer Komponist*innen wird in der Schule laut Theison und Buchborn (2020, S. 67) nämlich vorrangig in der Gruppe komponiert, allerdings wird mit der Studie von Janczik (2024) neuerdings auch der Kompositionsprozess von Einzelnen in den Blick genommen.

In aktuellen musikpädagogischen Diskursen zum Thema Komposition werden eigene Zielsetzungen und Legitimationen des Komponierens entwickelt, um es als bildungsrelevante Praxis zu etablieren (für eine Übersicht s. Sachsse, 2020). Musik-Erfinden kann einerseits als Mittel und andererseits als Ziel des Unterrichts angesehen werden. Ein Mittel ist es beispielsweise, wenn Gestaltungsaufgaben bearbeitet werden sollen, um Musiken und ihre Gestaltungsregeln zu erlernen (Sachsse, 2020, S. 27). Wird das Musik-Erfinden als Ziel begriffen, sollen die Schüler*innen sich als Problemlöser*innen begreifen und die musikalische Welt als veränderbar verstehen (ebd., S. 30f), wie es auch vom BMU (2024) vorgesehen wird. Offen bleibt, ob das Kompositionsprodukt oder der Prozess als Unterrichtsziel von zentraler Bedeutung ist (etwa Lessing, 2011), welche Qualitätsmaßstäbe für das Produkt gelten (etwa Heß, 2008), welche Musik im Vordergrund stehen soll und wie viel Freiheit den Schüler*innen im Prozess gegeben wird (etwa Weidner et al., 2019). Lessing (2011, S. 19f) gibt in Bezug auf das Produkt zu bedenken, dass Schüler*innen nicht an pädagogischen Prozesszielen orientiert sind, sondern beim Komponieren ein Produkt schaffen wollen. Nach Schlothfeldt (2009, S. 142) würden sie sich „zwangsläufig, wenn auch nicht

³ Zwar zeigen Studien (s. Kratus, 1989) zur Entwicklung des Komponierens, dass es eine „Entwicklung vom Explorieren mit Material zum audiationsbasiertem abstraktem Entwickeln musikalischen Materials“ (Grow, 2018, S. 154) gäbe, demgegenüber steht jedoch die Studie von Younker (2000), die keine Altersabhängigkeit bei der Nutzung der Prozessphasen des Explorierens oder Entwickelns nachweisen konnte (Janczik, 2024, S. 43).

immer bewusst, an ihren musikalischen Vorerfahrungen orientieren“. Davon geht auch die vorliegende Studie zu Vorstellungen aus.

Bei all den oben genannten definitorischen und didaktischen Unsicherheiten ist es umso relevanter, die Vorstellungen und damit auch die Erwartungen an das Komponieren im Unterricht zu erheben. So ist in dieser Studie zu klären, ob die Schüler*innen Komponieren als (kognitiven) Prozess des Formens von musikalischen Einfällen samt Überarbeitungen und Reflexionen oder eher als Explorieren mit Instrumenten verstehen. Hierfür werden die beschriebenen Prozessphasen erhoben und in Bezug zu den Phasen in den oben genannten Modellen gesetzt. Dabei wird untersucht, ob sie, wie in Grow's Modell (Abb. 1), eine Komposition als Endprodukt beschreiben, das auf irgendeine Art fixiert werden müsse. Da bislang wenig Konsens besteht, welche handwerklich-technischen Fertigkeiten erwartet oder vermittelt werden sollen (Grow, 2018), wird untersucht, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Schüler*innen beschreiben und inwiefern sie diese als erlernbar erachten oder als geniale Ausnahmefähigkeit darstellen. Dabei wird erhoben, ob sie sich auf Kunstmusik oder auf spezifische Genres beziehen. Es ist von zentralem Interesse, an welchen Kriterien sie sich orientieren, welche Maßstäbe und Ideale sie formulieren und ob diese möglicherweise mit der Genieästhetik in Zusammenhang gebracht werden können.

3. Vorstellungen vom Komponieren

In Anlehnung an Meisterernst (2020, S. 111f; 2024, S. 2) werden Vorstellungen in der vorliegenden Studie als „subjektive gedankliche Konstruktionen“ (Gropengießer & Marohn, 2018, S. 51) verstanden, die sich aus „Wahrnehmungen, Kenntnissen, Einstellungen, Interessen [und] Wertungen“ (Adamina, 2008, S. 19) sowie alltäglichen und unterrichtlichen Erfahrungen (Schecker & Duit, 2018, S. 12) zusammensetzen. Meisterernst (2022, S. 145; 2020, S. 112) argumentiert, dass Schüler*innen in ihrer alltäglichen Lebenswelt vielfältige Erfahrungen mit Musik machen, weshalb dieser Forschungsbereich für die Musikpädagogik besonders relevant sei. Bisher beschränkt sich die Forschung zu Vorstellungen in der Musikpädagogik jedoch nur auf wenige Studien (Meisterernst, 2022, S. 144; 2024, S. 2).

Konstruktivistischen Theorien folgend werden eigene Vorstellungen aktiv von den Schüler*innen konstruiert (Meisterernst, 2022, S. 145; Gropengießer, 2020, S. 12f), wobei jedoch nicht von „unzähligen individuellen Vorstellungen“ (Gläser, 2001, S. 192) bei den unterschiedlichen Schüler*innen auszugehen ist, sondern von „übergreifende[n] Alltagstheorien“ (ebd.) bzw. „typischen“ Vorstellungen, die sich auf Grund der „gegenstandsabhängigen Erfahrbarkeit von Zusammenhängen“ (Hartinger & Murmann, 2018, S. 58) ähnlich herausbilden. Die Vorstellungen zum Lerninhalt bieten die Grundlage für das Lernen im Unterricht und sollten daher von Lehrenden berücksichtigt werden (Duit, 1997, S. 234; Schecker & Duit, 2018, S. 12; Möller, 2018, S. 39). In der umfassenden naturwissenschaftlichen Vorstellungsforschung wird sogar darauf hingewiesen, dass Vorstellungen „eine hohe Resistenz gegen Veränderungen aufweisen“ (Adamina et al., 2018, S. 7) können und daher Lernschwierigkeiten entstehen können, wenn keine adäquate Umstrukturierung der gedanklichen Konzepte erfolgt (Schecker & Duit, 2018, S. 5f).

Meisterernst (2022, S. 145; 2024, S. 2) erklärt allerdings, dass einige naturwissenschaftliche Grundagentheorien zu Vorstellungen nicht übernommen werden könnten, da beim künstlerischen Fach Musik nicht „inhaltsspezifische Vorstellungen“ (Meisterernst, 2024, S. 2) im Vordergrund ständen, die zu wissenschaftlich angemessenen Vorstellungen verändert werden sollen. Vielmehr ginge es um Vorstellungen als „implizite, latente Wahrnehmungsweisen“ (ebd., S. 12), die sich durch die (musikalische) Sozialisation entwickeln. Die Genieästhetik würde demnach die Vorstellungen von Schüler*innen beeinflussen, da sie, so vermutet Meisterernst anhand der These von Wieneke (2016, S. 80), „nicht nur das gesellschaftliche Denken über Komposition, sondern auch die Fachkultur bis heute ideologisch prägt“ (Meisterernst, 2024, S. 3). Meisterernst (2022, S. 145) verfolgt ein „wertungsfreies Verstehen“ von Vorstellungen, indem sie mit Hilfe der Metaphernanalyse von den sprachlichen Äußerungen in Interviews mit 16- bis 18-jährigen Schüler*innen auf die latenten, gedanklichen Konstrukte zum Komponieren und ihre genieästhetischen Einflüsse schließt. Diese Interpretation von Äußerungen ist ein erforderlicher Bestandteil, um die Vorstellungen zu rekonstruieren (Gropengießer, 2020, S. 13f), da davon ausgegangen wird, dass Schüler*innen ihre Vorstellungen nicht explizit verbalisieren (Schecker & Duit, 2018, S. 9). In der vorliegenden Studie wird dafür die qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) genutzt.

Da sich die vorliegende Arbeit an der Forschung von Meisterernst (2020; 2022; 2024) orientiert, ihre Ergebnisse jedoch nicht vollständig veröffentlicht wurden, werden im Folgenden die wesentlichen Teilergebnisse ihrer Artikel zusammengefasst. Schüler*innen würden das Komponieren mit Hilfe des sogenannten „Behälter-Schemas“ als einen schöpferischen Akt von autonomen Komponist*innen beschreiben, wobei die Schöpfung z.B. aus den „Behältern“ Instrument, Fantasie oder auch dem Nichts entnommen werde (Meisterernst, 2022, S. 150f). Insbesondere die von den Schüler*innen beschriebene Schöpfung aus dem Nichts enthalte die genieästhetische „Mystifizierung“ des Kompositionsprozesses (ebd., S. 151). Komponist*innen würden selbst als Behälter von den Schüler*innen dargestellt und dabei als aktiv oder auch als passiv in Bezug auf das Erfinden beschrieben werden (ebd., S. 153). Dabei falle es den Schüler*innen leicht, auf sichtbare Aspekte (wie das Spielen eines Instruments) Bezug zu nehmen (ebd., S. 154). Meisterernst (2024, S. 5ff) stellt auch fest, dass die Schüler*innen einen linearen Prozess des Zusammensetzens (bereits bestehender) musikalischer Teile zu einem Ganzen beschreiben, wobei auch mehrere Personen mitwirken könnten. Dabei müsse überprüft werden, ob die Teile zueinander passen (ebd., S. 6). Diese Vorstellung sei ein Indiz gegen eine Beeinflussung durch die Genieästhetik (ebd., S. 7). Allerdings stellt sie fest, dass einige Schüler*innen ein fixiertes Werk als Endprodukt vorsehen (ebd., S. 9). Meisterernst (2022, S. 153) fasst zusammen, dass die Schüler*innen jedoch „kaum konkrete Einblicke in mögliche inspiratorische und rationale Prozesse [...] etwa in Bezug auf Ideenfindung, -umsetzung und -modifizierung“ geben und durch die Wahl ihrer Metaphern „die Komplexität von Kompositionsprozessen [reduzieren]“ (ebd., S. 154; dazu auch Meisterernst, 2024, S. 7f). Allerdings konnte sie anhand eines Fallbeispiels zeigen, dass das Komponieren auch als komplexe Herausforderung und demnach als Meisterschaft wahrgenommen wird

(Meisterernst, 2020, S. 116). Für die Schüler*innen sei die Originalität kompositorischer Ideen relevant, das Meisterernst ebenfalls mit dem Geniedenken des 19. Jahrhunderts verknüpft (ebd., S. 118; 2022, S. 151f). Hemmungen in Bezug auf das Komponieren könne sie trotz Verbindungen zur Genieästhetik nicht nachweisen (Meisterernst, 2022, S. 155).

4. Methode, Stichprobe

In dieser Studie soll erforscht werden, welche Vorstellungen Viertklässler*innen vom Prozess des Komponierens haben und ob Zusammenhänge mit der Genieästhetik vorliegen. Um Aussagen von Schüler*innen zum Thema gewinnen zu können, anhand derer schließlich die latenten, gedanklichen Konstrukte interpretativ erschlossen werden sollen (s. Kapitel 3), wurden leitfadengestützte, halbstrukturierte Interviews (Döring & Bortz, 2016, S. 372) mit insgesamt vier Schüler*innen durchgeführt, davon drei Mädchen und ein Junge im Alter von neun bis zehn Jahren, die vorab innerhalb einer Klasse ausgelost wurden. Nach Aussage der Musiklehrkraft haben die Schüler*innen vorab noch nicht im Musikunterricht komponiert. Sie haben allerdings Erfahrungen beim gemeinsamen (angeleiteten) Musizieren, insbesondere beim Singen, machen können. Explizit als „Komponisten“ hätten die Schüler*innen Sergei Prokofjew und Wolfgang Amadeus Mozart kennengelernt. Das Komponieren als Prozess sei aber kein Thema im Unterricht gewesen. In Bezug auf die außerschulische Erfahrung wurde erhoben, dass S1 und S3 kein Instrument spielen, S2 und S4 hingegen schon. S1 gab an, gerne Jazz zu hören, S2 Pop- und Filmmusik, S3 Rap und S4 Pop. In Anlehnung an Meisterernst (2022, S. 145) wird vermutet, dass diese Erfahrungen der Schüler*innen die Vorstellungen beeinflussen könnten. Die Interviews fanden parallel zum Musikunterricht in einem leeren Klassenraum in der Grundschule statt. Dabei wurden sie mittels eines Audioaufnahmegeräts aufgezeichnet und im Anschluss in Anlehnung an die Vorgaben des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems GAT 2 (Selting et al., 2009) transkribiert. In diesem Artikel werden Zitate für die bessere Lesbarkeit jedoch an die übliche schriftliche Normierung angepasst und die Sprecher*innen mit den Siglen „S“ für Schüler*in und „I“ für Interviewerin abgekürzt.

Als Einstieg in das Interview wurden die Schüler*innen nach ihren musikalischen Vorlieben und Hörgewohnheiten befragt. Daraufhin wurden die Schüler*innen gebeten, den Begriff des Komponierens für eine hypothetische Person zu erklären, die nicht wisse, was er bedeute, allerdings wurde im Anschluss eine Definition von der Interviewerin ergänzt, um zu gewährleisten, dass *Musik* thematisiert wird. Dafür wurde das Komponieren als Musik-Erfinden und Musik-Ausdenken benannt. Danach wurden die Kinder gebeten, sich das Szenario vorzustellen, dass ihre Musiklehrkraft ihnen im Musikunterricht die Aufgabe geben würde, Musik zu komponieren. Sie sollten dann beschreiben, was sie glauben, im Anschluss tun zu müssen. Dazu wurden mehrere Fragen gestellt, die darauf abzielten, dass die Schüler*innen den vorgestellten Kompositionsprozess wörtlich nachzeichnen (z.B. „*Wie würdest du vorgehen?*“, „*Wie könntest du auf Ideen für deine Komposition kommen?*“). In Anlehnung an die Erkenntnisse von Meisterernst (s. Kapitel 3) wurden auch gezielt Fragen zur möglichen Fixierung gestellt (z.B. „*Was könntest du machen, damit du dir bis zur nächsten Stunde merken kannst, was du dir überlegt hast?*“). Damit Verbindungen zu den musikpädagogischen und -didaktischen Diskursen hergestellt und Schlüsse für die

Grundschulpraxis gezogen werden können, wurde der Fokus auf das eigene Komponieren im Musikunterricht gelegt. Außerdem handelt es sich dabei um einen Bezugsrahmen, der bei allen Schüler*innen identisch war. Zudem sollten die Kinder erklären, welche Prozesse sie als einfach oder schwer empfinden, um mögliche Konzepte vom Komponieren als Meisterschaft aufdecken zu können. Um Ideale des Komponierens zu erforschen, wurde ebenfalls erfragt, wie die Kinder sich den Kompositionsprozess bei professionellen Komponist*innen vorstellen und was sie möglicherweise noch lernen müssten, um wie ein*e „Profikomponist*in“ zu komponieren. Dabei wurde gezielt Bezug zu den zu Beginn erwähnten musikalischen Vorlieben der Schüler*innen genommen.

Die transkribierten Interviews wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. Dafür wurde die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse gewählt. Es wurden sowohl einzelne Satzteile, ganze Sätze als auch inhaltlich zusammenhängende Absätze des Interviews als Kodiereinheiten genutzt. Zunächst wurden alle Transkripte nacheinander kodiert. Es wurden Hauptkategorien induktiv aus dem Material herausgebildet und anschließend mit diesen Kategorien erneut kodiert. Da die Kinder die Kompositionsprozesse nicht eindeutig voneinander abgrenzten, diese nicht explizit als einen Teil des Prozesses markierten und den Prozess auch nicht immer linear in zeitlicher Abfolge darstellten, mussten manche Kategorien in weiteren Kodierprozessen zu größeren zusammengefasst werden, wobei bei der Benennung der Kategorien auch auf die Prozessphasen des Modells von Grow (2018) zurückgegriffen wurde.

5. Ergebnisse

5.1. Darstellung der Ergebnisse

Insgesamt konnten neun Hauptkategorien gebildet werden, von denen sich die Kategorien 1 bis 6 auf die Vorgänge beim Prozess des Komponierens selbst beziehen. Die Kategorien 7 bis 9 enthalten übergeordnete Wertungen und Ideale die sich sowohl auf das Kompositionsprodukt als auch auf den Prozess richten. Die Nummern der Kategorien stellen keine von den Schüler*innen beschriebene Reihenfolge der Prozessphasen dar.

Kategorie 1: Planung, Vorarbeit, Orientierung

Die erste Kategorie enthält Aussagen, in denen die Schüler*innen nennen, dass Entscheidungen hinsichtlich bestimmter Produkteigenschaften der Komposition festgelegt werden müssten. Diese Eigenschaften sind allgemein und können als Vorgabe bzw. Orientierung für den gesamten Prozess dienen. Aus diesem Grund wird teilweise von den Schüler*innen markiert, dass die Entscheidung am Anfang des Prozesses geschehen muss oder die Schüler*innen nennen diese Entscheidung zu Beginn ihrer Erklärung. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn S2 beschreibt, dass ein Thema festgelegt werden soll: *„Also ich würde fragen, um was das eigentlich so gehen sollte“*. Ebenso benennen Schüler*innen Klangvorstellungen der Kompositionen, z.B. wenn S3 beschreibt, dass er *„eher so ne wilde“* Musik machen möchte. Diese Beschreibungen könnten damit als Entscheidungsfolie für die Komposition gelesen werden, die über den ganzen Kompositionsprozess wirkt. Außerdem beschreiben die Schüler*innen, dass sie und auch professionelle Komponist*innen

Instrumente als Teil der Komposition festlegen müssten. Zudem nehmen die Schüler*innen Bezug auf Genres, wie beispielsweise S4: *„Ich würd erstmal mir überlegen, in welcher Richtung das ist, also welche – ob das Rock, Pop oder klassisch ist“*. Das Komponieren bezieht sich demnach nicht nur auf Kunstmusik. S3 beschreibt zudem, dass er ein Lied eines ihm bekannten Künstlers als Vorlage benutzen würde, um im Anschluss ein eigenes Lied zu machen: *„Also ich hör ja ziemlich oft diese Lieder von iCrimax und wenn ich so n paar Wörter oder so irgendw – also so etwas Ähnliches machen?“* Auch bei ihm herrscht demnach keine Vorstellung von Komponieren ausschließlich in Verbindung mit Kunstmusik vor, da es sich bei „iCrimax“ um einen Rapper handelt.

Zudem beinhalten weitere Unterkategorien Beschreibungen der Struktur der Kompositionen. S2 beschreibt beispielsweise explizit den Aufbau ihres Liedes (*„Und dann vielleicht n bisschen Text, dann der Refrain, dann wieder Text und dann wieder Refrain“*), sodass auch diese Struktur als Entscheidungsfolie für das Komponieren gelesen werden könnte. Bei allen Schüler*innen wird der Prozess des Komponierens in ein Schreiben des Textes und Erfinden der Musik aufgeteilt. Das wird innerhalb der Beschreibungen der Kompositionsprozesse deutlich, allerdings wird es auch explizit genannt, wie bei S2: *„Ich würde erstmal den Text schreiben und dazu dann ne Musik machen“*. Aus diesem Grund wurden auch in den folgenden Kategorien Unterkategorien zum Komponieren des Textes oder der Musik kodiert. Keine*r der Schüler*innen sieht dabei eine rein instrumentale Komposition vor.

Kategorie 2: Inspiration

In dieser Kategorie werden Aussagen gesammelt, in denen die Schüler*innen beschreiben, wie sie auf **eigene** Ideen für den Text oder die Musik kommen würden. In Bezug auf den Text wie auf die Musik wird beschrieben, dass man durch bestimmte Anreize aus der Umgebung bzw. durch bestimmte Verhaltensweisen zu Einfällen gelangen könnte. Dazu gehört das ‚Rausschauen‘, ‚Buch lesen‘, ‚bei der Familie sein‘ und ‚Malen‘ in Bezug auf den Text. Letzteres gilt auch für Einfälle zur Musik. Für die Musik wird außerdem das ‚Allein sein‘ oder ‚Draußen sein‘ sowie das ‚Hören von anderen Liedern‘ genannt. Allerdings konnte lediglich S4 Inspirationen für das Musik-Erfinden nennen, wobei sich nur die letztgenannte Unterkategorie auf Musik im engeren Sinne bezieht. Was genau an den Tätigkeiten oder an der Umgebung zu Ideen veranlasst, wird nicht genannt.

In einer Unterkategorie werden Aussagen zusammengefasst, bei denen das Ideenfinden als ein passiver Prozess beschrieben wird, bei dem der Einfall ohne eigenes Zutun oder ohne bestimmten Ursprung geschieht. Dies wird an der Beschreibung des Vorgangs des Ideenfindens von S4 deutlich: *„Mir fällt das halt meistens ein, wenn ich so gar nicht daran denke“*. Zwar werden in den oben genannten Unterkategorien Möglichkeiten genannt, um die Ideen herbeizuführen, jedoch scheinen die Ideen nicht auf direktem Wege von den Schüler*innen beeinflussbar zu sein. Auch die Inspiration von professionellen Komponist*innen wird ähnlich beschrieben, wobei die Kinder dort auf besondere Eigenschaften des Images von Künstler*innen zu sprechen kommen, etwa dass die Sängerin Pink sich durch politische Ereignisse oder durch ihre Tochter, mit der sie ein Lied geschrieben habe, inspirieren lasse, so S1.

Kategorie 3: Ideen sammeln, generieren, fixieren

Zu dieser Kategorie gehören Aussagen, in denen die Schüler*innen beschreiben, wie sie konkrete Ideen für den Text und für die Musik sammeln, generieren und fixieren. In Bezug auf den Text beschreiben alle Kinder, dass sie Textideen sammeln und auf Papier schreiben würden. S4 beschreibt als Einzige, dass es für eine Weiterarbeit auch ausreiche, sich die Ideen zu merken. Außerdem wird auch beschrieben, dass Ideen aus anderer Quelle für den eigenen Text ausgewählt werden könnten. Dies ist etwa der Fall, wenn S1 beschreibt, dass sie ihre „Eltern um Rat fragen [würde], ob sie noch Wörter kennen“.

In Bezug auf die Musik werden Aussagen gesammelt, in denen die Schüler*innen Strategien beschreiben, die erläutern, wie sie Ideen generieren und diese selbst handelnd umsetzen würden. Hierfür wird das Nutzen von Hilfsmitteln als Strategie beschreiben, um Musik zu erfinden. Dazu zählt das Singen des Textes, das folgendermaßen von S2 beschrieben wird: „Also ich singe es [den Text] und dann kommt irgendwie schon so ne Melodie raus“. Hier wird zwar im Unterschied zur Kategorie 2 eher deutlich, dass die Schüler*innen tätig werden, um zu komponieren, jedoch scheint S2 trotzdem nicht klar zu sein, wie die Ideen genau von ihr durch das Singen erstellt werden können. Neben dem Singen wird auch einmalig genannt, dass mit Hilfe der App „Garageband“ Musik erfunden und bei Schwierigkeiten auch Musik gemeinsam mit Freund*innen erfunden werden könne. Wie genau diese Hilfsmittel zum Erfinden verwendet werden können, wird aber nicht erläutert. Anders als erwartet wurde kein Improvisieren mit Instrumenten oder anderen Materialien genannt, um auf diese Weise Ideen zu kreieren oder zu explorieren, wie es am häufigsten für musikpädagogische Kontexte, besonders im Grundschulbereich, vorgesehen ist. Das wird nur indirekt von S4 aufgegriffen, indem sie beschreibt, dass es ihr helfen würde, alle Instrumente gleichzeitig zu hören, damit sie sich die einzelnen Stimmen überlegen könne. Die meisten Kommentare zum Musik-Machen bleiben allerdings vage oder weichen bei Fragen zur Ideengenerierung auf konkrete Gestaltungsmerkmale der Komposition aus, wie es hier bei S3 der Fall ist: I: „Und wie würdest du dir dann so ne Melodie dazu überlegen?“ S3: „Mh joa, ich würde also als Hintergrund irgendwas – würde ich halt so Trommeln oder sowas oder Gitarre benutzen“. Ebenso wie beim Text beschreiben die Kinder auch bei der Musik, dass sie nicht eigene Ideen generieren würden, sondern Musik aus anderen Quellen kopieren könnten. Die Quellen könnten dabei Apps, andere Lieder oder andere Personen (z.B. die Eltern) sein. Hierbei sei angemerkt, dass die Kinder nicht erwähnen, dass sie sich an die Lehrkraft wenden könnten, obwohl den Kindern gesagt wurde, dass es sich um eine Aufgabe im Musikunterricht handle.

In einer Unterkategorie, die im Modell separat gekennzeichnet ist, beschreiben die Schüler*innen, wie sie die generierten Ideen für eine Weiterverarbeitung fixieren würden, wonach explizit gefragt wurde. Dabei wurde genannt, dass Musik aufgenommen werden könne oder dass es ausreiche, sie sich zu merken. An dieser Stelle wird das Spielen eines Instruments genannt, jedoch nur als Mittel, um sich die Melodie zu merken.

Kategorie 4: Ideen ordnen/ verarbeiten, erweitern

In dieser Kategorie werden Aussagen zusammengefasst, die beinhalten, wie die Ideen, die zuvor generiert wurden, weiterverarbeitet oder für ein Endprodukt geordnet werden. In Bezug

auf den Text werden viele verschiedene Vorgehensweisen genannt, etwa das Weiterentwickeln von Stichwörtern zu ganzen Sätzen oder das Anordnen von Ideen, wie wenn S1 beschreibt: *„Ich gucke: Was passt hinter was“*. Schüler*innen beschreiben, dass sie Textteile aus ihrer Ideensammlung wie Puzzleteile aneinanderfügen würden. Eine weitere Unterkategorie umfasst, dass die Schüler*innen Textteile in ihr Lied einfügen. So würde etwa S3 vorgehen, *„wenn da Lücken sind“*. In einer Unterkategorie werden allerdings auch Aussagen gesammelt, bei denen die Entwicklung von Ideen unklar bleibt, aber das Formen zu einem Ganzen benannt wird: S1: *„Ich würde das [die Ideen] zusammenfassen in einem Lied“*.

Im Gegensatz zum Text nennen die Kinder in Bezug auf die Musik keine Verarbeitung ihrer Ideen. Es wird jedoch beschrieben, dass Musik auf bestimmte Art zum Text hinzugefügt werden müsse, wie in diesem Beispiel von S1: *„Die Silben müssten auch passen, weil wenn’s an einer Stelle ist, wo es zu viele Silben sind, dann würde es [die Musik] nicht richtig passen und dann müsst ich’s woanders hinmachen“*. S1 beschreibt hier, dass sie Musik nur an einer passenden Stelle einfügen könne. Die Musik und auch der Text seien demnach unveränderlich und beständen aus festen Bestandteilen, die nur richtig kombiniert, aber nicht entwickelt werden könnten, wie es auch beim Ordnen von Textteilen gezeigt wurde. Zudem benennt eine Schülerin explizit, dass die Entwicklung der Musik unklar für sie sei.

Es werden jedoch Strategien genannt, wie neue musikalische Ideen auf Grundlage der bisher Gefundenen generiert werden können. Diese Strategien sind jedoch wieder von neuen Einfällen abhängig, deren Entstehen unklar bleibt. Die Schüler*innen beschreiben, dass sie ihr Lied für neue Ideen singen könnten oder dass eigene Melodien wiederholt gehört werden könnten. Außerdem könne man andere Lieder für neue Inspiration hören. Beim Hören solle man sich für neue Ideen laut einer Schülerin mit anderen Dingen beschäftigen, was erneut die Passivität beim Erfinden aus Kategorie 2 darstellt. Die Verarbeitung dieser Ideen bleibt unklar.

Kategorie 5: Überprüfen, Verbessern

Neben den vagen Aussagen über die Verarbeitung der Musik nennen die Schüler*innen auch keine genauen Vorgehensweisen, wie das Lied überprüft oder verbessert werden könnte. Es wird lediglich auf Nachfrage benannt, dass Stellen umgeschrieben werden könnten. Jedoch benennen die Schüler*innen die Prozessphase des Überarbeitens bzw. Reflektierens, indem sie beschreiben, dass sie ihr Lied anhören würden, wie in diesem Beispiel: I: *„Was müsstest du tun, damit dir das Ganze dann am Ende auch gefällt?“* S1: *„Es einmal aufnehmen, wenn ich singe, und dann anhören“*. Außerdem benennt S4, dass Feedback von anderen Schüler*innen für das Verbessern der eigenen Komposition hilfreich sein könne.

Kategorie 6: Trennung von Komponieren und Aufführen

In dieser Kategorie wird zusammengefasst, ob die Schüler*innen die Aufführung als einen Teil des Komponierens wahrnehmen und ob sie benennen, dass das eigentliche Ziel eine Komposition ist, die ein abgeschlossenes, wiederholbares Produkt ist. Aussagen zeigen, dass die Schüler*innen den Kompositionsprozess von der Aufführung getrennt wahrnehmen und ein Produkt vorsehen. Deutlich wird das in der folgenden Aussage von S4, als sie gefragt wurde, ob das Notenlesen für das Komponieren insgesamt nötig sei: *„Nein, man muss ja nur*

ne Melodie haben, aber man braucht auf jeden Fall einen, der dann für die, die das nicht einfach so auf den Instrumenten spielen, die Noten dann aufschreiben kann“. Eine Komposition müsse demnach nicht selbst aufgeführt werden. Eine weitere Unterkategorie zeigt hingegen, dass vor allem S3 bei Fragen zum Komponieren mit Strategien für die Aufführung antwortet. Dabei ist ihm besonders wichtig, dass der Text samt Rhythmus für die Performance gut auswendig beherrscht wird. In dieser Kategorie werden auch die Fälle aufgelistet, bei denen die Schüler*innen bei Fragen zum Komponieren bei professionellen Komponist*innen Antworten zur Performance geben. Alle Schüler*innen beschreiben jedoch, dass sie selbst ein „Lied“ machen würden. Die oben dargestellten formenden Prozesse weisen auch darauf hin, dass damit ein abgeschlossenes Werk, also eine Komposition anvisiert wird. Bis auf S4 (die sich bei der oben zitierten Aussage nicht explizit auf ihr eigenes Komponieren bezieht) weist jedoch kein*e Schüler*in ausdrücklich darauf hin, dass die Komposition am Ende vollständig notiert oder fixiert werden müsse. Zwei Kinder formulieren sogar, dass das Merken der Musik ausreiche (siehe Kategorie 3).

Kategorie 7: Kriterien für eine gute Auswahl von Text/ Musik, Passung, Ideale zur Komposition

Die folgenden Unterkategorien beinhalten Aussagen, die die Schüler*innen über Qualitätskriterien ihrer Kompositionen geäußert haben. In Bezug auf den Text äußern sie, dass der Text zum Rhythmus oder zum Ausdruck passen oder dass nach Reimen ausgewählt werden solle. Außerdem wird allgemein benannt, dass passende Entscheidungen für den Text nötig seien, ohne dass genauer erläutert wird, was diese Passung ausmache; gleiches gilt für die Musik. Zudem beschreiben die Kinder, dass sie zueinander passende Textteile nach ihrer Intuition oder auch die Musik nach Gefallen auswählen würden. Die Musik müsse an eine passende Stelle gefügt werden und sie müsse zum Text und zu den Silben passen. Zudem wird erwähnt, dass Musik den Inhalt widerspiegeln solle. Demnach wird dargestellt, dass es sich beim Komponieren um einen Prozess handelt, bei dem (überlegte) Entscheidungen getroffen werden müssen. Sie machen deutlich, dass die Teile passend oder weniger passend sein können, dass also immer eine Bewertung zum Prozess dazugehört. Allerdings fällt es ihnen schwer, ästhetische Normen oder eingrenzende Kriterien für eine Passung (auch auf Nachfrage) zu benennen.

Bei den musikalischen Idealen, die die Schüler*innen anführen, wird deutlich, dass sie hohe Ansprüche an die Musik haben. Sie äußern, dass sie Musik für mehrere Stimmen bzw. Instrumente schreiben möchten und dass diese Stimmen gute instrumentale Spielfähigkeiten erfordern, wie es in der folgenden Aussage von S4 deutlich wird: I: *„Würdest du denn auch irgendwelche Instrumente oder so benutzen?“* S4: *„Ja, ich lern’ grad Gitarre und ich hab mal Klavier gespielt, aber SO gut könnt ich das noch nicht, dass ich das jetzt vorspielen könnte“.*

Kategorie 8: Bewertung von Prozessen des Komponierens

Diese Kategorie sammelt Bewertungen der Prozesse des Komponierens in Bezug auf den Text und/oder die Musik. Es wird einerseits genannt, dass es leicht sei, Ideen für seine Komposition zu sammeln, dass es jedoch schwer sei, originell zu sein und neue Ideen zu finden. Alle Kategorien zum Bereich des Textes beinhalten, dass die Schüler*innen diesen Teil als leicht

bzw. als machbar betrachten. Dies könnte auch erklären, warum die Schüler*innen detaillierter über die Verarbeitung des Textes im Vergleich zur Musik ihrer Komposition sprechen. Das Komponieren der Musik wird bei allen Schüler*innen als etwas Schweres und Herausforderndes beschrieben. Die Schwierigkeit, sich entscheiden zu müssen, wird auch in Bezug auf das Bestimmen von Instrumenten genannt. Schüler*innen beschreiben passend dazu, dass das Komponieren leichter wäre, wenn sie eine Vorlage für die Musik benutzen können bzw. wenn diese vorgegeben werden würde. Außerdem wird genannt, dass die Genres Rock und Klassik schwerer zu komponieren seien als Pop, da S4 das nötige Wissen fehle: *„Weil bei Rock ist sehr viel laute Musik und dann weiß ich nicht so genau, wie das so ist“*.

Kategorie 9: Ideale guten Komponierens

Diese Kategorie sammelt Beschreibungen über Fähigkeiten guter Komponist*innen und Eigenschaften idealer Kompositionsprozesse. In Bezug auf den Text wird genannt, dass der*die Komponist*in den Inhalt des Textes gut verstehen müsse, damit diese*r den Text (musikalisch) ausdrücken könne. In Bezug auf die Musik nennen die Schüler*innen einerseits, dass professionelle Komponist*innen das Notenlesen beherrschen sollten, andererseits, dass Noten nur für die Aufführung nötig seien, nicht für den Prozess. Bezogen auf die Fähigkeiten am Instrument bzw. im Singen sagen S3 und S4, dass nicht notwendigerweise ein Instrument beherrscht werden müsse, weil man auch auf anderen Wegen zu einer Musik kommen könne, wie in diesem Beispiel von S3: *„Man kann das auch zum Beispiel n Rhythmus selbst aussuchen auf manche Apps“*. Einige Schüler*innen nennen jedoch in Bezug auf professionelle Komponist*innen, dass diese Instrumente benutzen und dass sie das Singen im Prozess einsetzen würden. Weitere Unterkategorien beinhalten, dass man musikalisches Wissen und Erfahrung brauche, um zu komponieren. Kein*e Schüler*in beschreibt, dass dieses Wissen unerreichbar sei oder nur „Genies“ oder „Begabten“ zustehe, sondern es wird sogar einmal explizit als erlernbar benannt.

Neben diesen musikalischen Fähigkeiten werden auch Ideale in Bezug auf Kreativität genannt. Ein Kompositionsprozess müsse demnach dem Kriterium der Flüssigkeit genügen, d.h. es müssten viele Ideen produziert werden. Außerdem legen die Schüler*innen das Kriterium der Originalität an, wie in diesem Beispiel: I: *„Was könnte da [beim Ausdenken der Musik] vielleicht schwer sein?“* S2: *„Wenn man vielleicht gerade ein Lied im Kopf hat, dass man dann DIE Melodie nimmt und dann macht man das einfach nach und das ist nicht so toll“*. Andererseits wurde bereits gezeigt, dass die Schüler*innen auch Strategien beschreiben, bei denen sie Musik aus anderen Quellen verwenden würden. Trotzdem scheint es die Vorstellung zu geben, dass es sich bei der Komposition um ein eigenes Produkt handeln sollte. In der letzten Unterkategorie werden Aussagen zusammengefasst, bei denen die Schüler*innen anmerken, dass Professionelle nicht allein, sondern mit Unterstützung komponieren.

5.2. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Es konnte gezeigt werden, dass sich die Vorstellungen der in der Interviewstudie befragten Schüler*innen vom Prozess des Komponierens in 6 Prozessphasen unterteilen lassen. Die Schüler*innen beschreiben einen Prozess der Entscheidungsfindung, für den sie vorab

übergeordnete Planungsentscheidungen treffen bzw. für den Kriterien bestehen, die möglicherweise als Orientierung genutzt werden könnten. Ähnlich wie Schlothfeldt (2009, S. 142) vermutet, orientieren sich die Schüler*innen dabei an ihnen bekannter Musik bzw. an musikalischen Vorlieben. So beschreiben sie, dass sie sich an bestimmten Genres orientieren würden oder bekannte Lieder als Vorlage nutzen würden. Die Schüler*innen verbinden die Komposition dabei nicht nur mit klassischer Kunstmusik, wie es ihre Tradition vermuten lässt (Rosenbrock, 2006, S. 17), sondern sie verweisen implizit und explizit auf das Erfinden von populärer Musik. Dazu gehört, dass die Schüler*innen einen Prozess beschreiben, der auch das Schreiben eines Textes in den Mittelpunkt stellt und keine rein instrumentale Komposition vorsieht. Möglicherweise hängt diese Betonung des Schreibens von Texten auch mit ihrer Gesangserfahrung in der Klasse zusammen. Mit dieser Orientierung gehen auch weitere Produkterwartungen bzw. Qualitätsansprüche einher, beispielsweise wenn Schüler*innen beschreiben, dass sie (allein) ein Stück mit mehreren Instrumenten oder Stimmen schreiben möchten und dieses die eigenen instrumentalen Fähigkeiten übersteigen würde. Alle Schüler*innen geben an, dass sie das Komponieren von Musik als eine große Herausforderung wahrnehmen. Dies könnte ein Indiz für ein Verständnis des Komponierens als Meisterschaft sein, wie es auch Meisterernst (2020, S. 116) in ihrem Fallbeispiel zeigt. Diese Vorstellungen sind demnach von ihrem soziokulturellen Umfeld, wie es Grow (2018, S. 65, 654) in ihrem Modell darstellt, beeinflusst. Dafür spricht auch, dass die Schüler*innen in Bezug auf ihre Produkt- und Prozessvorstellungen vom Image ihrer Vorbilder und deren Auftritte beeinflusst sind. So wird, wie oben dargelegt, eine gut auswendig gelernte, flüssige Rap-Performance als Teil des Komponierens beschrieben oder von einer Schülerin angenommen, dass das Zusammensein mit der Familie für das Komponieren inspirierend sein könnte und schließlich auf das gemeinsame Komponieren der Sänger*in Pink mit ihrer Tochter verwiesen. Für den Musikunterricht könnten diese Zusammenhänge zur Herausforderung werden, wenn die Schüler*innen durch die Orientierung an den Vorbildern zu hohe Ansprüche an ihre Produkte haben und dadurch gehemmt sind, vor allem wenn sie Musik komponieren wollen, mit der sie sich persönlich identifizieren.

In der Musikpädagogik wird dem Explorieren mit Instrumenten besonders im Musikunterricht der Grundschule Bedeutung beigemessen: Grow (2018) beschreibt das Explorieren als eine Phase des Kompositionsprozesses und auch der BMU (2024) greift es in den Kompetenzerwartungen auf. Die Schüler*innen dieser Studie benennen jedoch kein derartiges Explorieren; lediglich eine Schülerin beschreibt das singende Umsetzen ihres Textes als Strategie zum Erfinden. Instrumente werden nur als Teil der Komposition gesehen, nicht aber als Mittel, um die Musik zu formen. Genauso wie in der Studie von Meisterernst (2022) beschreiben die Schüler*innen sichtbare Prozesse der Inspiration, indem sie etwa formulieren, dass man in der Natur auf Ideen kommen könne (das an ein romantisches Bild des 19. Jahrhunderts erinnert), jedoch fällt es ihnen schwer, genauer darzustellen, wie diese Prozesse ablaufen. Die Schüler*innen äußern daher passive Prozesse der „Erleuchtung“ wie es bereits Wallas (1926) in seiner Phase der Illumination benannt hat. Dies weist auf ein Geniekonzept in den Vorstellungen der Schüler*innen hin. Meisterernst (2022, S. 150–153) konnte passend dazu zeigen, dass Schüler*innen ein Erfinden aus dem Nichts beschreiben und

Komponist*innen beim Erfinden auch als passiv darstellen. Anders als in Bezug auf den Text beschreiben die Schüler*innen dieser Studie zudem keine Möglichkeit, die Musik weiterzuentwickeln, wie es die Phase „Entwicklung“ bei Grow (2018, S. 654) vermuten lassen würde. Musikalische Ideen werden entweder als passend für die Komposition angesehen, sodass sie in das Lied eingesetzt werden könnten, oder sie müssten verworfen werden – ein Formen der musikalischen Ideen beschreiben sie nicht. Auch bei Meisterernst (2022; 2024) konnten die Schüler*innen das Weiterentwickeln und Verarbeiten von Ideen nur in Ansätzen beschreiben. Die Erkenntnis von Meisterernst (2024, S. 5ff), dass Schüler*innen ein Zusammensetzen bzw. Zusammenbauen von (musikalischen) Teilen beschreiben, die möglicherweise bereits bestehen, konnte hier in Bezug auf den Text festgestellt werden. Auch das in der vorliegenden Studie beschriebene Einsetzen von musikalischen Teilen passt in das Bild von Meisterernst. Es konnte auch wie bei Meisterernst (ebd.) festgestellt werden, dass die Schüler*innen die Passung einzelner Teile zueinander benennen (wenn auch nicht näher erläutern). In der vorliegenden Studie beschreiben die Schüler*innen explizit, dass sie Teile aus Liedern oder anderen Quellen kopieren würden, was ein Indiz gegen einen Einfluss der Genieästhetik ist. Allerdings konnte herausgestellt werden, dass die Schüler*innen teilweise den Anspruch haben, Kreativitätskriterien zu erfüllen, indem sie beschreiben, dass sie viele Ideen (Flüssigkeit) produzieren und die Produkte originell sein müssten. Besonders das Kriterium der Originalität, das auch bei Meisterernst (2020, S. 118; 2022, S. 151f) festgestellt wurde, kann mit dem Geniekonzept in Verbindung gebracht werden, wird jedoch auch bei Grow (2018) und Hickey (2003) als Einflussfaktor in ihren Modellen genannt.

Obwohl die oben genannten Argumente an ein Geniekonzept anknüpfen, sind die Schüler*innen andererseits davon überzeugt, dass das Komponieren von Wissen, Erfahrung, Fähig- und Fertigkeiten abhängt, was sich auch mit dem Modell von Grow (2018) überschneidet, welche handwerkliche Fertigkeiten als Einfluss auf den Kompositionsprozess sieht. Zwar spricht dies für eine Vorstellung des Komponierens als Meisterschaft, jedoch als eine erlernbare. Zudem beschreiben die Schüler*innen ihre Lieblingssänger*innen nicht als Genies, sondern als Songwriter*innen, die nicht allein komponieren, sondern Hilfe von anderen Personen erhalten. Gegen ein Geniekonzept spricht auch, dass das Komponieren als ein (bewusster) Entscheidungsprozess dargestellt wird, bei dem sie sich an bestimmten Qualitätskriterien orientieren. Dabei werden Aussagen getätigt, die darauf hinweisen, dass die Schüler*innen ihre Produkte auch während des Prozesses reflektieren, validieren oder überprüfen würden, wie es auch in Grow's (2018) Modell als Phasen vorgesehen ist und der BMU (2024) als Kompetenzerwartung fordert. Beispielsweise ist dies der Fall, wenn die Schüler*innen das Anhören von Ideen oder das Einholen von Feedback benennen. Unklar bleibt jedoch, wie sie ihr Produkt anschließend verändern würden.

Dabei ist deutlich geworden, dass die Schüler*innen ein Kompositionsprodukt als wiederholbares „Werk“ erzielen wollen, das im Prozess bezogen auf den Text schriftlich fixiert wird, in Bezug auf die Musik aufgenommen werden kann oder lediglich gemerkt wird. Damit haben die Schüler*innen ein ähnliches Verständnis einer Komposition wie Lothwesen und Lehmann (2018). Der Kompositionsprozess wird dabei von den Schüler*innen von der Präsentation getrennt wahrgenommen – nur ein Schüler gibt Hinweise darauf, dass er die

Aufführung als Teil des Komponierens sieht. Dabei nehmen die Schüler*innen sogar auch an, dass eine andere Person, die höhere instrumentale Fähigkeiten als sie hat, ihre Komposition aufführen müsste. Diese Trennung von Komponist*in und Interpret*in wurde oben auch bei Folkestad (1998, S. 109) benannt, ist jedoch im Musikunterricht unüblich (Grow, 2018, S. 30), besonders wenn dort das Improvisieren und Explorieren im Zentrum steht.

So zeigen sich demnach Unterschiede zwischen den Vorstellungen der Schüler*innen und den Zielsetzungen und Umsetzungspraktiken der Musikpädagogik und -didaktik. Unklar bleibt allerdings, ob die Schüler*innen im realen Unterricht tatsächlich so handeln würden, wie sie es beschreiben. Ausstehend ist demnach ein Vergleich mit der Forschung zu tatsächlichen Kompositionsprozessen in der Schule, ebenso eine Erforschung der Vorstellung zu Gruppenprozessen, wie sie in der Grundschule üblicher sind (Theisohn & Buchborn, 2020). Zudem muss einschränkend gesagt werden, dass die Ergebnisse auf den Interviews von lediglich vier Schüler*innen einer Klasse beruhen, die nicht von einer zweiten Person kodiert wurden. So könnte es sein, dass bei einer größeren Stichprobe unterschiedliche Vorstellungen erforscht werden könnten, so wie auch Meisterernst (2022; 2024) unterschiedliche metaphorische Konzepte ermittelt konnte. In weiteren Studien sollte daher mit einer größeren Anzahl an Schüler*innen geforscht werden, bei denen man zusätzlich die musikalische Vorerfahrungen spezifischer erheben könnte, besonders in Bezug auf die außerschulischen Kompositionserfahrungen, um die Abhängigkeit der Vorstellungen von diesen Faktoren zu ermitteln. Obwohl die Schüler*innen sich eine Kompositionsaufgabe im Musikunterrichts vorstellen sollten, ist zu vermuten, dass diese Rahmung im Gespräch in den Hintergrund gerückt ist und sie auch an das eigene Komponieren außerhalb der Schule dachten, da sie beispielsweise von Hilfe der Eltern sprachen. Möglicherweise hat der Vergleich des eigenen Komponierens mit dem von „Profikomponist*innen“ den Fokus auf das Komponieren insgesamt gelenkt. In dieser Studie wurden zudem die musikalischen Vorlieben als Einstieg erfragt, sodass die folgenden Antworten zum Komponieren im Sinne des Primings davon beeinflusst sein könnten. Bei weitergehenden Studien wäre es möglich, die Vorstellungen des Komponierens zu vorab bestimmten Genres oder zu außermusikalischen Impulsen zu erfragen und diese zu vergleichen.

6. Fazit und Ausblick

Diese Studie verfolgte das Ziel, die Vorstellungen von Viertklässler*innen vom Prozess des Komponierens empirisch zu erheben. Dabei wurden sowohl die von den Schüler*innen beschriebenen Prozessphasen ermittelt und mit dem Modell von Grow (2018, S. 645) verglichen als auch die Ideale und Qualitätskriterien der Schüler*innen in Bezug auf ihr Kompositionsprodukt und ihren Kompositionsprozess herausgestellt. Außerdem war ein zentrales Anliegen, mögliche Einflüsse der Genieästhetik in den Vorstellungen der Schüler*innen zu ermitteln und die Ergebnisse mit der Forschung zu Vorstellungen des Komponierens bei Meisterernst (2020; 2022; 2024) zu vergleichen.

Es konnte gezeigt werden, dass die Schüler*innen das Komponieren als einen Entscheidungsprozess beschreiben, bei dem ein wiederholbares Produkt, ein „Lied“, entstehen solle, das jedoch vor allem in Bezug auf die Musik nicht notiert werden müsse.

Dabei begrenzen die Schüler*innen Komponieren nicht auf Kunstmusik, sondern sie orientieren sich an Musik, die ihnen bekannt ist und die sie mögen. Das soziokulturelle Umfeld und die individuellen Erfahrungen und Vorlieben der Person scheinen Einfluss auf die Ideale in Bezug auf das Kompositionsprodukt und den Prozess zu haben, aber auch zu Erwartungen an das Produkt und an die Fähigkeiten zu führen, die die Schüler*innen möglicherweise überfordern oder hemmen könnten. Wie beim Songwriting hat das Schreiben und Formen eines Textes eine zentrale Rolle für sie. Die Musik sei jedoch von einem passiven Einfall abhängig, was einen Hinweis auf genieästhetische Vorstellungen ist. Sie wird nicht als formbar beschrieben, jedoch werden Phasen der Reflexion benannt, ohne konkrete Strategien für die Veränderung oder Verbesserung von Musik zu erklären. Dabei benennen die Schüler*innen nicht, dass Instrumente zum Erfinden von musikalischen Ideen eingesetzt werden könnten, anders als es in der Musikpädagogik angenommen wird. Das Erfinden von Musik beschreiben alle Kinder als große Herausforderung, jedoch wird das Komponieren, anders als es genieästhetische Auffassungen vermuten lassen, als etwas Lernbares beschrieben, das von Wissen, Erfahrung, Fähig- und Fertigkeiten abhängt. Insgesamt konnten also, wie bei Meisterernst (2022, S. 151), lediglich „Anklänge an eine Genieästhetik“ gefunden werden. Besonders für Musiklehrende können diese Erkenntnisse wichtig sein, da deutlich geworden ist, dass die Viertklässler*innen über eigene Vorstellungen vom Komponieren verfügen, die nicht zwangsweise mit denen der Lehrperson oder der Pädagogik übereinstimmen müssen und an die im Unterricht angeknüpft werden muss. Die Lehrkraft sollte den Schüler*innen Strategien und Techniken im Sinne Grows (2018) beibringen, damit die Schüler*innen über die Inspiration hinaus auch in Bezug auf die Musik erfahren, dass diese formbar und bearbeitbar ist; möglicherweise nicht nur als kognitiver Prozess, sondern auch mit Hilfe von Explorationen an Instrumenten. Auch Meisterernst (2024, S. 10) schlägt vor, an die Vorstellung eines Zusammenbauens musikalischer Teile im Unterricht anzuknüpfen und diese „mittels der Aufgabenstellung um bewusst initiierte und reflektierte Überarbeitungsprozesse [zu] ergänzen“. Eine Umsetzungsweise im Unterricht, die die Ansprüche der Kinder berücksichtigen und das Verändern von Musik auch unabhängig von instrumentalen Fähigkeiten beim Produzieren und Präsentieren erfahrbar machen könnte, ist die Nutzung von Apps, die von den Schüler*innen selbst vorgeschlagen wird und auch aktuell in der musikdidaktischen Forschung Beachtung erlangt (Duve, 2020). Die Forschung zu Vorstellungen in der Musikpädagogik kann demnach wichtige Erkenntnisse für Anknüpfungspunkte im Musikunterricht bieten (Meisterernst, 2022, S. 155f) und sollte daher in weiteren Studien auch Vorstellungen zu den anderen Lernfeldern des Musikunterrichts fokussieren.

Literaturverzeichnis

- Adamina, 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> [17.03.2026]
- Adamina, M., Kübler, M., Kalcsics, K., Bietenhard, S. & Engli, E. (2018). Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Themen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft – Einführung. In Ebd. (Hrsg.), „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Themen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft (S. 7–20). Klinkhardt.
- Behne, K.-E. (1993). Singen und Würfeln. Zur Psychologie kreativer musikalischer Prozesse. In H. Danuser & G. Katzenberger (Hrsg.), Vom Einfall zum Kunstwerk. Der Kompositionsprozess in der Musik des 20. Jahrhunderts (S. 309–330). Laaber.
- Bullerjahn, C. (2004). Der Mythos um das kreative Genie: Einfall und schöpferischer Drang. In C. Bullerjahn & W. Löffler (Hrsg.), Musikermymen. Alltagstheorien, Legenden und Medieninszenierungen (S. 125–162). Olms.
- Bundesverband Musikunterricht (Hrsg.) (2024). Entwurf eines Papiers des Arbeitskreises Kompositionspädagogik des BMU zum Thema Musik-Erfinden und Komponieren. Vorschläge und Anregungen für Lehrplanarbeit und Unterrichtsgestaltung. https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/Arbeitskreise/Kompositionspädagogik/BMU-Papier_zur_Kompositionspädagogik_im_Musikunterricht_Stand_27._Mai_2024.pdf [17.03.2026]
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Duit, R. (1997). Alltagsvorstellungen und Konzeptwechsel im naturwissenschaftlichen Unterricht. Forschungsstand und Perspektiven für den Sachunterricht der Primarstufe. In W. Köhnlein, B. Marquardt-Mau, & H. Schreier (Hrsg.), Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt (S. 233–246). Klinkhardt.
- Duve, J. (2020). Komponieren am Raster. Fallanalytische Perspektiven auf Prozesse des Musik-Erfindens mit digitalen Medien. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven (S. 97–110). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21040>
- Folkestad, G. (1998). Music learning as a cultural practice. In B. Sundin (Hrsg.), Children Composing. (S. 97–134). Lund University.
- Gläser, E. (2001). Die Relevanz von Schülervorstellungen für den Wissenserwerb – dargestellt an der Thematik Arbeitslosigkeit. In J. Kahlert & E. Inckemann (Hrsg.), Wissen, Können und Verstehen – über die Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht (S. 189–204). Klinkhardt.
- Greuel, T. & Heß, F. (Hrsg.) (2008). Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung. Shaker.

- 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. 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
- Grow, J. (2018). *Komponieren im Musikunterricht der Grundschule*. LIT.
- Handschick, M. (2015). Musik erfinden: Experimentieren, Improvisieren und Komponieren. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 180–199). Helbling.
- Hartinger, A. & Murmann, L. (2018). Schülervorstellungen erschließen – Methoden, Analyse, Diagnose. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engli (Hrsg.), „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Themen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 51–62). Klinkhardt.
- Hasselhorn, J. (2022). Kreativität im Musikunterricht in Zeiten von Kompetenzorientierung. Entwicklung eines Modells kreativer Kompetenz in Musik. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen, & V. Weidner (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung*. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V.
- Heß, F. (2008). Nicht alles ist gleich gut! Ästhetische Qualitätsansprüche von Kindern in Gestaltungsprozessen entwickeln. In T. Greuel & F. Heß (Hrsg.), *Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung* (S. 27–39). Shaker.
- Hickey, M. (2003). Creative Thinking in the context of music composition. In Ebd. (Hrsg.), *Why and how to teach music composition: A new horizon for music education* (S. 31–53). Music Educators Notional Conference.
- Janczik, L. (2024). Von der Assoziation zur Komposition. Empirische und didaktische Perspektiven auf individuelle Kompositionsprozesse von Schüler*innen. LIT.
- Kranefeld, U. & Voit, J. (Hrsg.) (2020). *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21040>
- Kratus, J. (1989). A time analysis of the compositional processes used by children ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, 37(1), 5–20. <https://doi.org/10.2307/3344949>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden* (5. Aufl.) Beltz Juventa.
- Lessing, W. (2011). Kinderkomposition im Spannungsfeld von Prozess und Produktorientierung. In P. Vandr  & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte, Förderung, Ausbildung* (S. 15–22). ConBrio.
- Lothwesen, K. S. & Lehmann A. C. (2018). Komposition und Improvisation. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 341–366). Hogrefe.

- Meisterernst, M. (2020). „Dann spiele ich lieber was, was es schon gibt.“ Fallanalytische Betrachtungen von Schülervorstellungen zum Komponieren. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 111–126). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991700>
- Meisterernst, M. (2022). „Manchmal hat man ja einfach so Melodien im Kopf“. Sprachbildliche Rekonstruktionen von Schüler*innenvorstellungen zu Komposition. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen, & V. Weidner (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V.*
- Meisterernst, M. (2024). Zum Potenzial der systematischen Metaphernanalyse im Rahmen musikpädagogischer (Vorstellungs-)forschung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 16(2), 1–18. <https://doi.org/10.62563/bem.v16i2>
- Möller, K. (2018). Die Bedeutung von Schülervorstellungen für das Lernen im Sachunterricht. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engli (Hrsg.), „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Themen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 35–50). Klinkhardt.
- Nimczik, O. (1991). *Spielräume im Musikunterricht: Pädagogische Aspekte musikalischer Gestaltungsarbeit*. Lang.
- Rosenbrock, A. (2006). *Komposition in Pop- und Rockbands: Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen*. LIT.
- Sachsse, M. (2020). Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs. Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 11–42). Waxmann. <https://doi.org/10.48474/165>
- Schecker, H. & Duit, R. (2018). Schülervorstellungen und Physiklernen. In H. Schecker, T. Wilhelm, M. Hopf & R. Duit (Hrsg.), *Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis* (S. 1–22). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57270-2>
- Schlothfeldt, M. (2009). *Komponieren im Unterricht*. Olms.
- Schlothfeldt, M. (2018a). Komposition als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 326–333). utb.
- Schlothfeldt, M. (2018b). Kompositionspädagogik: Tätigkeitsfelder und ihre Herausforderungen. In M. Losert & A. Bornhöft (Hrsg.), *Anregen – Vertiefen – Ausbilden. Komponieren im didaktischen Kontext* (S. 191–206). LIT.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluff, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., & Uhmman, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, (S. 353–402). <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> [17.03.2026]

- Suter, B. (2024). Gestaltungsprozesse im Musikunterricht anleiten. Eine Design-based-Research-Studie zur reflexionsgestützten Kompetenzentwicklung von berufseinsteigenden Primarlehrkräften. Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-61967>
- Theisohn, E. & Buchborn, T. (2020). Moldau oder Waschmaschine? Von kontroversen Aushandlungen zu einer konstruktiven kompositorischen Gruppenarbeit. Eine exemplarische Fallanalyse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven (S. 67–80). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21040>
- Wallas, G. (1926). The art of thought. Cage.
- Wallbaum, C. (2000). Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen. Bosse.
- 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. Bd. 2 Forschung (S. 73–96). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20646-8_4
- Weisberg, R. W. (1989). Kreativität und Begabung. Was wir mit Mozart, Einstein und Picasso gemeinsam haben. Spektrum.
- Wieneke, J. (2016). Zeitgenössische Musik vermitteln in Kompositionsprojekten an Schulen. Olms.
- Yunker, B. A. (2000). Thought Processes and Strategies of Students Engaged in Music Composition. *Research Studies in Music Education*, 14(1), 24–39. <https://doi.org/10.1177/1321103X0001400103>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell zum Komponieren nach Grow (2018, S. 654)