

Komponieren

(Bd. 3, Nr. 1)

*Herausgeber*innen: Prof. Dr. Christiane Plank-Baldauf, Dr. Clara-Franziska Plum,
Prof. Tamara Schmidt, Dr. Theresa Schmitz, Christoph Sökler*

Kollektive Klangutopien: Demokratische Kompositionsprozesse mit Kindern und Jugendlichen

*Autor*innen: Mathias Hinke, Kerstin Wiehe*

Lektorat: Nicole Steiner

Abstract

The article presents proven methods for experimental, collective music theatre composition in educational context, developed in the QuerKlang project. The approaches, structured into the categories space, body, sound, and perspective, have proven effective in work with artists, students, and educators. Key aspects are the reflection on situatedness in terms of situated knowledge¹ and the significance of collective composition as a cultural education strategy.

Zitiervorschlag:

Hinke, Mathias/Wiehe, Kerstin: *Kollektive Klangutopien: Demokratische Kompositionsprozesse mit Kindern und Jugendlichen*. In: Klangakt, Bd. 3, Nr. 1, 2025, DOI: 10.5282/klangakt/86

¹ Situiertes Wissen (englisch: situated knowledge) meint, dass Wissen immer in spezifischen sozialen und historischen Verortungen (Situierungen) begriffen werden muss. Der Begriff ist in den Debatten der feministischen Erkenntnis- bzw. Wissenschaftstheorie zentral, spielt aber auch eine Rolle in neueren Debatten der Wissenssoziologie und Wissensgeschichte – eingeführt 1988 von Donna Haraway.

Kollektive Klangutopien:

Demokratische Kompositionsprozesse mit Kindern und Jugendlichen

Mathias Hinke, Kerstin Wiehe

Um kollektive Kompositionsprozesse zu gestalten, sind vielfältige Methoden notwendig, die einen dynamischen Austausch, der die kreative Vielfalt herauslockt, entstehen lassen können. Die Einbindung junger Menschen in die künstlerische Gestaltung ermöglicht demokratische Entscheidungsprozesse. Statt vorgefertigte Konzepte umzusetzen, übernehmen die Teilnehmer*innen aktiv die Entwicklung der Inhalte und Formen. Dies stärkt die Identifikation mit dem Projekt, fördert experimentelles Arbeiten und die Erkundung neuer ästhetischer Wege. So entstehen Stücke, die relevante gesellschaftliche Themen der Kinder und Jugendlichen behandeln und reflektieren.

Der vorliegende Beitrag stellt zentrale Methoden und Strategien vor, analysiert praktische Fallbeispiele und diskutiert die gesellschaftlichen Wirkungen und Implikationen dieser Ansätze.

I. Prescript

1. Arbeitskontext²

Zunächst möchten wir anhand des zeitlichen Rasters eines solchen Musiktheaterprojektes den Arbeitskontext näher erläutern, auf den wir uns in diesem Artikel beziehen. Ein QuerKlang³-Durchgang beginnt mit einem Einführungsseminar, in dem das Begleitteam (Pädagog*innen, Künstler*innen, Studierende) selbst kollektive experimentelle Komposition praktiziert. Viele Teilnehmende bringen bereits umfangreiche Erfahrung in experimenteller Arbeit mit – eine unschätzbare Ressource, jedoch nicht notwendigerweise mit kollektiven Prozessen.

² Auch wenn in diesem Abschnitt Themenkomplexe nur berührt, jedoch nicht vertieft werden, erscheint es uns dienlich, darüber zu berichten, um unsere Arbeit vollständig abzubilden.

³ Siehe auch <https://querklang.eu/>

Die Handelnden Komponist*innen

In der Regel nehmen Kinder und Jugendliche im Klassenverband teil. Diese Gruppen weisen eigene Sozialdynamiken auf – in Gemeinschaften mit neurodivergenten Menschen, Menschen mit Behinderung, Willkommensklassen oder „klassisch normal“⁴ gelesenen Gruppen. Sie eint der schulische Rahmen und der Umstand, dass die Teilnahme zunächst ein durch die Lehrkraft gewähltes Projekt ist. Die experimentellen kollektiven Praktiken zielen darauf ab, diesen institutionellen Impuls in selbstbestimmte künstlerische Autor*innenschaft zu überführen.

Begleitteam

Die zentrale Rolle des Begleitteams besteht darin, die Schüler*innen-Gemeinschaft zu befähigen, sich den Kompositions-Prozess anzueignen und eigenverantwortlich zu gestalten. Die vielfältigen Expertisen des Teams (z.B. in Improvisation, partizipativer Dramaturgie, Konfliktmoderation) werden als Ressource für den Transfer der Verantwortung genutzt: Vom schulischen Fremdprojekt hin zu einem von den Schüler*innen künstlerisch getragenen Vorhaben. Gelingt dies, reduziert sich der schulische Rahmen auf rein logistische Unterstützung (z.B. Zeit, Raum).

Beobachtungsteam

Neben organisatorischen Aufgaben liegt der Fokus auf der Beobachtung. Diese folgt keinem Foucaultschen Disziplinarregime⁵, sondern dient als Instrument gegen epistemische Gewalt⁶: Durch gemeinsam mit den Schüler*innen und dem Begleitteam entwickelte Beobachtungskriterien (z.B. zu Entscheidungsgerechtigkeit, Zugänglichkeit von Methoden, Sichtbarkeit

⁴ Normalität wird von jedem Menschen anders definiert: im positiven wie im negativen Sinne. Doch die eigentliche Frage ist: Wer definiert „Normalität“ vor dem Hintergrund menschlicher Individualität?

⁵ Erläuternder Lesehinweis: <https://soztheo.de/soziologie/schlueselwerke-der-soziologie/michel-foucault-ueberwachen-und-strafen-1975/>

⁶ Zu epistemischer Gewalt als systematischer Ausschluss marginalisierter Gruppen von Wissensproduktion („Subalterne können nicht sprechen“) bzw. dem Aufzwingen kolonialer/deutscher Wissenssysteme siehe: Spivak (1988), S. 271-313; Mecheril/Castro Varela (2016), S. 36-54.

marginalisierter Beiträge) wird das Team zur Reflexionsressource. Die Beobachtungen fließen in partizipative Auswertungsrunden zurück und ermöglichen so eine demokratische Prozesssteuerung.

2. Situiertheit⁷

Diesen Artikel schreiben Kerstin Wiehe und Mathias Hinke, beide in akademischer und künstlerischer Praxis tätig, durch westeuropäische Kunstverständnisse geprägt. Wir positionieren unsere Arbeit als kritische Reflexion kultureller Paradigmen und verorten sie explizit im Rahmen von *situated knowledge*. Dies bedeutet:

Perspektivische Begrenztheit

Unser Wissen entsteht aus spezifischen Erfahrungen in Berliner kultureller Bildung. Es erhebt keinen universellen Geltungsanspruch.

Machtkritik

Die Methoden reflektieren die eigene Positionierung (z.B. als weiße, akademisch sozialisierte Akteur*innen) und zielen auf Machtumverteilung – etwa durch den Verantwortungstransfer an die Schüler*innen.

Kontextualisierung

Die Wirksamkeit der Methoden ist an Berliner Schulrealitäten (Diversität, Ressourcenknappheit, Stofffülle) gebunden. Ihre Übertragbarkeit erfordert kontextsensitive Anpassung.

Verantwortung

Die Anerkennung der Situiertheit verpflichtet zur Transparenz über implizite Normen und zur fortwährenden Überprüfung der Praktiken auf Reproduktion von Ausschlüssen – eine Aufgabe, der sich insbesondere das Erfahrungsteam mit seiner beobachtenden und kriterienbasierten Reflexion widmet.

⁷ „I am arguing for politics and epistemologies of location, positioning, and situating, where partiality and not universality is the condition of being heard“. Haraway, Donna (1988), S. 581.

Die Verbindung von experimentellen kollektiven Praktiken, verantwortungstransferierenden Begleitstrategien und machtkritischer Beobachtung bildet das Kernanliegen von QuerKlang: kulturelle Bildung als Raum für epistemische Gerechtigkeit und ästhetische Selbstermächtigung in Berlin.

Abbildungen: Ablauf des Einführungsseminars – Tage 1 und 2 von 5

Einführungsseminar
QuerKlang* / QuerKlang

QUERKLANG

Montag

9:00 Begrüßung, Vorstellung des Tagesablaufs,
Kurze Vorstellungsrunde

9:10 Experimentelles künstlerisches Arbeiten:

1. Recherche / Explorieren
2. Transformieren

11:30 Kaffeepause

12:00 3. Materialisieren

13:00 Mittagspause

14:00 Das „Digitale Logbuch“

14:10 4. Interpretieren

15:00 Ende Tag 1

QuerKlang* - Pilotprojekt Künstlerische Lehrkräftebildung der [UdK Berlin](#)
QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule

Finanziert aus Mitteln der Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit und Pflege sowie
aus Mitteln der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

Einführungsseminar
QuerKlang⁺ / QuerKlang

QUERKLANG

Dienstag

9:00 WARMUP

9:15 Ausführliche Vorstellungsrunde und Teambildung

10:15 Experimentelle Künstlerisch-Pädagogische Konzepte
Teil 1: Entwickeln

10:45 Kaffeepause

11:00 Experimentelle Künstlerisch-Pädagogische Konzepte
Teil 2: Umsetzen

13:00 Mittagspause

13:45 Reflexion des bisherigen Prozesses zur Kontextualisierung
im Blick auf die Künste

14:45 Vorstellen des Arbeitsauftrags für Mittwoch

15:00 Ende Tag 2

**QuerKlang⁺ - Pilotprojekt Künstlerische Lehrkräftebildung der [UdK Berlin](#)
QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule**

Finanziert aus Mitteln der Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit und Pflege sowie
aus Mitteln der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

II. Methoden / Beispiele

In diesem Abschnitt werden wir im ersten Schritt zunächst Methoden abstrahieren, um Aspekte zu erläutern. Im zweiten Schritt werden wir konkrete Beispiele im Detail betrachten, also wie die theoretischen Gedanken in die Praxis umgesetzt werden.

Die dargestellten Methoden sind exemplarisch für unser Vorhaben: Jede adressiert jeweils eine der essenziellen Kompositionskategorien einer kollektiven Musiktheaterkomposition: **Raum, Körper, Klang, Perspektiven**. Als besonders hilfreich haben sich solche Methoden erwiesen, die einige, wenn nicht sogar alle, der folgenden Aspekte beinhalten: Eine **einfache Rahmensetzung**, eine **produktive Ambivalenz**, eine **klar definierte Arbeitszeit** und eine **nicht-fakultative Aufführung**.

1. Raum: Draußen

Dass dem Raum eine zentrale Rolle zukommt bei einer Musiktheaterkomposition, wundert nicht. Zwischen dem Klang, dem Körper, der Szenenabfolge und dem Raum gibt es eine transformative Wechselwirkung: So wie der Raum vom Klang gefüllt und verändert werden kann, so ist das auch in umgekehrter Weise. Wir erinnern hier an das paradigmatische Beispiel von *Alvin Lucier: I Am Sitting in a Room*.⁸ Im Fokus der folgenden Methode ist die Generierung einer produktiven Erfahrung mit dem Raum, um ihn als formbares Material zu erleben.

Einfache Rahmensetzung:

=> *Geht als Gruppe nach draußen und sucht euch einen für euch interessanten Ort. Ähnlich wie mit einem Fotoapparat entscheidet ihr euch für eine*

⁸ Alvin Lucier: *I Am Sitting in a Room*: https://en.wikipedia.org/wiki/I_Am_Sitting_in_a_Room oder auch https://www.moma.org/explore/inside_out/2015/01/20/collecting-alvin-luciers-i-am-sitting-in-a-room/

Begrenzung des Ortes, um euren Raum zu definieren. Dafür könnt ihr diese Frage zu Hilfe nehmen: Was ist im Rahmen und was außerhalb davon?

*=> Als Nächstes geht ihr selbst als Gruppe in diesen Raum, um einzeln ein Hörprotokoll anzufertigen. Dafür braucht jede*r Material zum Schreiben. In diesem Protokoll schreibt ihr alles auf, was euch in der verabredeten Zeit klanglich aufgefallen ist. Anschließend teilt ihr euch eure Ergebnisse mit.*

Mit diesem Beispiel lässt sich zeigen, wie zugänglich die Aufgabe ist, unabhängig von der sprachlichen Fähigkeit der moderierenden Person.

Produktive Ambivalenz:

=> Bitte fügt eurem Raum etwas „Neues“ hinzu oder nehmt etwas „Vorhandenes“ weg.

Obwohl diese Aufgabenstellung sprachlich klar ist, ist sie es wiederum nicht, wenn wir uns vorstellen, was mit „etwas Neuem“ oder mit „hinzufügen/wegnehmen“ gemeint sein könnte. Mit „Neuem“ wird vielleicht nach einem Material und mit „hinzufügen/wegnehmen“ möglicherweise nach einer Handlung gefragt. Die hier entstandene Ambivalenz ist der treibende Motor. Die in die Aufgabe eingearbeitete Ambivalenz stellt sich als produktiv dar. Denn dieser Teilaspekt der vorgestellten Methode bringt die Teilnehmenden zu einem Punkt, der sie aufgrund der produktiven Ambivalenz zu kollektiven Entscheidungen nötigt. Charakteristisch für diese produktive Ambivalenz ist, dass sie das kreative Potential der Gruppe direkt anzapft und gleichzeitig offenlegt.

Klar definierte Arbeitszeit:

=> Bitte komponiert ein 60 Sekunden langes Stück für diesen Raum mit dem Hinzugefügten/Weggenommenen. Dafür habt ihr 20 Minuten Zeit.

Dieser methodische Teilschritt funktioniert in erster Linie als Entlastung. Die als „relativ kurz“ empfundene Dauer bewirkt, dass eine mögliche Überforderung bei

der Lösung der Aufgabe minimiert wird. Diese Kürze deutet aber auch auf das hin, was wir in diesem Kontext als „unfertig“ bezeichnen. Mit „unfertig“ ist nicht eine Wertung gemeint, sondern es betont einerseits das prozesshafte Arbeiten und weist andererseits auf eine wirksame Entkopplung des entstehenden Stückes vom Druck zur Kreation eines „fertigen“ Kunstwerks hin. Der Status des „Unfertigen“ ermöglicht eine Gelassenheit gegenüber der Veränderung des Stückes: Das Stück selbst kann zum Material gemacht werden, um es weiter zu verändern. Bei der kollektiven Kompositionsarbeit ist diese „Gelassenheit“ gegenüber dem Material besonders wichtig, denn sie verschafft den Komponist*innen die nötige Distanz zum Material, was eine wichtige Rolle bei den späteren kollektiven Kompositionsverhandlungen⁹ darstellt.

Nicht-fakultative Präsentation/Aufführung

=> Alle Teilgruppen präsentieren ihre 60 Sekunden-Stücke. Alle sind Publikum und Aufführende.

Im „Druckmoment“ der Aufführung liegt der letzte methodische Schritt, der zentral für den Entscheidungsprozess wird. Die unendlich große Vielfalt an Möglichkeiten, die alle ausgelotet werden könnten, kann den kompositorischen Arbeitsvorgang in der Gruppe erschweren. Sowohl die knappe Dauer von 60 Sekunden als auch die Bearbeitungszeit von 20 Minuten bewirken, dass sich die Beteiligten festlegen müssen. Die Präsentation ist in diesem Sinne ein motivierender und wichtiger Faktor des Kompositionsprozesses.

⁹ Ein bewährtes Instrument dafür ist die Verschriftlichung des Prozesses. Solche Protokolle/Partituren/grafischen Dokumente können eine sinnvolle Rolle bei der Komposition, aber auch bei der Einstudierung des Stückes spielen. Dieser Aspekt der Arbeit wird in diesem Artikel nicht näher beleuchtet, da der Fokus in der Beschreibung von Methoden auf einer Auswahl von Kategorien liegt.

2. Körper: Material/innere Erzählung

Körper-Arbeit kann so verstanden werden, dass die Beziehung zwischen Raum, Körper und musikalischen/theatralischen Inhalten definiert und gestaltet wird. Mit Hilfe einer internen „Erzählung“ kann auf beliebige Art das musikalische Material im Verhältnis zum Raum verändert werden. Es geht also darum, mit dem Akt des Komponierens oder des musikalischen Erzählens durch körperliche Arbeit und Präsenz im Raum eine somatische Erfahrung der eigenen Wirkung zu erlangen, um sie in einem späteren Kompositionsprozess fruchtbar zu machen.

Durch ein einfaches Spiel wird die oben genannte Erfahrung erlangt.¹⁰

Allgemein: Für dieses Spiel benötigt man Material zum Schreiben. Es besteht aus drei Runden (einfache Rahmensetzung): eine schriftliche Runde von ca. fünf Minuten, gefolgt von einer beratenden/übenden Runde von ca. 15 Minuten und einer Aufführungsrunde von ca. 60 Sekunden. (klar definierte Arbeitszeit und nicht-fakultative Aufführung).

- a. *Es werden Gruppen gebildet. (mehr als zwei).*
- b. *Jede Gruppe wählt drei beliebige **Material/innere Erzählung**-Paare aus der folgenden Liste aus und schreibt sie auf einem Zettel auf. Das Material ist das, was getan wird. Die innere Erzählung ist, wie man das Material spielt und bleibt dem Publikum zum Teil verborgen.*
- c. *Die Zettel werden so verteilt, dass jede Gruppe einen Zettel weiterreicht, einen Zettel erhält und einen behält.*
- d. *Jede Gruppe muss nun die auf dem Zettel notierten Material/innere Erzählung-Paare in gemeinsamer Arbeit üben und*
- e. *nacheinander zur Aufführung bringen. Die Ordnung der Aufführungen wird von allen gemeinsam bestimmt. (produktive Ambivalenz).*

¹⁰ Aufgrund der Ordnung der Spielbeschreibung werden wir die einzelnen Methodenaspekte nicht so ausführlich wie im ersten Beispiel beschrieben erklären. In der Erklärung selbst sind die Methodenaspekte (einfache Rahmensetzung, produktive Ambivalenz, klar definierte Arbeitszeit und nicht-fakultative Aufführung) bereits deutlich zu erkennen.

<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>beliebiges Volkslied singen</i> - <i>Geheimnisse ins Ohr flüstern</i> - <i>Schnick-schnack-schnuck</i> - <i>Muskeltraining/Krafttraining</i> - <i>Luft-Streichorchester spielen</i> - <i>Teller waschen</i> - <i>Wäsche falten</i> - <i>Windel wechseln</i> - <i>Schnürsenkel binden</i> - <i>Instrument stimmen</i> 	<p>Innere Erzählung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>verloren bei einer Beerdigung</i> - <i>überglücklich bei einer Mondlandung</i> - <i>virtuos in einer Restaurantküche</i> - <i>unfreiwillig in der Kanalisation</i> - <i>ängstlich beim Zahnarzt</i> - <i>auf der dringenden Suche nach einer Toilette</i> - <i>gelangweilt im Wartezimmer</i> - <i>als planlose*r Sänger*in in einer Oper</i> - <i>als strenge*r Türsteher*in</i> - <i>als genervte*r Kassierer*in</i> - <i>desinteressiert der*dem Liebespartner*in zuhören</i>
--	---

Diese Methode ermöglicht, Transformationspotenziale sowohl kognitiv als auch körperlich zu erfassen. Das Spielen mit dem Material in Verbindung mit der inneren Erzählung schärft die aufführende Haltung. Die Handelnden konzentrieren sich auf die körperliche Erfahrung der Verbindung und Interaktion zwischen Material und innerer Erzählung. Für die kollektive Komposition eines Musiktheaters mit Kindern und Jugendlichen wird dieser Aspekt des aktivierten

körperlichen Wissens¹¹ ein nonverbales kreatives Instrument, das es den Mitwirkenden ermöglicht, Affektivität zu disponieren. Darüber hinaus kann dieses Spiel als Methode genutzt werden, um die Wechselwirkung zwischen Körper und Raum zu erleben, d.h. um das Veränderungspotenzial aufzudecken, das von der Lokalisierung des Körpers und den durchgeführten Handlungen im Raum abhängt.

3. Klang: Zählzeiten

Dem Begriff „Klang“ kommt in diesem Kontext eine besondere Rolle zu: Einerseits muss er eine Entkopplungsarbeit leisten und andererseits ein nutzbarer Name für akustische Phänomene werden. Die Entkopplungsarbeit ist die Arbeit, die dann geleistet werden muss, wenn in der kollektiven Imagination einer Gruppe der Begriff „Musik“ stark und dadurch abgrenzend definiert wird. Häufig ist Musik, was gefällt; alles andere nur Mist oder Krach. „Klang“ verweist möglicherweise auf Musik, lässt aber eine produktive Ambivalenz zu, die für eine kollektive Kompositionsarbeit eines Musiktheaters nutzbar wird. Zunächst wird keine „Musik“ komponiert, sondern „nur“ Klänge. Die sonst wirkende Erwartungshaltung gegenüber „Musik“ hemmt jegliche Experimentierphase, da von vornherein bestimmte akustische Phänomene als „erwartbare Musik“ oder als „Geschmack“ bewertet oder herabgewertet werden. Der Begriff „Klang“ hingegen ist nicht notwendigerweise mit dem kulturellen Gewicht von „Musik“ aufgeladen, was einer experimentellen Handhabung zugutekommt. So bietet der Terminus „Klang“ einen Raum für die Arbeit am akustischen Phänomen ohne den Druck einer kulturell-vermittelten Selektion.

Im folgenden Beispiel, welches sich auch an diese Methoden Aspekte hält, wird durch die Fokussierung auf die zeitbedingte Dichteänderung von akustischen Phänomenen ein gemeinsamer Klangkomplex geschaffen.

¹¹ Brennan (2004), S. 78.

Zählzeiten/eine Gruppenmusik

Allgemein: Diesem Stück (nicht-fakultative Aufführung) liegt die eine einfache Tatsache zugrunde, dass Menschen in verschiedenen Geschwindigkeiten zählen.

- a. *Zunächst entscheidet sich die Gruppe für einen kurzen Klang, den alle Gruppenmitglieder mühelos mit dem Körper reproduzieren können, z.B. Schnipsen. (einfache Rahmensetzung).*
- b. *Die Gruppe legt dann eine Zahlenfolge fest, die später zum Spielen des Stücks verwendet wird, z.B. 10-5-7-10-5-7 (klar definierte Arbeitszeit), da diese Zahlen von allen Mitgliedern der Gruppe im Kopf gezählt werden, d.h. bei 10 zählt jeder still und ohne „wippen“ von 1 bis 10, usw.*
- c. *Das Stück beginnt. Nach dem Aufzählen der ersten Zahl wird der kurze Klang produziert, um sofort mit dem Zählen der nächsten Zahl in der Reihenfolge fortzufahren, usw.*
- d. *Das Stück endet, wenn die letzte Person die letzte Zahl in der Reihenfolge gezählt hat und ihren letzten Klang spielt. (produktive Ambivalenz).*

Der Gesamtklang dieses Stücks zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Dichte der Aktionen ständig verändert. Dies ist auf die unterschiedlichen Geschwindigkeiten zurückzuführen, mit denen die Zahlen gezählt werden. Zu Beginn kommt es eher zu einer Anhäufung von Klängen, und je länger/je mehr Zahlen in der Sequenz enthalten sind, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich die Klangaktionen zerstreuen. Das Gesamtergebnis dieses Stücks ist eine sich ständig verändernde Textur und Dichte der Klänge. Im Zusammenhang mit dem Vorhaben der kollektiven Komposition eines Musiktheaterstückes ist das Ziel,

eine Erfahrung zu generieren, die sich mit Dichteänderungen und Texturbildung¹² von Klängen befasst. Beides sind primäre kompositorische Instrumente, die sich einerseits mit dem Klang selbst und andererseits mit formalen und strukturbildenden Techniken befassen.

4. Perspektive: Objekte komponieren

Wie bestimmten Akten ontologische Veränderungskraft innewohnt, wird mit dieser Methode erkenntlich. Dass Objekte und/oder Subjekte durch bestimmte Akte miteinander in Beziehung gebracht werden und sich durch diese Beziehung ändern, ist, was in der sozialen Theorie mit dem Begriff der Performativität¹³ beschrieben wird – eine zentrale Erkenntnis für das Komponieren von Musiktheater. Gerade, weil häufig eine solche Komposition aus dem Klang, dem Raum und dem Körper initiiert wird und sich nicht notwendigerweise entlang eines Skripts entwickelt. Hier möchten wir „performative Akte“ oder „performative Handlungsfähigkeit“ als hilfreiches „Kompositionsinstrument“ durch die folgende Methode einführen.

Allgemein: Für diese Arbeit benötigt man zwischen drei bis sechs Alltagsobjekte, die man in der Regel mit sich trägt, z.B. Schlüsselbund, Handy, Brille, Stifte, Kopfhörer etc. Für jeden Schritt dieser Arbeit benötigt man maximal drei Minuten. (einfache Rahmensetzung, klare Arbeitszeit).

Auftragsformulierung:

- a. *Such im Raum einen Ort, der dir zusagt. Er kann positiv wie negativ konnotiert sein. Bestimme einen Handlungsrahmen innerhalb deines Ortes. (produktive Ambivalenz).*

¹² Textur wird in diesem Kontext als die zeitliche Wahrnehmung von Klangereignissen verstanden. Zum besseren Verständnis kann man folgender Analogie folgen: Vom Motiv (wenige Intervalle) zur Figur (z.B. Alberti-Bass) zur Textur (langanhaltende Sequenz von Ereignissen).

¹³ Performativität bezeichnet nach John Langshaw Austin (1955/1962) sprachliche Äußerungen, die nicht nur beschreiben, sondern selbst eine Handlung vollziehen (z. B. „Ich erkläre euch zu Mann und Frau“). Judith Butler erweitert dies in ihrer Gender-Theorie: Für sie ist Performativität ein wiederholter, ritualisierter Akt, durch den soziale Wirklichkeit (insbesondere *Geschlechtsidentität*) erst hergestellt wird. Geschlecht ist kein Sein, sondern ein Tun – ein Effekt von Handlungen, die Normen zitieren und durch ihre ständige Wiederholung stabil erscheinen lassen. Butler (1990), S. 191.

- b. *Komponiere deine Objekte darin zu einer Installation.*
- c. *Schau dir deine Arbeit für ca. eine Minute an.*
- d. *Gib deiner Installation einen Titel, der eine besondere Situation des Lebens darstellt, die erklärt, warum die Objekte an dem Ort allein liegen gelassen wurden, z.B. „Mist, ich habe meinen besten Freund versetzt“ oder „meine Freundin hat mich heute verlassen“.*
- e. *Beobachte, wie die Objekte durch deinen Titel transformiert werden. Überlege, ob du deinen Titel noch präziser wählen kannst, um die Objekte noch wirksamer zu transformieren.*
- f. *Lade andere dazu ein, deine Installation anzuschauen. (nicht-fakultative Aufführung).*

Musiktheater ist ein Oberbegriff für verschiedene Formen der Auseinandersetzung mit Klang, Körper, Raum und anderen technischen Aspekten wie Licht und Tontechnik. Unabhängig davon, ob eine klassische Erzählweise entlang einer Handlung oder ein postdramatischer Ansatz verfolgt wird, erzeugt das Zusammenspiel dieser Elemente potenzielle Spannungen im Sinne einer unsichtbaren potenziellen Wirkungskraft. Das Ziel dieser Methode ist es, diese Spannungen zu erkennen und produktiv zu nutzen. Nicht jede teilnehmende Person eines kollektiven Kompositionsprojekts möchte oder fühlt sich in der Lage, zum kreativen Prozess beizutragen. Um unterschiedliche Interessen und Sensibilitäten für das Projekt fruchtbar zu machen, ist eine Vielzahl von Methoden unerlässlich, da sie klar voneinander getrennte Materialien mit unterschiedlichen Techniken behandelt. Die Hoffnung ist, dass diese Vielfalt die unterschiedlichen Interessen und Sensibilitäten anspricht und damit allen ermöglicht, aktiver Teil des kollektiven Prozesses zu sein.



QuerKlang @ Young Euro
Classic 2025.
Ferienkompositionswoche für
Kinder von 8 bis 12 Jahren

@Kerstin Wiehe

Das Verhandeln und
Organisieren der Klänge und
Klangfolgen ist ein aufregender
Prozess für die Kinder.

@Kerstin Wiehe

III. Musiktheater: ein Methodenkatalog für die Transformation sozialer Räume

In der aktuellen Kulturarbeit¹⁴ gewinnt die Einbindung von Kindern und Jugendlichen in die Entwicklung und künstlerische Gestaltung von Musiktheaterstücken zunehmend an Bedeutung. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung künstlerischer Fähigkeiten, sondern um die Schaffung partizipativer Räume, in denen junge Menschen als gleichberechtigte Partner*innen in kollektiven Schöpfungsprozessen agieren. Dieser Ansatz stellt die traditionelle Rollenverteilung in der Theaterarbeit in Frage und eröffnet neue Perspektiven

¹⁴ Z.B. im Rahmen der Berliner Programme kultureller Bildung wie QuerKlang/QuerKlang+, TUSCH, TUKI und TanzZeit sowie auch den Ansätzen in zahlreichen Kulturinstitutionen.

für demokratische Partizipation, experimentelle Ästhetik¹⁵ und gesellschaftliche Relevanz. Musiktheater eignet sich dafür in besonderer Weise.

Die Multidisziplinarität fordert eine Arbeit ein, die unterschiedliche Interessen und Neigungen berücksichtigt und einbindet.

Inspiziert von Ansätzen wie von Ursula Brandstätter¹⁶ und Lucy Green¹⁷, die die Bedeutung von gemeinschaftlichem Lernen und partizipativer Ästhetik hervorheben, lässt sich feststellen, dass kollektive Kompositionsprozesse eine doppelte Wirkung entfalten: Sie fördern kreative Selbstbestimmung und setzen gleichzeitig gesellschaftliche Impulse für Inklusion, Partizipation und soziale Veränderung. Brandstätter argumentiert, dass musikpädagogische Prozesse, die auf Gleichberechtigung, Mitbestimmung und gemeinsames Lernen setzen, die traditionellen Hierarchien in der Vermittlung aufbrechen und neue soziale und ästhetische Räume schaffen. Sie betont, dass partizipative Musikvermittlung die Lernenden als aktive Gestalter*innen ihrer eigenen Erfahrungen begreifen (Brandstätter 2014). Verstärkend schreibt Green, „musical participation acts as a form of social glue, creating spaces where marginalized voices can be heard and collective identities can be negotiated“ (Green 1999). Für Green sind partizipative Ansätze somit nicht nur künstlerisch, sondern auch gesellschaftlich wirksam, da sie soziale Barrieren abbauen und inklusive Gemeinschaften fördern¹⁸.

Damit wird der kollektive Gesamtprozess einer Musiktheater-Komposition zu einem Mittel, um demokratische Prinzipien in der Praxis sowohl somatisch als auch kognitiv erfahrbar zu machen und soziale Kohäsion zu fördern.

¹⁵ Brandstätter (2011), S. 12-16.

¹⁶ Brandstätter (2014).

¹⁷ Green (1999), S. 159-170.

¹⁸ Partizipative Musikprojekte in öffentlichen Räumen fördern die gesellschaftliche Teilhabe und machen soziale Ungleichheiten sichtbar. Siehe hierzu auch Merkt (2024).

IV. Absicht: Kulturelle Bildung als Raum für epistemische Gerechtigkeit und ästhetische Selbstermächtigung

Kulturelle Bildung kann als ein privilegierter Raum gelten, in dem soziale, kulturelle und epistemische Differenz produktiv gemacht und pädagogisch bearbeitet wird. Sie ermöglicht es Individuen und Gruppen, sich im Medium ästhetischer Praxis auszudrücken, zu positionieren und selbstermächtigend zu handeln. Im urbanen Kontext Berlins zeigen Programme wie QuerKlang, QuerKlang+, TUSCH, TUKI und TanzZeit exemplarisch, wie ästhetische Bildung soziale Teilhabe, kollektive Kreativität und kritische Reflexion miteinander verknüpft.

Im Sinne von epistemischer Gerechtigkeit (vgl. Fricker 2007)¹⁹ eröffnen diese Projekte Zugänge zu kulturellen Ausdrucksformen, die traditionell nicht allen gesellschaftlichen Gruppen gleichberechtigt offenstehen. Dabei wird das Wissen aller teilnehmenden Kinder und Jugendlichen nicht nur eingebunden, sondern aktiv als wertvoll anerkannt und gestalterisch fruchtbar gemacht.

Mit diesem Artikel stellen wir einerseits eine konkrete und technische Beschreibung von Methoden zur kollektiven Komposition vor und zeigen andererseits deren gesellschaftliche Relevanz im Kontext der kulturellen Bildung. Unsere langjährige Erfahrung mit genau solchen Ansätzen, die wir durch kritische Reflexionsprozesse ständig aktualisieren, hat bestätigt, dass kollektive kreative Prozesse eine transformative Wirkung auf Kinder und Jugendliche haben. Die Erfahrungen selbst stellen einen Mehrwert²⁰ dar, da sie im schulischen Alltag selten anzutreffen sind. Darüber hinaus eröffnet ein Projekt der kollektiven Komposition und Aufführung eines Musiktheaterstücks kleine, selbstregulierende soziale Räume, in denen die Dynamik des Miteinanders ausprobiert, experimentiert und letztlich entscheidend geprägt werden kann.

¹⁹ Fricker (2007).

²⁰ Keine Mehrwertschöpfung im kapitalistischen Sinn, gemeint ist vielmehr der Mehrwert, der individuell durch die Erfahrung solcher Arbeit entsteht.

Biografien

Mathias Hinke schreibt Kompositionen für Ensembles und Orchester in Europa und Amerika, für Solisten und für Laien. Nach einer Gastprofessur unterrichtet er Komposition am Institut für experimentelle Musik an der UdK Berlin. Er ist im Begleitteam von QuerKlang und Teil der künstlerischen Leitung von Young Euro Classic.

Kerstin Wiehe initiierte QuerKlang mit Daniel Ott und Ursula Brandstätter. Arbeitsschwerpunkte sind genreüberschreitende kulturelle und auf Bildung bezogene Projekte, u.a. experimentelle und neue Formen des Lernens und Lehrens, ausgehend von künstlerischer Praxis. Sie berät Kultureinrichtungen bei Veränderungsprozessen für „Übermorgen“.

Literaturverzeichnis

Austin, John Langshaw: *How to Do Things with Words* (Vorlesungen 1955), Cambridge: Harvard University Press, 1962.

Brennan, Teresa: *The Transmission of Affect*, Ithaca, NY: Cornell University Press, 2004, S. 78.

Brandstätter, Ursula: Experimentelle Musik braucht experimentelle Didaktik. Das Projekt „QuerKlang“ an der Universität der Künste Berlin. In: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 51, 2011, S. 12-16.

Brandstätter, Ursula: *Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*. FORUM MUSIKPÄDAGOGIK, Band 60, Augsburg: Rudolfer-Schriften, Rudolf-Dieter Kraemer (Hrsg.), Augsburg: Wißner-Verlag, 2014.

Butler, Judith: *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, New York: Routledge, 1990, S. 163-189.

Fricker, Miranda: *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

Green, Lucy: *Research in the Sociology of Music Education: some introductory concepts*,

Music Education Research, (1:2), 1999, S. 159-170.

Haraway, Donna: Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Deborah Rosenfelt/Claire G. Moses (Hrsg.): *Feminist Studies* (14, Nr. 3), Richmond, 1988, S. 581.

Lucier, Alvin: *I Am Sitting in a Room*. In: https://en.wikipedia.org/wiki/I_Am_Sitting_in_a_Room sowie: https://www.moma.org/explore/inside_out/2015/01/20/collecting-alvin-luciers-i-am-sitting-in-a-room/ (24.9.2025.)

María do Mar Castro Varela/Paul Mecheril (Hrsg.): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*, Bielefeld: transcript, 2016, S. 36-54.

Merkt, Irmgard: Inklusion, kulturelle Teilhabe und Musik (2024). In: Günther Bernatzky/Gunter Kreutz (Hrsg.): *Musik und Medizin*, Berlin/Heidelberg: Springer, 2015.

Spivak, Gayatri Chakravorty: Can the Subaltern Speak? In: Cary Nelson/Lawrence Grossberg (Hrsg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*, London: Macmillan, 1988, S. 271-313.

Zitiervorschlag:

Hinke, Mathias/Wiehe, Kerstin: *Kollektive Klangutopien: Demokratische Kompositionsprozesse mit Kindern und Jugendlichen*. In: *Klangakt*, Bd. 3, Nr. 1, 2025, DOI: 10.5282/klangakt/86