

„da braucht man ja jetzt nicht so wirklich was für“

*Eine qualitative Analyse impliziter Wissensbestände von Schüler*innen im Bereich „Musik-Erfinden“*

von **Jakob Bereznai**

Professorales Gutachten: Prof. Dr. phil. Oliver Blanchard

Studentisches Gutachten: Robert Betge

KURZBIOGRAFIE

Jakob Bereznai studierte bis 2024 Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Musik und Politik-Wirtschaft an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover und der Leibniz Universität Hannover. Neben dem Studium war er 2017-2025 als Lehrkraft für Klavier, Schlagzeug und Bandarbeit an der Musikschule der Stadt Garbsen tätig. Ab dem Schuljahr 2025/26 absolviert Jakob Bereznai in Hannover das Referendariat für das Lehramt an Gymnasien. Die Schwerpunkte seines musikpädagogischen Interesses liegen bei machtkritischer Musikpädagogik, Improvisationsvermittlung und Instrumentaldidaktik im Bereich Bandarbeit. 2025 gewann er mit seiner Masterarbeit, die auch diesem Beitrag zugrunde liegt, den 1. Preis beim Hochschulwettbewerb Musikpädagogik.

ABSTRACT

Der vorliegende Beitrag fokussiert implizite Wissensbestände von Schüler*innen im Bereich Musik-Erfinden und fragt nach deren machtbefugten, strukturell-gesellschaftlichen Implikationen. Empirische Grundlage des Beitrags sind drei leitfadengestützte Gruppendiskussionen mit Schüler*innen der Jahrgänge 10 bis 12 zum Thema Musik-Erfinden. Mithilfe der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2013) wurden implizite Wissensbestände und kollektive Orientierungen der Schüler*innen rekonstruiert. Beispiele für solche Orientierungen sind die Konstruktion dichotomer Kategorien, die Exklusivität der Kategorie *Komponist*in* bzw. *Komponieren* sowie die hierarchische Überordnung der sogenannten europäischen Kunstmusik im Kontext des Komponierens. Die Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund von Überlegungen zu symbolischer Gewalt zeigt, dass die Schüler*innen in ihren sozialen Praktiken implizit zur Reproduktion und Legitimation gesellschaftlicher Ein- und Ausschlüsse beitragen.

1. Einleitung

In der musikpädagogischen Forschung wird die schöpferische Tätigkeit des Komponierens schon seit Jahrzehnten als wertvoller Bestandteil musikpädagogischer Arbeit diskutiert (Schlothfeldt, 2018, S. 330). So wird beispielsweise auf den Wert des Komponierens „für die Entwicklung musikalischen Denkens und Verstehens“ verwiesen (Kranefeld & Voit, 2020, S. 8). Doch welches Wissen über die Prozesse und Bedingtheiten des Musik-Erfindens prägt die Vorstellungen von Schüler*innen? Und welche strukturell-gesellschaftlichen Implikationen könnte das haben? Diese beiden Fragen waren für diesen Beitrag leitend.

Jenseits der Frage nach konkreten (Unterrichts-)Inhalten und deren angemessener Vermittlung setzt sich pädagogische Forschung auf der gesellschaftlichen Metaebene auch mit der Reproduktion sozialer Ungleichheit und bestehender Herrschaftsverhältnisse auseinander (Khakpour, 2023). So konnte gezeigt werden, dass die strukturelle Beschaffenheit von Bildungsinstitutionen zu Chancenungleichheiten in der gesellschaftlichen Teilhabe führt, da die Institutionen den Bedürfnissen und Möglichkeiten bestimmter Schüler*innen besser entsprechen (Dravenau & Groh-Samberg, 2013). Die (macht-)kritische Auseinandersetzung mit diesen strukturellen Mechanismen ist auch deshalb essenziell, weil sonst die Gefahr besteht, dass Ungleichheiten in der gesellschaftlichen Teilhabe als legitim erscheinen. Die daraus resultierende, legitim erscheinende gesellschaftliche Unterdrückung wurde von Bourdieu (1992) mit dem Begriff „symbolische Gewalt“ beschrieben. Bezogen auf Schule zeigt sich diese in der strukturellen Priorisierung bestimmter Wissensformen und bestimmter Formen kulturellen Kapitals, die nicht allen gleichermaßen zur Verfügung stehen (Devaney, 2023, S. 15).

Die machtbezogenen gesellschaftlichen Implikationen von Unterricht sind in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus musikpädagogischer Forschung gerückt. Unter dem Aspekt der Hegemonie wird beispielsweise im Kontext Schule zunehmend erforscht, inwiefern sich in alltäglichen Handlungspraktiken, institutionellen Strukturen oder kommunikativen Prozessen gesellschaftliche und globale Machtgefälle reproduzieren (Blanchard, 2019; Buchborn et al., 2021; Powell et al., 2017). Bisherige empirische Forschungsarbeiten dieser Art im Fach Musik fokussierten sich beispielsweise auf curriculare Aspekte (Buchborn et al., 2021) und die Perspektive der Lehrpersonen (Buchborn & Bons, 2021). Blanchard (2019) betont in seiner Arbeit zu Hegemonie im Musikunterricht die Relevanz von geteilten Sinnsystemen und kollektiven Wissensordnungen im Zusammenhang mit der (Re-)Produktion hegemonialer Strukturen. Eine kollektive Wissensordnung manifestiert sich implizit in sozialen Praktiken und ist als hegemonial zu verstehen, wenn sie gegenüber anderen Wissensordnungen natürlich, neutral oder rational erscheint und letztere dadurch unterdrückt.

Auch im Zusammenhang mit Komponieren bzw. Musik-Erfinden kann Musikunterricht zur oben beschriebenen Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit beitragen. Dies äußert sich z. B. im implizit vermittelten, stark an der sogenannten europäischen Kunstmusik orientierten Bild von Komponist*innen (Devaney, 2023; Grow & Devaney, 2023). Die Auseinandersetzung mit kollektiven Wissensordnungen, die in Bezug auf das Komponieren bzw. Musik-Erfinden bestehen, ist jedoch ein Desiderat in der Forschung, insbesondere mit Blick auf die Perspektive von Schüler*innen (Meisterernst, 2022, S. 144).

Die hier dargestellten Forschungsergebnisse basieren auf meiner Masterarbeit an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, in der ich mich unter Betreuung von Prof. Dr. Joana Grow und Anna Theresa Roth dem beschriebenen Forschungsdesiderat widmete. Die Arbeit nimmt die geteilten, impliziten Wissensbestände von Schüler*innen in Bezug auf das Erfinden von Musik in den Fokus. In diesen offenbart sich eine Dominanz der sogenannten europäischen Kunstmusik¹ im Zusammenhang mit Musik-Erfinden. Unter Berücksichtigung von Überlegungen zu symbolischer Gewalt (Bourdieu, 1992) und zur Reproduktion machtvoller Strukturen gelange ich zu der These, dass diese Dominanz der sogenannten europäischen Kunstmusik zur Legitimation gesellschaftlicher Ein- und Ausschlüsse beitragen kann.

Im Folgenden werfe ich zunächst Schlaglichter auf die aktuelle musikpädagogische Forschung und aktuelle Debatten zum Komponieren im Musikunterricht. Darauf folgen Einblicke in aktuelle machtkritische Forschung zu Komponieren im Musikunterricht. In Kapitel 3 erläutere ich das gewählte qualitativ-rekonstruktive Forschungsverfahren der dokumentarischen Methode. Kapitel 4 beinhaltet die Darstellung der Ergebnisse in Form von rekonstruierten Wissensbeständen und kollektiven Orientierungen der Schüler*innen im Bereich Musik-Erfinden. Anschließend diskutiere ich diese Ergebnisse in Bezug auf die aktuelle Forschung. Im Fazit fasse ich die zentralen Punkte dieses Beitrags zusammen, skizziere mögliche Implikationen für Curricula, Lehrer*innenbildung, kompositionspädagogische Arbeit und die musikpädagogische Forschung und identifiziere Leerstellen und Limitationen meiner Forschung.

2. Theoretischer Hintergrund

Damit Musik gespielt, aufgeführt, rezipiert, interpretiert oder analysiert werden kann, muss diese zuvor erfunden bzw. komponiert worden sein. Das kann „live“, aus dem Moment heraus geschehen, individuell oder kooperativ, als Teil einer kulturell eingebetteten sozialen Praxis, oder losgelöst von der Aufführung mithilfe analoger oder digitaler Hilfsmittel und verschiedenster visueller Repräsentationen von Klang. Dieses eher offene Verständnis von Musik-Erfinden bzw. Komponieren werde ich im Folgenden erläutern und eine begriffliche Differenzierung im Zusammenhang mit dem musikalischen Handlungsfeld des Komponierens darlegen.

2.1. Komponieren und Musik-Erfinden: Begriffliche Differenzierung

Im Zusammenhang mit Komponieren lässt sich zwischen der schöpferischen Tätigkeit, also dem Prozess des „Komponierens“ und dem Produkt, der „Komposition“ unterscheiden (Schlothfeldt, 2018). Da das Erkenntnisinteresse dieses Beitrags auf Wissensbestände hinsichtlich des Erfindens von Musik abzielt, liegt der Fokus im Folgenden auf dem prozessorientierten Begriff „Komponieren“. Etymologisch betrachtet lässt sich Komponieren (lat. „componere“) als das Zusammenfügen oder Zusammenführen von etwas fassen (Devaney & Ziegenmeyer, 2023, S. 51). Eine besonders offene, nah an diesem etymologischen Ursprung orientierte Definition wurde von John Cage formuliert:

¹ Anstatt der gemeinhin verwendeten Begriffe „Klassik“ oder „klassische Musik“ habe ich mich für „europäische Kunstmusik“ entschieden, da dieser deutlicher macht, dass es sich um eine partikulare Musiktradition handelt, die ihre Wurzeln in einem spezifischen geographisch-kulturellen Kontext hat. Der Zusatz „sogenannte“ soll darauf aufmerksam machen, dass es sich um kein abgeschlossenes, unverhandelbares Konzept handelt, insbesondere mit Blick auf die Frage, was als „Kunstmusik“ gilt. Drummond (2010) schlägt in diesem Zusammenhang vor, die Formulierung „North-west Asian Court Music“ anstelle von „Western Art Music“ zu nutzen.

„The material of music is sound and silence. Integrating these is composing“ (1961, S. 62). Häufig begegnet man jedoch deutlich engeren, stark an schriftlicher Notation und der sogenannten europäischen Kunstmusik orientierten Definitionen des Begriffs Komponieren. Diese suggerieren, dass Komponieren eine jahrelange Ausbildung und die Kenntnis stiltypischer Merkmale und Regeln voraussetzt (Devaney & Ziegenmeyer, 2023) und ein abgeschlossenes musikalisches Werk hervorbringt (Partti, 2020). Ältere Definitionen huldigen dem im 19. Jahrhundert in Europa aufkommenden Geniekult und attestieren nur auserwählten kreativen Genies die Fähigkeit zu komponieren:

Dichtungskraft, oder das Vermögen ein schönes Tongemälde in der Vorstellung zu erzeugen, [...] setzt das angeborene Vermögen oder Geschenk der Natur voraus, welches man Genie nennet, und welches zwar durch Kultur ausgebildet und vervollkommt, nie aber durch Unterricht erlangt, oder durch Fleiß errungen werden kann (Koch, 1811, S. 3f.).

Demgegenüber wird in der neueren musikpädagogischen Literatur für eine weitere Auffassung des Begriffs Komponieren plädiert. Solche offenen Definitionen umfassen sowohl notationsbasierte als auch nicht schriftlich fixierte Musik, sowohl individuelle als auch kollaborative Kompositionsprozesse, sowohl Neuschöpfungen als auch die Bearbeitung, Kombination oder Rekontextualisierung bereits bestehender Elemente (Devaney et al., 2023, S. 2; Partti, 2020). Auch für diesen Beitrag soll Komponieren im Sinne solch offener Definitionen konzeptualisiert werden. Entsprechend ist Komponieren etwas, zu dem alle Menschen in der Lage sind und das in einer Vielzahl von Settings, musikalischen Genres und Traditionen, sowohl kooperativ und situativ, als auch individuell und unabhängig von der Aufführung der Komposition stattfinden kann.

In Zusammenhang mit der Debatte um eine enge oder weite Definition des Begriffs Komponieren werden in der deutschsprachigen musikpädagogischen Literatur auch andere Begrifflichkeiten für den schöpferischen Umgang mit Musik vorgeschlagen. Besonders häufig anzutreffen sind die Formulierungen „Musik-Erfinden“, „Produzieren von Musik“ und „Gestaltungsarbeit“ (Meisterernst, 2022, S. 143; Schlothfeldt, 2018, S. 328). Als Argument für die Verwendung solch alternativer Begriffe im musikpädagogischen Kontext wird die möglicherweise vorhandene Ehrfurcht vor dem Begriff „Komponieren“ und dem damit assoziierten Genie- oder Meisterstatus großer (in aller Regel männlicher) Komponisten angeführt. Dadurch solle verhindert werden, dass Schüler*innen ihre eigene kompositorische Tätigkeit an den Arbeiten professioneller Komponist*innen messen (Meisterernst, 2020, S. 121). Zudem sei gewährleistet, dass auch produktive Tätigkeiten, die nicht der traditionellen, europäisch geprägten, notationsbasierten Auslegung von „Komponieren“ entsprechen, mit eingeschlossen werden (Schlothfeldt, 2018, S. 328).

Tatsächlich scheint es auch heute noch weit verbreitete Vorstellungen von Komponierenden als Genies oder Ausnahmetalente zu geben (Burnard, 2016, S. 114; Devaney, 2023, S. 5; Fautley, 2023a). Diese heute noch nachwirkende „Genieverehrung des 19. Jahrhunderts“ (Meisterernst, 2020, S. 120) wird jedoch auch als Anlass genommen, die „Vermeidungsstrategie“ der Verwendung alternativer Begrifflichkeiten zu kritisieren (Meisterernst, 2022, S. 144). Das Umgehen des Begriffs „Komponieren“ führe schließlich nur dazu, dass mögliche Hemmschwellen ihm gegenüber weiterhin aufrechterhalten werden und der schöpferischen Tätigkeit von Schüler*innen der Status des Komponierens abgesprochen wird (Meisterernst, 2020, S. 121; Schlothfeldt, 2018, S. 329). Mit dieser Kritik hängt auch die Forderung zusammen, Komponieren nicht als exklusive Tätigkeit einer musikalischen Elite, sondern im Sinne der in diesem Beitrag verwendeten offenen Definition zu

verstehen. Devaney und Ziegenmeyer (2023) stellen fest, dass eine Transformation von diesem exklusiven zu einem inklusiven Verständnis von Komponieren bereits im Gange ist.

Trotz aller Kritik greife ich in diesem Beitrag auch auf die Formulierung „Musik-Erfinden“ zurück. Zwar erachte ich die Normalisierung des Begriffs „Komponieren“ im Kontext des Musikunterrichts als wünschenswert, aber es ist davon auszugehen, dass die an den Erhebungen teilnehmenden Schüler*innen diesen eher eng auslegen und vorrangig mit der sogenannten europäischen Kunstmusik assoziieren. Um die Offenheit der Erhebungen nicht durch etwaige enge Auslegungen von Komponieren seitens der Schüler*innen zu beeinflussen, habe ich bei den Gruppendiskussionen zunächst nur die Formulierung „Musik-Erfinden“ verwendet. Dennoch liegt der vorliegenden Untersuchung als heuristisches Konzept eine offene bzw. inklusive Auffassung von „Komponieren“ und „Musik-Erfinden“ zugrunde. Dieses ermöglicht einen offenen analytischen Zugang mit Blick auf die Frage, welche Auffassung von Komponieren sich in den impliziten Wissensbeständen von Schüler*innen dokumentiert.

2.2. Forschungsstand: Machtkritische Forschung zu Komponieren im Musikunterricht

Wie bereits einleitend erwähnt, lässt sich eine Forschungslücke bei der machtbezogenen Auseinandersetzung mit kollektiven Wissensordnungen in Zusammenhang mit dem Komponieren im Musikunterricht identifizieren. Dies gilt insbesondere für die empirische Forschung. Dennoch seien hier einige Beispiele aus der musikpädagogischen Literatur erwähnt, die in Bezug auf Komponieren im Musikunterricht eine machtkritische Perspektive einnehmen.

In Bezug auf Musiklehrer*innenbildung und Musikunterricht untersuchten Buchborn et al. (2021) Lehrpläne in Baden-Württemberg und identifizierten eine implizite Priorisierung und Naturalisierung von „western art music“ und von an Notenschrift orientierten Praxen, worin sie die Reproduktion hegemonialer Strukturen sehen. In der Priorisierung westlicher Musiknotation und der Tendenz in der Kompositionspädagogik, den visuellen Zugang als Goldstandard für kompositorische Praxis zu betrachten, sieht auch Fautley (2023b) eine Gefahr. In seinem Beitrag „Hegemony and axiology in composing pedagogies“ problematisiert Fautley (2023a) die Zuschreibung statusbezogener oder hierarchisierter Werte zu bestimmten Formen von Musik. Diese werde in Bildungsinstitutionen nach wie vor praktiziert, was sich beispielsweise in der Überhöhung klassischer „Meisterwerke“ gegenüber populären Musikformen zeige. Die implizite Vermittlung von Werten beim unterrichtlichen Komponieren sei unumgänglich, dies könne im Falle unreflektierter Hierarchisierung dieser Werte und den damit assoziierten Musikpraxen in symbolischer Gewalt und kultureller Hegemonie münden.

Bezogen auf das schulisch vermittelte Bild von Komponist*innen schreibt Wright (2018), dass das Erschaffen von Musik vor einigen Jahrzehnten jenen vorbehalten war, die gesellschaftlich als Komponist*innen betitelt wurden (S. 19). Wright kommt zu dem Schluss, dass sich die Situation bis heute nicht verändert hat und die hegemoniale, kulturelle Dominanz von „western art music“ sogar noch offener zutage tritt (ebd., vgl. Partti, 2020). Grow und Devaney (2023) stellen fest, dass bei der unterrichtlichen Beschäftigung mit Komponieren ein stereotypisches Bild von Komponist*innen vermittelt wird. Dieses orientiere sich an der romantisierten Vorstellung eines kreativen Genies und beziehe sich fast ausschließlich auf weiße Männer. Sie identifizieren hierin eine Reproduktion hegemonialer Männlichkeit, wobei Stereotype im Sinne des „Doing Gender“ konstruiert und affirmiert werden. Devaney (2023) konstatiert, dass in unterrichtlichen Settings ein Bild von

Komponist*innen konstruiert wird, das sich an Komponisten (fast ausschließlich Männern) der westlichen, klassischen Musik des 19. Jahrhunderts orientiert (S. 15).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die (Re-)produktion machtbbezogener Strukturen im Kontext des Musikunterrichts und in Zusammenhang mit Komponieren auf unterschiedliche Arten zum Vorschein kommen kann. Die implizite Darstellung partikularer Musikformen oder -praxen als Norm kann ein Indiz dafür sein, ebenso wie die (curriculare) Priorisierung bestimmter Musikformen und die hierarchische Verknüpfung von Werten mit ebendiesen. Nicht zuletzt können auch stereotype Vorstellungen von Komponist*innen eine Rolle spielen.

Diese Indizien haben gemeinsam, dass sie sich häufig implizit in gesellschaftlichen Praktiken und kollektiven Wissensordnungen zeigen. Kollektive Wissensordnungen können als machtvoll beschreiben werden, da sie eine spezifische soziale Wirklichkeit als naturgegeben darstellen und alternative soziale Wirklichkeiten verdrängen können (Blanchard, 2019, S. 110; Buchborn et al., 2021, S. 35). Ein zentraler Aspekt ist hierbei die Erzeugung eines gesellschaftlichen Konsens, indem die Ansichten und Werte der Herrschenden als universellrichtige und scheinbar alternativlose Ideale konstruiert werden, wodurch die Herrschaft legitim erscheint (vgl. Blanchard, 2019, S. 17). Auch der eingangs erwähnte, von Bourdieu eingeführte Begriff „symbolische Gewalt“ dient der Beschreibung solcher Prozesse (Wright, 2018, S. 14). Wesentlich für diese machtvollen Prozesse ist, dass sie sich selbst verschleiern und die daraus resultierenden sozialen Implikationen, wie beispielsweise die Unterdrückung oder Verdrängung anderer sozialer Wirklichkeiten, als gerechtfertigt wahrgenommen werden. Entsprechend wurde für die vorliegende Forschungsarbeit ein empirischer Zugang gewählt, anhand dessen implizite, kollektiv geteilte Wissensordnungen erfasst werden können. Dieser wird im folgenden Kapitel erläutert.

3. Methode

Vor dem Hintergrund der dargelegten Überlegungen zur Reproduktion machtbbezogener Strukturen war für die Auswahl eines geeigneten empirischen Zugangs insbesondere der forschungsmethodische Zugriff auf implizites, nicht reflexiv verfügbares Wissen und kollektiv geteilte Wissensordnungen von Bedeutung. Für die Rekonstruktion ebendieser Wissensordnungen habe ich die dokumentarische Methode nach Bohnsack (2013) gewählt. Diese Methode eignet sich, wenn das Erkenntnisinteresse auf implizite, geteilte Wissensbestände bezogen ist, anhand derer sich Personen in ihren alltäglichen Handlungspraxen orientieren. Deshalb ist auch die Rekonstruktion von sogenannten (kollektiven) Orientierungen ein wesentlicher Bestandteil dokumentarischer Forschung (vgl. Buchborn & Bons, 2021, S. 24).

3.1. Erhebung und Aufbereitung: leitfadengestützte Gruppendiskussionen

Empirische Grundlage meiner dokumentarischen Analysen sind drei Gruppendiskussionen, die ich im Dezember 2023 an unterschiedlichen weiterführenden Schulen in der Region Hannover durchgeführt habe. Die Gruppen setzten sich aus jeweils vier bis fünf miteinander vertrauten Schüler*innen der Jahrgänge 10-12 zusammen und wurden nach dem jeweiligen Datum der Erhebung benannt (2023-12-13/14/19). Es wurden offene Gesprächsimpulse zum Thema Musik-Erfinden vorbereitet, die eine möglichst ungesteuerte Diskussion zwischen den Schüler*innen ermöglichen sollten. Grundlage hierfür waren die „Reflexiven Prinzipien der Initiierung und Leitung von Gruppendiskussionen“ von Bohnsack (2021, S. 227–230). Die Impulse und Fragen sind

entsprechend dem Prinzip der „demonstrativen Vagheit“ relativ offen gehalten und darauf ausgelegt, detaillierte Erzählungen zu generieren (ebd.). Die Gespräche wurden aufgezeichnet und für die Analyse transkribiert und anonymisiert. Die Auswahl einzelner Gesprächssequenzen für die Analyse erfolgte in Hinblick auf thematische Relevanz für das Erkenntnisinteresse der Arbeit, sowie auf die besonders hohe interaktionale Dichte (vgl. Bohnsack & Schäffer, 2013, S. 332; Loos & Schäffer, 2001, S. 61).

3.2. Auswertung: Die Dokumentarische Methode

Bei dokumentarischer Forschung besteht eine wesentliche Unterscheidung zwischen reflexiv verfügbarem Wissen („kommunikatives Wissen“) und implizitem, vorreflexivem Wissen („konjunktives Wissen“) (Bohnsack et al., 2013, S. 15). Konjunktives bzw. implizites Wissen meint Wissensbestände, die nicht explizit (kommunikativ) zum Ausdruck gebracht werden, ohne die aber die soziale Interaktion so nicht stattfinden könnte. Den Kern dokumentarischer Interpretation bildet die Rekonstruktion eben dieses Wissens in Form von kollektiven Orientierungen, die die Handlungspraxis der Beforschten strukturieren.

Die Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen findet in der dokumentarischen Methode ihre Entsprechung in den Arbeitsschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation (Bohnsack et al., 2013, S. 15). Im Zuge der formulierenden Interpretationen liegt der Fokus auf der Frage, was gesagt wird, während die reflektierende Interpretation des Materials danach fragt, wie etwas gesagt wird und wie die anderen Gesprächsteilnehmenden darauf reagieren (vgl. Bohnsack & Schäffer, 2013, S. 337). Im Fall meiner Forschungsarbeit beinhaltete der Schritt der reflektierenden Interpretation im Sinne einer forschungsmethodischen Kontrolle auch die Diskussion ausgewählter Sequenzen in einer Interpretationswerkstatt mit anderen Forschenden. Die rekonstruierten Orientierungen habe ich im Anschluss in einer komparativen Analyse fallintern und fallübergreifend mit anderen Passagen verglichen, um Homologien im Material zu identifizieren und somit fundiertere Schlussfolgerungen über die impliziten Wissensbestände und kollektiven Orientierungen der Schüler*innen zu ermöglichen.

4. Ergebnisse und Diskussion

4.1. Implizite Wissensbestände und kollektive Orientierungen von Schüler*innen im Bereich Musik-Erfinden

Im Zuge der Analyse der transkribierten Gruppendiskussionen ließen sich mehrere, sowohl fallintern als auch fallübergreifend, geteilte Orientierungen rekonstruieren, welche auf kollektiv geteiltes, implizites Wissen der Schüler*innen hinweisen. Beispiele für diese Orientierungen sind die **Konstruktion dichotomer Kategorien** (z.B. *Musik von damals* vs. *Musik von heutzutage*, *Komponist*innen* vs. *nicht-Komponist*innen*), die **Exklusivität** der Kategorie *Komponist*in* bzw. *Komponieren* sowie die **Dominanz** und **hierarchische Überordnung** der sogenannten europäischen Kunstmusik im Kontext des Komponierens. Die folgenden Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen dienen beispielhaft der Illustration dieser Ergebnisse.

Die Teilnehmenden der Gruppe 2023-12-14 konstruieren und hierarchisieren die Gegenpole *Komponist*innen* und *nicht-Komponist*innen*, indem sie die jeweils unterschiedlichen Prozesse des Musik-Erfindens erläutern:

Sm3: (...) also diese Assoziation Malle-Hits, das ist ja eigentlich im Prin- in der in der Grundform sag ich mal alles- alles das Gleiche; auch viele viele moderne Schlager kann man ja eigentlich auch mit den gleichen Grundbeats sag ich mal (.) erstellen so, also ist es da wirklich sag ich mal mehr, dass es, also dass es kein sag ich mal Komponist mehr wirklich, so- für mich; sondern das ist mehr so ähm einer, der sag ich mal wie wir jetzt so ein bisschen am PC sitzt, sich das dann alles irgendwie z-

elektronisch

Sm2: Ja so Singer-Songwriter oder so.

Sm3: □zusammenbastelt. Ja und dann halt sich dazu irgendwie; also wenn er dann einen geilen Beat hat mit einer guten Harmonie und Melodie und so, und dann sich einfach da irgendeinen Text sag ich mal zu ausdenkt, was da irgendwie zu passt (...)

(Gruppe 2023-12-14, Z. 621-637)

Die Konstruktion der Musik von *nicht-Komponist*innen* als Gegenpol zur Musik von *Komponist*innen* wird von Sm3 mit den Genres „Malle-Hits“ und „Schlager“ spezifiziert. Diese Genres gelten anscheinend als Inbegriff dieses Gegenpols, der sich durch geringe Komplexität auszeichnet („alles das Gleiche“). Sm3 führt aus, wie die Tätigkeit einer Person aussieht, die Urheber*in solcher Musik ist. Die Schilderung ist durch Simplifizierung und Banalisierung („ein bisschen am PC sitzt“, „einfach irgendeinen Text“, „irgendwie (...) zusammenbastelt“) geprägt, die Tätigkeit wird als beliebig und eher zufällig dargestellt. Sm3 konstruiert eine solche Person als jemand, der „wie wir“ ist, was sich auch im jugendsprachlich konnotierten Vokabular widerspiegelt („geilen Beat“, „Grundbeats“, „Live-Auftritt“). Sm2 validiert Sm3's Beschreibung und gibt der Person eine genauere Bezeichnung („Singer-Songwriter“). Diese passt zwar von außen betrachtet nicht zu den Genres „Malle-Hits“ und „Schlager“. Für die Schüler*innen scheint dies aber kein Widerspruch zu sein, was auf ein geteiltes Verständnis darüber hindeutet, dass diese Genres nur eine besonders pointierte Ausprägung einer größeren Kategorie von Musik sind (der *Musik von heutzutage*).

Im Anschluss folgt von Sm2 eine Beschreibung der Tätigkeit von *Komponist*innen*, welche im Vergleich zur Elaboration von Sm3 deutlich kürzer ausfällt:

Sm2: Vereinfacht, vereinfacht. Ja, das würde ich auch sagen. So Komponist ist so du setzt dich stundenlang tagelang wochenlang hin und überlegst dir richtig was; und so was, was heutzutage ja viel passiert ist einfach, also, du kannst ja- man kann ja richtig einfach Tracks und alles erstellen. also da braucht man ja jetzt nicht so (.) wirklich was für.

(Gruppe 2023-12-14, Z. 646-650)

Es ist auffällig, wie wenig spezifisch die Tätigkeit der *Komponist*innen* von *damals* im Vergleich zur Tätigkeit der zuvor konstruierten Person von *heutzutage* beschrieben wird. Die Hierarchisierung der dichotomen Kategorien zeigt sich hier besonders im intellektuellen Anspruch und der Art der Arbeit,

die der jeweiligen Musik von *Komponist*innen* und *nicht-Komponist*innen* zugrunde liegt. Dies dokumentiert sich beispielsweise in der Verknüpfung der Kategorie *Komponist*in* mit langwieriger, kognitiver Arbeit, während der Gegenpol *nicht-Komponist*in* mit Dilettantismus, geringen Voraussetzungen und Zufall assoziiert wird.

Bei der Analyse der Gruppendiskussionen fiel mehrfach auf, dass drei deutschsprachige Musiker des 18. und frühen 19. Jahrhunderts als personifizierte Stellvertreter der Kategorien *Klassik*, *Musik von damals* und *Komponist*in* behandelt wurden: Bach, Mozart und Beethoven. In diesem fallübergreifend auftretenden Muster dokumentiert sich eine Orientierung an einem idealisierten, stark an der sogenannten europäischen Kunstmusik orientierten Bild von *Komponist*innen*. Folgendes Zitat zeigt, wie die genannten Komponisten als idealtypische Vertreter der Kategorie *Komponist*in* gelten und eine Vorbildfunktion einnehmen:

Sw4: (...) ja das ist also ich würde sagen, dass ich, seit Jahren komponiere, aber ich würde mich wirklich nicht als Komponistin bezeichnen weil; ich finde, dass ich noch Jahre brauche bis ich diesen Titel gewinne; weil ich schon viel Erfahrung haben werde und haben muss; bis ich zu dem Punkt komme; meiner Meinung nach; (aber) ich finde, dass allgemein, alle Leute die komponieren schon eigentl- sind schon eigentlich Komponisten, aber ich finde immer noch nicht, dass ich genug Erfahrung habe; im Leben oder auch im Bereich Musik, dass ich sage okay; ich bin Komponistin, weil es gibt Komponisten die Bach, Mozart und wenn ich darüber denke ich es ist ein bisschen ich finde ähm arrogant, wenn ich mich so nenne (...).

Gruppe 2023-12-13, Z. 746-756)

Die langjährige persönliche Erfahrung dieser Schüler*in mit Komponieren steht im Widerspruch zu der Distanz, die Sw4 hier zu der Selbstbezeichnung „Komponistin“ aufbaut. Es zeichnet sich eine Ehrfurcht vor diesem Begriff und vor den Personen ab, die Sw4 damit verbindet. Ein weiterer Widerspruch besteht darin, dass Sw4 einerseits alle als „Komponisten“ bezeichnet, die komponieren, sich selbst andererseits aber nicht damit identifizieren kann. Für Sw4 ist die Bezeichnung *Komponist*in* mit jahrelanger Arbeit, musikalischer Erfahrung und Lebenserfahrung assoziiert. Dies und die Formulierung „Titel gewinne[n]“ impliziert, dass „Komponistin“ keine beliebige Selbstbezeichnung, sondern eine exklusive Kategorie ist, die von einer externen Instanz verliehen wird, wenn man sich dies nach bestimmten Kriterien verdient hat. Sw4 reproduziert damit implizit ein Wertesystem, das sich an der moralischen Bedeutung von Fleiß, Arbeit und langjähriger Erfahrung orientiert. Es dokumentiert sich hier die Orientierung an bestimmten idealisierten Vorbildern, die sich in der Nennung von den offenbar idealtypischen Komponisten „Bach“ und „Mozart“ manifestiert. Im Zusammenhang mit Komposition wird dementsprechend *Komponist*in* als exklusive Kategorie konstruiert. Auch dies trägt implizit zur oben genannten Hierarchisierung bei, indem die partikuläre musikalische Erscheinungsform der sogenannten europäischen Kunstmusik als dominanter, übergeordneter Vergleichshorizont und Norm im Umgang mit Komponieren behandelt wird.

Ein weiteres Indiz für die Dominanz der sogenannten europäischen Kunstmusik im Zusammenhang mit Komponieren findet sich im Umgang der Schüler*innen mit Musiktheorie und musikalischem Fachvokabular, wie folgendes Zitat einer Schüler*in verdeutlicht:

Sw2: Leute die eben weniger mit Musik zu tun haben,
(...)
die wissen nicht, was Parlando-artig heißt als klassisches Beispiel.

(Gruppe 2023-12-13, Z. 361-371)

Sw2 beklagt hier Verständigungsprobleme zwischen der musikalisch vorgebildeten Eigengruppe und einer eher laienhaften Fremdgruppe. Die Probleme liegen darin begründet, dass bei letzteren musikalische Fachausdrücke (aufgrund des mangelnden Vorwissens) mitunter zu Irritationen führen. Auffällig ist die Wahl des sehr spezifischen Ausdrucks „parlando-artig“ als „klassisches Beispiel“ für solche Verständigungsprobleme. Da Sw2 die Formulierung „klassisches Beispiel“ häufiger im Gespräch nutzt, kann davon ausgegangen werden, dass Sw2 mit „klassisch“ keine genremäßige Zuordnung meint, sondern ein typisches Beispiel nennen möchte. Der Ausdruck „parlandoartig“ ist jedoch nur innerhalb eines sehr spezifischen musikalischen Kontexts ein typisches Beispiel, dem man häufig begegnet. Offenbar scheint für Sw2 „mit Musik zu tun haben“ den Umgang mit Fachvokabular der sogenannten europäischen Kunstmusik zu implizieren. Entsprechend entfaltet auch hier die sogenannte europäische Kunstmusik eine Dominanz, indem deren partikulares Fachvokabular als typisches Beispiel für musikalisches Vorwissen per se dargestellt wird.

Trotz der rekonstruierten Dominanz der sogenannten europäischen Kunstmusik und der Exklusivität der Kategorie *Komponist*in* zeigten sich in allen Gruppen auch Ambivalenzen bezogen auf die Frage wie, von wem und unter welchen Bedingungen Musik komponiert wird. Fokussiert man jedoch diejenigen Passagen im Material, in denen im Zusammenhang des Musikunterrichts über Komponieren gesprochen wird, ist eine deutlichere Dominanz der Logiken und Praktiken der sogenannten europäischen Kunstmusik erkennbar. Beispielhaft lässt sich das an einer Passage aus der Gruppendiskussion 2023-12-13 verdeutlichen:

Sw4: Ja. Also ich meine, ich habe auch lebenslang komponiert, aber das war immer für Klavier und ich habe zum ersten Mal in dieser Schule mit also anderen Instrumenten ein bisschen experimentiert, weil das auch nicht in meinem Land der Fall war, dass wir Musikunterricht richtig hatten, also ich hatte keine Theorieunterricht gehabt, keine nichts, und; als ich hierher kam, also das hat mich wirklich überrascht, dass so viele Leute Instrumente spielen,

(...)

Sw4: also dass (ich irgendwie) nicht die einzige bin in der Schule und dass Leute einfach mehr als Noten lesen, also irgendwas können;

(Gruppe 2023-12-13, Z. 104-115)

Sw4 berichtet hier von den Erfahrungen, die sie als Schüler*in in unterschiedlichen Schulsystemen gemacht hat. Auffällig ist hierbei, dass „richtiger Musikunterricht“ für Sw4 mit „Theorieunterricht“ gleichzusetzen ist oder diesen zumindest beinhaltet. Aufgrund des Gesprächszusammenhangs ist davon auszugehen, dass auch hier mit „Theorie“ die durch die sogenannte europäische Kunstmusik geprägte Musiktheorie gemeint ist. Die Ergänzung „keine nichts“ lässt sich sogar so deuten, dass ein Musikunterricht ohne Theorie nicht nur kein „richtiger“ Musikunterricht ist, sondern „nichts“. Das Ende des Ausschnitts lässt sich so deuten, dass für Sw4 offenbar nur Leute „irgendwas können“, die „mehr als Noten lesen“ können. Ein Verständnis der westlichen Notenschrift ist im Umkehrschluss die notwendige Grundlage für jegliches musikalisches Können.

Zusammenfassend ist noch festzuhalten, dass die rekonstruierten kollektiven Orientierungen und impliziten Wissensbestände nicht getrennt voneinander zu betrachten sind, sondern sich gegenseitig bedingen und durchdringen. Die hierarchisierten Aspekte korrespondieren teilweise mit den rekonstruierten Dichotomien, welche wiederum bei der Konstruktion von Exklusivität aktualisiert werden. Die Dominanz von Musik(theorie) und (männlichen) Komponisten der sogenannten europäischen Kunstmusik des 18. und frühen 19. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum trägt zudem implizit zu den erläuterten Hierarchisierungen bei.

4.2. Diskussion der Ergebnisse

Die musikpädagogische Debatte über die Verwendung oder Vermeidung des Begriffs „Komponieren“ in Settings des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen findet auch in den Ergebnissen dieser Arbeit ihre Entsprechung. In der rekonstruierten Exklusivität in Bezug auf die Kategorien *Komponist*in* bzw. *Komponieren* und spiegelt sich ein enger Kompositionsbegriff wider. Die Schüler*innen aktualisieren die Assoziation dieser Begriffe mit der sogenannten europäischen Kunstmusik und mit Voraussetzungen bezüglich kognitiver Leistung und musikalischen Fähigkeiten. Im Zuge der dokumentarischen Interpretationen konnte dementsprechend ein kollektiv geteiltes implizites Wissen über diese Assoziationen rekonstruiert werden. Zudem offenbarten sich in den teils intensiv geführten Debatten der Schüler*innen über die Definition von *Komponist*in* oder *Komponieren* auch auf der Ebene des immanenten Sinns Parallelen mit der musikpädagogischen Debatte über den Umgang mit diesen Begriffen (vgl. Schlothfeldt, 2018, S. 328). Der vielfach kritisierte exklusive Kompositionsbegriff (Devaney & Ziegenmeyer, 2023; Schlothfeldt, 2018, S. 329) ist jedoch im Falle der hier analysierten Gruppendiskussionen trotz der fallübergreifenden Orientierung an Exklusivität nicht uneingeschränkt präsent, was exemplarisch an einem Zitat aus der Gruppe 2023-12-14 verdeutlicht werden kann: „Dann waren wir auch Komponisten“.

Devaney und Ziegenmeyer (2023) weisen darauf hin, dass die Nutzung begrifflicher Alternativen wie „Musik-Erfinden“ in pädagogischen Settings ein kompositionsspezifisches Phänomen zu sein scheint und verweisen darauf, dass im Bereich der bildenden Kunst „malen“ sowohl für amateurhafte als auch für professionelle Tätigkeiten genutzt wird. Analog dazu findet sich der Vergleich zwischen Komponieren und Malen auch im empirischen Material mehrfach wieder. Während Devaney und Ziegenmeyer (2023) mithilfe dieses Vergleichs dafür plädieren, auch im Bereich der Musik unabhängig von der Professionalität von „komponieren“ zu sprechen, untermauern die Schüler*innen durch den Vergleich die Exklusivität der Personenbezeichnungen „Komponist“ und „Künstler“: Ein Bild malen könne zwar „jeder“, dadurch werde man aber noch nicht zum „Maler“ oder „Künstler“ (Gruppen 2023-12-19, 2023-12-13). Diese Orientierung der Schüler*innen

korrespondiert mit Überzeugungen, die in der Forschung zu pädagogischen Tätigkeiten professioneller Komponist*innen rekonstruiert wurden. In ihrer Untersuchung zu Überzeugungen von Teilnehmenden des pädagogischen Weiterbildungsprogramms für professionelle Komponist*innen (KOMPÄD) identifizieren Weidner et al. (2019) die Denkfigur eines „exklusive[n] Künstlersubjekt[s]“, dessen Fähigkeiten „entweder erst aufwendig erworben werden müssen oder (...) prinzipiell nicht für jede*n zugänglich sind“ (S. 88). Eine Ursache hierfür sehen die Autor*innen in den an Musikhochschulen anzutreffenden Bedeutungsmustern, „die Kunst (...) als exklusives System mit exklusiven Protagonist*innen verstehen“ (S. 91). Zwar lässt sich dieser Kontext nicht ohne Weiteres auf die hier fokussierte Schüler*innenperspektive übertragen. Es ist jedoch anzunehmen, dass auch die an Musikhochschulen ausgebildeten Lehrkräfte der teilnehmenden Schüler*innen und deren Musikunterricht durch solche Bedeutungsmuster geprägt ist, was einen Einfluss auf die impliziten Wissensbestände der Schüler*innen haben kann.

Die hier rekonstruierte Assoziation zwischen den Logiken und Praktiken der sogenannten europäischen Kunstmusik und dem Begriff „Komponieren“ korrespondieren auch mit der Beobachtung von Fautley (2023b), dass Komposition und schriftliche Notation (genauer: „Western staff notation“, S. 426) in unterrichtlichen Settings oft untrennbar miteinander verknüpft sind. Der Aspekt der Exklusivität bekommt vor diesem Hintergrund noch eine ganz andere Facette: Durch den Fokus auf schriftliche Notation werden Personen von der Tätigkeit des Komponierens ausgeschlossen, die Schwierigkeiten haben oder gar nicht in der Lage sind, mit visuellen Repräsentationen von Klang zu arbeiten oder diese zu dekodieren, was Kivijärvi und Väkevä (2020) im Zusammenhang mit Bildungsgerechtigkeit diskutierten.

Darüber hinaus stehen die Ergebnisse in Einklang mit dem Befund von Devaney (2023), die Überzeugungen von Lehrkräften und Schüler*innen an weiterführenden Schulen in Großbritannien rekonstruiert hat. Diese bestehen in der Vorstellung, dass Komponieren eine individuelle Tätigkeit kreativer Genies ist, für die zunächst musiktheoretische Inhalte verinnerlicht werden müssen (S. 9). Devaney erkennt in der Reproduktion solcher „Mythen“ einen Akt symbolischer Gewalt, da bestimmte Formen kulturellen Kapitals privilegiert werden und strukturelle Privilegien durch vermeintliches Talent legitimiert werden (S. 15).

Die hier rekonstruierten impliziten Wissensbestände und das damit einhergehende Bild von Komponist*innen zeigen, dass derartige Mythen im Kontext Schule weiterhin reproduziert werden. Dies lässt sich vor dem Hintergrund der Überlegungen zu symbolischer Gewalt (Kap. 2.2) als machtvoller Prozess beschreiben, der zur Reproduktion und Legitimation gesellschaftlicher Ein- und Ausschlüsse beitragen kann – beispielsweise, indem musikalisches Vorwissen und Fähigkeiten außerhalb der Tradition der sogenannten europäischen Kunstmusik institutionell weniger honoriert werden (Buchborn et al., 2021) oder indem ein Wertesystem als Norm gehandhabt wird, innerhalb dessen harte und kognitive Arbeit eine moralische Bedeutung hat (Bull, 2016, S. 131). Die Erkenntnis, dass implizit priorisierte Wertesysteme nicht naturgegeben sind, sondern sozial (re-)produziert werden, macht es auch beim Umgang mit Komposition in der Schule notwendig, die Genese dieser Priorisierungen zu reflektieren: „This (...) opens up questions not just of what and how we should teach composing in schools, but also who is defining what knowledge and skills are valued“ (Devaney, 2023, S. 15).

5. Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag nahm implizite Wissensbestände und kollektive Orientierungen von Schüler*innen im Bereich Musik-Erfinden in den Fokus und fragte nach deren machtbefugten, strukturell-gesellschaftlichen Implikationen. Es zeigten sich vielfältige Anknüpfungspunkte der rekonstruierten Wissensbestände und kollektiven Orientierungen an bisherige Ergebnisse und Debatten aus der musikpädagogischen Forschung, insbesondere in Bezug auf die Dominanz der sogenannten europäischen Kunstmusik und die hieraus resultierende Reproduktion gesellschaftlicher Ein- und Ausschlüsse.

Die in meiner Masterarbeit dargelegte, durchaus kritische Betrachtung struktureller Prozesse im Kontext Schule kann zugleich eine Chance für Veränderung sein. Entsprechend lassen sich verschiedene Implikationen meiner Ergebnisse formulieren. So könnten kompositionspädagogische Konzeptionen und Materialien so gestaltet werden, dass darin ein möglichst diverses Bild kompositorischer Praxen gezeichnet wird – sowohl in Bezug auf Genre und kompositorische Arbeitstechniken, als auch Aspekte wie *race*, *class* und *gender*² und deren intersektionale Verschränkung. Formulierungen wie „sogenannte europäische Kunstmusik“ oder „North-west Asian Court Music“ (Drummond, 2010) können dazu beitragen, dass die Partikularität dieser Musiktradition als solche wahrnehmbar wird, um naturalisierenden Tendenzen entgegenzuwirken. Reformansätze für Curricula und Lehrer*innenbildung könnten die verstärkte Implementierung von Inhalten jenseits des europäisch geprägten Kanons sein.

Die gewählte Methode ermöglichte das zielgerichtete Generieren empirischen Materials mit Blick auf das Erkenntnisinteresse. Allerdings waren die Gruppendiskussionen ein artifizielles Setting, das nur einen eingeschränkten Zugang zur sozialen Praxis der Teilnehmenden bietet. Zudem lässt sich nicht ausschließen, dass Präkonzeptionen der Gesprächsleitung die Diskussionen beeinflusst haben oder die Aussagen der Teilnehmenden durch antizipierte Erwartungshaltungen verzerrt sind. Zukünftige Forschung könnte durch videographische Erhebungsmethoden oder ein größeres und diverseres Sample dazu beitragen, noch belastbarere Aussagen über die soziale Praxis und implizite Wissensbestände von Schüler*innen zu treffen – auch mit Blick auf die in diesem Beitrag offengelegte Reproduktion machtvoller Strukturen.

² Die Verwendung der englischsprachigen Begriffe in kursiv soll darauf hinweisen, dass es sich hierbei um sozial konstruierte Kategorien handelt.

Literaturverzeichnis

- Blanchard, O. (2019). Hegemonie im Musikunterricht: Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität. Waxmann.
- Bohnsack, R. (2021). Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden (10., durchgesehene Auflage). Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Bohnsack, R., & Schäffer, B. (2013). Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis (S. 331–346). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_15
- Bourdieu, P. (1992). Die verborgenen Mechanismen der Macht (TIB Hannover). VSA-Verl. <http://www.gbv.de/dms/hbz/toc/ht004354673.pdf>
- Buchborn, T., & Bons, V. (2021). “And It Turns Out that It only Has Two Chords”: Secondary School Music Teachers’ Orientations on Dealing with Learners’ Music Cultures in the Classroom in Germany. In A. Brunner & H. Liechti (Hrsg.), Pop – Power – Positions Globale Beziehungen und populäre Musik. IASPM. <https://dnb.info/1276414390/34#page=23>
- Buchborn, T., Schmauder, H., Tralle, E.-M., & Völker, J. (2021). Hegemony in German School Music Education and Music Teacher Training? An Analysis of Current Curricula. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition 5, 35–60.
- Bull, A. (2016). El Sistema as a Bourgeois Social Project: Class, Gender, and Victorian Values. Action, Criticism & Theory for Music Education, 15(1).
- Burnard, P. (2016). The Practice of Diverse Compositional Creativities. In D. Collins (Hrsg.), The Act of Musical Composition (S. 111–138). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315612256>
- Cage, J. (1961). Silence: Lectures and writings. Wesleyan University Press.
- Devaney, K. (2023). Investigating how composing teaching and assessment in English secondary school classrooms reinforce myths about composers and their creative practices. British Journal of Music Education, 40(1), 3–19. <https://doi.org/10.1017/S0265051722000134>
- Devaney, K., Fautley, M., Grow, J., & Ziegenmeyer, A. (2023). Introduction. In K. Devaney, M. Fautley, J. Grow, & A. Ziegenmeyer (Hrsg.), The Routledge companion to teaching music composition in schools: International perspectives (1., S. 1–8). Routledge.
- Devaney, K., & Ziegenmeyer, A. (2023). I. Interlude: What is composing? In K. Devaney, M. Fautley, J. Grow, & A. Ziegenmeyer (Hrsg.), The Routledge Companion to Teaching Music Composition in Schools. International Perspectives. (S. 49–54). Routledge.
- Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2013). Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert (Hochschule Hannover; S. 103–129). Beltz Juventa. <http://d-nb.info/1036958485/04>

- Drummond, J. (2010). Re-thinking Western Art Music: A perspective shift for music educators. *International Journal of Music Education*, 28(2), 117–126. <https://doi.org/10.1177/0255761410362854>
- Fautley, M. (2023a). VI. Interlude: Hegemony and Axiology in composing pedagogies. In K. Devaney, M. Fautley, J. Grow, & A. Ziegenmeyer (Hrsg.), *The Routledge Companion to Teaching Music Composition in Schools. International Perspectives*. (S. 281–289). Routledge.
- Fautley, M. (2023b). Notation—Its Place and Role in Composition Pedagogies. In K. Devaney, M. Fautley, J. Grow, & A. Ziegenmeyer (Hrsg.), *The Routledge companion to teaching music composition in schools: International perspectives* (1., S. 421–428). Routledge.
- Grow, J., & Devaney, K. (2023). V. Interlude: Considering gender, equality, diversity, and inclusion in teaching composing. In K. Devaney, M. Fautley, J. Grow, & A. Ziegenmeyer (Hrsg.), *The Routledge Companion to Teaching Music Composition in Schools. International Perspectives*. (S. 233–242). Routledge.
- Khakpour, N. (2023). Die Schule als Terrain des Ringens um Hegemonie. In M. do M. Castro Varela, N. Khakpour, & J. Niggemann (Hrsg.), *Hegemonie bilden: Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci* (1. Auflage, S. 222–238). Beltz Juventa.
- Kivijärvi, S., & Väkevä, L. (2020). Considering Equity in Applying Western Standard Music Notation from a Social Justice Standpoint: Against the Notation Argument. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 19(1), 153–173. <https://doi.org/10.22176/act19.1.153>
- Koch, H. C. (1811). *Studium der Harmonie*. Hartknoch.
- Kranefeld, U., & Voit, J. (Hrsg.). (2020). *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830991700>
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1991). *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Passagen Verlag.
- Loos, P., & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93352-2>
- 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* (S. 111–125). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830991700>
- Meisterernst, M. (2022). „Manchmal hat man ja einfach so Melodien im Kopf“. Sprachbildliche Rekonstruktion von Schüler*innenvorstellungen zu Komposition. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen, & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (Bd. 43, S. 143–158). Waxmann. <https://www.waxmann.com/?elD=texte&pdf=4612OpenAccess09.pdf&typ=zusatztext>
- Partti, H. (2020, September 27). Access all areas! Everyone is a composer. Sävellyksen Tietopankki. <https://www.opus1.fi/en/access-all-areas-everyone-is-a-composer/>
- Powell, B., Smith, G. D., & D'Amore, A. (2017). Challenging symbolic violence and hegemony in music education through contemporary pedagogical approaches. *Education 3-13*, 45(6), 734–743. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1347129>

- Schlothfeldt, M. (2018). Komposition als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen—Forschung—Diskurse* (S. 326–333). Waxmann.
- Weidner, V., Weber, J., & Rolle, C. (2019). Kompositionsprozesse in pädagogischer Praxis oder: Der „Spagat zwischen Freiheit, Laufenlassen und die Zügel in die Hand nehmen“. In J. Ludwig & H. Ittner (Hrsg.), *Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln: Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende; Band 2 Forschung* (S. 73–96). Springer VS.
- Wright, R. (2018). Is Gramsci dead: Revisiting hegemony in 21st century music education. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musikhernens* (Bd. 39, S. 13–25). Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01>