



Der musikalische Gegenstand in der Praktik des Komponierens – eine praxistheoretische Rekonstruktion des Subjektmodells des*der Komponist*in

Kristian Haja

Die Debatte um den musikalischen Gegenstand in der Musikpädagogik ist seit je her ein lebendiges Feld divergierender Meinungen als auch eine oft unbeantwortete Leerstelle. Musikunterricht hat einen Unterrichtsgegenstand im weiten Sinne und dieser soll mit Musik zu tun haben. Dafür muss allerdings klargestellt werden, was alles unter „Musik“ fällt. Dadurch geht dieser Selektionsprozess mit einem ähnlich intensiven Austausch in der Musikwissenschaft einher, wo die Suche nach dem einen musikalischen Gegenstand eine Büchse der Pandora an aporetischen Fragen zu öffnen vermag. Die Tagung *Musik als Gegenstand von Unterricht* versuchte sich dieser Frage interdisziplinär zu nähern und den Blick auf den musikalischen Gegenstand im Unterricht durch den Dialog mit verschiedenen Fachdisziplinen der Hochschule zu schärfen. Dabei versprechen die idiosynkratischen und teilweise antagonistischen Ideen eines musikalischen Gegenstands in den Fachdisziplinen eine mehrdimensionale Betrachtung desselben. Die fachspezifischen Vorstellungen eines musikalischen Gegenstands gehen dabei immer mit pädagogischen Implikationen einher und eröffnen folglich auch Perspektiven auf eine pädagogische Debatte.

Der in dieser Tagung eingebettete Dialog mit dem Kompositionsprofessor der HMT Leipzig, Fabien Lévy, unter dem Titel *Über Kompositionsunterricht, schulischen Musikunterricht und Ethik – Perspektiven auf den Gegenstand der Musik*, unternahm den Versuch, zwei fachspezifische Vorstellungen des musikalischen Gegenstands einem Vergleich zu unterziehen. Zum einen konnte Fabien Lévy seinen Blick auf diesen aus kompositionspädagogischer Perspektive offenlegen. Zum anderen versuchte ich eine schulmusikspezifische Vorstellung darzulegen und beide Perspektiven schließlich zu vergleichen.

Im Nachgang kristallisierten sich vielfältige Ideen und weiterführende Gedanken aus, die diesen Text anregten. So werden einerseits die Gedanken und Äußerungen aus den vorbereitenden Gesprächen und aus dem unmittelbaren Dialog aufgegriffen; andererseits versucht dieser Text diese auf eine neue Ebene zu heben und ihre Bedeutung für die Schulmusikpraxis hervorzuheben. Wie sich zeigen wird, ist die rekonstruierte kompositionspädagogische Idee eines musikalischen Gegenstands gerade für die

praxeologische Betrachtung des schulischen Musikunterrichts eine Bereicherung. Der*die Komponist*in tritt in Lévy's Ausführungen als „kreative*r Intellektuelle*r“¹ auf; eine Subjektfigur die in diesem Feld der Kompositionspraxis als Ideal fungiert. Dieses Ideal kann schließlich auf verschiedene Weisen für den schulischen Musikunterricht von Interesse sein.

Der Dialog mit der Fachrichtung der Komposition liegt in der Hinsicht nahe, da das Feld der Komposition mittlerweile in seiner vielfältigen begrifflichen Fassung einen wesentlichen Bestandteil der Curricula der Länder ausmacht.² So stellt etwa im sächsischen Lehrplan das Feld „Musik erfinden, wiedergeben und gestalten“ eine der drei Säulen des Faches Musik dar; darin wird explizit „das Erfinden von Musik (Improvisation oder Komposition)“ als Inhalt benannt.³

Gleichzeitig regt die unklare Rolle des Felds der Komposition im schulischen Musikunterricht zu einer näheren Betrachtung desselben an. So stellt Theisohn jüngst in ihrer empirischen Arbeit zu Gruppenkompositionsprozessen im Musikunterricht fest:

„Die charakteristische Unverfügbarkeit kompositorischer Prozesse, die Begriffsvielfalt in kompositionspädagogischen Konzepten, die marginale Umsetzung produktiver Verfahren in der Praxis, die mangelnde Bestimmung konkreter Lerngegenstände, die empirisch nachgewiesene Schwierigkeit der Lernendenbegleitung – sie alle verweisen auf ein deutliches Forschungsdesiderat bezüglich schulischer Kompositionsprozesse.“⁴

Zunächst werden einige grundlegende Gedanken zum musikalischen Gegenstand aus musikwissenschaftlicher Sicht dargestellt, die an die praxeologische Betrachtung desselben anschließen. Diese analytische Brille wird im nächsten Abschnitt näher erklärt. Daraufhin wird eine Rekonstruktion der kompositionspädagogischen Idee des musikalischen Gegenstands von Professor Fabien Lévy unternommen, die abschließend im praxeologisch rekonstruiertem Subjektmodell eines „kreativen Intellektuellen“ als historisch gewachsene Praktikenkonstellation zu Tage tritt. Der Text schließt mit einem kurzen Resümee und Ausblick.

Musikwissenschaftliche Perspektiven auf den musikalischen Gegenstand

Fachspezifische musikbezogene Praktiken beinhalten einen musikalischen Gegenstand, der in einer jeden Disziplin bewusst oder unbewusst von einer mehr oder weniger spezifischen Definition des Musikbegriffs ausgeht. An dieser Stelle tritt die musikwissenschaftliche Suche nach einer allgemeingültigen Definition des Musikbegriffs zu Tage, die die Fachdisziplinen maßgeblich beeinflusst. Ist diese gefunden, so scheint es, wird der musikalische Gegenstand

¹ Im Folgenden werden zu Gunsten einer besseren Lesbarkeit stellenweise verschiedene Bezeichnungen von Geschlechtsidentitäten alternierend verwendet. Dabei sind andere Geschlechter stets mitgemeint.

² Vgl. Sachsse: Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs, S. 11 und vgl. Theisohn: Kreieren – Kollaborieren – Komponieren, S. 14.

³ Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Lehrplan Gymnasium Musik, S. 2.

⁴ Theisohn: Kreieren – Kollaborieren – Komponieren, S. 15.

eindeutig und dadurch auch dessen Vermittlung greifbar. In der Fachrichtung Komposition ist dieses Einwirken des Diskurses rund um den Musikbegriff derart augenscheinlich wie in nahezu keiner anderen musikbezogenen Fachdisziplin und führt zu fortlaufenden Veränderungen sowie antagonistischen Vorstellungen innerhalb der Disziplin. Dieser Abschnitt will diesen komplexen Diskurs nicht wiedergeben, aber einige Aspekte um den Musikbegriff betrachten und die Vorzüge eines praxeologischen Blickwinkels darauf hervorheben.

Die gegenwärtige musikwissenschaftliche Debatte um einen allgemeinen Musikbegriff ist im Zuge eines postkolonialen Verständnisses zunehmend selbstkritisch geworden. Es scheint so, dass je intensiver man danach sucht, desto mehr verstrickt man sich in normative, eurozentrische und aporetische Fallen, die die Suche an den Anfang zurückwerfen. Der Musikwissenschaftler Christian Kaden hebt beispielsweise hervor, dass die Suche nach einem Musikbegriff oftmals einem Übereinstimmungswunsch im abendländischen Musikverständnis folgt.⁵ So setzen ethnologische Bemühungen „bei aller Offenheit immer schon voraus, was sie suchen: Musik.“⁶ Dies führt dazu, dass Musikdefinitionen die Musik oftmals selbst aus ihrer kulturellen und gesellschaftlichen Einbettung heben und gewisse Normen wie die „klangliche Ordnung“ als unangefochtene Bezugspunkte setzen.⁷

Diese Herangehensweise entstammt der Idee der absoluten Musik, die im 19. Jahrhundert entstand. Dabei stiegen Reinheit und Autonomie der Musik, insbesondere der musikalischen Form, zu unhinterfragten Werten auf, die das Potenzial hatten, Ideologien zu verschleiern.⁸ Die Idee geht einher mit einer Reihe an eurozentrischen Annahmen, darunter dem Geist-Körper-Dualismus, der Idee einer Transzendenz durch Musik in höhere Wahrheiten sowie dem Genietopos.⁹ Entscheidend ist es hierbei, dass jene Denkfigur, die oftmals weiterhin als unausgesprochene Annahme in westlicher Kunstmusik gesetzt wird, nur eine Möglichkeit Musik zu betrachten ist.¹⁰ Es wäre somit irreführend diese Prämisse an Musiken anderer kultureller Kontexte heranzutragen.

Bei aller Ambivalenz der Debatte sind sich viele Musikwissenschaftler*innen in einem Punkt einig: Musik ist eine soziale Praxis, die Bedeutungen reproduziert.¹¹ Auch ich teile dieses Verständnis, denn jener Versuch einer Definition bindet uns gerade wieder an die sozio-kulturellen Kontexte. Die inhärenten Bedeutungen in sozialen Praxen sind nur aus dem

⁵ Vgl. Kaden: Was hat Musik mit Klang zu tun?!, S. 5-6.

⁶ Grüny: Vor und nach der Musik, S. 97.

⁷ Ebd. und vgl. Fuhrmann: Braucht die Musikphilosophie die Musikwissenschaft?, S. 31.

⁸ Vgl. Bonds: Absolute music, S. 2-4. Hier lohnt sich ein Blick in Edward Saids Ausführungen in *Culture & Imperialism*, in denen er anhand verschiedener künstlerischer Werke die Gefahren solcher ideologischen Verschleierungen aufzeigt und die Verstrickung der Künste mit ihrem sozio-historischen Kontext aufdeckt (1994).

⁹ Vgl. Ebd., S. 11f.

¹⁰ Vgl. Ebd., S. 5f. und vgl. Grüny: Vor und nach der Musik, S. 100.

¹¹ Vgl. Fuhrmann: Braucht die Musikphilosophie die Musikwissenschaft?, S. 37f. und vgl. Vogel: Musikverstehen verstehen, S. 108.

Kontext heraus zu verstehen. Möchte man somit die Definition der Musik spezifizieren, benötigt es zwingend des Blicks auf eine bestimmte musikbezogene Praxis.

Betrachtet man diese Debatte, stößt man schlussendlich auf den Antagonismus aus einer allgemeinen, interdisziplinären und zwingend vagen Definition des Gegenstands der Musik und einer notwendigen fachspezifischen Eindeutigkeit des Gegenstands der Musik – denn erst diese Eindeutigkeit verschafft durch ihre inhärente Logik Möglichkeiten des Handelns. Der Wunsch nach Verallgemeinerung birgt somit die Gefahr, die Konkretheit, den Kontext und dadurch letztendlich die soziale Praxis selbst aus dem Blick zu verlieren. Im Zuge dieser Überlegungen sehe ich die bewusste oder unbewusste Definition eines jeden Musikbegriffs als inhärenten Teil der Praxis selbst. Dies bedeutet, dass es sich hierbei nur scheinbar um allgemeine musikbezogene Annahmen über den musikalischen Gegenstand handelt; diese handlungsleitenden Annahmen sind allerdings vielmehr als fachspezifische Übereinkünfte und Normen zu verstehen, die die Eigentümlichkeit einer jeden musikbezogenen Fachdisziplin ausmachen. Es ist wichtig hervorzuheben, dass es dabei innerhalb einer Praxis nicht nur ein Verständnis des Gegenstands der Musik geben kann, wie es sich beispielsweise in den antagonistischen Vorstellungen der zeitgenössischen Kompositionsklassen zeigt.¹² Letztendlich gilt es dieses musikalische Selbstverständnis in Abgrenzung zu anderen Musikverständnissen offenzulegen, sodass der jeweiligen Fachdisziplin ein selbstkritischer Umgang möglich ist. Hierfür eignet sich insbesondere die praxeologische Perspektive, die im Folgenden knapp skizziert wird.

Eine praxeologische Perspektive

Spricht man von einer praxeologischen Perspektive, so ist zunächst anzumerken, dass es nicht *die* praxeologische Perspektive gibt. Vielmehr handelt es sich um eine Vielzahl an Verständnissen und Auslegungen, die sich an einer Reihe an Autoren, darunter allen voran Bourdieu, Foucault, Butler, Latour, Schatzki und Reckwitz, orientieren. Spricht man in der Musikpädagogik von *der* praxeologischen Perspektive, so wird man auch hier verschiedene Ansätze finden, die sich teils in Nuancen – allerdings bedeutungsschweren Nuancen – unterscheiden. Für die folgende Ausführung ist es somit grundlegend, diese praxeologische Brille als eine eigentümliche zu verstehen, die nicht eine Allgemeinheit beansprucht.

Die hier vertretene praxeologische Position nimmt ihren Ursprung in der Annahme, dass nicht das autonome Subjekt Ausgangspunkt von Denken und Handeln ist, sondern die Praktik bzw. Praktikenkonstellation selbst. Praktiken werden von Schatzki als „organized nexus of doings and sayings“ bezeichnet und sind kleinste routinisierte körperliche und sprachliche Akte, die

¹² Hierzu mehr in der Ausführung des kompositionspädagogischen Verständnisses des Gegenstands von Musik von Fabien Lévy.

soziale Bedeutungen tragen und impliziten Logiken folgen.¹³ Sie können intersubjektiv, interobjektiv oder selbstreferentiell ausgerichtet sein.¹⁴ Praktiken sind stets in einer spezifischen Beziehung zu und Anordnung mit anderen Praktiken verhaftet. Diese Anordnung nenne ich Praktikenkonstellation – eine Ordnung, die in der Lage ist, bestimmte Subjektformen hervorzubringen. Das Subjekt ist demnach dezentriert und versteht sich als „Kreuzungspunkt unterschiedlicher Verhaltens/Wissenskomplexe sozialer Praktiken.“¹⁵ Im Folgenden unterscheide ich *Praktik* als theoretische Rekonstruktion kleinster routinierter körperlich-sprachlicher Akte von *Praxis* als performative Praktik,¹⁶ d.i. eine ausgeführte Praktik *in situ*, die aufgrund von Kontingenzen nicht mit der *Praktik* übereinstimmen muss.

Die Praxistheorie verspricht somit dreierlei: zum einen betrachtet sie das Subjekt aus einer dezentrierten Perspektive. Zum anderen fokussiert sie das konkrete soziale Geschehen. Des Weiteren wird auch der Anteil des hervorgebrachten Subjekts nicht außen vorgelassen – in der Performativität der Praktik entsteht im Zusammenspiel mit Kontingenzen stets ein Spielraum und die Möglichkeit für Veränderungen.¹⁷

Auch für den Musikunterricht ändert sich dadurch der Blickwinkel sowie das Ziel:

„Es geht um das Rekonstruieren von Praktiken und Praktikenkonstellationen einschließlich der Normen und des Sinns, die sich in der Praxis artikulieren. Das Vergleichen ist die Methode, um Praktiken und Praktikenkonstellationen zu rekonstruieren und explizit zu machen.“¹⁸

Mein Interesse beläuft sich insbesondere auf die Rekonstruktion von Praktikenkonstellationen und der spezifischen Subjektformen, die aus diesen hervorgebracht werden. Die Gesellschaft erscheint durch diese Brille als Spielfeld von Subjektivierungsweisen (Praktikenkonstellationen und Subjektformen), die historische Konstellationen reproduzieren, supplementieren sowie modifizieren.¹⁹

Das Komponieren kann in diesem Fall als Praktikenkonstellation bezeichnet werden, da es aus vielen kleinen Praktiken besteht, die in ihrem Zusammenspiel die Subjektform der Komponistin hervorbringen. Es ist selbstverständlich, dass es nicht nur *eine* Praktikenkonstellation des Komponierens gibt. Hier wird eine westliche und hochschul-spezifische Praktikenkonstellation des Komponierens betrachtet, die allerdings unmittelbar mit der Praktikenkonstellation des Komponierens europäischer Kunstmusik verwoben ist. Auch

¹³ Schatzki: *The site of the social*, S. 77.

¹⁴ Vgl. Reckwitz: *Das hybride Subjekt*, S. 51.

¹⁵ Reckwitz: *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken*, S. 296.

¹⁶ Performativität meint den konkreten Vollzug von Handlungen (Praktiken). Fabian Goppelsröder bezeichnet sie auch als „restlose Umsetzung der Idee im Material“, die eine selbstreferentielle und wirklichkeitskonstitutive Kraft verfügt (Goppelsröder: *Ethik der Performativität*, S. 52). Dabei wird die Unvorhersehbarkeit und Unbestimmbarkeit von Praktiken in den Blick genommen, die aufgrund von Kontingenzen in der Welt und Spielräumen innerhalb der Praktik mit dem Vollzug einhergehen (vgl. Ebd., S. 54).

¹⁷ Vgl. Campos: *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht*, S. 124f.

¹⁸ Wallbaum: *Qualität von Musikunterricht und Normativität musikpädagogischer Forschung*, S. 3.

¹⁹ Vgl. Reckwitz: *Das hybride Subjekt*, S. 23.

hier wird es antagonistische Kompositionsauffassungen sowohl innerhalb als auch zwischen den Hochschulen sowie zwischen westlichen Komponisten*innen geben. Entscheidend ist es jedoch, dass es Überschneidungen gibt, die spezifische Standards stellen, die wiederum einen Diskurs etablieren, der von Auß- und Eingrenzung bestimmt ist.²⁰ Die Norm ist somit nicht eindeutig, sondern beinhaltet teilweise auch widersprüchliche Auffassungen – die Norm ist in sich ambivalent und dennoch handlungsleitend.

Das Untersuchen der Praktikenkonstellation des Komponierens aus praxeologischer Sicht ist auf verschiedene Weisen denkbar. Elisabeth Theisohn hat jüngst in ihrer Arbeit zu Prozessen der Gruppenkomposition an Schulen einen empirischen Ansatz gewählt (2023). Dabei beobachtete sie Schüler*innen im Prozess des Erarbeitens einer Gruppenkomposition und schloss daraus auf Gelingensmerkmale derselben. Sie nimmt hier eine etische Perspektive ein und leitet die Gelingensmerkmale aus den emergierenden Praxen der Schüler*innen selbst ab.

Der hier verfolgte Ansatz ist in Abgrenzung dazu emisch und orientiert sich an dem Meister-Novizen-Modell²¹ einer zunehmenden Partizipation an sozialen Praktiken von Lave & Wenger (2008). Lave & Wenger gehen davon aus, dass sich Lernen durch eine wachsende Partizipation der eingeführten „Neulinge“ in einer Praktik vollzieht. Dabei betonen sie die Bedeutung impliziten Lernens sowie einer Vielzahl an praktikenspezifischen Lernformen, die sich klar von einem instruktionistisch-allgemeinem Lernbegriff unterscheiden.²² Die Novizen erlangen im Zuge ihrer Partizipation ein wachsendes Bild der Praktikenkonstellation sowie neue Handlungsmöglichkeiten und werden nach und nach Teil der Praxisgemeinschaft.²³ Der Blick verlagert sich somit auf die Struktur der Praktikenkonstellation, ihre Produktion und Reproduktion, die Möglichkeiten des Weltverstehens bereithält.²⁴

Die Idee eines Annäherungsmodells findet sich ebenso in Wallbaums Zonen-Modell, das er von Großegger & Heinzlmaier übernimmt (2008). Wallbaum strebt in seiner unterrichtspraktischen Ausführung eine zunehmende Annäherung der Schüler*innen an eine Kernszene musikalischer Praktik an. Er rekonstruiert hierfür verschiedene Qualitäten²⁵ einer musikalischen Praktikenkonstellation und ordnet sie drei Zonen zu. Diese bauen aufeinander

²⁰ Selbst gezielte Negationen der Norm reproduzieren in ihrer Negation die Norm. So wird eine Komposition, die bewusst Standards der europäischen Kunstmusik verwirft gerade diese durch ihre Verwerfung in Erinnerung rufen.

²¹ Obwohl der Begriff des Meister-Novizen-Modells eine Hierarchie vermuten lässt, denken Lave & Wenger diesen ganz im Gegensatz dazu nicht hierarchisch. Sie betonen vielmehr die gegenseitige Abhängigkeit der zwei Seiten sowie die Möglichkeit einer Verhandlung oder Subversion der Praktik (vgl. Lave & Wenger: *Situated learning*, S. 37).

²² Vgl. Lave & Wenger: *Situated learning*, S. 97.

²³ Vgl. Ebd., S. 95.

²⁴ Vgl. Ebd., S. 56.

²⁵ Unter Qualität versteht Wallbaum „etwas Wiederkehrendes, das Menschen in einer erfüllten ästhetischen Praxis erfahren“ (Wallbaum: *Der außeraustralische Beethoven oder: Klassik in der Schule*, S. 5).

auf und verfolgen eine Intensivierung in der Auseinandersetzung mit der Praktik.²⁶ Dabei werden anhand der Annäherung an eine exemplarische Praktik erfüllte musikalisch-ästhetische Vollzüge ermöglicht.²⁷ Die Rekonstruktion von Qualitäten verhilft zu einem normsensiblen Umgang mit Praktiken, in dem integrative Sinnkonstellationen entstehen können, d.h. Ermöglichungsräume einer Praktik, die in sich kohärent sind.²⁸ Erst diese Kohärenz einer Praktikenkonstellations, so Wallbaum und Rolle, ermöglicht eine erfüllte Erfahrung.²⁹ Dies entspricht Reckwitz Blick von der Kultur auf das Subjekt: „Um die kulturell produzierten und sich produzierenden Subjekte auszufinden, sind also die Praktiken zu rekonstruieren.“³⁰ Die Rekonstruktion einer Praktikenkonstellations wird somit auch in diesem Modell zum Ausgangspunkt weiterer musikpädagogischer Überlegungen.

Will man die Praktikenkonstellations des Komponierens in der Schule inszenieren und die Schüler*innen schrittweise in diese Praxisgemeinschaft einführen, erweist sich die Rekonstruktion der einzelnen Qualitäten und Praktiken als notwendiger erster Schritt. Erst dann kann eine kohärente Praktikenkonstellations inszeniert werden, die sich an ihrer außerschulischen Form orientiert und mit ihr verwoben ist. Die Schüler*innen als Novizen erfahren durch ihre zunehmende Partizipation praktiken-spezifische Qualitäten und Lernformen und gewinnen so ein wachsendes Bild dieser Praktikenkonstellations. Zudem entsteht aus ihrer Kohärenz ein Raum für ästhetische Erfahrungen, in den die Schüler*innen eintreten können. Im Folgenden wird nun die Praktikenkonstellations des Komponierens rekonstruiert, anhand derer auch ihr spezifischer musikalischer Gegenstand in Erscheinung tritt.

Die Praktikenkonstellations des Komponierens

Diese Ausführungen zum musikalischen Gegenstand von Professor Fabien Lévy Kompositionsunterricht sind eine Rekonstruktion wesentlicher Ideen, die er über einen längeren Zeitraum in vorbereitenden Gesprächen und im finalen Dialog zur Tagung *Musik als Gegenstand von Unterricht* äußerte. Der vorliegende Abschnitt wurde von ihm gegengelesen und gutgeheißen.

Als ich Fabien Lévy zum ersten Mal die Frage stellte, was Musik für ihn sei, gab er nach kurzem Zögern eine vorsichtige Definition: Musik ist ein Ausdruck des Weltverhältnisses eines Menschen sowie eine Reflektion des Menschen auf sein Weltverhältnis. Dieser Ausdruck ist

²⁶ Vgl. Wallbaum: Der außeraustralische Beethoven oder: Klassik in der Schule, S. 6f.

²⁷ Vgl. Ebd., S. 4. Unter musikalisch-ästhetischen Vollzügen wird in Anlehnung an Martin Seel verstanden, dass Menschen in der Wahrnehmung von Klängen eine positiv erfüllte Zeit erleben, die ihren Zweck in sich selbst trägt (vgl. Wallbaum: Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint, S. 92f.). Musikalisch-ästhetische Vollzüge werden hier synonym mit erfüllter-ästhetischer Praxis und ästhetischer Erfahrung verwendet.

²⁸ Vgl. Rolle & Wallbaum: Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts, S. 92 und vgl. Wallbaum: Qualität von Musikunterricht und Normativität musikpädagogischer Forschung, S. 9f.

²⁹ Vgl. Ebd.

³⁰ Reckwitz: Das hybride Subjekt, S. 47.

zum einen spezifisch auf das Hören gerichtet.³¹ Zum anderen zeichnet er sich durch eine eigentümliche Verkrümmung der Zeit aus. Hier verweist Lévy auf die besondere Zeitlichkeit der Musik, die sich von unserem alltäglichen Zeitempfinden unterscheidet.³² Musik selbst ist eine Dauer, die sie zur Zeitkunst schlechthin macht.³³

Die Eigenschaft des Hörens nimmt in Lévy's Ausführungen dabei eine zentrale Rolle ein. Er spricht sie der Musik nicht nur deskriptiv zu; er fordert vielmehr eine Rückkehr zum Hören. In dieser Forderung spiegelt sich die Idee der absoluten Musik, die er entgegen dem Zeitgeist vieler Kompositionsklassen entschlossen vertritt.³⁴ Seine Idee der absoluten Musik ist allerdings nicht einfach eine romantisierende Vorstellung von Klang als Reinheit und Autonomie.³⁵ Er verfolgt demgegenüber eine vielschichtige Vorstellung einer absoluten Musik, die sich durch den Prozess der Dekonstruktion³⁶ rekonstituiert.

In Lévy's Augen birgt eine einfache Ablehnung absoluter Musik die Gefahr eines falschen Dilettantismus und Hyperrelativismus. Es braucht somit ein reflektiertes Verhältnis auf absolute Musik – die Dekonstruktion derselben, die er als Prozess der Reflektion begreift. Dieser Lernprozess mündet in ein Expertentum, das sich allerdings kritisch gegenüber einer Fetischisierung absoluter Musik verhält. Lévy begreift an dieser Stelle den ausgebildeten Komponisten als Experten eines atomistischen Bereichs.

Der Prozess der Dekonstruktion verläuft nach Lévy in einem dreistufigen Prozess. Dieser nimmt bei ihm die Form einer praktischen Methode an, die er selbst entwickelt hat, damit die Schöpferin nicht in ihrer Komfortzone bleibt, sondern sich selbst besser kennenlernt und neue Horizonte entdeckt. Die Dekonstruktion zielt somit auf den persönlichen Habitus oder den eigenen kulturellen Horizont. Zunächst werden Entscheidungen im Kompositionsprozess getroffen, anschließend werden diese anhand anderer Entscheidungsmöglichkeiten reflektiert und zuletzt wird eine finale „befreite“ Entscheidung gefällt. Dabei wird die musikalische Selbstverständlichkeit in Frage gestellt und der Blick auf andere Expertisen gefördert sowie diese hinterfragt. Dies soll zu einer individuellen Offenheit im Hinblick auf Begegnungen führen.

Allgemeiner ausgedrückt, handelt es sich um eine akademische Dekonstruktion. Diese beinhaltet eine genaue Kontextualisierung und Historisierung des verwendeten Gegenstandes

³¹ Siehe hierzu auch Wallbaums Definition von Musik als ästhetische Praxis, in der Schall eine wesentliche Rolle spielt (vgl. Wallbaum: Produktionsdidaktik im Musikunterricht, S. 13-14).

³² Vgl. Bugiel: Musikalische Bildung als Transformationsprozess, S. 66.

³³ Vgl. Ebd., S. 65.

³⁴ Damit grenzt er sich gegen andere weit verbreitete künstlerische Formen ab, beispielsweise der Ästhetik des Installativ-Performativen, bei der das Kunstwerk durch das Kunstereignis abgelöst wird (vgl. Reckwitz: Die Erfindung der Kreativität, S. 112).

³⁵ Vgl. Bonds: Absolute music, S. 4.

³⁶ Fabien Lévy's stetiger Verweis auf die Dekonstruktion geht auf Jacques Derrida zurück, der sein Schaffen und seine Vorstellungen maßgeblich beeinflusst hat.

anstatt einer einfachen Übernahme desselben. Die historische Konstruktion von Konzepten wie Rhythmus, Notation oder Instrumentalist*innen soll anhand anderer Kulturen reflektiert werden. So dienen andere Kulturen als Reflexionshorizont naturalisierter Konstrukte, die in Kompositionsprozessen zu Tage treten. Lévy spricht in diesem Zuge auch von einer Ethik der nicht-dilettantischen Dekonstruktion.

An dieser Stelle zeichnet sich der Kern des Gegenstands der Musik seines Kompositionsunterrichts ab: ein Spannungsfeld zwischen den Polen Dilettantismus und Expertentum, Emotion und Rationalität, Intuition und Reflexion. Immer wieder betont Lévy, dass sein Ziel die Vermeidung von Dilettantismus und Akademismus ist. Dieser Gedanke spiegelt sich in den zwei Zielen, die er in seinem Kompositionsunterricht verfolgt.

Zum einen soll der Kompositionsunterricht Techniken des Fachs vermitteln. Dies beinhaltet u.a. Grundkenntnisse des 21. Jahrhunderts, Formenlehre, Instrumentenkunde oder auch das Kennenlernen von Musiken der Welt. Diese Techniken stehen im Zeichen des Expertentums. Sie sind allerdings nur ein Teil seiner Kompositionslehre, denn eine Vermittlung allein dieser reicht nicht aus – „Komposition kann gelernt werden, aber nicht gelehrt werden.“

Das zweite Ziel seines Kompositionsunterrichts umfasst das Anregen von Kreativität. Kreativität ist für Fabien Lévy nicht nur ein weiteres Ziel – vielmehr bildet es den Kern seines Musik- und Kompositionsverständnisses. So zieht Lévy den Schluss, dass er letztendlich Kreativität statt Musik unterrichtet. Die Musik dient dabei lediglich als Mittel zur Entfaltung der individuellen Kreativität. Seine Kompositionsklassen bezeichnet er deshalb als Kunstklassen der Kreativität.

Die Förderung der Kreativität soll bei den Studierenden einen Grad an Verrücktheit und Kindlichkeit wecken. Dabei ist die Kompositionsklasse ein Raum, der eine „schräge“ Betrachtung auf das Selbst fördert, das Selbst dazu auffordert sich selbst zu übertreffen und letztendlich im Finden einer individuellen „Schrift“ mündet. Lévy fordert seine Student*innen dazu auf, ihre Rationalität beim Eintreten in die Kompositionsklasse fallen zu lassen. Dies entspricht einer Distanzierung von normierten und akademisierten Diskursen hin zu einer individuellen, jedoch stets reflektierten („nicht-dilettantischen“) Schrift. Mit Derrida ausgedrückt:

„Die Bildung einer Wissenschaft oder einer Philosophie der Schrift ist eine notwendige und schwierige Aufgabe. Aber ein Denken der Spur, der Differenz oder des Vorbehalts, das an diese Grenzen stößt und sie unaufhörlich wiederholt, muss auch über das Feld der Episteme hinausweisen.“³⁷

³⁷ Derrida: De la Grammatologie, S. 142.

Kreativität ist somit ein Werkzeug der Persönlichkeitsbildung. In diesem Prozess der Persönlichkeitsbildung spielt die Musik nach Lévy eine doppelte Rolle: Zum einen fungiert sie als Türöffner, der dem Selbst durch Irritation das Feld erweitert. An dieser Stelle verweist Fabien Lévy exemplarisch auf Simha Arom, der ihn auch selbst maßgeblich beeinflusste. Dieser französisch-israelische Musikethnologe untersuchte jahrelang die Polyrhythmik in der zentralafrikanischen Musik der Pygmäen. Dabei fand er eine Neudefinition von Rhythmus, die ein anderes Licht auf unser europäisches Verständnis von Rhythmus wirft. Dieses Beispiel einer Irritation durch die Begegnung mit anderen Expertisen veranlasst Lévy selbst zu einem Plädoyer für eine musikethnologische Ergänzung im Kompositionsstudium. Zum anderen ist die Musik und die Kompositionsklasse in seinem Verständnis ein Ort der Befreiung des Selbst, gar der epiphanischen Grenzüberschreitung. Die Suche nach der eigenen Persönlichkeit ist nur durch die Befremdung des eigenen Selbstverständnisses möglich. Dabei ist ein Prozess des Verlaufs obligatorisch, da nur so die eigenen Grenzen entdeckt und überschritten werden können. Diesen Prozess vergleicht er mit einem Spiel aus Verstehen und Nicht-Verstehen. Voraussetzung dafür ist eine Ethik der Neugier, die Lévy, wie auch zuvor die Dekonstruktion, auf den Gedanken des französischen Philosophen Jacques Derrida begründet. Diese offene Haltung ist nicht nur wesentlich für den Prozess der Selbstfindung; sie ist auch Ziel des Kompositionsunterrichts im Allgemeinen. Das Verständnis von Kreativität ist somit eng verbunden mit einer persönlichen lebenslangen Haltung, für die hier die Weichen gestellt werden. Der Kompositionsprofessor übernimmt dabei die Rolle eines Ausrichters, der zu diesem Spiel anregt, anleitet und die Student*innen dabei begleitet.

Die Subjektfigur des „kreativen Intellektuellen“

Dieser Abschnitt wird anhand der vorangegangenen Ausführungen die Subjektfigur des Komponierens nach Lévy skizzieren. Diese bezeichne ich im Folgenden als „kreativen Intellektuellen“. Dafür werden einige Diskurse und Praktiken in ihrer spezifischen Anordnung der Praktikenkonstellation expliziert und ihre historisch-lokalen Hintergründe nachgezeichnet. Hier wird sich in besonderer Weise zeigen, welcher musikalische Gegenstand in der Subjektfigur einbegriffen ist und wie er sich schließlich in Praktiken äußert.

In der Bezeichnung „kreativer Intellektueller“ finden sich die jeweiligen Pole Dilettantismus und Expertentum, Emotion und Rationalität, Intuition und Reflexion. Gleichzeitig beinhaltet sie die zwei wesentlichen Arbeitsfelder, die Professor Lévy in seinem Kompositionsstudium bedient: die Ausbildung einer nicht dilettantischen Fachkenntnis durch konkrete musiktheoretische und musikwissenschaftliche Inhalte sowie deren Relativierung durch das Feld der Kreativitätsförderung, die sich hier als Typus musikalischen Handelns offenbart.³⁸ Beide auf den ersten Blick antagonistischen Felder zeigen sich schlussendlich als zwei Seiten einer

³⁸ Vgl. Lothwesen: Kreativität in der Musikpädagogik, S. 186.

Medaille – sie sind zum einen mehrdeutig und verhindern eine stabile Einheitlichkeit, zum anderen wirken sie einander verstärkend.³⁹

Lévy bezieht in seinen Ausführungen klar Stellung zu einer Fachlogik, einem spezifischen Habitus, der sich im Wesentlichen an europäischer Kunstmusik orientiert. Wirft man einen Blick auf die Anforderungen zur Aufnahmeprüfung der HMT sowie den Studienablaufplan, kann man sich schnell ein Bild dieser Fachlogik machen. Die Eignungsprüfung umfasst die musiktheoretischen Felder der homophonen und polyphonen Satzstruktur, Harmonisierung und harmonischen Analyse, musikwissenschaftlichen Werk- und Partituranalyse, ausführlichen Gehörbildungsprüfung sowie den Vortrag einiger Werke auf einem klassischen Instrument.⁴⁰ Folglich muss die zugelassene Komponistin bereits eine tiefe Fachkenntnis mitbringen, die sich auf einem historisch gewachsenen Regelkanon stützt und unmittelbar mit der Idee autonomer Musik verwachsen ist. So entstand bereits im 19. Jahrhundert, vorangetrieben durch Eduard Hanslick, die Idee der Verherrlichung der musikalischen Form. Allein die kanonisierte Form der Kunstmusik spiegelt den Inhalt der Musik und ihre reine Schönheit.⁴¹ Dieser Gedanke liegt nicht nur der europäischen Kunstmusik im Allgemeinen implizit zu Grunde,⁴² er materialisiert sich vielmehr gerade in den Inhalten der Fachlogik der Komposition. Das Kompositionsstudium selbst vertieft diese Inhalte durch die Fächer Musiktheorie, Gehörbildung, europäische Musikgeschichte, klassischer Instrumentalunterricht, Instrumentenkunde, Musikwissenschaft und Formenlehre [!].⁴³ Der Komponist erscheint in diesem Licht zunächst als Intellektueller, der ein tiefgründiges Wissen europäischer Kunstmusik⁴⁴ inkorporiert hat und dieses weiterhin vertiefen möchte. Dabei reproduziert er in einem disziplinierenden Sanktionierungssystem unmittelbar die Kompositionslogiken europäischer Kunstmusik durch Kompositionspraktiken derselben.

Die Subjektfigur des Intellektuellen wird gleichzeitig durch das produktionsorientierte Prinzip der Kreativität relativiert. Kreativität umfasst zumeist eine generative Kraft, die im Kern das Neue als erstrebenswerten Zustand intendiert.⁴⁵ Das psychologisch-ästhetische Konzept ist hierbei von einer Fülle an weiteren Begriffen und Leitvorstellungen umgeben: Originalität, Flexibilität, Flüssigkeit, Komplexität, Individualisierung und Selbsterschaffung.⁴⁶ Diese zielen

³⁹ Vgl. Reckwitz: Das hybride Subjekt, S. 96. Reckwitz entnimmt diese Eigenschaft von Praktikenfeldern Laclau und Mouffes Konzept der Überdetermination (ebd.).

⁴⁰ Vgl. Hochschule für Musik und Theater ‚Felix Mendelssohn Bartholdy‘ Leipzig: Bachelorstudium Komposition/Musiktheorie/Improvisation. Anforderungen zur Aufnahmeprüfung 1. - 4. Semester, S. 2-3.

⁴¹ Vgl. Bonds: Absolute music, S. 2-3.

⁴² Vgl. Ebd.

⁴³ Vgl. Hochschule für Musik und Theater ‚Felix Mendelssohn Bartholdy‘ Leipzig: Studienablaufplan Bachelor Komposition/Musiktheorie/Improvisation, S. 1.

⁴⁴ Reckwitz würde dieses Wissen europäischer Kunstmusik auch als Kumulation von „Klassischem“, d.h. scheinbar Zeitlosem, das in Folge von idealisierten Historischen Produkten kanonisiert wurde, bezeichnen (vgl. Reckwitz: Die Erfindung der Kreativität, S. 70). „Klassisches“ muss dabei einen „Bruch markiert haben“; es muss in der Geschichte einmal neu gewesen sein (ebd., S. 71).

⁴⁵ Vgl. Sachsse: Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs, S. 15.

⁴⁶ Vgl. Lothwesen: Kreativität in der Musikpädagogik, S. 184 und vgl. Reckwitz: Die Erfindung der Kreativität, S. 12.

zum einen auf die Produktion von Artefakten durch Kreativität als auch auf eine kreative Gestaltung der eigenen Subjektivität und sind eng mit dem Genie-Topos eines außerordentlichen und begabten Schöpfers verwoben.⁴⁷ Kreativität ist in diesem Fall stets an historische Denkformen gekoppelt und in keiner Weise als natürlich-universeller Typus menschlichen Handelns zu verstehen.⁴⁸ Vielmehr ist das Konzept der Kreativität von Beginn an Teil des historisch gewachsenen Künstlersubjekts, insbesondere der Komponistin, die als Produzentin neuer ästhetischer Objekte diesem Imperativ unterliegt.⁴⁹ Die Komponistin ist in diesem Sinne einem Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ unterworfen: „Man *will* kreativ sein und *soll* [Hervorhebungen im Original] es sein.“⁵⁰ Kreativität ist somit als spezifisches Leitprinzip generativen Handelns in der Praktik des Komponierens zu fassen. Dadurch handelt es sich um eine besondere Art von musikalischer Kreativität, die in dieser Praktik reproduziert und gefordert wird. Das Konzept der Kreativität lässt sich demnach nicht wie so oft auf *ein* Prinzip menschlichen Handelns nivellieren, sondern weist stets eine praktikenbezogene Eigentümlichkeit auf, die an verschiedene Ideen, Diskurse und Praktiken gekoppelt ist sowie diese enthält.⁵¹ Mit den Worten Burnards:

„We need not explain what one mode of musical creativity *is* but rather ask what constitutes the practices on which multiple creativities of music and music-making are based [...] We need to accept the inappropriateness of a singular definition of what constitutes creativity in musics. [Hervorhebung im Original].“⁵²

Nicht nur Lévy's Emphase der Kreativität und sein Rekurs auf die Begriffe der Individualität, Originalität und individuellen Schrift schließen auf das Künstlersubjekt des 19. Jahrhunderts, das aus der Genieästhetik entspringt; insbesondere der mystifizierende Satz „Komposition kann gelernt werden, aber nicht gelehrt werden“ steht exemplarisch für diese Denkfigur. Es handelt sich hierbei um einen Exklusivtypus, der sich in Abgrenzung zum reinen Nachahmer durch seine Originalität, d.i. seine einzigartigen Ideen auszeichnet.⁵³ Im Zentrum dieses Typus steht dabei die Aufwertung der Einbildungskraft (Imagination), die als Quelle der Originalität betrachtet wird.⁵⁴ An der Seite der Imagination attribuiert Reckwitz dem „romantischen Subjekt“ die Sinnmuster der Individualität und Kreativität.⁵⁵ Individualität beschreibt einen Prozess der

⁴⁷ Vgl. Lothwesen: Kreativität in der Musikpädagogik, S. 184.

⁴⁸ Vgl. Ebd., S. 185 und vgl. Reckwitz: Die Erfindung der Kreativität, S. 52-53.

⁴⁹ Vgl. Reckwitz: Die Erfindung der Kreativität, S. 60.

⁵⁰ Ebd., S. 10 und vgl. Burnard: Rethinking ‚musical creativity‘, S. 10-11, 16.

⁵¹ Burnard differenziert mit ihrem Begriff der *multiple musical creativities* ebenfalls verschiedene Arten produktiver Handlungen in der Musik und Sachsse zeigt durch die unterschiedliche Verwendung des Konzepts der Kreativität in verschiedenen Paradigmen seine Vielseitigkeit auf (vgl. Burnard: Rethinking ‚musical creativity‘, S. 7f. und vgl. Sachsse: Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs, S. 19f.). Mir geht es in Anlehnung an Reckwitz allerdings vielmehr darum, die historisch gewachsene Form der Kreativität des Künstlersubjekts nachzuzeichnen, die in ihrer Modifikation und Reakzentuierung in Lévy's Ausführungen auftaucht und Kreativität dadurch an spezifische Denkfiguren bindet.

⁵² Burnard: Rethinking ‚musical creativity‘, S. 22-23.

⁵³ Vgl. Reckwitz: Die Erfindung der Kreativität, S. 61-62.

⁵⁴ Vgl. Ebd., S. 63.

⁵⁵ Vgl. Reckwitz: Das hybride Subjekt, S. 213.

Suche nach Einzigartigkeit durch Selbstexploration.⁵⁶ Kreativität artikuliert die Prämierung des Neuen, das sich durch eine stetige Suche nach Anregungen und Veränderungen äußert.⁵⁷ Der Künstler als Genie tritt dabei als Schöpfer, als „Produzent von Werken aus seinem Innern“ und somit expressiv-kreatives Arbeitssubjekt auf.⁵⁸ Gleichzeitig unterliegt er einer „kulturelle[n] Produktion dieser Ichstruktur in der Praktik der Selbstbeobachtung [Hervorhebung im Original]“ und ist somit einer spezifischen Identitätsbildung durch Selbstthermeneutik verpflichtet.⁵⁹ Individualität erscheint in diesem Zusammenhang als historisch-lokal spezifisches Subjektmodell.⁶⁰

Im Kompositionsstudium findet sich diese Suche nach Individualität und Einzigartigkeit bereits in der Vorauswahl der Eignungsprüfung wieder. Die vorausgesetzten drei eingereichten Kompositionen mit analytischem Kommentar dienen als erste Möglichkeit, die eigene Originalität in den Kompositionen und schließlich explizit im Kommentar darzulegen. Des Weiteren dienen die Kompositionsklassen im Studium selbst als Explorationsmöglichkeiten dieser Individualität, was in Lévy's Bezeichnung seiner Kompositionsklasse als „Kunstklasse der Kreativität“ deutlich wird. Lévy selbst nimmt hier die Rolle eines Ausrichters ein – er führt die Novizen an die Praktik heran.

Die Suche nach Einzigartigkeit fasst Lévy gar als Entwicklung der Persönlichkeit auf. Es scheint, dass in der „Kunstklasse der Kreativität“ Kreativität auch als generative Kraft der Persönlichkeitsbildung fungiert und die Komponist*innen in der Suche nach Individualität und Originalität unterstützt. Als Anregung der Kreativität dienen hierbei fortlaufende Irritationen und das Befremden inkorporierter Logiken etwa durch außereuropäische Musik. Die Begegnung mit anderen Kulturen soll zudem als Reflexionshorizont dienen und eine lebenslange Haltung der Offenheit erwirken. Dies zeigt, dass es längst nicht nur um musikalische Identität geht – vielmehr schwimmt hier die Grenze zwischen musikalischer Identität, Komposition und Persönlichkeit. Das Studium der Komposition zielt somit schlussendlich auf ein Überschreiten einer nur musikalischen Identität hin zur Gestaltung einer kreativen Subjektivität schlechthin, die sich in Momenten der Individualisierung und Originalität artikuliert.⁶¹

⁵⁶ Vgl. Ebd., S. 219.

⁵⁷ Vgl. Ebd., S. 223f.

⁵⁸ Ebd., S. 222f.

⁵⁹ Ebd., S. 58, 243 und vgl. Reckwitz: Elemente einer Soziologie des Ästhetischen, S. 306.

⁶⁰ Vgl. Reckwitz: Das hybride Subjekt, S. 61. Die Figur des Genies beinhaltet noch weitere Topoi und Praktiken, die hier aber nicht ausgeführt werden können. Im Allgemeinen stilisieren sie den Künstler in besonderer Weise und heben ihn von der Allgemeinheit ab; darüber hinaus mystifizieren sie den Kompositionsprozess, um so die Unerreichbarkeit und Einzigartigkeit der Künstlerfigur hervorzuheben (vgl. Bullerjahn: Der Mythos um das kreative Genie). Burnard attribuiert der europäischen Kunstmusik ebenfalls das Bild individueller Kreativität, die Eigenverantwortlichkeit und einen Selbst-Anderer-Dualismus impliziert (vgl. Burnard: Rethinking ‚musical creativity‘, S. 15).

⁶¹ Vgl. Sachsse: Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs, S. 22 und vgl. Reckwitz: Die Erfindung der Kreativität, S. 12. Auch Burnard betont die Produktion spezifischer kreativer Identität aus der jeweiligen musikbezogenen Praktikenkonstellation heraus (vgl. Burnard: Rethinking ‚musical creativity‘, S. 23).

Die Bezeichnung der Kompositionsklasse als „Kunstklasse der Kreativität“ lässt eine Tendenz der Nivellierung des Musik-Schaffens durch Kreativität vermuten, auf die bereits Sachsse hingewiesen hat.⁶² In Lévy's Vorstellung ist allerdings zu bedenken, dass innerhalb der Kompositionsklasse bereits ein kanonisiertes Musik- und Kompositionswissen vorausgesetzt wird, das zum einen in den Eignungsprüfungen gefordert und zum anderen in der Ausbildung der spezifischen Fachlogik in Seminaren weiterentwickelt wird. Dadurch gibt es sehr wohl ein objektives Wissen und Regelwerk, auf das sich die Kreativität bezieht und sich somit einer begrifflichen Leere entzieht.⁶³

Lévy geht es im kreativen Umgang mit dem kanonisierten Wissen und Material schlussendlich um einen reflektierten Kompositionsprozess, bei dem individuelle Entscheidungen anhand von historischem Material, bzw. anhand von Fremdem, bewusst gemacht werden. So drückt es auch Lessing aus, wenn er als Aufgabe der Kompositionspädagogik formuliert:

„Zunächst, die musikalische Wahrnehmung für elementare Gestaltungsprinzipien zu öffnen und im spielerischen Umgang mit dem jeweils verfügbaren Material die Bedeutung und Tragweite kompositorischer Entscheidungen zu erfahren und zu erproben.“⁶⁴

Hier fließt durch die generative Kraft der Kreativität individuelle Persönlichkeit und historisches Material in Form der Fachlogik zusammen. Die Fachlogik dient als Reflexionsfläche, Reservoir an Möglichkeiten, Referenz sowie als Maßgabe historischer Kontexte anhand derer die Komponistin ihr eigenes Symbolsystem messen und schließlich in bewusster Weise setzen kann.⁶⁵ Dabei nimmt die kreative Arbeit die Form einer Abweichung vom historischen Material an.⁶⁶ Kreativität erscheint hier als „Kraft der Fiktionalisierung“ am historischen Material.⁶⁷ Das kanonisierte historische Wissen und Material wird in seiner Negation dadurch gleichzeitig als Norm reproduziert.

Hier tritt erneut das Künstlersubjekt zu Tage, das sich zum einen durch die Beherrschung des Kunsthandwerks (der Regeln) als auch durch die Kunst der *inventio*, d.h. die gezielte Nichtregelhaftigkeit auszeichnet.⁶⁸ Erst als Schöpfer origineller Werke wird aus einem reinen Kopisten ein Genie, ein Künstler.⁶⁹ Kant fasst dieses Zusammenspiel aus Kunsthandwerk und Kunst in dieser Weise zusammen:

⁶² Vgl. Sachsse: Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs, S. 23-25.

⁶³ In diesem Sinne denke ich, dass das Konzept der Kreativität nur im Anschein als häufig kritisierte Leerformel für Neues gebraucht wird (vgl. Theisohn: Kreieren – Kollaborieren – Komponieren, S. 25). Vielmehr geht ein spezifischer Verwendungszusammenhang stets mit impliziten Annahmen, Begründungsmustern und Paradigmen einher, die allerdings oft unausgeführt bleiben.

⁶⁴ Lessing: Kinderkomposition im Spannungsfeld von Prozess- und Produktorientierung, S. 18.

⁶⁵ Vgl. Sachsse: Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs, S. 25-27.

⁶⁶ Vgl. Ebd.

⁶⁷ Reck: Kritik der Kreativität, S. 64.

⁶⁸ Vgl. Reckwitz: Die Erfindung der Kreativität, S. 61.

⁶⁹ Vgl. Ebd.

„Das Genie kann nur reichen Stoff zu Produkten der schönen Kunst hergeben; die Verarbeitung desselben und die Form erfordert ein durch die Schule gebildetes Talent.“⁷⁰

An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie die Originalität und Individualität in entmystifizierter Form auszusehen haben. Ich deute dies bei Lévy als biographische Offenbarung eines Selbst am Horizont formeller Übereinkünfte der Fachlogik. Die Abweichungen von der Norm werden als Individualität gedeutet, die schließlich in der Komposition sichtbar wird. Gleichzeitig ermöglicht das Kennen der Fachlogik einen reflektierten Umgang mit und somit auch eine bewusste Abweichung von derselben. Dabei wird der gezielten Nichtregelmäßigkeit Sinn attribuiert, der einem vorangehenden Prozess der Selbstthermeneutik entspringt. In diesem wird bestimmten Erfahrungen im Leben eine Bedeutung zugesprochen und sie werden dadurch als Fixpunkte einer kohärenten Identität imaginiert.⁷¹ Diese Selbstkonstruktion führt die eigene Individualität auch der Komponistin selbst vor Augen und macht sie wiederum zu einer Reflexionsgrundlage für zukünftige Kompositionsprozesse und auf allgemeiner Ebene für die Persönlichkeitsentwicklung. Der musikalische Gegenstand tritt als „Reflektion des Menschen auf sein Weltverhältnis“ auf.

Dadurch handelt es sich bei Lévy nicht lediglich um ein bloßes Regime des Neuen, das eine fortwährenden Reizproduktion um seiner selbst Willen in Form von Abweichungen anstrebt.⁷² Vielmehr handelt es sich um eine Praktikenkonstellation, die sich zwar durch „Differenz[en] als Anderes zum Identischen“ und Abweichungen artikuliert, diese aber transparent, begründet und reflexiv eingesetzt werden.⁷³ Während hier weiterhin „Versatzstücke aus dem genieästhetischen Künstlermodell des 19. Jahrhunderts“ auftauchen, vollzieht sich gleichzeitig eine „Normalisierung künstlerischer ‚Schöpfung‘ als künstlerische *Arbeit* [Hervorhebung im Original].“⁷⁴ Der Künstler verwendet dabei für die Abweichungen von der Fachlogik Logiken ausgewählter Erfahrungen, denen eine biographische Signifikanz zugesprochen wird. Diese können anderen Praktikenkonstellationen entspringen, werden aber in der Selbstkonstruktion in ein kohärentes Bild gesetzt. Dadurch entstehen in der Komposition zum einen Hybridität und Diskontinuität, gleichzeitig aber auch eine Reartikulation der Fachlogik. Dieses Modell der Künstlerin konstituiert in dieser Praktikenkonstellation das Ideal-Ich, ein begehrenswertes Objekt der Subjektivität, das die Komponist*innen erstreben.⁷⁵ Dabei kommt es zugleich zu einer Abgrenzung von Anti-Subjekten, etwa einer reinen Reproduktion der Fachlogik oder eines fehlerhaften Regelwerks. So entsteht eine normative Praktikenkonstellation, die die Subjekte auf diese Weise an sich bindet.

⁷⁰ Kant: Kritik der Urteilskraft, S. 245.

⁷¹ Siehe auch Reckwitz Bezeichnung von Ästhetik als Semiotisierung von Wirklichkeit (vgl. Reckwitz: Elemente einer Soziologie des Ästhetischen, S. 307).

⁷² Vgl. Reckwitz: Die Erfindung der Kreativität, S. 40-43.

⁷³ Ebd., S. 45.

⁷⁴ Ebd., S. 92-93.

⁷⁵ Reckwitz: Das hybride Subjekt, S. 59.

Kreativität fungiert in dieser Praktikenkonstellation als eine Form des Denkens, die sowohl auf Normen rekurriert und zugleich versucht diese zu modifizieren bzw. gar diese gezielt aufzubrechen. Der normgeschulte Komponist begibt sich damit in eine Art Spiel, das eine gegebene Ordnung annimmt und sie in einer experimentellen und zweckfreien Weise reartikuliert und alteriert.⁷⁶ Dafür muss der Komponist das Regelwerk bestens kennen. Er wird in seiner Funktion als Künstler zum Arrangeur existierender Formen, der in verschiedenen Praktiken des Recherchierens, Kuratierens, Intervenierens, Kommentierens sowie Alterierens zu Tage tritt.⁷⁷ Er ist ein „kreativer Intellektueller.“⁷⁸

In dieser Praktikenkonstellation ist die Norm der Fachlogik, das Regelwerk, zugleich eine Bewertungsfolie. Im Spiel mit der Fachlogik werden durch die individuellen Abgrenzungs- und Differenzpraktiken neue und originäre Setzungen getätigt, die allerdings stets in Bezug auf den gesetzten Rahmen der Fachlogik referieren.⁷⁹ Diese werden durch die Beobachtungs- und Bewertungsinstanz des ästhetischen Publikums kontrolliert und durch Beobachtungsschemata wie „Stil“ oder „klassisch“ verifiziert.⁸⁰ Dadurch ist die originelle Schöpferin nicht frei in ihrer Modifikation und Reproduktion klassischer Kompositionspraktiken. Die Komponistin europäischer Kunstmusik ist heutzutage allerdings nicht mehr primär am breiten Publikum orientiert – durch die Musealisierung klassischer Musik in Konzertsälen richtet sich das Konzertleben meist auf Aufführungen „klassischer Werke“, die das konservativ bürgerliche Publikum zumeist kennt.⁸¹ Folglich besteht die Beobachtungsinstanz der Komponistin aus einer kleinen Gruppe an Expert*innen (Meister), die die Fachlogik genau kennen und in der Suche nach Originalität und Individualität geschult sind.

Auch wenn der Komponist im Sinne Lévy durch den Pol der Kreativität gegen einen Intellektualismus ankämpft, so kommt er durch das vorausgesetzte Wissen der Fachlogik sowie die Sanktionierungsinstanz des Publikums, das einen Dilettantismus verhindern soll, der Figur eines „Künstler-Intellektuellen“ nahe.⁸² Gleichzeitig grenzt sich Lévy durch das Anti-Subjekt eines reinen Kopisten und die Betonung der Kreativität davon ab. Dabei reartikuliert er Versatzstücke der Genieästhetik. Auch wenn Lévy durch die Methode der Dekonstruktion eine Entzauberung des Schöpferkünstlers anstrebt und ein reflektiertes Verhältnis zur Fachlogik fordert, so werden im „Regime des Neuen“ die Denkmuster einer Genieästhetik und der damit verbundenen absoluten Musik robuster und beständiger perpetuiert.⁸³ Zugleich wird die Subjektfigur durch die geforderten biographischen Sinntransfers und die damit

⁷⁶ Vgl. Reckwitz: Elemente einer Soziologie des Ästhetischen, S. 308.

⁷⁷ Vgl. Reckwitz: Die Erfindung der Kreativität, S. 116.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Vgl. Lothwesen: Kreativität in der Musikpädagogik, S. 205-206.

⁸⁰ Vgl. Reckwitz: Die Erfindung der Kreativität, S. 65f.

⁸¹ Vgl. Lévy: Sind Musikinstitutionen Komplizen reaktionären und hegemonialen Denkens?, S. 2.

⁸² Vgl. Reckwitz: Die Erfindung der Kreativität, S. 116.

⁸³ Vgl. Ebd., S. 124.

einhergehende Hybridisierung erweitert und modifiziert.⁸⁴ Es entsteht eine Praktikenkonstellation um die genannten Subjektcodes, die die Komponist*innen subjektiviert und die Subjektcodes gleichzeitig in Praktiken konkretisiert.⁸⁵

Resümee und Ausblick

Der Text hat im Zentrum die Subjektfigur des „kreativen Intellektuellen“ anhand von Ausführungen des Kompositionsprofessors Fabien Lévy und einer Rekonstruktion dieser Praktikenkonstellation skizziert. Darin werden die impliziten und expliziten musikalischen Gegenstände, d.h. die Vorstellungen von Musik sichtbar. Davon ausgehend schlägt der Text eine Orientierung schulischer Musikpraxen an musikalischen Praktikenkonstellationen vor. Dies beinhaltet eine Rekonstruktion der zu inszenierenden Praktiken und Subjektfiguren sowie eine Überprüfung derselben auf Kohärenz und etwaige Normkonflikte. Anhand dieser Rekonstruktion wäre eine Hinführung der Schüler*innen als Novizen an die ausgewählte Praktikenkonstellation denkbar. Der musikalische Gegenstand ist in diesem Verständnis stets praktikenspezifisch und ebenfalls in seiner Vielseitigkeit und Kontextualisierung zu betrachten. Durch die Annäherung an die Praktikenkonstellation sind nicht nur Lernprozesse, sondern auch ästhetische Erfahrungen denkbar, die größtenteils implizit geschehen, jedoch auch bis zu einem gewissen Punkt explizit gemacht werden können. Die Praxistheorie erweist sich in diesem Vorgehen als nützliche theoretische Brille und Werkzeug.

Dieses Denken von Komposition in der Schule weist gewisse Parallelen zu musikpädagogischen Forschungen der schulischen Kompositionspädagogik auf. So konstatiert Grow in ihrer Studie *Komponieren im Musikunterricht in der Grundschule* (2018), dass „Kreativität durch die Kenntnis von Umgangsweisen mit dem musikalischen Material freigesetzt beziehungsweise ermöglicht wird“ und spricht sich damit für einen kompositorisch-handwerksorientierten Unterricht aus, der handwerkliche und kreative Fertigkeiten gleichermaßen fördert.⁸⁶ Zill folgert in seiner Arbeit, dass das Einbeziehen biographisch relevanter Sichtweisen in Form von korrespondierend Vertrautem nicht nur zu einer verstärkten Identifikation mit der Komposition führt, sondern auch eine gestalterische Vielfalt ermöglicht.⁸⁷ Diese Positionen führt Theisoehn in ihrem Konzept des normsensiblen Unterrichts zusammen. In diesem sollen die Schüler*innenpraktiken wahrgenommen und gleichzeitig durch die Fachkultur relativiert werden.⁸⁸ Auf diese Weise wird versucht, das Spannungsfeld aus Fachlogik und individueller Kreativität – ausgedrückt etwa durch biographische Artikulationen

⁸⁴ Vgl. Reckwitz: Das hybride Subjekt, S. 100.

⁸⁵ Vgl. Ebd., S. 55.

⁸⁶ Grow: *Komponieren im Musikunterricht der Grundschule*, S. 710.

⁸⁷ Vgl. Zill: *Den eigenen Ohren folgen*, S. 296.

⁸⁸ Theisoehn: *Kreieren – Kollaborieren – Komponieren*, S. 293.

anhand des historischen Materials – in Einklang zu bringen. Erst dann sind Lernprozesse im Sinne Theisoahns denkbar.

Die Subjektfigur des „kreativen Intellektuellen“ kann somit als Unterrichtsgegenstand inszeniert werden, wodurch sich Lerngelegenheiten, d.i. Begegnungsräume, öffnen. Diese können zum einen den Erwerb von musikalischem explizitem Wissen als auch den Vollzug ästhetischer Erfahrungen ermöglichen. Theisoahn bezeichnet dies auch als Gelegenheitsstruktur, die ein Bündel von Optionen und Begegnungsräumen bereithält.⁸⁹

An dieser Stelle kommen einige Fragen und Forschungsdesiderate auf. Weidner et al. stellen sich im Anschluss an Befragungen von Kompositionspädagog*innen zu Recht die Frage, wie die Ansprüche der Kompositionspraktik in der Schule umzusetzen seien und „inwieweit eine ungebrochene Übernahme künstlerischer Ansprüche tragfähig ist.“⁹⁰ Es ist nicht zu leugnen, dass die Inszenierung einer kohärenten Praktikenkonstellation im schulischen Kontext besonderer Aufmerksamkeit und gewisser Einschränkungen bedarf. Nichtsdestotrotz wäre es im Sinne des Meister-Novizen-Modells denkbar, die Partizipation an der Praktik auf einem niedrighschwelligem Niveau anzusetzen. Dabei wird man sich von einer Meisterschaft der Praktik verabschieden müssen. Trotzdem können gewisse Qualitäten auch auf dieser Ebene erfahren und ein Einblick in die Praktikenkonstellation und ihre spezifische Logik gewährt werden. Dies wäre ein bereits mehr als wünschenswertes Ziel für den schulischen Musikunterricht.

Ein Musikunterricht, der sich an dieser Form von schulischem Musikunterricht orientiert, verfällt zudem nicht einer Mystifizierung, Ideologisierung und Vagheit, die beispielsweise in gewissen Diskursen und Begründungsmustern der Kreativität auftauchen.⁹¹ Der musikalische Gegenstand wird auf diese Weise transparent und praktikenspezifisch. So kann einer versteckten Normativität schulischen Unterrichts entgegengewirkt werden, auch wenn diese nicht ganz zu vermeiden ist.

Als Musiklehrer*innen unterliegen wir dabei dem Changieren zwischen einem allgemeinen Musikbegriff und seiner Konkretisierung in den musikalischen Praxen. Wir sind dazu genötigt eine gewisse Allgemeinheit zu finden, die uns als Maßstab für unsere Selektion musikalischer Praktikenkonstellationen für den Musikunterricht dient. Zugleich dürfen wir im Sinne der Musik als Praxis nicht dabei verharren – erst die praktikenspezifische Konkretisierung des

⁸⁹ Vgl. Ebd., S. 79f.

⁹⁰ Weidner, Weber & Rolle: Kompositionsprozesse in pädagogischer Praxis, S. 91.

⁹¹ Zu den verschiedenen Begründungsmustern vgl. Sachsse: Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs. Einen ähnlichen Gedanken wie ich fasst auch Burnard in *Rethinking ‚musical creativity‘*. Sie betont darüber hinaus, dass auf diese Weise eine stärkere Verbindung von schulischem Unterricht und den Praktiken der außerschulischen Welt möglich wäre (vgl. Burnard: *Rethinking ‚musical creativity‘*, S. 14-15.).

Musikbegriffs in seiner Vielfalt eröffnet Handlungsmöglichkeiten, die der außerschulischen Musikpraxis gerecht werden.

Literatur

Bonds, Mark Evan: Absolute music: The history of an idea. New York 2014.

Bugiel, Lukas: Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie. Bielefeld 2021.

Bullerjahn, Claudia: Der Mythos um das kreative Genie. In: Bullerjahn/Löffler (Hg.): Musikermymen. Alltagstheorien, Legenden und Medieninszenierungen. Hildesheim 2004, S. 125-161.

Burnard, Pamela: Rethinking ‚musical creativity‘ and the notion of multiple creativities in music. In: Odena (Hg.): Musical Creativity: Insights from Music Education Research. London 2016.

Campos, Samuel: Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze. Wiesbaden 2019.

Derrida, Jacques: De la Grammatologie, Paris 1967.

Fuhrmann, Wolfgang: Braucht die Musikphilosophie die Musikwissenschaft? Und: Braucht die Musikwissenschaft die Musikphilosophie? In: Fuhrmann/Mahnkopf (Hg.): Perspektiven der Musikphilosophie. Berlin 2021, S. 15-40.

Goppelsröder, Fabian: Ethik der Performativität. In: Sternagel/Mersch/Stertz (Hg.): Kraft der Alterität. Ethische und ästhetische Dimensionen des Performativen. Bielefeld 2015, S. 51-66.

Grow, Joana: Komponieren im Musikunterricht in der Grundschule. Dissertation. Berlin 2018.

Grüny, Christian: Vor und nach der Musik. Für eine antiessentialistische Philosophie der Musik. In: Fuhrmann/Mahnkopf (Hg.): Perspektiven der Musikphilosophie. Berlin 2021, S. 81-102.

Hochschule für Musik und Theater ‚Felix Mendelssohn Bartholdy‘ Leipzig (Hg.): Studienablaufplan Bachelor Komposition/Musiktheorie/Improvisation. 2022, https://www.hmt-leipzig.de/home/fachrichtungen/komposition-tonsatz/studiendokumente_komposition_tonsatz/fileaccess_item_131659/view/sap/ba_kt_p1_sap_221026.pdf (Stand: 02.01.2025).

Hochschule für Musik und Theater ‚Felix Mendelssohn Bartholdy‘ Leipzig (Hg.): Bachelorstudium Komposition/Musiktheorie/Improvisation. Anforderungen zur Aufnahmeprüfung 1. - 4. Semester. 2023, https://www.hmt-leipzig.de/home/fachrichtungen/komposition-tonsatz/bewerbung-komposition/info_342687/ap_kt_2023.pdf (Stand: 02.01.2025).

Kaden, Christian: Was hat Musik mit Klang zu tun?! Ideen zu einer Geschichte des Begriffs ‚Musik‘ und zu einer musikalischen Begriffsgeschichte. In: Bicher (Hg.): Was hat Musik mit Klang zu tun?! Aufsätze zur Musikethnologie und Musiksoziologie. Berlin 2020, S. 3-42.

Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft (1790). Hg. v. W. Weischedel. Frankfurt am Main 1974.

Lave, Jean und Etienne Wenger: Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge 2008.

Lessing, Wolfgang: Kinderkomposition im Spannungsfeld von Prozess- und Produktorientierung. In: Vandr /Lang (Hg.): Komponieren mit Schülern: Konzepte – Förderung – Ausbildung. Regensburg 2011, S. 15-21.

Lévy, Fabien: Sind Musikinstitutionen Komplizen reaktionären und hegemonialen Denkens? In: Neue Musikzeitung 70 (4), 2021, S. 1–11.

Lothwesen, Kai: Kreativität in der Musikpädagogik: Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In: Vogt/Heß/Brenk (Hg.): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens: Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Münster 2014, S. 183-212.

Reck, Hans Ulrich: Kritik der Kreativität. Köln 2019.

Reckwitz, Andreas: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), S. 282-301.

Reckwitz, Andreas: Elemente einer Soziologie des Ästhetischen. In: Junge/Suber/Gerber (Hg.): Erleben, Erleiden, Erfahren. Bielefeld 2008, S. 297-318.

Reckwitz, Andreas: Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne (überarbeitete Neuauflage). Berlin 2020.

Reckwitz, Andreas: Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung (7. Auflage). Berlin 2021.

Rolle, Christian und Christopher Wallbaum: Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In: Heß/Oberhaus/Rolle (Hg.): Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, S. 75–97.

Sachsse, Malte: Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs. Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse. In: Kranefeld/Voit (Hg.): Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven. Münster 2020, S. 11-42.

Said, Edward W.: Culture & Imperialism. London: 1994.

Schatzki, Theodore R.: The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change. University Park 2002.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.): Lehrplan Gymnasium Musik. Dresden 2019.

Theisohn, Elisabeth: Kreieren – Kollaborieren – Komponieren. Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht. Bielefeld 2023.

Vogel, Matthias: Musikverstehen verstehen. Überlegungen zur Musikphilosophie. In: Fuhrmann/Mahnkopf (Hg.): Perspektiven der Musikphilosophie. Berlin 2021, S. 105-119.

Wallbaum, Christopher: Der außeraustralische Beethoven. Zwei Ununterrichtbarkeitsthesen und ein Lösungsvorschlag. In: Heß/Terhag (Hg.): Musikunterricht heute. Band 7. Oldershausen 2008, S. 85–105.

Wallbaum, Christopher: Produktionsdidaktik im Musikunterricht: Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen (2. Auflage). Kassel 2009.

Wallbaum, Christopher: Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint – ästhetische und kulturelle Kriterien zur Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht. In: Wallbaum (Hg.): Perspektiven der Musikdidaktik – drei Schulstunden im Licht der Theorien. Hildesheim 2010, S. 83-122.

Wallbaum, Christopher: Qualität von Musikunterricht und Normativität musikpädagogischer Forschung. In: Beiträge empirischer Musikpädagogik 15, 2024, S. 1-22.

Weidner, Verena, Julia Weber und Christian Rolle: Kompositionsprozesse in pädagogischer Praxis oder: Der „Spagat zwischen Freiheit, Laufenlassen und die Zügel in die Hand nehmen“. In: Ludwig/Ittner (Hg.): Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln: Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende. Band 2 Forschung. Wiesbaden 2019, S. 73-96.

Zill, Elias: Den eignen Ohren folgen. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte. Dissertation. Berlin 2016.