

SONDERBAND 1, HEFT 1
MÄRZ 2026

Simfonie

STUDENTISCHE IMPULSE ZU
MUSIKPÄDAGOGISCHER
FORSCHUNG · ONLINE

ERSTAUSSGABE



Stiftung
Innovation in der
Hochschullehre

musicomni
PUBLISH

SOPHIA LÜDECKE,
ROBERT BETGE &
ANAÏS BRÜSCH
(HRSG.)

Sonderband 1, Heft 1

Erstausgabe der

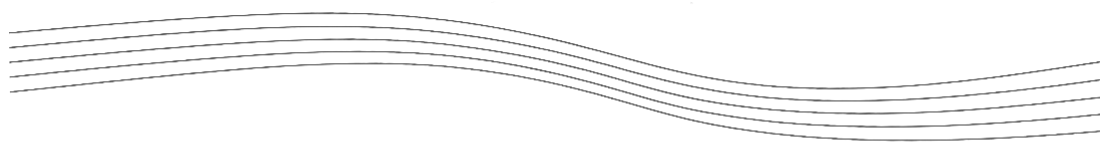
Simfonie

STUDENTISCHE IMPULSE ZU
MUSIKPÄDAGOGISCHER
FORSCHUNG · ONLINE

Herausgegeben von Sophia Lüdecke, Robert Betge & Anaïs Brüsck

März 2026

Projektleitung	Prof. Dr. Ute Frey-Konrad c/o Universität der Künste Berlin Institut für Musikpädagogik, R. 216 Lietzenburger Straße 45 10789 Berlin u.konrad@udk-berlin.de
Förderung	Die Zeitschrift <i>Simfonie</i> ist im Rahmen des Projektes <i>Musiflekt</i> entstanden, das 2024-2026 durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördert wurde.  Stiftung Innovation in der Hochschullehre
Herausgeber & Redaktion	Sophia Lüdecke, Robert Betge & Anaïs Brüsch simfonie@udk-berlin.de Website: https://simfonie.publia.org/simfonie
Autor*innen der Ausgabe	Jakob Bereznai, Julia Löffler, Jessica Soda
Layout & Design	Robert Betge
Distribution	Musiconn.publish  Sächsische Landesbibliothek Staats- und Universitätsbibliothek Dresden Zellescher Weg 18 01069 Dresden Ansprechpartner: Dr. Christian Kämpf Tel.: +49 351 4677-311 christian.kaempf@slub-dresden.de
Erscheinungsweise	Eine Ausgabe pro Jahr, Open Access Heft 1, 2026
Doi	https://doi.org/10.13141/simfonie.2026.1



Inhaltsverzeichnis

Ute Frey-Konrad

Zum Geleit 5

Sophia Lüdecke

Editorial 7

Jakob Bereznai

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

*Eine qualitative Analyse impliziter Wissensbestände
von Schüler*innen im Bereich „Musik-Erfinden“*..... 9

Jessica Soda

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

Eine Interviewstudie 25

Julia Löffler

K-Pop als Irritationsmoment der Didaktik populärer Musik

*Ästhetik, Produktionslogiken und Konsequenzen
für den Musikunterricht* 48

Zum Geleit

Mit der Erstausgabe der *Simfonie* liegt das Ergebnis des Projektes *Musiflekt* vor, das durch die Stiftung Innovation Hochschullehre gefördert wurde. Ziel des Projektes war es, eine Online-Zeitschrift zu entwickeln und herauszugeben, die Musikpädagogik-Studierenden eine niedrigschwellige Möglichkeit zur Publikation eigener wissenschaftlicher Beiträge bietet. Bei der Projektkonzeption war unter anderem die Idee leitend, über den Schreib- und Publikationsprozess zu einem vertieften Verständnis wissenschaftlicher Texte, die z.B. in Seminaren gelesen werden, beizutragen und Studierenden über diesen Prozess eine produktive Möglichkeit zu eröffnen, Inhalte und Hintergründe in einem größeren Zusammenhang und Kontext zu verstehen.

Im Lehramtsstudium für das Fach Musik zeigt sich immer wieder ein ambivalentes Verhältnis von künstlerischer Praxis und didaktisch-wissenschaftlichen Studien. Das didaktisch-wissenschaftliche Studium ist für die Musiklehrkräfteausbildung grundlegend, erfährt aber bisweilen weniger Engagement als die künstlerische Ausbildung. Studierende berichten, dass dies oft der Fall sei, weil eine größere Sinnhaftigkeit und (Selbst-)Wirksamkeit in der künstlerischen Tätigkeit empfunden werde. So werden z.B. Konzerte vorbereitet, das stete Üben sei eine Notwendigkeit dessen. Die Reichweite der Ergebnisse des didaktischen Studiums wird weitaus geringer beschrieben und vor allem mit dem Sinn verbunden, das Studienziel zu erreichen.

Forschendes Lernen bildet einen wichtigen Bestandteil der (musikpädagogischen) Hochschullehre. Dies gilt für wissenschaftlich orientierte Seminare ebenso wie für Praxisphasen. Durch die Publikation ihrer Ergebnisse wird Studierenden die Partizipation am Fachdiskurs der Musikpädagogik ermöglicht, bei der sie als Lernende nicht nur Empfänger*innen sind, sondern aktiv zum Diskurs beitragen. So soll auch die Attraktivität der didaktisch-wissenschaftlichen Anteile im Studium gesteigert werden. Aus hochschuldidaktischer Perspektive vervollständigt die Publikation der Ergebnisse das Durchlaufen eines gesamten Forschungszyklus' des Forschenden Lernens (Huber, 2009).

Dass die Publikation studentischer Forschung im Fachdiskurs (in Maßen) rezipiert wird, zeigen z.B. Gavey et al. (2020). Um im Fachdiskurs sichtbar zu werden, wurde mit *Simfonie* ein fachspezifisch ausgerichtetes Publikationsorgan für Studierende der Musikpädagogik geschaffen.

Beitragsformate sind z.B. studentische Forschungsergebnisse aus Haus- und Abschlussarbeiten oder Ergebnisse aus Seminardiskussionen, deren Inhalte in Form eines Fachartikels aufgearbeitet wurden. Neben Forschungsergebnissen findet die wissenschaftlich reflektierte Betrachtung der (eigenen) Praxis Raum, die ein wichtiger Bestandteil der Musikpädagogik ist. Die Verknüpfung mit der eigenen Praxis kann zu einem erhöhten didaktischen Verständnis, zur Auseinandersetzung mit der Literatur und einer theoretischen

Fundierung des eigenen professionellen Handelns beitragen. Darüber hinaus kann die studentische Perspektive zur Weiterentwicklung der Hochschullehre beitragen.

Während der Projektlaufzeit wurde die Zeitschrift von Studierenden entwickelt und auf studentische Bedarfe abgestimmt. Zur Qualitätssicherung haben alle Beiträge ein mehrphasiges Review-Verfahren durchlaufen. In der ersten Phase wurde, bei Bedarf, bereits der Schreibprozess durch das studentische Herausgeber*innen-Team begleitet. In der zweiten Phase führt ein Critical-Friend-Review-Verfahren die Studierenden an diese Art der Qualitätssicherung der Beiträge heran, ohne jedoch sie mit anonymen Kommentaren allein zu lassen. Die offene Review-Form ermöglicht es, die Studierenden bei dem Umgang mit den Reviews zu begleiten und eröffnet die Möglichkeit, Rückfragen zu ihren Gutachten zu stellen. So kann ein wertschätzender Austausch stattfinden und für Studierende eine Vernetzung in der Fachcommunity angebahnt werden.

In diesem Sinne wünsche ich eine anregende Lektüre und allen Studierenden große Freude dabei, ihre Forschungsergebnisse zu teilen.

Ute Frey-Konrad

Literatur

- Gavey, R., Harper, A., Hill, M. F., Phillips, A. & Brown, G. T. L. (2020). The Impact of Undergraduate Research Journals on the Scholarly World: Present but Small. *Education Sciences*, 10(11), 338. <https://doi.org/10.3390/educsci10110338>
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber (Ed.), *Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Vol. 10. Forschendes Lernen im Studium : aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (pp. 9-35). Bielefeld: UVW.

Editorial

zur Gründungsausgabe der *Simfonie*

Liebe Leser*innen,

sie ist da: die erste Ausgabe unserer studentischen Zeitschrift für Musikpädagogik *Simfonie*! Noch vor einem Jahr gab es nichts außer ein paar flüchtigen Worten auf Papier: das Ergebnis unseres ersten Brainstormings zu möglichen Akronymen und Namen für eine nicht existierende Zeitschrift. Damit machten wir zugleich die erste wichtige Erfahrung: Manchmal muss man erst so tun, als würde etwas bereits existieren, um es Realität werden zu lassen!

Ein Jahr mag lang erscheinen und ist doch gleichzeitig viel zu kurz, um eine neue Zeitschrift zu gründen und deren erste Ausgabe zu publizieren. So mussten Inhalte für unsere Webseite von Grund auf entwickelt, Werbemittel designt und der Reviewprozess entworfen und durchlaufen werden. Unser drei Personen starkes Redaktionsteam fand sich dabei häufig in unterschiedlichen Rollen wieder und wechselte zwischen redaktionellen Aufgaben sowie begutachtenden und lektorierenden Tätigkeiten hin und her.

Es war uns ein besonderes Anliegen, eine Vernetzung über die eigene Hochschule hinaus zu erreichen, sodass wir erfolgreich deutschlandweit Autor*innen und Gutachter*innen gewinnen und neue Kontakte knüpfen konnten. Im Rückblick wird offensichtlich, wie viel wir geschafft haben und von wie vielen Menschen wir unterstützt worden sind - sei es im persönlichen Austausch oder über den wertschätzenden Kontakt per Mail. Die stete Energie, die wir für die Gründung investieren mussten, führte dazu, dass sich Höhen und Tiefen über das Jahr abwechselten. Über letztere half uns insbesondere die Freude über die vielen Menschen, die an das Projekt glaubten und uns stets zum Weitermachen motivierten.

Vor allen anderen möchten wir besonders herzlich Prof. Dr. Ute Frey-Konrad dafür danken, dass sie das Projekt initiiert hat und damit erstmalig ein Format geschaffen hat, das es Studierenden und Promotionsstudierenden erlaubt, frühzeitig und selbstständig am musikpädagogischen Fachdiskurs teilzunehmen. Dies ist gleich in doppelter Hinsicht eine großartige Chance: Zum einen dürfen wir uns als Studierende in verschiedenen Rollen ausprobieren (Herausgeber*in, Lektor*in, Gutachter*in, Autor*in etc.) und den wissenschaftlichen Publikationsprozess im Sinne des Forschenden Lernens selbst durchleben. Zum anderen werden studentische Perspektiven auf musikpädagogische Arbeit und Forschung damit sichtbar gemacht und bereichern die Forschungslandschaft. Dass *Simfonie* damit eine wichtige Lücke schließt, zeigen uns die vielen produktiven und wohlwollenden Gespräche, die wir mit unseren Autor*innen, Gutachter*innen und weiteren Unterstützer*innen geführt haben.

Ein großer Dank gilt daher allen Gutachter*innen und Autor*innen, die bereit waren, ihre ohnehin stets knapp bemessene Zeit in dieses Projekt zu investieren und uns mit Geduld und freundlichen Worten über den gesamten Review-Prozess zu begleiten.

Auch denjenigen möchten wir danken, die noch nicht in der ersten Ausgabe mitwirken konnten, aber mit Interesse unser Vorhaben verfolgt und ihre Bereitschaft zu weiterer Zusammenarbeit signalisiert haben. Wir freuen uns auf euch!

Außerdem bedanken wir uns bei Friederike Kramer von der Universitätsbibliothek der UdK Berlin, die uns – als das Projekt noch in den Kinderschuhen steckte – hinsichtlich des Hostings unserer Webseite umfassend beraten und zum FID Musikwissenschaft *Musiconn* geführt hat. In diesem Zusammenhang geht ein unermesslicher Dank an Dr. Christian Kämpf und alle Mitarbeiter*innen der SLUB Dresden, die die technische Betreuung für *Simfonie* stemmen. Danke für eure Geduld und euer Durchhaltevermögen bei der hundertsten Rückfrage zum Webseitendesign und zur Vergabe der Digital Identifier. Ohne euch wäre die Realisierung unserer Zeitschrift nicht möglich gewesen! Auch in Zukunft hängen die Sichtbarkeit und Verfügbarkeit eines jeden Artikels von eurer Arbeit ab, die ihr tagtäglich leistet. Dafür möchten wir uns zusätzlich im Voraus bedanken!

Als besondere Bereicherung haben wir die beiden Workshops von Barbara Budrich zum Thema wissenschaftliches Schreiben und Publizieren empfunden. Frau Budrich versorgte uns nicht nur mit einer Menge neuer Schreibinspirationen, sondern hatte auch immer ein offenes Ohr für unsere redaktionellen Herausforderungen.

Im vergangenen Jahr durften wir außerdem am SchMAus (Schulumusikaustausch) und am Promovierendennetzwerk des AMPF teilnehmen, was jeweils ein besonderes Highlight für uns war. Aus den vielen schönen persönlichen Begegnungen und dem bereichernden Austausch mit Gleichgesinnten konnten wir viele neue Impulse mit nach Hause nehmen. Dabei möchten wir besonders den Organisator*innen danken, die mit viel Liebe diese Treffen arrangiert und uns eine Plattform gegeben haben. Danke auch an Flavia Hennig, die ohne Zögern als Redakteurin der Zeitschrift „StiMMe“ ihre Erfahrungen mit uns teilte und uns ihre Hilfsbereitschaft und Unterstützung anbot.

Diese Erstausgabe markiert für die *Simfonie* erst den Beginn eines langen und dynamischen Erscheinungszeitraums. Schon jetzt schlummern viele Ideen in unseren Köpfen, die es noch nicht in die erste Ausgabe geschafft haben, aber mit ihrem Potential durch künftige Herausgeber*innen gestaltet werden wollen. *Simfonie* darf eine Zeitschrift im Wandel bleiben und auf aktuelle Bedürfnisse, Themen und Anregungen der studentischen musikpädagogischen Gemeinschaft reagieren. Gleichzeitig wird sie hoffentlich immer ein Ort des gegenseitigen Gebens und Lernens bleiben, des Erfahrungsaustausches und des gemeinsamen Wachsens.

Nun wünschen wir euch ganz viel Freude beim Lesen! Die Artikel unserer Autor*innen werden euch dabei ganz sicher ebenso viele spannende Denkanstöße verschaffen wie uns.

Sophia Lüdecke für die Redaktion
Berlin, zum 26.03.26

„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 machtbezogener 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 machtvolle Systeme beschrieben 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 machtbezogener 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 Meinun- 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 partikulare 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 machtbezogenen, 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 Insitutioneneffekt. 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 Musiklernens* (Bd. 39, S. 13–25). Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01>

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 Meistererst (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“ (Meistererst, 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 inhaltspezifische 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 unerklärliche, 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

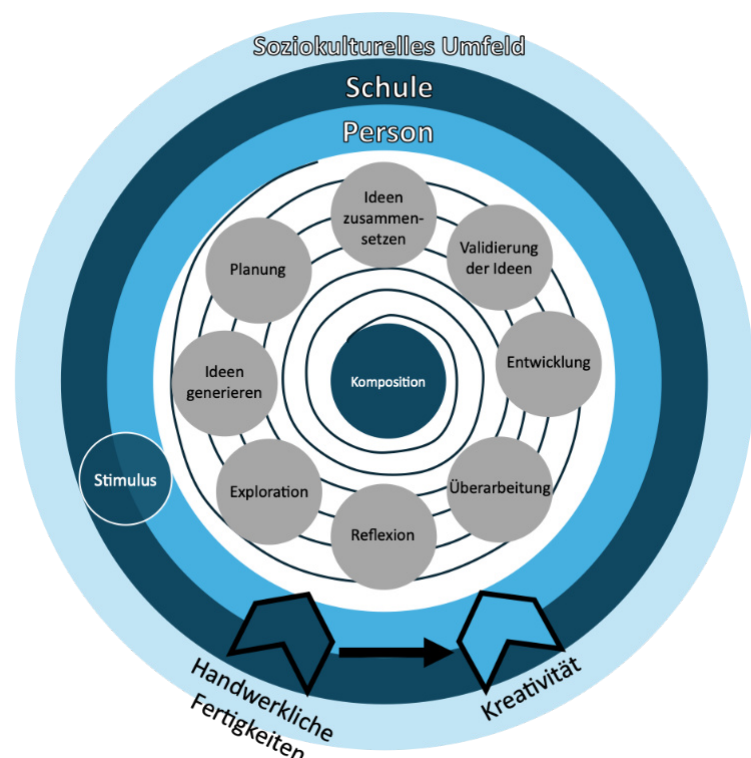


Abb. 1: Modell zum Komponieren nach Grow (2018, S. 654).

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 Grows 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 Theison & 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 Grows 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 Audioaufnahmegeäts 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 Grows (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 Musikunterricht 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 sollte, 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 berücksichtigt 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.
- Harter, 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 National 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>
- Kratz, 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., Mertzluft, 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)

K-Pop als Irritationsmoment der Didaktik populärer Musik

Ästhetik, Produktionslogiken und Konsequenzen für den Musikunterricht

von **Julia Löffler**

Professorales Gutachten: Vertretungsprofessor Dr. Chris Kattenbeck

Studentisches Gutachten: Robert Betge

KURZBIOGRAFIE

Julia Löffler hat Lehramt Musik für Gymnasium und Gesamtschule studiert und ist seit Oktober 2025 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule für Musik Detmold. Als langjähriges Mitglied des Netzwerks SchulmusikAustausch (SchMAus) hat sie ein intensives Interesse an Studiengangsentwicklung, beispielsweise zu sehen am Artikel in der musikunterricht aktuell 21 („Ist alles noch im richtigen Takt?“ von Löffler et al.). In ihrer Arbeit im Projekt Par.La.Mus an der HfM Detmold widmet sie sich Fragestellungen der Zugänglichkeit zum Musiklehramtsstudium und siedelt in diesem Bereich auch ihr Promotionsvorhaben an. Darüber hinaus setzt sie sich mit jugendkulturellen Musikpraxen sowie empirischen Fragestellungen zur Unterrichtsplanung und -durchführung auseinander.

ABSTRACT

Der Beitrag untersucht K-Pop als spezifisches jugendkulturelles Phänomen und fragt nach dessen Bedeutung für eine zeitgemäße Didaktik populärer Musik. Ausgehend von einer systematischen Darstellung der historischen Entwicklung, ästhetischen Gestalt und Produktionsbedingungen des Genres werden insbesondere die Ausbildungsstrukturen von K-Pop-Idols sowie die damit verbundenen Norm- und Wertsetzungen analysiert. Erkenntnisleitend ist dabei die Frage nach dem Verhältnis von Mensch und Musik, das im Kontext von K-Pop durch Ökonomisierung, Intermedialität und ein eng gefasstes Kreativitätsverständnis neu konfiguriert wird. Auf dieser Grundlage werden musikpädagogische Potenziale, normative Prämissen und didaktische Irritationen herausgearbeitet, die sich aus der Auseinandersetzung mit K-Pop ergeben. Der Beitrag zeigt, dass K-Pop gängige Konzepte der Didaktik populärer Musik herausfordert und eine Weiterentwicklung bestehender Konzepte im Umgang mit intermedialen, stark marktorientierten Jugendkulturen erforderlich macht.

1. Einleitung

Die Didaktik populärer Musik ist ein im musikpädagogischen Diskurs vielfach bearbeitetes Feld. Von der Frage nach der „(Un-)Unterrichtbarkeit“ (Terhag, 1984) hat sich die Musikpädagogik mittlerweile weitestgehend verabschiedet (Rolle, 2010) und es gibt zahlreiche Konzepte, wie man sich in einer möglichst lebensweltnahen Weise mit der Musik der Schüler*innen in musikdidaktischen Kontexten auseinandersetzen kann. Besonders im Fokus steht dabei aktuell der Bereich Musikpraxis in seinen verschiedenen Facetten: Klassenmusizieren als „eine der grundlegenden Möglichkeiten“ (Pfeiffer, 2025, S. 189) der Beschäftigung mit populärer Musik wird durch stets neu erscheinendes Noten- und Musiziermaterial als zentrale Methode für den Musikunterricht verankert. Dieser Trend steht in der Kritik, nicht zuletzt weil das Klassenmusizieren Praktiken der populären Musik, wie informelle Lernsettings und digitales Musizieren, kaum abbilden kann (Godau et al., 2025; Godau & Haenisch, 2022). Alternative Ansätze sollen vielmehr Kompositions- und Songwritingprozesse in den Fokus nehmen (Godau et al., 2025; Godau & Haenisch, 2022) und bilden das Potenzial zu einem neuen „musikpädagogischen ‚Trend‘“ (Sachsse, 2020a, S. 11). In den „Prämissen einer Popmusikpädagogik des 21. Jahrhunderts“ stellen Godau et al. (2025) einige normative Setzungen für den Bereich der populären Musik an, u.a. die Einheit von populärmusikalischer Praxis und informellem Lernen oder die Diversifizierung musikalischer Praktiken, sodass eine „Unterscheidung zwischen Songwriting und -produktion“ (ebd., S. 178) kaum noch zu rechtfertigen sei. Gerade durch Einbindung digitaler Medien in Form von DAWs und Social Media als Verbreitungsplattform bietet sich eine neue Basis für musikalische Agency, die „die in der Moderne geltenden Grenzen zwischen Profi und Amateur:in und Expert:in und Nichtexpert:in“ (Godau & Haenisch, 2022, S. 51) verwischen lassen und damit „Do-it-Yourself-(Musik-)Kulturen“ (ebd.) stark befördert werden.

Mit Blick auf diese Perspektiven von populärer Musik in der Musikpädagogik möchte der folgende Artikel anhand von K-Pop exemplarisch zeigen, wie ein einzelnes Genre neue Chancen und Potenziale im Musikunterricht eröffnen kann, gleichzeitig aber auch die bisherige Praxis irritiert und neue Bedarfe an eine Didaktik populärer Musik stellt. Dafür soll zunächst ein systematischer Überblick über das Phänomen gegeben werden, um das Genre als Gegenstand greifbar und dadurch die musikkulturelle Dimension von K-Pop, auch im Hinblick auf Intermedialität und Gender, sichtbar zu machen. Die Darstellung der Ausbildungsbedingungen von K-Pop-Idols und den damit verwobenen Produktionsbedingungen der Songs ermöglicht einen Einblick in genreimmanente Norm- und Wertsetzungen. Dabei soll der von Sachsse (2014) entfaltete Ansatz, Menschenbilder und Musikbegriffe in den Fokus zu nehmen erkenntnisleitend fungieren, da dadurch Rückschlüsse auf das dem K-Pop inhärente Verhältnis zwischen Mensch und Musik, sowohl auf Ebene der ausführenden Idols als auch in der Folge auf der Ebene der Konsumierenden bzw. der Fans, zulässt. Der Blick darauf, welche konkreten Auswirkungen diese Aspekte auf die musikpädagogische Praxis mit K-Pop als Gegenstand hat, zeigt nicht nur konkrete Potenziale der Behandlung von K-Pop im allgemeinbildenden Musikunterricht auf – es wird auch deutlich, dass das Genre bisherige Praxen im Umgang mit populärer Musik auf die Probe stellt

und eigene Bedarfe an eine normative Rahmensetzung sowie didaktische Herangehensweisen formuliert werden müssen.

Das Vorhaben muss unter der Prämisse der derzeitigen Quellenlage verstanden werden. K-Pop stellt in vielen Forschungsbereichen derzeit noch ein wissenschaftliches Desiderat dar. Dies erschwert einen fundierten Blick auf K-Pop und erfordert eine ganzheitliche Aufarbeitung des Genres hinsichtlich Entstehungsbedingungen, Ästhetik und daraus folgenden Implikationen für eine musikdidaktische Perspektive. Ebenso ist die grundsätzliche Quellenlage zu K-Pop als Musikgenre kritisch zu sehen, da die Berichterstattung und Forschung häufig entweder aus einer journalistischen Perspektive oder mit einer werbestrategischen Intention verfasst wurde und somit kaum objektive und belastbare Quellen herangezogen werden können. Als weitere Perspektive wurden vereinzelt Dokumentationen zu einzelnen K-Pop-Gruppen (Mones & Suh, 2020; Kim et al, 2012) herangezogen, die zwar nur selektive Einblicke geben können, jedoch die Praxen innerhalb des Ausbildungssystems unmittelbar darstellen. Somit verfolgt der Artikel das Ziel, eine Grundlage der verschiedenen Aspekte von K-Pop auf wissenschaftlicher Basis darzustellen und Anknüpfungspunkte für vertiefte Betrachtungen des Genres aufzuzeigen. Diese sind lediglich als exemplarisch aufzufassen und können, insbesondere aufgrund der stetig im Wandel befindlichen performativen Komponente musikalischer Jugendkulturen, nur als Momentaufnahme begriffen werden.

2. Grundlagen: Historische und musikkulturelle Gestalt von K-Pop

2.1. Historische Entwicklung des K-Pop

Auf der musikalisch-ästhetischen Ebene prägt die Person Seo Taiji maßgeblich das Genre, der im Jahr 1992 für große mediale Aufmerksamkeit sorgte, als er mit seiner Band *Seo Taiji & Boys* in einer koreanischen Castingshow auftrat. Musikalisch stellte die Gruppe mit „a mixture of rap, plaintive lyrics, and heavy metal sounds“ (Korean Culture and Information Service, 2010, S. 63) einen starken Kontrast zur übrigen populären Musik in Korea dar. Gängige Genres in dieser Zeit waren Balladen oder der postkolonial entstandene *Trot*¹, die beide einen großen Fokus auf emotionalen Ausdruck und lyrische Ausdrucksweise setzten. Dass Taiji entsprechend sich durch einen sprachfokussierten und nah am Rap situierten Gesangsstil davon stark abheben konnte, erregte die Aufmerksamkeit des Publikums. Dieser Symbolcharakter als Kontrast zur bisherigen Populärmusik erhob *Seo Taiji & Boys* zu einer treibenden Kraft der sogenannten *New Generation* oder *sinsedae* (hierzu vgl. Jung, 2006 und Jung, 2017) und löste dadurch ein neues Interesse an Rap und somit eher US-amerikanisch assoziierten Musikgenres aus. Damit verbunden bzw. in der Forschung sogar primär vor der Musik stehend (vgl. Maliangkay, S. 300) zu nennen ist bis heute auch eine verstärkte

¹ Aufgrund der regionalen Beschränkung des Genres gibt es zu Trot nur wenige aussagekräftige und international verfügbare wissenschaftliche Annäherungen. Chang (2016, S. 60f) beschreibt es als Genre mit einem besonderen ästhetischen Wiedererkennungswert, wenngleich die musikalischen Ausgestaltungen innerhalb des Genres variieren und sich dem Zeitgeist der Gesellschaft anpassen (ebd., S. 63). Das Genre wird als besonders ambivalent wahrgenommen, da Trot ein musikkulturelles Produkt der Kolonialzeit Koreas unter japanischer Besetzung darstellt und sich musikalisch auch stark von traditionellen volkstümlichen Musikpraxen unterscheidet (Logie, 2022, S. 189).

Einbindung von performativen Tanzelementen und visueller Darstellung in der koreanischen populären Musik, die auf die „flamboyant choreography“ (Korean Culture and Information Service, 2010, S. 63) und die herausstechende visuelle Präsenz von *Seo Taiji & Boys* zurückzuführen ist. Nach dem Korean Culture and Information Service² (2010, S. 64) war die große Begeisterung der Jugendlichen gegenüber dieser Neuaufstellung populärer Musik in Korea der entscheidende Auslöser, diese erstmals als primäre Zielgruppe für Populärmusik in Korea wahrzunehmen und Inhalte speziell auf diese zuzuschneiden.

Auf der wirtschaftlichen Seite spielt das Unterhaltungsunternehmen *SM* eine besondere Rolle, welches diese Begeisterung nutzbar machte, in ökonomische Strukturen einbettete und Populärmusik speziell für eine jugendliche Zielgruppe produzierte. *SM* bezeichnen ihre Arbeit als „pioneering the comprehensive artist development system, covering casting, training, production, and management, setting the stage for what K-POP is today“ mit der Mission, „to redefine K-POP and K-Culture, pushing boundaries, and setting new standards for entertainment“ (SM Entertainment Group, o. J.). Demnach ist davon auszugehen, dass *SM* durch die firmeninterne Aufstellung gleichzeitig die Maßstäbe und Strukturen gesetzt hat, die die Grundlage für alle mittlerweile vorherrschenden Prozesse in der auf Populärmusik ausgerichteten Musikindustrie in Korea bilden und diese nach wie vor mit ihren Produkten prägen³.

Heutzutage ist K-Pop vor allem durch die aufwendige visuelle Inszenierung sowie die mediale Präsenz der Künstler*innen bekannt. Die dabei wirksamen Prozesse sind hochgradig auf wirtschaftliche Effizienz ausgelegt, sodass ästhetische Entscheidungen hinsichtlich Outfits, Bewegungen etc. der Idols⁴ an die jeweilige Zielgruppe angepasst werden (Seabrook, 2012). Ebenso resultiert das Geschäftsmodell, welches international renommierte Songwriter außerhalb von Korea mit lokalen, ausführenden Idols kombiniert und Werbemaßnahmen vorwiegend über Social Media vorsieht (Park, 2013, S. 28f), in einem Produkt, welches stark auf die derzeitige Medienlandschaft und bestmöglichem Erfolg in dieser angepasst ist.

Dementsprechend einfach ist es, die Kinder und Jugendliche in ihren medialen Praxen anzusprechen: Fanszenen und Angebote wie das *Bangtan Universe* der Gruppe *BTS* (vgl. Bloch, 2019) schaffen Sozialisationsmöglichkeiten mit den Idols selbst oder auch mit gleichgesinnten Fans. Hier wird bereits deutlich, dass in dieser musikalischen Jugendkultur ein „Angelpunkt jugendlicher Freizeit- und Konsumkultur“ angestrebt wird und dass die Rezeption nicht beim

² Hierbei handelte es sich um eine Initiative, die 1971 vom südkoreanischen Ministerium für Kultur, Sport und Tourismus gegründet wurde. Ihre Aufgabe bestand darin, koreanische Kultur zu bewerben und den internationalen Austausch zu fördern, indem Kulturzentren in 30 Ländern weltweit errichtet wurden. Die Initiative wurde im Jahr 2024 in das Ministerium für Kultur, Sport und Tourismus eingegliedert.

³ Die Bedeutung von *SM* ist insofern zu verstehen, dass sie als das erste Unterhaltungsunternehmen gelten, welches eine systematische Ausbildung von K-Pop etabliert hat. Bis heute gilt *SM* als bedeutende Größe auf dem koreanischen Musikmarkt, wenngleich die international bekanntesten Gruppen *Blackpink* und *BTS* bei Konkurrenzunternehmen unter Vertrag sind. Zuletzt erhielt *SM* erneut Aufmerksamkeit durch die Künstlerin *EJAE* (bekannt durch *KPop Demon Hunters*), die über viele Jahre erfolglos dort als Idol ausgebildet wurde und erst durch den Netflix-Film ihren Durchbruch schaffte (Abby, 2025).

⁴ Das englische Wort *Idol* wird im Genre als gängige Bezeichnung für die einzelnen Künstler*innen verwendet. Eine kontextualisierende Einordnung des Begriffs findet sich in Kapitel 3.2. Für die Bezeichnung der Einzelpersonen innerhalb einer *Girl-/Boyband* hat sich die Bezeichnung *Member* etabliert.

individuellen Hören endet, sondern als „sozialer und kultureller Prozess“ (Großegger, 2006, S. 29) verstanden werden muss.

2.2. Ästhetik des K-Pop

Charakteristisch für K-Pop sind die performativen Elemente, die durch *Seo Taiji & Boys* bereits etabliert wurden (vgl. Maliangkay, 2020, S. 300): Eine visuell hervorstechende Präsenz in Live-Auftritten und Musikvideos, die vor allem durch aufwendige Tanzchoreografien und auffällige bis hin zu überzeichneten Outfits und Styles der Members hergestellt wird. Abseits der visuellen Komponente gestaltet sich ein Definitionsversuch von K-Pop auf musikalischer Basis als sehr herausfordernd. Aus der Wortschöpfung selbst wird bereits deutlich, dass die lokale Komponente eine zentrale Rolle bei der Definition spielt (Kim et al., 2021, S. 1; Korean Culture and Information Service, 2010, S. 11) – deutlich gemacht durch die Integration koreanischer Songtexte oder z. T. auch Elemente traditioneller koreanischer Kultur⁵. Doch in der Praxis wird diese Abgrenzung als defizitär angesehen (Mones & Suh, 2020, 00:08:26-00:08:43) und stattdessen eine stilistische Binnendifferenzierung vorgenommen (Korean Culture and Information Service, 2011, S. 40-41). Diese enthält bei genauerem Hinsehen allerdings vorwiegend Attributierungen wie „strong popular appeal“, „distinctive concepts“ oder „professionalism and charisma“ (ebd.), die wenig aussagekräftig über das musikalische Wesen der Gruppen wirken. Somit lässt sich feststellen, dass sich die Gestalt von K-Pop weniger über konkrete musikalische Beschaffenheit als über die transkulturelle Grundstruktur definiert, in der nationale Identitäten bereits durch die Genrebezeichnung konstruiert werden, um diese anschließend, z. B. hinsichtlich der Ansprache durch popkulturelle Referenzen, wieder zu dekonstruieren (Leung, 2012, S. 14). Besonders herausstechend ist diese Tendenz bei den Songtexten, da vielfach auf koreanisch gesungen und gerappt wird, aber der Refrain zumeist englischen Text enthält oder auch immer wieder englische Schlagworte eingebaut werden⁶. Somit ist hier insgesamt ein „transformationalistische[r] Ansatz“ nach Sweers (2013, S. 173) zu erkennen, in dem Globalisierungsprozesse die Grundlage für ein komplex verwobenes Geflecht aus unterschiedlichen Musiktraditionen und musikalischen Einflüssen darstellen und die Sorge nach einer Homogenisierung und dem Verlust lokaler Traditionen (ebd., S. 172) den Potenzialen einer transkulturellen Ausrichtung untergeordnet ist. In der Summe entsteht somit ein Produkt, welches in der visuellen Vermarktung vorwiegend koreanisch wahrgenommen wird, gleichzeitig aber auf die Bedürfnisse des internationalen Musikmarkts zugeschnitten ist und somit eine globale Massentauglichkeit verfolgt.

Wenn über den Erfolg des Genres K-Pops gesprochen werden soll, kann dies nunmehr über gefühlte Wahrheiten gehen. Denn die gängigen Statistiken (z.B. Deutsches Musikinformationszentrum, 2025) geben zwar Rock/Pop als beliebtestes Genre unter den Jugendlichen an, differenzieren dabei aber nicht in weitere Subgenres. Als eine messbare

⁵ So startet beispielsweise Blackpinks Song *Pink Venom* mit einem Intro, das mit dem koreanischen Saiteninstrument *geomungo* gespielt wird und im offiziellen Video auch sichtbar ist. Auch der Song *APT.* greift auf koreanisches Kulturgut zurück, indem er inhaltlich auf einem bekannten koreanischen Trinkspiel basiert.

⁶ Besonders einschlägig ist beispielsweise der Song *Ddu-du Ddu-Du* von Blackpink, in dem lediglich im Refrain und der Bridge längere Phrasen auf Englisch gesungen werden und der übrige Song bis auf wenige Schlagworte komplett auf koreanisch performt wird.

Größe stellt sich der Erfolg des Soundtracks des jüngst erschienenen Animationsfilms *KPop Demon Hunters* dar, der sich in hochrangigen Chartplatzierungen des Soundtracks äußert (Soo-jung & Jung-in, 2025). Ebenso zeigen zahlreiche Kollaborationen zwischen etablierten Künstler*innen der Popmusik und Akteur*innen des K-Pop auf, dass das Genre auf dem internationalen Musikmarkt mehr Bedeutung und Aufmerksamkeit erlangt. So war der Song *APT.* von der koreanischen Sängerin *Rosé* und dem amerikanischen Sänger *Bruno Mars* im Jahr 2024 einer der meistgesuchten Songtitel auf Google (Kurp, 2024) und wurde vielfach ausgezeichnet, u.a. mit dem *MTV Video Music Award* für die Kategorie *Song of the Year* im Jahr 2025.

2.3. Verständnis von Gender im K-Pop

Ein Aspekt, der im Umgang mit K-Pop nicht vernachlässigt werden kann, ist die performative Konstruktion von Genderbildern in der Musikbranche sowie den daraus hervorgebrachten musikalischen Produkten. Diese lassen sich auf zwei Ebenen feststellen: Die Ebene der Idols und deren Performances sowie die Ebene der fankulturellen Bearbeitung dieser Inhalte (vgl. hierzu auch Shin, 2018).

Auf der Ebene der Idols kann beobachtet werden, dass Bands grundsätzlich geschlechterhomogen besetzt und Kooperationen von männlichen und weiblichen Künstler*innen lediglich zwischen etablierten Solo-Künstler*innen, wie z. B. beim Song *APT.* von *Rosé* und *Bruno Mars*, auffindbar sind. Insgesamt lässt sich in der koreanischen Musikindustrie ein strenger Umgang mit Gender und Sexualität vorfinden (Zhao, 2021, S. 1034), der mit u.a. Verboten von Dating ein Image der Idols als begehrten Singles sicherstellen soll und dementsprechend gemischte Gruppenzusammensetzungen diesem Ideal im Weg stehen würden. Gleichzeitig verstärkt diese Trennung ein binäres Gesellschaftsverständnis auf Künstler*innenebene und bietet wenig Raum für queere und non-binäre Akteur*innen. In den Inszenierungen von Männlichkeit und Weiblichkeit lassen sich bei den Boy- und Girlbands einschlägige Muster erkennen, die eine bestimmte Vorstellung von Gendernormen performativ konstruieren. Bei Girlbands ist eine starke Sexualisierung von Weiblichkeit (Kim, 2019) zu verzeichnen, während bei Boybands ein auf Weichheit und Emotionalität bedachtes maskulines Genderbild, auch als „soft masculinity“ bezeichnet, konstruiert wird (Shin, 2018, S. 90). Insbesondere die Konstruktion von Maskulinität im K-Pop ist ein Phänomen, welches im Vergleich zu den Idealen anglo-amerikanischer populärer Musik stark abweicht und dementsprechend auch vielfältig in der Genderforschung bearbeitet wurde (u.a. Kim & Son, 2025; Song & Velding, 2020).

Die Ebene der Rezipierenden in den Blick zu nehmen ist kein einfaches Unterfangen. Insbesondere zur Frage, inwiefern diese Genderkonstruktionen irritierend oder verstärkend auf bestehende normative Verständnisse wirken, geben verschiedene Studien verschiedene Antworten. Kim & Son (2025) sehen in K-Pop die Chance, alternative Konzepte von Maskulinität anzubieten und somit das gesellschaftlich normative Spektrum zu erweitern. Song & Velding (2020) konstituieren, dass durch die alternativen Konzepte von Maskulinität K-Pop in intersektionaler Perspektive gesellschaftlich beobachtbare rassistische Tendenzen, wie das stereotype Bild asiatischer Männer, verstärkt werden und eine kulturelle Distanzierung zur Folge hat. Kwon (2023) plädiert dafür, dass es für die Betrachtung von

Genderidentitäten im K-Pop einen eigenen Begriff benötigt, da es dem Phänomen nicht gerecht wird, eine westliche Lesart von Queerness anzulegen. Vielmehr soll mit dem Begriff der „K(Q)uerness“ (ebd.) ein Verständnis etabliert werden, welches über westlich etablierte binäre Strukturen hinweg gehen und K-Pop als Genre in einer intersektionalen Perspektive gerecht werden soll. Dieser Ansatz könnte auch die zahlreichen, auf K-Pop spezialisierten Fanpraktiken inkludieren. Insbesondere Musikvideos fungieren bei den sogenannten *fancos* (Abkürzung für *fan cosplays*) als Ausgangspunkt, aus dem diese Fanszene möglichst originalgetreue Kopien der Choreographien erarbeiten. Dabei steht vor allem der Cosplay-Aspekt im Fokus, da es sich um sogenanntes „cross-dressing“ (Shin, 2018, S. 89) handelt, d. h. junge Frauen tanzen und kleiden sich wie die männlich besetzten Boygroups. Aufgrund der Aufweichung des binären Gender- und Geschlechterbilds durch Infragestellen des normativen weiblichen bzw. männlichen Schönheitsideals (ebd., S. 90) entwickelte sich diese Fankultur zur einer Art „queer world“ (ebd., S. 99) als geschützter Raum für Selbstfindung und Akzeptanz.

3. Ausbildung von K-Pop-Idols

Durch die von Beginn an ins Genre eingebettete Ökonomisierung unterliegt K-Pop ganz besonderen Bedingungen in Bezug auf Marketing und Management, welche wiederum einen besonderen Reiz am Genre ausmachen (Leung, 2012, S.7). In der Ausbildung zum K-Pop-Idol werden bereits einschlägige Werte und Normen angelegt, welche immense Konsequenzen für die agierenden Idols und folglich auch auf deren Musik haben. Somit kann der Blick in jene Ausbildungsstrukturen als Zugangsmöglichkeit zu genrespezifischen Aspekten, wie dem Verhältnis von Mensch und Musik zueinander, gesehen werden und Erkenntnisse bieten, deren Geltung sich erst im Verständnis der Produktionsmechanismen und der ‚Maschinerie‘ hinter dem Genre erschließt.

3.1. (Aus-)Bildungswege im K-Pop

Eine Systematisierung musikalischer Bildungswege im Genre K-Pop gestaltet sich als komplexes Unterfangen und weist in der derzeitigen Quellenlage noch zahlreiche Lücken auf. Derzeit ist davon auszugehen, dass die Ausbildung sowohl durch institutionalisierte Talentscreenings und Förderprogramme (Jeom-Ok, 2009; Ho, 2012) als auch in Form von unternehmensgeführten Ausbildungssystemen (vgl. Mones & Suh, 2020) stattfindet. Beide sind als sehr zulassungsbeschränkt zu beschreiben, da entweder eine hohe Aufnahmegebühr anfällt (Park, 2013, S. 26) oder durch die kapazitären Möglichkeiten eine sehr geringe Aufnahmequote vorliegt (Ho, 2009, S. 485f). Stark debattierte Themen sind in diesem Bereich unter anderem Verhaltensvorschriften in Form von beispielsweise Diäten oder anderen Restriktionen (vgl. Williamson, 2011; Choi, 2023, S. 142) sowie die Vertragsbindung an die Produktionsfirmen (Williamson, 2011)⁷. Eine gewisse Ambivalenz entsteht in dem Spannungsfeld zwischen Ausbildungsbedingungen und Außenwahrnehmung in der koreanischen Gesellschaft: Während neueste Untersuchungen zum Thema Kinderarbeit im K-

⁷ Die Abbildung der vertraglichen Verhältnisse im wissenschaftlichen Kontext nimmt immer stärker zu (vgl. An, 2025), dennoch fehlt es weiterhin an Transparenz bzgl. der Vertragsbedingungen, um eine flächendeckende Aussage über die Bedingungen treffen zu können.

Pop (Lee et al., 2024) Forderungen nach mehr Transparenz in der Musikindustrie laut werden lassen, wird die Ausbildung in der koreanischen Gesellschaft gleichzeitig als „respectable, and hence ‚safe‘ pursuit“ (Ho, 2012, S. 476) attribuiert. Dies hängt maßgeblich mit den Werbemaßnahmen zusammen, die weniger die Musikbegeisterung oder den möglichen finanziellen Erfolg als den Erziehungsaspekt⁸ der Ausbildung in den Vordergrund stellen. Dass dies auch verstärkt von den Produktionsfirmen wahrgenommen und fokussiert wird, wird deutlich anhand von Werbestrategien, in denen der Ausbildung zum K-Pop-Idol eine nationalpatriotische Absicht (ebd., S. 481) sowie eine Verpflichtung zu individueller Betreuung durch „love and care to each individual student as those of a mother’s“ (ebd., S. 485) zugeschrieben wird. Eine vertiefte Aufarbeitung dieses Spannungsfelds stellt eine vielversprechende Perspektive dar, um ein fundiertes Bild von Bildungsverständnissen in Südkorea und dem Einfluss ökonomischer Player zu skizzieren.

3.2. Stellenwert von Musik in der Ausbildung zum K-Pop-Idol

Die Ausbildung zum K-Pop-Idol setzt sich inhaltlich aus verschiedenen Bausteinen zusammen, die auf den Alltag als Idol entsprechend vorbereiten sollen. Die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung unterliegt den Unternehmen selbst, was eine große Varianz zulässt. Die Inhaltsbereiche reichen von musikbezogenen Fähigkeiten wie Tanz und Gesang über Sprach- und Schauspielunterricht bis hin zu sogenannten „media coachings“ (Seabrook, 2012), die Social Media- und Interviewpräsenz optimieren sollen. Als Lehrpersonal werden qualifizierte, renommierte Akteur*innen aus dem Musikbusiness eingestellt (Park, 2013, S. 25), die die Jugendlichen in ihrem jeweiligen Fach unterweisen. Welche Voraussetzungen diese mitbringen und welche Rolle dabei pädagogische Qualifikationen spielen, ist unklar. Im Bereich der Bewertungsmechanismen wird ebenfalls deutlich, dass es sich weniger um eine musikalische Ausbildung mit entsprechenden pädagogischen Standards handelt als um einen hocheffizienten wirtschaftlichen Prozess, dessen Optimierung im Fokus steht: So berichtet ein Mitglied von *Blackpink* von schwer zu ertragenden Bewertungssituationen (Mones & Suh, 2020, 00:35:25-00:35:35) und auch im Umgang der Produzent*innen mit den Members der *Nine Muses* (vgl. Kim et al., 2012, 00:16:45-00:18:37, 00:37:45-38:48) wird ein harter bis problematisch anmutender Umgang deutlich – insbesondere angesichts der Tatsache, dass viele der angehenden K-Pop-Idols noch minderjährig sein dürften.

Im Bereich der Zielsetzungen der Ausbildung fasst das folgende Zitat von einem Produzenten die Dimensionen samt Gewichtung gut zusammen: „First, beauty. Second, graciousness and humility. Third, dancing. And fourth, vocal“ (Seabrook, 2012). Bemerkenswert ist, dass sich diese Aussage vor allem auf körperliche und charakterliche Eigenschaften bezieht und die musikalischen Fähigkeiten, die in der Ausbildung zum K-Pop-Idol vermeintlich die wichtigsten Anteile sein sollten, nur eine nachrangige Rolle zu spielen scheinen. Ein Blick in konkrete Girlgroups ergibt ein konvergentes Bild, wenn in der Dokumentation zu den *Nine Muses* festgestellt wird: „Not all nine members can be good singers. And that kind of band doesn’t exist in reality“ (Kim et al., 2012). Auch bei *Blackpink* fällt auf, dass nur eines der vier Idols

⁸ Konkret beziehen sich die Produktionsfirmen auf den Terminus *inseong gyoyuk*, was einem Wertekodex um die Begriffe „humility, obedience, loyalty and gratitude“ (Ho, 2012, S. 480) entspricht. Dieser ist eng mit koreanischen Erziehungsidealien verbunden und korrespondieren mit gesellschaftlichen Werten und Normen (ebd., S. 480f.).

einen musikalischen Hintergrund hat, während die anderen drei aus den Bereichen Schauspiel oder Tanz kommen (Mones & Suh, 2020). Dies impliziert zwei Grundsätze in der koreanischen Musikindustrie:

Einerseits ist die Bedeutung der Musik den visuellen Komponenten des Genres auch auf Basis der Fokussierung der Ausbildung zum K-Pop-Idol unterzuordnen. Im Kontext der Ästhetik des Genres, das stark auf elektronisch erzeugte Klänge und intensiv bearbeitete Vocals baut, kann auch die Frage in den Raum gestellt werden, inwiefern diese Schwerpunktsetzung in der Ausbildung als legitim angesehen werden kann. Schließlich basiert das Genre weniger auf einer Live-Performance-Kultur, sondern vielmehr auf digitalen Produkten auf Social Media, in denen visuelle Kultur eine stärkere Rolle spielt und durch Audiotbearbeitung musikalische Defizite mühelos ausgeglichen werden können.

Andererseits wird deutlich, dass die Zielsetzungen des Genres gleichzeitig Auswirkungen auf die Zielsetzungen und Zugangsvoraussetzungen der Ausbildung ausüben, da nicht die Begeisterung zur Musik oder musikpraktische Fähigkeiten ausschlaggebend für den Erfolg als K-Pop-Idol ist, sondern die individuelle Prädisposition in Charakter und Aussehen sowie der Wille, sein Leben dem Musikbusiness zu widmen. Diese Schwerpunktsetzung zeigt sich performativ, wenn letztgenannte Aspekte von den Produktionsfirmen als Grundlage für die Zusammenstellung von debütierenden Bands gewählt werden (Mones & Suh, 2020, 00:38:18-00:38:41; Kim et al., 2012, 00:38:48-00:41:50) und musikalische Fähigkeiten und das Zusammenwirken dieser im Bandkontext keine Rolle spielen.

Diese Grundsätze wirken sich auf das Bild von professionellen Musiker*innen maßgeblich aus. Nach Aschenbach (2003, S. 151) sind sowohl musikalische als auch ökonomische Anteile des Berufsalltags essenziell und keiner der beiden Aspekte kann alleinig für eine erfolgreiche Karriere sorgen. Diese Definition ist insofern zu hinterfragen, dass im K-Pop sowohl die ökonomische Komponente als auch die produktive Schaffensarbeit, die in z. B. der Bandarbeit maßgeblich zur Identifikation mit der eigenen Musik beiträgt (Bullerjahn, 2003, S. 121), auf Dritte ausgelagert werden. Durch die Funktionsweise der koreanischen Musikindustrie fungieren die Künstler*innen im K-Pop vielmehr als Reproduzent*innen von extern geschriebenen Songs und sind nur selten selbst am Schaffensprozess der Musik beteiligt⁹. Womöglich hat sich in diesem Spannungsfeld auch der Begriff *K-Pop-Idol* ausgebildet, der durch seine Definition als „Gegenstand schwärmerischer Verehrung“ bzw. „Wunschbild von Jugendlichen“ (Dudenredaktion, o. J.) weniger Ausdruck von Kompetenzen der Künstler*innen selbst, sondern der erwünschten Medienwirkung ist¹⁰. Eulenbach (2013) vertieft diese Perspektive, in dem er die Begriffe Star und Idol in Verbindung setzt. Dabei ist letzterer als Steigerung, insbesondere durch die Verehrung „über nationale Grenzen hinweg“ (ebd., S.

⁹ Insofern stellt der Film *KPop Demon Hunters* Verzerrung und Ausnahme gleichermaßen dar: Einerseits werden im Film Songwritingprozesse der fiktiven Band HUNTR/X mit viel Eigeninitiative und Gestaltungsspielräumen der Idols gezeigt (vgl. Wong, Kang & Appelhans, 2025). Andererseits spielt Songwriterin EJAE auch die Frontfrau Rumi (zumindest die sängerischen Anteile) und ist somit in Personalunion für die Produktion und die Performance der Songs verantwortlich gewesen.

¹⁰ Deutlich wird dies u.a. auch in der Verwendung des Begriffs im Song *Your Idol* aus dem Film *KPop Demon Hunters*, in dem die böse Dämonen-Boyband ihr Vorhaben besingen, durch ihren Vorbildcharakter als Idols die Zuhörer*innen auf ihre dunkle Seite ziehen zu können (vgl. Wong, Kang & Appelhans, 2025).

252), des ersten zu begreifen. Der Hinweis auf die Tatsache, dass Idole „meist posthum ausgerufen werden“ und die dadurch entstehende Verbindung zur „Mythen- und Legendenbildung“ (ebd.) unterstreicht die Intention dieses Begriffs sowie die Priorisierung der Medien- und Öffentlichkeitswirksamkeit im Berufsbild.

3.3. Musikbegriff und Menschenbild im K-Pop

Im Anschluss an die benannten Umstände hinsichtlich Produktion von K-Pop bzw. Akquise von K-Pop-Idols kann ein spezifisches Verhältnis zwischen Mensch und Musik festgestellt werden. Das von Sachsse (2014, 2015) herausgearbeitete Verständnis, dass in musikpädagogischen Kontexten durch individuell geprägte Wert- und Normsetzungen nicht mit absoluten Verständnissen von Musik und Mensch gearbeitet werden kann, sondern diese jeweils nur als Bildkonstruktionen vorliegen, kann als Grundannahme wertvolle Rückschlüsse auf Normen im K-Pop zulassen. Ein Transfer der von ihm verwendeten Begrifflichkeiten lässt sich dabei nicht reibungslos vollziehen: So lässt sich die Ausbildung zum K-Pop-Idol auf verschiedenen Ebenen wohl kaum gleichsetzen mit einer musikpädagogischen Konzeption für den allgemeinbildenden Musikunterricht. Gleichwohl stellt die Infrastruktur, mit der K-Pop-Idols gezielt rekrutiert und ausgebildet werden, ein Spezifikum in der populären Musik dar, das, wie in Kapitel 3.1 bereits skizziert, auch eine selbstdefinierte pädagogische Zielsetzung verfolgt. Es kann somit auf Basis der vorliegenden Schilderungen der Produktionsbedingungen eine Verortung von Ausgangspunkten und Zielsetzungen, oder auch „Sein-Sollens-Bestimmungen“ (Sachsse, 2015, S. 102), der Ausbildung zum K-Pop-Idol vorgenommen werden und Rückschlüsse darauf gezogen werden, welche grundsätzlichen Implikationen diese auf das Verständnis des Genres als musikkulturelles Phänomen zulassen.

Das dem K-Pop zugrunde liegende System zur Genese von Songs sorgt in Bezug auf den Stellenwert von Musik für einen Paradigmenwechsel. Durch die fehlende Verbindung der Künstler*innen zu ihren eigenen Songs kann der Musik kaum eine Rolle als individuelle subjektive Ausdrucksform zugeschrieben werden. Zwar ist es in der Populärmusik und -kultur eine Voraussetzung für Erfolg, „marktgängige Lifestyles und Bewusstseinstrends, die an dieses Lebensgefühl andocken, zu verarbeiten und darzustellen“ (Großegger, 2006, S. 35); allerdings wird diese Forderung im K-Pop nicht von den Künstler*innen selbst übernommen, sondern grundsätzlich auf externe Songwriter verlagert, sodass eine gewisse Beliebigkeit darin entsteht, welche Songs zu welchen Girl-/Boygroups zugeordnet werden und das Verhältnis zwischen Trends und individuellem Gefühlsausdruck gar nicht von den Idols selbst ausgehandelt wird. Eine identifizierend-ästhetische Verbindung der Idols zu den Inhalten ihrer Songs ist demnach nicht vorhanden bzw. kann allenfalls nachträglich erfolgen. Somit wird in der koreanischen Musikindustrie der immanente Konflikt der „beiden postmodernen Supercodes, der des Ästhetischen und jener des Marktförmigen“ (Reckwitz, 2007, S. 110), durch eine Auslagerung aller ästhetisch-diskursiven Entscheidungen von den Künstler*innen auf Dritte vermieden und die Auseinandersetzung mit Musik für die Idols auf eine möglichst markttaugliche Reproduktion reduziert. In der Folge kann der Musik selbst in diesem Gefüge das Attribut eines künstlerischen Ausdrucksmittels abgesprochen werden, und aufgrund der Ausrichtung auf kommerziellen Erfolg vielmehr durch einen Stellenwert als Konsumgut ersetzt werden. Dieses Bild initiiert eine Verzerrung des Verständnisses von Musik als kulturelle

Praxis¹¹, was hinsichtlich der gesamtgesellschaftlichen Rolle von Musik einen Paradigmenwechsel darstellt.

Im Verständnis des Menschenbilds kann an diese Argumentation angeknüpft werden, da das Verhältnis zwischen Mensch und Musik gleichermaßen Aufschlüsse über bildgenerierende Sein-Sollens-Bestimmungen zulässt. Bezogen auf „den Platz des zu erziehenden und zu bildenden Subjekts“ (ebd., S. 103) wird deutlich, dass den Subjekten, in diesem Falle die K-Pop-Idols, nur wenig Gestaltungsfreiräume gelassen werden und sie vielmehr als Ausführende der Vorgaben ihres Managements ohne Anspruch auf Individualität fungieren. Aufgrund dieser Haltung sowie dem zentralen Stellenwert kommunikativer Prozesse im Kontext der medialen Verbreitung ist eine Verbindung zum Begriff des Kreativitätsdispositivs (Reckwitz 2016a, 2016b, 2012, 2007) naheliegend. Das Phänomen beschreibt einen gesellschaftlichen Wandel hin zu einer Kultur der Kreativität und des Neuen. Somit wird Kreativität zu einem gesellschaftlichen Leitprinzip, das einen Handlungsdruck bei z. B. Kulturschaffenden ausübt: Ohne stetige Innovation kann keine Aufmerksamkeit erlangt oder gehalten werden. Dies sorgt sowohl für eine intensive Publikumsausrichtung, da ständig neue Reize und emotionale Ansprache gefordert wird, als auch für Erschöpfung, da durch die Definition von Kreativität als Normalzustand mehr von den Kulturschaffenden abverlangt wird. Reckwitz beschreibt, wie zunehmend „[d]er Produktivismus des schöpferischen Subjekts [...] auf ein Minimum reduziert“ wird und an dessen Stelle die „Herstellung einer kommunikativen Relation zwischen Idee und Rezipient“ (Reckwitz, 2016a, S. 212) tritt. Somit kann der im Kontext von K-Pop bereits herausgestellte Schwerpunkt auf vorwiegend reproduktiven musikalischen Prozessen um eine kommunikative Komponente, welche die Bedeutung der Konsumierenden in diesem Gefüge nochmals betont, erweitert werden. Bezogen auf das Kreativitätsdispositiv muss im K-Pop der Begriff der Kreativität neu ausgehandelt werden, da diese nicht im (in diesem Fall musikalischen) Werk, sondern „in der performance des Künstlersubjekts selber“ bzw. in der „Gestaltung einer Künstlerpersönlichkeit als gegenüber einem Publikum nicht nur sichtbare, sondern vor allem unterscheidbare Oberfläche“ (ebd., S. 212) zu verorten ist. Der Einbezug des „Publikum[s] als eine zweite, komplementäre Instanz“ (ebd., S. 258) erscheint auch im K-Pop als zentrales Moment. Schließlich werden durch die Ausbildungsinhalte und die Vermarktung der Musik vorwiegend über Social Media Öffentlichkeitswirksamkeit und Kontakt mit den Fans intensiv im Genre verankert. Gleichzeitig ergibt sich aus dem Performanzdruck eine Widersprüchlichkeit im Menschenbild: Es ist (i. S. des „Seins“) festzustellen, dass zwar musikalische Fähigkeiten bei den Trainees vorausgesetzt werden, diese aber nicht einem innerhalb der Musikindustrie normierten Erwartungshorizont entstammen, sondern subjektiv durch die jeweiligen Funktionäre ausgelegt werden. Bei den musikbezogenen Zielvorstellungen (i. S. des „Sollens“) ist deutlich geworden, dass diese nicht nur einseitig reproduktiv formuliert, sondern auch entsprechend performativ-visuell gestaltet werden, um Raum für eine optimale Publikumswirksamkeit im Sinne des von Reckwitz formulierten Ideals zu schaffen. Zugunsten dieser Konsumorientierung werden Handlungsfelder in Bereichen von

¹¹ Natürlich finden weiterhin fankulturelle Praxen im Bereich K-Pop statt, die sich jedoch mehr auf die Bereiche Cosplay, Social-Media-Aktivitäten und Tanz fokussieren und weniger Musikpraxis im Sinne von produzierenden Tätigkeiten, wie z. B. Eigenkompositionen im Bereich K-Pop, integrieren.

Reflexion, Rezeption oder kreativ-schöpferischer Produktion ausgeblendet, da diese nicht zielführend für ein möglichst erfolgreiches Produkt sind¹². Unter diesen Voraussetzungen wird deutlich, dass eine Teilhabe des Menschen, in diesem Gefüge verkörpert durch die Idols, an den Lehr- und Lernprozessen mit dessen individueller Persönlichkeit nicht erwünscht ist, sondern er lediglich als ausführende Instanz zu agieren hat und eine klare Position in der Hierarchie des Systems einnimmt, welche er weder überschreiten noch hinterfragen soll, da sonst sein Verbleib in diesem gefährdet ist.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass K-Pop die Prämisse der Markttauglichkeit von musikalischen Produkten über deren (zumindest auf der Ebene der Künstler*innen) Ausdruckscharakter von individuellen Gefühlen und Gedanken stellt. Die Entkopplung der Idols von jeglichen Schaffensprozessen sorgt nicht nur für ein verändertes Verständnis von professionellen Musiker*innen, sondern legt bereits in der Entstehung der Songs und Videos eine Kultur von Perfektion an, die Kreativität und Innovation als stetigen Maßstab festsetzt. Die enge Anbindung an Social Media erlaubt es nicht nur, dortige Trends erfassen und bedienen zu können, sondern auch eine intensive Verbindung zu den Konsument*innen. Darin dürfte auch das Erfolgsrezept von K-Pop liegen: Die individuellen Zuschreibungen von Nähe und Empathie, die Jugendliche schildern (Szymanowski, 2019), werden vor allem durch die Präsenzen auf Social Media konstruiert. Somit bestätigt K-Pop als Genre die These von Reckwitz (2016b, S. 145), dass unsere Gesellschaft „in großen Teilen ihrer sozialen Praktiken durch die Struktureigenschaften des Kreativitätsdispositivs geprägt“ ist bzw. dass die Elemente des Kreativitätsdispositivs den Erfolg von K-Pop abbilden können (vgl. ebd., S. 143): Dabei stellen die Kreateure die Produktionsfirmen da, die über die Boy- und Girlgroups (inkl. deren Präsenz auf Social Media) als ästhetische Objekte mit dem ästhetischen Publikum verbunden sind.

4. K-Pop in musikpädagogischer Perspektive: Umgang mit K-Pop als Gegenstand

Aus den bisherigen Erkenntnissen zu K-Pop wird deutlich, dass das Genre in vielerlei Hinsicht andere Wege einschlägt als der Großteil der übrigen populären Musik. Dies äußert sich insbesondere in der Art, wie Musikproduktion organisiert ist und in den Folgen, die dies auf die Idols als ausführende Akteur*innen, aber auch auf die Fans als rezipierende Instanz hat. Um die Vielfalt der Implikationen, die dadurch für die Musikpädagogik im Umgang mit K-Pop entsteht, zu systematisieren, sollen diese schlaglichtartig in drei übergeordneten Foki dargestellt werden: Potenziale, als Möglichkeit spezifische Phänomene anhand von K-Pop in den Blick zu rücken, normative Prämissen, die eine musikpädagogische Auseinandersetzung mit K-Pop für einen dem Genre angemessenen Umgang rahmen sollten sowie Konsequenzen,

¹² Hier lässt sich Reckwitz' (2012, S. 11) Begriff des „ästhetischen Kapitalismus“ anlegen: Im Externalisieren des Songwritingprozesses und der Vermarktung der Musik auf Expert*innen der Szene wird ein Fokus auf Publikumswirksamkeit gelegt, die durch innovative, provokative und originelle Inhalte erreicht werden soll. Auch der Castingprozess der Idols, bei dem bereits nur markttaugliche Bewerber*innen von den Produktionsfirmen ausgewählt werden, unterstreicht die Priorisierung von Ästhetik im Sinne der Markttauglichkeit vor der Individualität der jungen Musiker*innen.

die eine Irritation bzw. den Bedarf zur Weiterentwicklung bisheriger didaktischer Konzepte beschreiben.

4.1. Potenziale von K-Pop

K-Pop bietet u.a. das Potenzial, identitätsstiftende Räume zu öffnen und gleichzeitig diese diversifizierender zu gestalten. Fritzsche (2007, S. 173) schreibt den Praxen der Fankultur von Girl- und Boygroups allgemein „Erfahrungsprozesse bezüglich der eigenen Geschlechtsidentität“ zu, welche „zwar durch die Medien inspiriert, keinesfalls jedoch durch sie gesteuert“ sind. Durch die Inszenierung von Gender im K-Pop sowie den zahlreichen Fanpraktiken, die Grenzen von Gender und Sexualität verschwimmen lassen, wird dieses Verständnis deutlich erweitert. Die Kritik der bislang „traditionellen und klischeehaften medialen Vorgaben“ (ebd., S. 182) von Geschlechterrepräsentationen bei Boy- und Girlgroups muss demnach widerlegt werden. Vielmehr bietet K-Pop Anlässe zur Reflexion über normative Genderkonstrukte und inwiefern diese durch Popkultur implizit reproduziert oder durchbrochen werden können. Auch das Potenzial der „cross-gender identification“ (Shin, 2018, S. 95), einer (nicht sexuell motivierten) Identifikation mit Idols des anderen Geschlechts, ist im Kontext von Fanpraktiken wie den *fancos* zu nennen und zeigt, wie eine fankulturelle Verarbeitung von Musik eine eigenständige Dynamik annehmen kann und dadurch neue Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit Genres schafft.

In diesem Zusammenhang spielt auch das in Kapitel 3.3 geschilderte Verhältnis von Mensch und Musik eine wichtige Rolle. Die Tatsache, dass junge Mädchen die von den Bands in den Songs vermittelten Werte als Hauptgrund für deren Interesse an K-Pop angeben (Szymanowski, 2019) lässt darauf schließen, dass diese implizierte Funktion des persönlichen Ausdrucks der Idols rein aus Erfahrungswerten amerikanischer und europäischer Populärmusik konstruiert ist und die Unterschiede, die sich auf Basis der unterschiedlichen Produktionsbedingungen ergeben, selten bewusst sind. Das verdeutlichen Äußerungen von Jugendlichen wie „Obwohl ich das Wort 'Star' in dem Kontext schwierig finde, weil man mit all den Videos das Gefühl bekommt, dass sie ganz normale Menschen sind“ oder „Es kommt einem vor, als wenn man mit denen befreundet wäre“ (Szymanowski, 2019), die unterstreichen, wie stark emotionalisiert K-Pop vermarktet und entsprechend auch wahrgenommen wird. Der Begriff der „Inszenierungskompetenz“ (Hornberger, 2024) im digitalen Raum spielt hier eine besondere Rolle und kann im Kontext von K-Pop auf verschiedenen Ebenen entfaltet werden – als Werkzeug des Empowerments für queere Szenen, als Sichtbarmachung für vielfältige Genderkonstruktionen oder als Problematisierung von Nähe und Distanz im digitalen Raum. Dabei gilt auch zu bedenken, dass die Idols aufgrund der bestehenden Strukturen der koreanischen Musikindustrie als international erfolgreiche Künstler*innen agieren, sie dadurch auch jene Strukturen performativ verstärken (Kim, 2019) und auch die Handlungsmacht, aktiv sich in ihrer Außenwirkung für individuelle Interessen zu positionieren, als gering einzuschätzen ist. Insbesondere Girlgroups werden dabei in der Musikbranche „infantilized and hyper sexualized“ (Jonas, 2021, S. 14) und sehen sich mit struktureller Benachteiligung durch eine patriarchale Musikbranche konfrontiert. Die „agency“ (ebd.) hinsichtlich der durch Songauswahl, visuelles Erscheinungsbild oder Social

Media performativ vermittelten Werte in den Blick zu nehmen, wäre in diesem Falle auch mit einzubeziehen bzw. zu hinterfragen.

Sions (2018, S. 51) betont darüber hinaus die Perspektive eines Austauschs nicht nur über Gender, sondern auch über Rassismus und fehlende Repräsentation von Menschen mit asiatischer Herkunft in den Medien. Letzteres hat sich in den letzten Jahren stark in der Medienlandschaft verändert, da nicht nur K-Pop Boy- und Girlgroups nicht zuletzt durch Kollaborationen mit renommierten Künstler*innen in der Musikszene stärker präsent sind¹³, sondern auch andere koreanische Medienprodukte¹⁴ stark an Beliebtheit auf globaler Ebene gewinnen. Solche intersektionalen Perspektiven auf das Genre empirisch zu erfassen bietet viel Potenzial zum Verständnis darüber, was K-Pop konkret bei dessen Rezipient*innen auslöst und wie diese Reaktionen angemessen aufgefangen werden können. Es wäre durchaus wünschenswert, dass ähnliche Ansätze zunehmend in der Beforschung von K-Pop in den Blick geraten, da diese (nicht nur aus musikpädagogischer Sicht) relevante Erkenntnisse dahingehend liefern, welche Chancen und Problemfelder im Genre für didaktische Kontexte stecken und wie diesen mit normativen Setzungen und Prämissen begegnet werden muss.

4.2. Normative Prämissen im Umgang mit K-Pop

Eine wichtige Prämisse für die Annäherung an K-Pop ist der Einbezug der Intermedialität¹⁵. Eine strikte Trennung zwischen auditiven und visuellen Wahrnehmungsebenen von K-Pop, wie sie oft in koreanischen Didaktisierungen (Kim & Song, 2020) stattfindet, erscheint wenig sinnvoll, da diese besonders eng verwoben sind: „The ultimate goal of these talent agencies/ record labels is the creation of the right image. In the marketing of music, music becomes not only an aural medium, but also a visual one“ (Leung, 2012, S. 27). Vielmehr handelt es sich um ein komplexes Gesamtkonstrukt, in dem Musik, Videographie und Medienauftreten der Idols nahezu untrennbar voneinander gemeinsam wirken und somit das Verständnis als Jugendkultur passender erscheint als eine Definition von K-Pop alleinig als musikalische Stilrichtung.

Einer musikpädagogischen Annäherung wäre demnach daran gelegen, K-Pop keineswegs auf dessen musikalisch-auditive Komponente zu begrenzen, sondern alle Aspekte der Jugendkultur einzubeziehen. Besonderes Potenzial dürfte dabei der Auseinandersetzung mit der Verbindung von Visuals, Tanz und Musik¹⁶ sowie den Inszenierungspraktiken, v. a. mit der Perspektive auf Social Media Präsenz (Sachsse, 2020b, S. 65), zukommen. Dies erfordert eine

¹³ Beispiele hierzu sind die Kollaborationen von Coldplay und BTS im Song My Universe, Lady Gaga und Blackpink in Sour Candy oder bereits genanntes Beispiel von Bruno Mars und Rosé bei APT.

¹⁴ Insbesondere sind hier die Netflix-Serie Squid Game zu nennen, ebenso aber auch der Film KPop Demon Hunters, Schauspielleistungen koreanischer Idols in amerikanischen Serien (z. B. The White Lotus) oder koreanische Drama-Serien.

¹⁵ Wenngleich Intermedialität ein komplexes Phänomen ohne standardisierte Definition darstellt, erscheint die Annäherung von Renz (2023, S. 3), „die künstlerische Arbeit [...] zwischen den Disziplinen anzusiedeln“, als passende Beschreibung: Durch die intensive Verbindung zwischen visueller und auditiver Komponente im K-Pop erscheint es kaum sinnvoll, beide Ebenen getrennt voneinander zu betrachten und stellen, auch aufgrund der zahlreichen Referenzen zu bspw. Popkultur und koreanischer Folklore, vielmehr ein Gesamtkunstwerk dar.

¹⁶ Insbesondere analytische Ansätze im Kontext Musikvideo (z. B. Höfer, 2021) spielen methodisch dabei eine zentrale Rolle.

stetige Auseinandersetzung mit den Weiterentwicklungen des Genres und den zugehörigen Praxen, da der Bereich Social Media enorm schnelllebig ist und vermeintliche Normen, die performativ durch Trends festgelegt werden, einem stetigen Wandel unterlegen sind. Zum derzeitigen Zeitpunkt stellt vornehmlich TikTok die zentrale Plattform in der Vermarktung und Verarbeitung von K-Pop-Inhalten dar, was mit dessen Ausrichtung und Historie als tanzaffines Medium zusammenhängt (Steinberg et al., 2023). Gleichermaßen ist die Einbindung von insbesondere TikTok in unterrichtliche Kontexte höchst umstritten, da darin nicht nur eine „informelle Lernplattform“ (Dreßler & Freytag, 2024, S. 83), sondern auch ein Auslöser von Inszenierungs- und Perfektionsdruck bei den Jugendlichen (Kaptan et al., 2022) gesehen wird. Für dieses Spannungsfeld kann und möchte dieser Artikel keinen Lösungsvorschlag bieten - gleichermaßen hat die Positionierung in diesem Diskurs maßgebliche Konsequenzen auf die Tatsache, inwiefern das geforderte ganzheitliche Verständnis von K-Pop mit all seinen Facetten überhaupt ermöglicht werden kann.

4.3. Konsequenzen für musikdidaktische Konzepte

Musikalische Praxen sind im Kontext K-Pop in doppelter Hinsicht zu berücksichtigen: Einerseits liegt es nahe, nicht nur die ästhetische Komponente des Genres in den Fokus zu rücken, sondern auch die Produktionsbedingungen zu untersuchen. Eine Sensibilität für den Musikmarkt und die dort vorhandene, ökonomisch fokussierte Perspektive auf Musik zu schaffen (vgl. Terhag, 2010; Ahlers & Brunner, 2024) ist eine Perspektive, die sich grundsätzlich im Zusammenhang mit populärer Musik anbietet. Durch die starke Ausrichtung von K-Pop auf ökonomischen Erfolg und Markttauglichkeit auf globaler Ebene erschließen sich hier neue Facetten dieses Themenkomplexes. Auch die Gegenüberstellung medialer Produkte von hochglanzpoliertem K-Pop und den zwangsläufig damit konkurrierenden Produkten der konstatierten „Do-it-Yourself-Kultur“ (Godau et al., 2025, S. 174) kann, sowohl auf ökonomischer als auch ästhetischer Ebene, Diskurspotenzial bieten und sensibilisieren für die Pluralität von musikalischen Jugendkulturen auf Social Media.

Andererseits stellt sich genau in diesem Gegensatz die große Herausforderung, K-Pop auf einer musikpraktischen Ebene in den Unterricht einzubinden. Denn es stellt sich die Frage: Welche musikalische Praxis kann dem Genre überhaupt gerecht werden? In der Didaktik populärer Musik wird vielfach auf Songwriting und informelle Lernpraxen rekurriert, die „popmusikalische Praxis“ (Godau et al., 2025, S. 175) am besten abbilden sollen¹⁷. Gleichzeitig spielt diese musikalische Praxis aufgrund der Produktionsprozesse von K-Pop in diesem Genre nahezu keine Rolle. Lohnend erscheint vielmehr der Bereich Tanz – wenngleich dies vielfach eine große Hürde für Musikpädagog*innen darstellen dürfte, da diese Praxis noch als Nische in der Musikpädagogik zu begreifen ist (Baulecke, 2025). Dabei muss jedoch, unabhängig der genrespezifischen Eignung der einzelnen musikbezogenen Praxen, auch festgestellt werden, dass durch das im K-Pop inhärente Kreativitätsverständnis lediglich reproduzierende Praxen als authentisch im Sinne der Jugendkultur legitimiert werden können. Die strikte Trennung von Songproduktion und -performance sowie ein Kreativitätsbegriff, der sich auf die möglichst makellose Reproduktion von normativen Idealen stützt, stellen einen Gegensatz zu den

¹⁷ Exemplarisch hierzu Godau et al. (2025), Horst de Cuestas & Ahlers (2024) oder Weyel & Lehmann-Wermser (2020).

meisten ko-kreativen und kooperativen Ansätzen der Vermittlung populärer Musik (z. B. Weyel & Lehmann-Wermser, 2020) dar. Gängige Normen populärer Musik, wie die Einheit von „Musikproduktion“ und „Musikmachen“ (Godau et al., 2025, S.178), scheinen im K-Pop nur teilweise zu gelten, was einen Transfer musikpädagogischer Prinzipien im Umgang mit populärer Musik erschwert.

5. Fazit und Perspektiven

Es zeigt sich, dass K-Pop als jugendkulturelles Phänomen eine hohe Komplexität aufweist: Das Zusammenwirken von visuellen Elementen, Musik und Social Media wird im Genre als ganzheitliches Konzept verstanden und Inszenierungsprozesse als leitende Instanzen begriffen. Hinsichtlich der Produktionsprozesse, die sich maßgeblich von kollaborativ-kreativen Praxen anderer Genres populärer Musik unterscheiden, findet eine Entsubjektivierung von Mensch und Musik statt zugunsten eines ökonomisch erfolgreichen Produkts statt. Diese komplexen Verbindungen und Perturbationen des normativen Verständnisses von Stars und Girl-/Boygroups der westlichen Popmusik zeigen auf, dass K-Pop weitaus mehr bietet als nur schrille Outfits, perfektionierte Tanzchoreografien und hochglanzpolierte Audiotracks. Es gibt vielmehr Gelegenheit, neue Identifikationsprozesse zu etablieren, Vorstellungen von Gendernormen zu diversifizieren und Interaktionsprozesse zwischen der Musikbranche, ihren ausführenden Künstler*innen und dem Publikum explizit sichtbar zu machen.

Entsprechend herausfordernd gestaltet sich K-Pop auch aus musikpädagogischer Perspektive. Didaktische Ansätze, die Songproduktion und -performance als gemeinsamen Akt denken und in der Unterrichtspraxis konstruieren (Godau et al., 2025), wirken hier deplatziert, da sie im Falle von K-Pop keine authentischen genretypischen Erfahrungsräume bieten. Deshalb stellt sich die Frage, inwiefern jene musikpraktische Authentizität wünschenswert ist; nicht nur hinsichtlich des engen Kreativitätsbegriffs, sondern auch aufgrund der mit den Produktionsbedingungen gekoppelten Missständen, deren Aufarbeitung erst am Anfang steht. Auf der Ebene von Rezeption und Reflexion bietet das Genre zahlreiche Anknüpfungspunkte hinsichtlich der Musikindustrie, Inszenierungsräumen und Intermedialität, die im Verlauf des Artikels nur exemplarisch angedeutet werden konnten. Diese näher zu beleuchten wäre – bezogen auf die genreimmanenten mediale Praxen (Oberhaus, Rucker & Strunz, 2024; Sachsse, 2021; Sachsse, 2020b) – noch zu leisten. Als Ergänzung wäre auch eine Professionalisierung der Forschung zu K-Pop auf musikbezogener Ebene wünschenswert, da diese bislang zumeist entweder aus Sicht von in der Musikkultur involvierten Personen¹⁸ oder Institutionen mit entsprechendem wirtschaftlichem Interesse zur Verbreitung koreanischen Kulturguts verfasst sind.

Die Auseinandersetzung mit K-Pop offenbart zwei zentrale Aspekte: Erstens müssen, angesichts des wachsenden Einflusses von Social Media auf jugendkulturelle (musikalische) Praxen, Inszenierungspraxen ernst genommen (Hornberger, 2024, S. 56) und als Element des Musikunterrichts mit aufgenommen werden. Das ist ein zentraler Schritt, um intermedial

¹⁸ Zu den problematischen Implikationen dieser Tatsache vgl. Pichler (2020) sowie Deflem & Rodgers (2022) für das äquivalente Beispiel der Forschung zu Heavy Metal.

organisierte Genres wie K-Pop, die angesichts des zunehmenden Einflusses von Social Media im Aufschwung zu begreifen sind, adäquat in den Blick nehmen zu können. Zweitens ist es nicht mehr zeitgemäß, von *der* populären Musik und *der* Didaktik populärer Musik zu sprechen. So, wie sich Genres zunehmend pluralisieren, müssen sich die Umgangsweisen im Musikunterricht diesbezüglich flexibilisieren und breiter aufstellen, um vielfältigen musikalischen Praxen und daraus erwachsenden Bedarfen begegnen zu können. Der Musikpädagogik steht somit die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung ihrer Konzepte im Umgang mit populärer Musik bevor, um nicht erneut den Eindruck einer „(Un-)Unterrichtbarkeit“ (Terhag, 1984) einzelner Genres im großen Feld der populären Musik, wie der aktuell im medialen Hype befindliche K-Pop, zu erwecken.

Literaturverzeichnis

- Abby (15. Oktober 2025). INTERVIEW: EJAE on the Global Success of “Golden”: “I’m Proud, I’m Happy, Korea Is Cool”. Hellokpop.com [Online-Magazin]. <https://www.hellokpop.com/interview/ejae-on-the-global-success-of-golden-im-proud-im-happy-korea-is-cool/> [06.11.2025].
- Ahlers, M., & Brunner, G. (2024). Musikökonomie und Rechte: Terra incognita oder Potenzialgebiete für die Musikpädagogik? In T. Krettenauer, A. Niegot, C. Stange & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Der Welt abhanden gekommen? Zur Relevanz von Musikunterricht im gesellschaftlichen Dialog* (S. 73–82). Waxmann.
- An, C. (2025). K-Pop Idols as Dependent Self-Employment Workers: Exploitation, Subordination, and Labor Protections. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 55, 4, 184–199. <https://doi.org/10.1080/10632921.2025.2504979>
- Aschenbach, M. (2003). Professionelle Rockmusiker zwischen Musikalität und Geschäft. In G. Kleinen (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (S. 125-152). Lit.
- Bloch, B. (2019). What marketers can learn from K-Pop band BTS. *Mumbrella Asia* [Blog]. <https://www.mumbrella.asia/2019/01/what-marketers-can-learn-from-k-pop.html> [11.08.2025].
- Bullerjahn, C. (2003). Junge Komponierende in zeitgenössischer Kunst- und Pop-Musik. Ein Vergleich musikalischer Werdegänge, Motivationen und kreativer Prozesse. In Günter Kleinen (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (S. 107-124). Lit.
- Chang, Y. (2016). A study on the traditionalism of “trot” – Focused on Yi Nanyöng’s “Tears of Mokp’o”. *Journal of Marine and Island Cultures*, 5(1), 60–67. <https://doi.org/10.1016/j.imic.2016.04.002>
- Choi, S. (2023). K-Pop Idols: Media Commodities, Affective Laborers, and Cultural Capitalists. In S.-Y. Kim (Hrsg.), *The Cambridge Companion to K-Pop* (S. 139-153). Cambridge University Press & Assessment.
- Deflem, M., & Rogers, A. S. (2022). *Doing gender in heavy metal: Perceptions on women in a hypermasculine subculture*. Anthem Press.
- Deutsches Musikinformationszentrum (2025). Bevorzugte Musikrichtungen nach Altersgruppen. <https://miz.org/de/statistiken/bevorzugte-musikrichtungen-nach-altersgruppen> [12.12.2025].
- Dreßler, S., & Freytag, V. (2024). „Das sieht so sad aus.“. Zur Affirmation und Irritation von Normen bei der Rezeption von TikTok-Tanzvideos. Eine qualitative Einzelfallstudie. In B. Clausen, J. Ehninger & M. Sachsse (Hrsg.), *45. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung / 45th Yearbook of the German Association for Research in Music Education* (S. 71–84). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999188.06>
- Dudenredaktion (o. J.). „idol“ auf Duden online. <https://www.duden.de/node/69935/revision/1271777> [12.12.2025].
- Eulenbach, M. (2013). Stars, Musikstars, Castingstars: Zum Verhältnis von medialen Starszenierungen und Identitäts- und Entwicklungsprozessen im Jugendalter. In R. Heyer,

- S. Wachs & C. Palentien (Hrsg.), *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation* (S. 249-292). Springer.
- Farin, K. (2006). Jugend(musik)kulturen als Sozialisationsinstanzen. Bedeutung der Musik – Möglichkeiten der Thematisierung im Unterricht. In W. Pfeiffer & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute 6. Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit* (S. 27-38). Lugert.
- Fritzsche, B. (2007). Sozialisation und Geschlecht in der Medienkultur. In D. Hoffmann & L. Mikos (Hrsg.), *Mediensozialisationstheorien. Neue Methoden und Ansätze in der Diskussion* (S. 167-184). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Godau, M., Weidner, V. & Hermann, K. (2025). (Post-)Digitale Songwritingpraktiken im Musikunterricht In G. Brunner, D. Fiedler & S. Schmid (Hrsg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht* (S. 172–187). OPUS-PHFR. <https://doi.org/10.60530/OPUS-3398>
- Godau, M., & Haenisch, M. (2022). Herausforderungen für eine Popmusikpädagogik des 21. Jahrhunderts. Kritische Anfragen an das Feld vor dem Hintergrund der musikpädagogischen Diskussion. In Landesarbeitsgemeinschaft Populäre Musik/Kultur Berlin e. V. (LAG-Pop) (Hrsg.), *(Populäre) Musik/Kultur in der Jugendarbeit. Dokumentation der Fachtagung 2021* (S. 21–64). https://lag-pop-berlin.de/wp-content/uploads/LAG-Pop_Fachtagung_2021_Dokumentation.pdf?fbclid=IwAR3C9SU0o8ZBcgbAmErN-zWO5AjJd7SLrvccWj7MFuTjt8WcXc_a3FCrbaZs&fs=e&s=c [13.03.2026].
- Großegger, B. (2006). „Musik ist Lebensgefühl und Statement zugleich“. Zur Bedeutung der Populärmusik im jugendlichen Alltag. In N. Bailer & M. Huber (Hrsg.), *Youth - Music - Socialization. Empirische Befunde und ihre Bedeutung für die Musikerziehung* (S. 29–38). Institut für Musiksoziologie.
- Haenisch, M., Godau, M., Barreiro, J., Maxelon, D., & Neuhausen, T. (2023). Die Plattformisierung des Songwritings. Musikerfinden unter Bedingungen des short video turn am Beispiel von TikTok. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec & S. Schmid (Hrsg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 305-321). Waxmann.
- Ho, S. (2012). Fuel for Korea’s “Global Dreams Factory”: The Desires of Parents Whose Children Dream of Becoming K-pop Stars. *Korea Observer*, 43, 3, 471-502. https://www.researchgate.net/publication/297451600_Fuel_for_South_Korea's_Global_Dreams_Factory_The_Desires_of_Parents_Whose_Children_Dream_of_Becoming_K-pop_Stars [11.08.2025].
- Hornberger, B. (2024). „Digital ist besser“? Inszenierungskompetenz als Schlüssel im Umgang mit medialer populärer Kultur. In D. Neuhaus & H. J. Keden (Hrsg.), *Musik—Digitalisierung—Bildung* (S. 179 pages). kopaed. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=31459 [13.03.2026]
- Horst de Cuestas, K., & Ahlers, M. (2024). Songwriting-Camp: Eine qualitative Studie zu den Potenzialen und Grenzen von Blended Learning im Kontext von musikbezogenem

- Üben, Kreativität und Kommunikation. In M. Ahlers, M. Besser, C. Herzog & P. Kuhl (Hrsg.), *Digital-gestütztes Üben im Fachunterricht: Aktuelle Entwicklungen, Gegenstände und Prozesse* (1. Auflage, S. 75–96). Beltz Juventa.
- Höfer, F. (2021). Musikdidaktische Überlegungen zu Musikvideos im Kontext populärer Musik. In J. Steiner (Hrsg.), *Klang.Kunst.Bild. Interdisziplinäres Gestalten in der Schule* (S. 71–97). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994251>
- Jeom-Ok, K. (28. Januar 2009). Hagwon Culture in Korea. *The Korea Times* [Online-Magazin]. http://www.koreatimes.co.kr/www/news/opinion/2013/08/162_38563.html [10.08.2025].
- Jonas, L. (2021). Crafted for the Male Gaze: Gender Discrimination in the K-Pop Industry. *Journal of International Women's Studies*, 22, 7, 3-18.
- Jung, E. (2017). Seo Taiji Syndrome: Rise of Korean Youth and Cultural Transformation through Global Pop Music Styles in the Early 1990s. In H. Shin & S. Lee (Hrsg.), *Made in Korea. Studies in Popular Music*. Taylor & Francis.
- Jung, E. (2006). Articulating Korean Youth Culture through Global Popular Music Styles: Seo Taiji's Use of Rap and Metal. In K. Howard (Hrsg.), *Korean Pop Music* (S. 109-122). London Global Oriental. https://doi.org/10.1163/9789004213630_013
- Kaptan, D., Siewert, K., Howahl, S., & Steinberg, C. (2022). Ist TikTok toxisch? – Die Sicht von Jugendlichen auf postdigitale ästhetisch-kulturelle Praktiken in sozialen Medien. *Forum Kinder- und Jugendsport*, 3(1), 13–24. <https://doi.org/10.1007/s43594-022-00058-9>
- Kim, D. Y., & Son, B. (2025). K-pop Fan Perceptions and Negotiation of Alternative Forms of Masculinities. *The Journal of Men's Studies*, 10608265251394364. <https://doi.org/10.1177/10608265251394364>
- Kim, G. (2019). From Hybridity of Cultural Production to Hyperreality of Post-feminism in K-pop: A Theoretical Reconsideration for Critical Approaches to Cultural Assemblages in Neoliberal Culture Industry. *European Journal of Korean Studies*, 125–159. <https://doi.org/10.33526/EJKS.20191901.125>
- Kim, M., Lee, S. (Produzenten) & Lee, H. (Regisseur) (2012). *9 Muses of Star Empire* [Dokumentation]. Style Chosun, Minch & Films.
- Kim, Y. J., & Song, M. K. (2020). Exploring teachers' approaches to popular music: Attitudes, learning practice, and issues in South Korea. *International Journal of Music Education*, 38, 3, 456–469. <https://doi.org/10.1177/0255761420919570>
- Korean Culture and Information Service (2010). *The Korean Wave: A New Pop Culture Phenomenon*. Korean Culture and Information Service.
- Kurp, J. (10. Dezember 2024). A whole lot of people searched for Kendrick Lamar, Rosé and KSI on Google in 2024. *Uproxx* [Online-Magazin], <https://uproxx.com/music/google-most-searched-songs-2024-kendrick-lamar/> [05.03.2026].
- Kwon, J. (2023). K(Q)ueer-Pop for Another World: Toward a Theorization of Gender and Sexuality in K-Pop? *International Journal of Communication*, (17), 52–71.
- Lee, J., Leaver, T. & Abidin, C. (2024). Child idols in South Korea and beyond: Manufacturing young stars at the intersection of the K-pop and influencer industries. *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177/14614448241295718>

- Leung, S. (2012). Catching the K-Pop Wave: Globality in the Production, Distribution, and Consumption of South Korean Popular Music. *Senior Capstone Projects*, 149. http://digitalwindow.vassar.edu/senior_capstone/149 [10.08.2025].
- Logie, A. (2022). Interrogating Trot, Situating the Boom: New(tro) Nostalgia, Old Songs, and National Identity Performance. *European Journal of Korean Studies*, 21, 2, 183–226.
- Maliangkay, R. (2020). The Popularity of Individualism: The Seo Taiji Phenomenon in the 1990s. In K. H. Kim & Y. Choe (Hrsg.), *The Korean Popular Culture Reader* (S. 296–313). Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822377566-018>
- Mones, C. (Produzentin), & Suh, C. (Regisseurin) (2020). *BLACKPINK: Light Up the Sky* [Dokumentation], Radical Media.
- Pichler, P. (2020). *Metal music, sonic knowledge, and the cultural ear in Europe since 1970: A historiographic exploration*. Franz Steiner.
- Oberhaus, L., Rocker, S., & Strunz, C. (2024). Musikvideos im Musikunterricht. Diskriminierungskritische und gendersensible Perspektiven. In T. Krettenauer & L. Oberhaus (Hrsg.), *Zwischen Kinosound und Game Audio. Film – Musik – Vermittlung* (S. 151–172). Waxmann.
- Park, G. (2013). Manufacturing Creativity: Production, Performance, and Dissemination of K-pop. *Korea Journal*, 53, 4, 14–33. <https://doi.org/10.25024/kj.2013.53.4.14>
- Pfeiffer, W. (2025). Popmusik anders unterrichten – neue Ansätze zur Didaktik populärer Musik. In G. Brunner, D. Fiedler, & S. Schmid (Hrsg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht* (S. 188–196). OPUS-PHFR. <https://doi.org/10.60530/OPUS-3398>
- Reckwitz, A. (2016a). *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. transcript.
- Reckwitz, A. (2016b). Das Kreativitätsdispositiv und die sozialen Regime des Neuen. In W. Rammert, A. Windeler, H. Knoblauch & M. Hutter (Hrsg.), *Innovationsgesellschaft heute* (S. 133–153). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10874-8>
- Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2007). Die Moderne und das Spiel der Subjekte. In T. Bonacker & A. Reckwitz (Hrsg.), *Kulturen der Moderne. Soziologische Perspektiven der Gegenwart* (S. 97–118). Campus.
- Renz, M. (2023). Intermedialität als performatives Entgrenzungsphänomen und Potential für soziale Entwicklungs- und Veränderungsprozesse. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*, <https://www.kubi-online.de/artikel/intermedialitaet-performatives-entgrenzungsphaenomen-potential-soziale-entwicklung> [18.12.2025].
- Rolle, C. (2010). Über Didaktik Populärer Musik. Gedanken zur Un-Unterrichtbarkeit aus der Perspektive ästhetischer Bildung. In G. Maas & J. Terhag (Hrsg.), *Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen - 50 Jahre Populäre Musik in der Schule* (S. 48–57). Lugert.

- Sachsse, M. (2021). Informelles Musiklernen mit digitalen Medien zwischen Gegenbild, Abbild und Utopie. In G. Brunner, C. Lietzmann, S. Schmid & J. Treß (Hrsg.), *Mastery & Mystery. Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept* (S. 317-330). Helbling.
- Sachsse, M. (2020a). Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs. Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse. In J. Voit & U. Kranefeld, *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens* (S. 11-42). Waxmann Verlag.
- Sachsse, M. (2020b). „Musik hat mir ziemlich oft den Arsch gerettet“ – Virtuelle Bilder musikbezogenen Gelingens. In A. Niegot, C. Rora & A. Welte (Hrsg.), *Gelingendes Leben und Musik* (S. 49-73). Shaker.
- Sachsse, M. (2015). Mensch und Musik im ‚Rahmen‘ der Theorien. Pluralisierung, Reflexion und Kritik als Aufgaben einer bildanthropologisch orientierten musikpädagogischen Forschung. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 95-109). Waxmann.
- Sachsse, M. (2014). *Menschenbild und Musikbegriff. Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. und 21. Jahrhundert* (S. 29-116). Olms.
- Seabrook, J. (2012, 1. Oktober). Factory Girls. *The New Yorker* [Online-Magazin]. <https://www.newyorker.com/magazine/2012/10/08/factory-girls-2> [11.08.2025].
- Shin, L. (2018). Queer Eye for K-Pop Fandom: Popular Culture, Cross-gender Performance, and Queer Desire in South Korean Cosplay of K-pop Stars. *Korea Journal*, 58, 4, 87-113. <https://doi.org/10.25024/kj.2018.58.4.87>
- Sions, H. K. (2018). K-Pop and Critical Multicultural Art Education. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 35, 44-54. <https://doi.org/10.2458/jcrae.4862>
- SM Entertainment Group. (o. J.). Company Introduction. *SM Entertainment* [Unternehmens-Homepage]. <https://www.smentertainment.com/Overview/Introduction> [11.08.2025].
- Song, K. Y., & Velding, V. (2020). Transnational Masculinity in the Eyes of Local Beholders? Young Americans' Perception of K-Pop Masculinities. *The Journal of Men's Studies*, 28, 1, 3-21. <https://doi.org/10.1177/1060826519838869>
- Soo-jung, Y., & Jung-in, Y. (13. August 2025). KPop Demon Hunters Tops Global Streams with OST „Golden“. *The Chosun Daily*. <https://www.chosun.com/english/kpop-culture-en/2025/08/13/KWWRDYR2CJF55CBHU4GGZSINBA/> [13.03.2026]
- Steinberg, C., Siewert, K., & Kaptan, D. (2023). Bildungszugänge zum Tanz in postdigitalen Zeiten. In E. Balz & T. Bindel (Hrsg.), *Bildungszugänge im Sport: Grundlagen und Offerten* (Bd. 29, S. 109-120). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38895-9>
- Sweers, B. (2013). Musiktraditionen im Kontext moderner Globalisierungsprozesse und globaler Denkkonzepte. In B. Alge & O. Krämer (Hrsg.), *Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik* (S. 167-182). Wißner.
- Szymanowski, G. (01. Dezember 2019). K-Pop in Deutschland: Die Szene wächst. *Deutsche Welle* [Online-Magazin]. <https://www.dw.com/de/k-pop-in-deutschland-auch-offline-im-trend/a-51461961> [11.08.2025].

- Terhag, J. (2010). Populäre Musik zwischen Kreativwirtschaft, Politik und Schule. In G. Maas & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute 8. Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen – 50 Jahre Populäre Musik in der Schule* (S. 102-113). Lugert.
- Terhag, J. (1984). Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Pop- und Rockmusik. Gedankengänge zwischen allen Stühlen. *Musik und Bildung*, 5, 84, 345-349.
- Weyel, B., & Lehmann-Wermser, A. (2020). Lernprozesse von Musik in digitalen Lernumgebungen verstehen. In E. Pürgstaller, S. Konietzko & N. Neuber (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung* (S. 55–70). Springer Fachmedien.
- Williamson, L. (2011). The dark side of South Korean pop music. *BBC News* [Online-Magazin]. <https://www.bbc.com/news/world-asia-pacific-13760064> [11.08.2025].
- Wong, M. (Produzentin), Kang, D. (Regisseurin) & Appelhans, C. (Regisseur) (2025). *KPop Demon Hunters* [Film]. Sony Pictures Animation.
- Zhao, J. J. (2021). Blackpink queers your area: The global queerbaiting and queer fandom of K-pop female idols. *Feminist Media Studies*, 21, 6, 1033–1038. <https://doi.org/10.1080/14680777.2021.1959373>

Songs und Musikvideos

- Blackpink – *Ddu-du ddu-du* <https://www.youtube.com/watch?v=IHNzOHsJs&list=RDgQIMMD8auMs&index=11> [13.03.2026].
- Coldplay X BTS – *My Universe* https://www.youtube.com/watch?v=3YqPKLZF_WU [11.08.2025].
- KPop Demon Hunters – *Golden* https://www.youtube.com/watch?v=yebNIHKAC4A&list=RDyebNIHKAC4A&start_radio=1 [13.03.2026]
- KPop Demon Hunters – *Your Idol* <https://www.youtube.com/watch?v=cWppAbqm9I8> [13.03.2026]
- Lady Gaga & Blackpink – *Sour Candy* https://www.youtube.com/watch?v=XcskGdltsi8&list=RDXcskGdltsi8&start_radio=1 [13.03.2026].
- Rosé & Bruno Mars – *APT.* <https://youtu.be/ekr2nlex040?si=w9HSFlz5BmrFFL-f> [13.03.2026].