

Matthias Handschick,
Wolfgang Lessing

WISSENS- ORDNUNGEN DES KÜNSTLERISCHEN

Empirische Zugänge zu kooperativen
Kompositionsprojekten im schulischen
Musikunterricht

[transcript] Pädagogik

Matthias Handschick, Wolfgang Lessing
Wissensordnungen des Künstlerischen

Editorial

Bildung und Erziehung sind – trotz wechselnder Problemlagen – ein konstantes Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die Erziehungswissenschaft erweist sich in dieser Situation zugleich als Adressat, Stimulanz und Sensorium verschiedenster Debatten, die ins Zentrum sozialwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Fragen zielen. Die Reihe Pädagogik stellt einen editorischen Ort zur Verfügung, an dem innovative Perspektiven auf aktuelle Fragen zu Bildung und Erziehung verhandelt werden.

Matthias Handschick ist seit 2015 Professor für Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Hochschule für Musik Saar. Er war 14 Jahre lang im Schuldienst tätig und studierte Schulmusik, Germanistik, Musiktheorie und Komposition in Hannover und Freiburg. Sein Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich der Vermittlung Neuer Musik sowie in der Entwicklung didaktischer Materialien für einen Musikunterricht, in dessen Mittelpunkt künstlerische Tätigkeiten stehen.

Wolfgang Lessing lehrt seit 2018 als Professor für Instrumental- und Gesangspädagogik an der Hochschule für Musik Freiburg. Zuvor war er in gleicher Funktion an der Musikhochschule Dresden (seit 2013) sowie an Schulen und Musikschulen (1995-2002) tätig. Er studierte Violoncello, Schulmusik, Philosophie sowie Germanistik in Frankfurt a.M. und Berlin. In zahlreichen Forschungsprojekten arbeitet er zu den sozialen Rahmenbedingungen instrumentalen Übens und Musizieren sowie zur Geschichte der Instrumentalpädagogik.

Matthias Handschick, Wolfgang Lessing

Wissensordnungen des Künstlerischen

Empirische Zugänge zu kooperativen Kompositionsprojekten
im schulischen Musikunterricht

Unter Mitarbeit von Gianna De Fazio und Sonia Alexandra Koch

[transcript]

ART FOUNDATION MENTOR LUCERNE

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dn.b.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0 Lizenz (BY-NC). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium ausschließlich für nicht-kommerzielle Zwecke.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Um Genehmigungen für die Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-publishing.com

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2025 im transcript Verlag, Bielefeld

© Matthias Handschick, Wolfgang Lessing

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Satz: Jan Gerbach, Bielefeld

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

<https://doi.org/10.14361/9783839472811>

Print-ISBN: 978-3-8376-7281-7

PDF-ISBN: 978-3-8394-7281-1

Buchreihen-ISSN: 2703-1047

Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Vorwort	9

1. Die Musikpädagogik und das Künstlerische (1) – Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis	13
1.1 Schulische Kompositionsprojekte als Orte künstlerischen Handelns	17
1.1.1 Zum Begriff des Komponierens im Rahmen schulischer Projektarbeit	17
1.1.2 Erscheinungsformen und Verwendungsweisen des Begriffs des Künstlerischen in der Literatur zur Kompositionspädagogik	20
1.1.2.1 Nicht-Verwendung.....	21
1.1.2.2 Das Künstlerische als Professionsbezeichnung	22
1.1.2.3 Das Künstlerische als zur Verfügung gestellter Handlungsraum	24
1.1.2.4 Das Künstlerische der Anleitenden im Spannungsfeld zum Pädagogischen.....	27
1.1.2.5 Das Künstlerische als Orientierungspunkt für die Arbeiten der Schüler:innen.....	28
1.2 Das Künstlerische als Gegenstand musikpädagogischer Theoriebildung	31
1.2.1 Das Künstlerische als skalierbares Konstrukt	33
1.2.1.1 Das Künstlerische als skalierbares Konstrukt unter dem Gesichtspunkt von Expertise (Reinhard Kopiez)	33
1.2.1.2 Das Künstlerische als skalierbares Konstrukt unter dem Gesichtspunkt von Bildungsprozessen (Michael Dartsch).....	34
1.2.2 Das Künstlerische als nicht-skalierbares Konstrukt	36
1.2.2.1 Das Künstlerische als nicht-skalierbares Konstrukt unter dem Gesichtspunkt von Unverfügbarkeit (Peter Röbbke, Wolfgang Lessing).....	36
1.2.2.2 Das Künstlerische als nicht-skalierbares Konstrukt unter dem Gesichtspunkt von Geltungssensibilität (Adrian Niegot).....	42
1.2.3 Ein Vermittlungsangebot zwischen Skalier- und Nicht-Skalierbarkeit? (Christoph Richter)	45
1.2.4 Alternative Strukturierungsmöglichkeiten	49
2. Methodologie und Methodik der Studie	55
2.1 Methodologie und Entwicklung der Forschungsfragen	55
2.1.1 Das Künstlerische als Wissensordnung	56
2.1.2 Das Künstlerische als Situation	66

2.2 Zur Methodik der Studie	71
2.2.1 Methodische Gesamtanlage	71
2.2.2 Methodische Konzeption der einzelnen Untersuchungsschritte	73
2.2.2.1 Topologie der Kriterien des Künstlerischen	74
2.2.2.2 Vorab-Interviews – Die Rolle der Beobachter:innen	78
2.2.2.3 Projektanalysen.....	80
2.2.3 Rahmenbedingungen und Durchführung des Projekts	82
2.2.3.1 Auswahl der Beteiligten.....	82
2.2.3.2 Datenerhebung und Datenqualität.....	84
2.2.3.3 Mögliche Einflüsse der Datenerhebung auf das Datenmaterial.....	89
3. Analysen und Ergebnisse	93
3.1 Wissensordnungen/Kriterien des Künstlerischen	
von Kompositionspädagog:innen	93
3.1.1 Die Wissensordnungen/Kriterien der Komponisten	93
3.1.1.1 K1: Der Gestalter existenzieller (Selbst-)Begegnung	93
3.1.1.2 K2: Der Initiator von Spielräumen.....	101
3.1.1.3 K3: Der Lehrer-Komponist.....	111
3.1.1.4 K4: Der Regisseur.....	122
3.1.2 Die Wissensordnungen/Kriterien des Künstlerischen	
der Beobachter:innen	130
3.1.2.1 B1: Die dominante Mitspieler:in.....	130
3.1.2.2 B2: Der helfende Begleiter	138
3.1.2.3 B3: Die Interpretin des Moments	143
3.1.2.4 B4: Die anleitende Ermöglicher:in	149
3.1.3 Zwischenfazit zu den Forschungsfragen 1 und 2	156
3.1.3.1 Die zentralen Kategorien im Vergleich	156
3.1.3.2 Wissensordnungen des Künstlerischen als Deutungsrahmen	
für die zentralen Kategorien	159
3.2 Die vier Kompositionsprojekte: Wissensordnungen/Kriterien	
des Künstlerischen in der Praxis	167
3.2.1 Projekt 1	167
3.2.1.1 Vorbedingungen.....	167
3.2.1.2 Projektverlauf	169
3.2.1.3 Ertrag des Projekts für die Beteiligten	175
3.2.1.4 Kriterien-Map SuS, P1.....	178
3.2.1.5 Kriterien-Map L1.....	178
3.2.1.6 Die Perspektiven der Schüler:innen und von L1 in Bezug	
zu den bislang erörterten Wissensordnungen des Künstlerischen.....	182
3.2.1.7 Die Perspektiven der Beobachter:innen auf Projekt 1.....	186
3.2.1.8 Projekt 1: Lose Kooperation ohne Konsens.....	191
3.2.2 Projekt 2	195
3.2.2.1 Vorbedingungen.....	195
3.2.2.2 Projektverlauf	196
3.2.2.3 Ertrag des Projekts für die Beteiligten	201
3.2.2.4 Kriterien-Map SuS, P2	203
3.2.2.5 Kriterien-Map L2.....	205

3.2.2.6	Die Perspektiven der Schüler:innen und von L2 in Bezug zu den bislang erörterten Wissensordnungen des Künstlerischen	205
3.2.2.7	Die Perspektiven der Beobachter:innen auf Projekt 2	212
3.2.2.8	Projekt 2: Lose Kooperation mit Konsens	217
3.2.3	Projekt 3	220
3.2.3.1	Vorbedingungen.....	220
3.2.3.2	Projektverlauf	222
3.2.3.3	Ertrag des Projekts für die Beteiligten	225
3.2.3.4	Kriterien-Map SuS, P3	228
3.2.3.5	Die Perspektiven der Schüler:innen in Bezug zu den bislang erörterten Wissensordnungen des Künstlerischen.....	228
3.2.3.6	Die Perspektiven der Beobachter:innen auf Projekt 3	234
3.2.3.7	Projekt 3: Feste Kooperation ohne Konsens	242
3.2.4	Projekt 4	244
3.2.4.1	Vorbedingungen.....	244
3.2.4.2	Projektverlauf	245
3.2.4.3	Ertrag des Projekts für die Beteiligten.....	254
3.2.4.4	Kriterien-Map SuS, P4	258
3.2.4.5	Die Perspektiven der Schüler:innen in Bezug zu den bislang erörterten Wissensordnungen des Künstlerischen.....	258
3.2.4.6	Die Perspektiven der Beobachterinnen auf Projekt 4.....	265
3.2.4.7	Projekt 4: Feste Kooperation mit Konsens	273
3.3	Die Gesamttopologie der Kriterien des Künstlerischen	275
3.3.1	Zur Genese der Gesamttopologie der Kriterien des Künstlerischen	275
3.3.2	Zum Stellenwert der Gesamttopologie der Kriterien des Künstlerischen	281
3.3.3	Zur Funktion der Gesamttopologie der Kriterien des Künstlerischen	282

4. Die Musikpädagogik und das Künstlerische (2) –

	Befunde und Perspektiven	285
4.1	Zusammenfassung zentraler Befunde	285
4.2	Wissensordnungen des Künstlerischen im Spiegel praxeologischer Unterrichtsforschung	288
4.3	Inszenierung und Performativität	300
4.4	Kompositionsprojekte im Lichte einer Ästhetik des Performativen – ein Gedankenexperiment	303
4.5	Wissensordnungen des Künstlerischen: Soziale Welten ohne Arena?	312
4.6	Fragen und Ausblicke	315

5. Anhang

5.1	Verzeichnis der Zitate aus dem empirischen Material und Kodierungen	321
5.1.1	Zitate und Kodierungen zu Kapitel 3.1.1: Die Positionen der Komponisten	321
5.1.2	Zitate und Kodierungen zu Kapitel 3.1.2: Die Positionen der Beobachter:innen	332
5.1.3	Zitate und Kodierungen zu Kapitel 3.2: Die vier Kompositionsprojekte: Wissensordnungen/Kriterien des Künstlerischen in der Praxis	338

5.2 Tabellarische Situationsanalysen	385
5.2.1 Wirksame Aktant:innen (Welche menschlichen und nicht-menschlichen Aktant:innen bestimmen die jeweilige Situation?)	385
5.2.2 Prägungen der Aktant:innen (Von welchen Vorerfahrungen, Einstellungen und Prägungen wird das Handeln der Projektbeteiligten beeinflusst?)	387
5.2.3 Konzeptionalisierungen des Künstlerischen (Welche Vorstellungen haben die Projektbeteiligten von künstlerischen Tätigkeiten und Phänomenen?) ...	389
5.2.4 Themen und Diskurse (Was sind die bevorzugten Gesprächsthemen der verschiedenen Projektbeteiligten und welche Diskurse bedienen sie?)	392
5.2.5 Strategien (Welche Handlungs- und Vermittlungsstrategien wenden die Projektbeteiligten an?)	395
5.2.6 Tätigkeiten der menschlichen Aktant:innen	398
5.2.7 Diskursive Konstruktionen menschlicher Aktanten (Wie werden Aktant:innen von anderen Projektbeteiligten wahrgenommen?)	401
5.2.8 Emotionen (Welche Emotionen haben die Projektbeteiligten, die sich auf den Projektverlauf auswirken könnten?)	404
5.2.9 Schwierigkeiten (Welche Schwierigkeiten treten auf?)	406
5.2.10 Besondere Momente (Welche Momente heben sich innerhalb der Projektverläufe ab, bleiben in Erinnerung und werden als künstlerisch wahrgenommen?)	408
5.2.11 Erfahrungen (Welche Erfahrungen werden im Verlauf der Projekte gemacht?)	410
5.2.12 Veränderungen (Gibt es Hinweise auf nachhaltige Veränderungen, die mit den in den Projekten gemachten Erfahrungen zusammenhängen?)	413
5.3 Verzeichnis der verwendeten Literatur	415

Vorwort

Die Frage nach dem Künstlerischen in musikpädagogischen Kontexten lässt sich auf vielfältige Art und Weise stellen. Vorderhand bieten sich Was- und Wie-Fragen an: Was zeichnet künstlerische Arbeit aus und wie tritt sie in Erscheinung? Was meinen Akteur:innen, wenn sie von künstlerischen Prozessen sprechen und wie gestalten sie diese? In den Reigen dieser Fragen mag sich, als latent skeptische Stimme, jedoch schnell auch die nach dem Warum einnisten: Warum ist es überhaupt notwendig, in diese Richtung zu fragen? Gibt es nicht genügend andere, etablierte Begriffe, die den Ort, auf den die Frage nach dem Künstlerischen hinzielt, bereits besetzen – und dies möglicherweise besser, genauer und abgesicherter als es der unscharfe Begriff des Künstlerischen vermag? Wären nicht »Kreativität«, »Ästhetische Erfahrung« oder »musikalisch-ästhetische Kompetenz« weitaus geeignetere Kandidaten, um die Sachverhalte zu fassen, die mit der Titulatur »künstlerisch« gemeint sein könnten? Trifft auf das Künstlerische – vielleicht sogar in noch weit stärkerem Maße – am Ende zu, was Sigrid Abel-Struth vor nunmehr fast vierzig Jahren zum Begriff der »musikalischen Bildung« anzumerken hatte: »[U]ngenau, zu anfällig, zu intentional, um als Gegenstand der Musikpädagogik tragfähig sein zu können« (Abel-Struth, 1985, S. 121, zit.n. Vogt, 2012, S. 14)? Und werden – auch hierin dem Bildungsbegriff vergleichbar – mit seiner Verwendung nicht implizit »soziale Privilegien« (Vogt, ebd.) transportiert, die in einer an umfassender Teilhabe und Inklusion orientierten Musikpädagogik nichts verloren haben?

Gerade die jüngere Geschichte des Begriffs »Musikalische Bildung« hat gezeigt, dass die wohlbegründeten Einwände gegen seine Verwendung viele Akteur:innen in Wissenschaft und Praxis in keiner Weise daran gehindert haben, sich immer wieder mit ihm auseinanderzusetzen und damit eine Debatte in Gang zu halten, ohne die der musikpädagogische Diskurs zweifellos um einiges ärmer wäre (vgl. Vogt, 2012, S. 14-18). Durchaus analog dazu scheint auch der Begriff des Künstlerischen, der für so manchen vielleicht ein überwindungsbedürftiges Relikt des 19. Jahrhunderts repräsentiert, doch immerhin genug Strahlkraft zu besitzen, um stets erneut zu Auseinandersetzungen einzuladen. Der betreffende Diskurs, der interessanterweise vor allem durch instrumentalpädagogische Autor:innen geprägt worden ist (vgl. hierzu aktuell Lindmaier & Röpke, 2024, i. Dr.), scheint darauf hinzuweisen, dass dem Begriff des Künstlerischen trotz oder gerade wegen seiner vermeintlichen Unschärfe etwas bislang noch nicht vollständig Abgeholtenes innewohnt, das zu stets erneuter Beschäftigung mit ihm aufruft.

Die vorliegende empirische Studie soll zur Schärfung des Nachdenkens über das Künstlerische beitragen. Obgleich sie einen Spezialfall musikpädagogischer Praxis – kooperative schulische Kompositionsprojekte – beleuchtet, hoffen wir, dass unsere Forschungsergebnisse den musikpädagogischen Diskurs insgesamt befruchten können. Der Aspekt des Künstlerischen scheint in besonderer Weise dazu geeignet zu sein, die Grenzen zwischen lehramtsbezogener, instrumentalpädagogischer und elementarer Musikpädagogik zu überwinden.

Als Autoren sind wir in die Diskurse, die mit dem Thema dieses Buches berührt werden, seit langem eingebunden: Matthias Handschick durch seine langjährige praktische Arbeit mit der »Klangbaustelle Waldshut« und seine zahlreichen Workshops zum Komponieren mit Schulklassen, Wolfgang Lessing durch seine Tätigkeit als Cellist in vielfältigen kompositionspädagogischen Kontexten und jeder von uns mit Beiträgen, die den Themenkreis des Künstlerischen von verschiedenen Seiten beleuchten. Leser:innen, die die Lektüre dieses Buches mit der Erwartung beginnen, dass die andernorts von uns entwickelten Gedanken und Standpunkte hier fortgeführt werden, mögen überrascht sein, wenn sie feststellen, dass das kaum der Fall ist. Je länger wir uns im Zuge der gemeinsamen Arbeit mit der Thematik beschäftigten, umso stärker wurde das Bedürfnis, einen Schritt zurückzutreten und sich der Frage nach dem Künstlerischen aus der so gewonnenen Distanz neu anzunähern. Diese Abstandsgewinnung zeigt sich unter anderem daran, dass die Beiträge von Wolfgang Lessing in diesem Buch so rezipiert werden, als stammten sie aus fremder Feder. Dass trotz dieser Distanz am Ende dieses Buches dann doch vielleicht wieder Anschlüsse an bereits Geschriebenes zu erkennen sind, bedeutet nicht zwangsläufig ein Scheitern der vorangegangenen Distanzbemühungen, sondern lässt sich eher als eine Wiederengewinnung begreifen, die der vorherigen Ausblendung bedurfte.

Der Initialimpuls zu dieser Studie verdankt sich unserer gemeinsamen Arbeit im Vorstand des »Instituts für Neue Musik und Musikerziehung« (INMM) Darmstadt. In dem Bestreben, die musikpädagogische Flanke der Institutsarbeit durch wissenschaftliche Aktivitäten zu stärken, entstand der Plan, eine empirische Studie zu initiieren, die das Format kooperativer Kompositionsprojekte, bei dem außerschulische Kompositionspädagog:innen in einem begrenzten Zeitraum mit Schulklassen an einer gemeinsamen Komposition arbeiten, aus einer bislang noch zu wenig verfolgten Perspektive zu beleuchten. Unter dem Titel »Campus Neue Musik« konnten, dank großzügiger Förderung durch die Art Mentor Foundation Lucerne, vier Kompositionsprojekte realisiert werden, die hier dokumentiert und analysiert werden. Die Leitfrage, inwieweit für diese Projekte das Epitheton »künstlerisch« in Anspruch genommen werden kann, erfuhr im Laufe der Arbeit zahlreiche Modifikationen und Neuakzentuierungen, die unserem Buch am Ende die nun vorliegende Gestalt gaben.

Ohne die vielfältige Unterstützung zahlreicher Personen und Institutionen hätte diese Studie nicht geschrieben werden können. Unser allererster Dank gilt den von uns engagierten Komponisten und deren Bereitschaft, ihre kompositionspädagogische Arbeit erforschend begleiten zu lassen. Ebenso wie die von uns als »Prozessbeobachter:innen« eingeladenen kompositionspädagogisch erfahrenen Kolleg:innen haben sie durch ihre engagierte Arbeit entscheidend zum Entstehen dieses Buches beigetragen.

Ein weiterer großer Dank ist jenen Kolleg:innen geschuldet, die ihre Schulklassen für die Kompositionsprojekte zur Verfügung gestellt und in der Zusammenarbeit mit den Komponisten auch vielfältige organisatorische Probleme gelöst haben. Ebenso danken

wir den ca. 95 Schüler:innen, die in den Projekten mitgewirkt haben und dabei insgesamt eine große Offenheit auch gegenüber ungewohnten Anregungen und Tätigkeiten gezeigt haben. Durch ihre Lerntagebücher sowie ihre Bereitschaft, sich für begleitende Interviews zur Verfügung zu stellen, haben sie wesentlich zu der von uns angestrebten multiperspektivischen Blickrichtung auf das Künstlerische beigetragen. Für Interviewtranskriptionen und Korrekturlesearbeiten ist Luisa Ultes und Magdalena Lambert zu danken. Darüber hinaus wirkten im Studienjahr 2021/2022, während der Kernphase des Kodierens sowie bei der Erstellung und Differenzierung des Kategoriensystems, Gianna De Fazio und Sonia Alexandra Koch in einer wöchentlich tagenden Forschungsgruppe mit. Ihnen sei für die vielen präzisen Beobachtungen und Einschätzungen sowie für ihre Geduld bei den Diskussionen über das Datenmaterial gedankt.

Last but not least seien der Geschäftsführerin des INMM Darmstadt, Margret Poore, für die administrative Abwicklung und unserer Lektorin Christine Wichmann vom transcript Verlag für die sorgfältige Betreuung des Projekts gedankt. Finanziell ermöglicht wurde die Unternehmung durch die Art Mentor Foundation Lucerne. Auch ihr sei herzlich gedankt.

*Saarbrücken und Freiburg im Mai 2024
Matthias Handschick
Wolfgang Lessing*

1. Die Musikpädagogik und das Künstlerische (1) – Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis

Dem Begriff des Künstlerischen haftet in musikpädagogischen Kontexten eine eigentümliche Ambivalenz an. Auf der einen Seite kann er kaum für sich den Status eines Fachbegriffs beanspruchen. Die nicht eben zahlreichen Versuche, sich seiner terminologisch zu vergewissern – als prominentes Beispiel sei auf die einschlägigen, im weiteren Fortgang genauer zu diskutierenden Artikel in der 1. Auflage des »Handbuch Musikpädagogik« hingewiesen (Kopiez, 2018; Röbbke, 2018) –, zeigen gerade in ihrer weitgehenden gegenseitigen Inkompatibilität, dass mit ihm eine Dimension bezeichnet zu werden scheint, die weder begriffsgeschichtlich noch inhaltlich eine auch nur einigermaßen konsistente Basis besitzt. Auf der anderen Seite aber wird zu sehen sein, dass diese Unschärfe viele Akteur:innen musikpädagogischer Praxen keineswegs daran hindert, sich seiner regelmäßig und mitunter auch durchaus selbstbewusst zu bedienen. Im Gegensatz zu einem Begriff wie etwa dem der Kreativität, der als ursprünglich wissenschaftlicher Fachterminus schon seit langem seinen festen Platz in der Umgangssprache gefunden hat und dort eine gegenseitige Verstehbarkeit auch unter Personen gewährleistet, die vom wissenschaftlichen Konstrukt Kreativität wenig bis nichts wissen, ist der alltagssprachliche Umgang mit dem Begriff des Künstlerischen in keiner Weise aus einem vorgängigen Fachdiskurs herzuleiten. Während Kreativität den Weg von der psychologischen Fach- in die Alltagssprache genommen hat, scheint mit dem Künstlerischen die umgekehrte Richtung verbunden zu sein: Den überschaubaren Versuchen, ihm wissenschaftlich habhaft zu werden, geht seine umgangssprachliche Verwendung voraus. Seine wissenschaftliche Profilierung, so sie bislang stattgefunden hat, ist ein sekundärer Schritt und beruht zum Teil auf vorgängigen Einstellungen und Überzeugungen der jeweiligen Akteur:innen, die selten offengelegt werden und nicht einmal den Status subjektiver Alltagstheorien verdienen – denn es gibt keine auch nur einigermaßen akzeptierte, Objektivität beanspruchende Theorie des Künstlerischen, der gegenüber sich implizite Zuschreibungen als subjektiv und alltäglich kennzeichnen ließen. Man kann es drehen und wenden, wie man will: Trotz seiner Verwendung in musikpädagogischen Kontexten ist das Künstlerische in der Musikpädagogik alles andere als das, was Johann Friedrich Herbart einen »einheimischen« Begriff genannt hat (Herbart, 1997 [1806], S. 60).

Dieser hier einleitend vorangestellte Befund ist allerdings nur so lange plausibel, wie das Künstlerische nicht umstandslos mit Begriffen wie Kunst oder gar Kunstwerk gleichgesetzt, sondern als semantisch eigenständige Wortprägung ernst ge-

nommen wird. Denn jene Begriffe sind auf jeden Fall Teil der musikpädagogischen Fachgeschichte. Auch wenn sich die schulische Musikpädagogik seit den frühen 1970er Jahren in weiten Teilen von einer Orientierung am Kunstwerk gelöst hat, so lässt sich doch nicht bestreiten, dass der Kunstbegriff sowohl im schulischen wie auch im instrumentalpädagogischen Fachdiskurs eine große Rolle spielte und wohl noch immer spielt, sei es in negativer Abgrenzung, sei es in mehr oder minder unterschwelligen Fortführungen. Dass sich das Künstlerische als Substantivierung des Adjektivs ›künstlerisch‹ zumindest partiell aus dem Schlepptau des Kunstbegriffs gelöst hat, zeigt sich exemplarisch an dem Titel eines Beitrags von Christoph Richter aus dem Jahre 2000, der mit »Das sogenannte Künstlerische« überschrieben ist (Richter, 2000) (vgl. hierzu Abschnitt 1.2.3). Allein schon an dieser Überschrift wird greifbar, dass das Künstlerische etwas anderes als ein bloßes Substitut des Kunstbegriffs sein muss, denn von einer ›sogenannten Kunst‹ hätte Richter zweifellos niemals gesprochen. Die Loslösung vom Kunstbegriff erhöht auf der einen Seite die Unbestimmtheit des Künstlerischen wie sie auf der anderen Seite aber zugleich auch die Möglichkeit eröffnet, nicht nur Artefakte, sondern ebenso auch Prozesse, Erfahrungen und Haltungen als ›künstlerisch‹ zu qualifizieren. Was als terminologisch unscharf und verschwommen gebrandmarkt werden kann, lässt sich damit ebenso als Impuls verstehen, eine Dimension freizulegen, die sich zwar auf Kunstwerke anwenden lässt, aber nicht zwangsläufig an diesen Bereich gebunden ist. Ähnlich wie es Volker Kraft für die Substantivierung des Adjektivs ›pädagogisch‹ angemerkt hat, besteht auch für das Künstlerische die Chance, sich »von Vorverständnissen und Vorurteilen [...] zumindest eine Zeitlang diskursiv frei [zu halten]«, sodass »unbefangener nachgedacht und gesprochen werden kann« (Kraft, 2016, S. 236, zit.n. Schäfer-Lembeck, 2021, S. 194f.).

Niklas Luhmann hat, wie Ulrich Schäfer-Lembeck feststellt, mit seiner systemtheoretischen Fassung des Kunstbegriffs eine übergeordnete Dimension freizulegen versucht, die das, was an Kunstwerken als ›Kunst‹ in Erscheinung tritt, begrifflich fixiert, ohne dabei in einem Zirkelschluss das Vorhandensein von Kunstwerken zur Voraussetzung von Kunst zu erklären (Schäfer-Lembeck, 2021, S. 195, vgl. Luhmann, 1997, S. 13-91). Obgleich ein eigenständiger Begriff des Künstlerischen bei Luhmann an keiner Stelle auftaucht, so lässt sich doch sagen, dass sein Versuch, Kunst als ein System begreifbar zu machen, welches Wahrnehmungen »aus einem reibungslosen Vollzug von Alltagssituationen heraus[löst] und [...] sie [= die Wahrnehmungen] selbst wahrnehmbar [macht]« (Jahraus, 2012, S. 237, zit.n. Schäfer-Lembeck, 2021, S. 196), gegenüber einem auf Kunstwerke fixierten Kunstbegriff eben jene inhaltliche Weitung ermöglicht, die auch einen Begriff des Künstlerischen auszeichnen könnte.

So verführerisch es sein mag, im Anschluss an Schäfer-Lembeck das Künstlerische als eine »nicht weiter dekomponierbare Einheit des Kunstsystems« zu verstehen (Schäfer-Lembeck, ebd.) und somit zum Ausgangspunkt für jene vielfältigen Aktionsformen zu machen, in denen Wahrnehmungsvorgänge selbst thematisch werden, werden wir diesen Weg in diesem Buch jedoch **nicht** weiterverfolgen. Das hat vor allem damit zu tun, dass – wie Schäfer-Lembeck selbst anmerkt – sich eine derartige Lesart des Künstlerischen kaum von einer Konzeption des Ästhetischen, wie sie etwa von Martin Seel vorgelegt worden ist, unterscheiden ließe (ebd., S. 195). Das Künstlerische wäre dann lediglich ein weiterer Begriff für das, was bei Seel »ästhetisch-imaginative Wahrnehmung« (Seel, 1993, S. 37) heißt. Mögliche Unterschiede hätten lediglich den

Status von »Feinheiten« (Schäfer-Lembeck, 2021, S. 195), die angesichts der großen Übereinstimmungen eher bedeutungsloser Natur wären.

Was aber wäre das Künstlerische, wenn es einerseits der Gefahr entgehen soll, auf unbefragten Vorverständnissen zu fußen, und andererseits darauf verzichtet wird, es als eine allem zugrundeliegende, nicht weiter dekomponierbare Einheit zu begreifen? Diese Frage scheint uns allein schon ihrer Form nach falsch gestellt zu sein, da sie eine Antwort nach dem Schema »Das Künstlerische ist: ...« provoziert. Damit würden wir uns innerhalb eines quasi-ontologischen Begriffsrealismus bewegen, der davon ausgeht, dass der Begriff des Künstlerischen auf ein objektiv »existierendes« Phänomen verweist, das zu bergen und zu profilieren die Aufgabe von Wissenschaft wäre. Auf diese Weise gingen Elemente verloren, die für die Verwendungsweisen dieses Begriffs möglicherweise kennzeichnend sind: seine Verwobenheit mit individuellen Voreinstellungen, habituellen Werthaltungen bzw. Geschmacksurteilen sowie auch seine Abhängigkeit von Kontexten und Situationen, die seine Verwendung begünstigen oder hemmen. Diese Elemente als »Probleme« zu begreifen, die durch konsistente Theoriebildung zu beheben wären, ließe eventuell darauf hinaus, dem Künstlerischen eine Ebene zu nehmen, die seine Konstitution wesentlich mitbedingt.

Anstatt eine Mastertheorie des Künstlerischen zu entwickeln, müsste es also zunächst darum gehen, die Verwendungsweisen und Kontexte genauer zu untersuchen, in denen von ihm gesprochen – und unter deren Maßgabe möglicherweise dann auch gehandelt – wird. Das Künstlerische wäre, bündig formuliert, zunächst einmal als Gegenstand empirischer Forschung zu begreifen. Um diese Zielsetzung, die schon tief in die Fragestellung und Methodologie des in diesem Buch dokumentierten Forschungsprojekts hineinreicht, nachvollziehbar zu machen, sollen zunächst einmal einige seiner zentralen Erscheinungs- und Verwendungsformen exemplarisch rekonstruiert werden (Abschnitt 1.1.2), um davon ausgehend dann die Theoriebildungen zu diskutieren, die die Musikpädagogik als Wissenschaftsdisziplin zu diesem Begriff entwickelt hat (Abschnitt 1.2). Daran anschließend werden wir uns mit Konzeptionalisierungen des Künstlerischen beschäftigen, die in der musikpädagogischen Praxis explizit oder implizit wirksam werden. Untersucht werden diese unmittelbar praxisbezogenen Konzeptionalisierungen anhand vier kooperativer Kompositionsprojekte an allgemeinbildenden Schulen. Mit dieser thematischen Eingrenzung berücksichtigen wir die Tatsache, dass es sich beim Künstlerischen um ein Phänomen handelt, dessen Beschaffenheit und Bedeutung in hohem Maße von den Kontexten, in denen es in Erscheinung tritt (bzw. in denen von ihm die Rede ist), abhängt. Eine empiriebasierte Theorie des Künstlerischen, die mit einem bereichsübergreifenden Anspruch aufträte, wäre angesichts der schier unübersehbaren Zahl möglicher Kontexte nicht nur rein mengenmäßig kaum zu leisten, sondern würde in ihren notgedrungen generalisierenden Tendenzen die Prägekraft vernachlässigen, die von den Kontexten auf den Begriff einwirkt. Und eben damit bliebe womöglich ein Aspekt ausgespart, der für den Begriff selbst von großer Bedeutung ist.

Das Komponieren in schulischen Kontexten ist im deutschsprachigen Raum noch immer ein relativ neues Phänomen, für dessen Umsetzung mangels entsprechender Ausbildung der Lehrkräfte nicht selten außerschulische Kooperationspartner:innen – in der Regel Komponist:innen – hinzugezogen werden, sodass es innerhalb der von uns untersuchten Projekte zu einem Aufeinandertreffen von mindestens drei verschiedenen Gruppen von Akteur:innen kommt, die über sehr unterschiedliche Vorerfahrungen

gen verfügen und dementsprechend mit sehr unterschiedlichen Konzeptionalisierungen des Künstlerischen in die Projekte hineingehen: erstens die Komponist:innen, zu deren Profession es gehört, sich sowohl praktisch als auch theoretisch sehr grundlegend mit Aspekten des Künstlerischen auseinanderzusetzen (selbst wenn sie diesem Begriff skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen sollten), zweitens die Lehrkräfte, die einerseits ein »künstlerisches« Fach studiert haben und deshalb ebenfalls über ein entwickeltes Sensorium für künstlerische Aspekte verfügen – oder zumindest, folgt man Adrian Niegot: verfügen sollten (vgl. Niegot, 2017, S. 144) –, die andererseits aber als Pädagog:innen immer auch ganz andere Perspektiven auf das Unterrichtsgeschehen einnehmen müssen, die mit psychosozialen Phänomenen, Kompetenzentwicklung, Leistungsmessung, Aufsichtspflicht und ähnlichen Dingen zu tun haben, und drittens schließlich die Schüler:innen, für die, wie sich zeigen wird, der Begriff des Künstlerischen oftmals noch keine wesentliche Rolle spielt, was nicht bedeutet, dass sie nicht über ausgeprägte ästhetische Gelingenskriterien verfügen, die mitunter in starke Konkurrenz zu denjenigen der Komponist:innen und der Lehrer:innen treten können. Wir haben es in schulischen Kompositionsprojekten also mit tendenziell spannungsgeladenen Situationen zu tun, innerhalb derer die künstlerischen Produktionsprozesse keineswegs reibungslos vonstattengehen, sondern ein erheblicher Teil des Aufwands und möglicherweise sogar der Zielsetzungen der Unternehmungen darin besteht, überhaupt erst einmal miteinander auszuhandeln, was denn wert sei, als künstlerisch bezeichnet zu werden.

Es versteht sich von selbst, dass eine empirische Annäherung an das Künstlerische in derartigen, potenziell konflikthafter Kontexten, in denen verschiedene »Soziale Welten« (Anselm Strauss, vgl. Abschnitt 2.1.1) mit ihren jeweils eigenen kulturellen Praxen und Diskursen aufeinandertreffen zu anderen Ergebnissen gelangen wird, als dies in Kontexten zu erwarten wäre, in denen vorab von einer weitgehenden Einigkeit der Beteiligten in Bezug auf das Künstlerische ausgegangen werden kann. Dies wäre wahrscheinlich der Fall gewesen, wenn wir z.B. Interviews mit Besucher:innen klassischer Abonnement-Konzerte durchgeführt hätten.

Darüber hinaus scheint es unumgänglich zu sein, dass die an schulischen Kompositionsprojekten Mitwirkenden mit ihren unterschiedlichen Konzeptionalisierungen des Künstlerischen produktiv umgehen – schließlich möchten sie gemeinsam ein Stück komponieren und möglicherweise sogar einem Publikum präsentieren. Sie sind also gleichsam dazu gezwungen, sich zumindest so weit miteinander zu verständigen, dass ein gemeinsames Handeln möglich wird. Im Rahmen dieser Verständigungs- oder Aushandlungsprozesse müssen wie auch immer geartete Kriterien des Künstlerischen artikuliert, vertreten und verteidigt werden und sich in dieser Weise offenbaren. Dies ist jedoch nie nur ein »künstlerischer«, sondern immer auch ein genuin sozialer Prozess. Aus diesem Grunde orientiert sich die vorliegende Studie methodologisch am Repertoire der Qualitativen Sozialforschung, konkret an der Grounded Theory nach Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996) sowie deren Aktualisierung durch die Situationsanalyse nach Adele E. Clarke (2012), unter gleichzeitiger Berücksichtigung der »Wissenssoziologischen Diskursanalyse« nach Reiner Keller (2011).

Bevor diese methodologischen Orientierungen näher erläutert werden, ist es allerdings notwendig, den Themenkreis des schulischen Komponierens etwas genauer abzuschreiten. Die folgende Darstellung erhebt dabei in keiner Weise den Anspruch, alle Aspekte dieses Themas zu berücksichtigen; interessierte Leser:innen seien auf die Über-

blicksdarstellungen von Wienecke (2016), Theisohn (2023) und Schlothfeldt & Buchborn (i. Dr.) hingewiesen. Ihr Ziel ist es vielmehr, aus der Vielgestaltigkeit der Erscheinungsweisen, in denen schulische Kompositionspädagogik praktiziert werden kann, den Bereich zu umgrenzen, der im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen wird.

1.1 Schulische Kompositionsprojekte als Orte künstlerischen Handelns

1.1.1 Zum Begriff des Komponierens im Rahmen schulischer Projektarbeit

Eine Darstellung des Themenkreises ›schulisches Komponieren‹ macht es nicht nur nötig, kompositionspädagogisches Handeln im Kontext von Schule von anderen Kontexten abzugrenzen, sondern bedarf auch einer Präzisierung hinsichtlich der Frage, was mit dem schillernden Begriff des Komponierens eigentlich gemeint sein soll. Es hat nämlich den Anschein, dass dieser Begriff selbst noch viel zu umfassend gewählt ist, um einen angemessenen Rahmen bieten zu können, der eine Vergleichbarkeit von auf das Künstlerische bezogenen Bedeutungszuschreibungen zu gewährleisten imstande wäre (vgl. dazu Schlothfeldt & Vandré, 2018). Zu klären wäre daher, ab wann (in Bezug auf Zielsetzungen, Vorgehensweisen und Kompetenzen) eine Tätigkeit als Komponieren aufgefasst werden kann. Obgleich Schlothfeldt & Buchborn mit Blick auf englischsprachige Autor:innen wie Joanna Glover (2000), Maud Hickey (2012) und Michele Kaschub & Janice P. Smith (2009) darauf aufmerksam machen, dass gerade im angelsächsischen Bereich die Überzeugung vorherrscht, »dass jede:r fähig sei zu komponieren, ja dass bereits Kleinkinder komponierten und dies auch weiterhin t ten, sofern sie nicht davon abgehalten würden« (Schlothfeldt & Buchborn, i. Dr.), lässt sich zugleich doch konstatieren, dass dem Begriff des Komponierens in Deutschland seit jeher ein nahezu mystisches Odium des Exklusiven und Nicht-Lernbaren anhaftet (vgl. Lessing, 2011, S. 15-18), wenngleich sich diese Sichtweise gegenwärtig auf dem Rückzug zu befinden scheint. Weiterhin umfasst der t tigkeitsorientierte englische Begriff des »composing« – im Gegensatz zu dem der »composition« (vgl. Fautley, 2008) – »unabhängig von Stilistiken die ganze Bandbreite kompositorischer Aktivitäten von Kindern bis zu Erwachsenen, von Laien bis zu Professionellen« (Schlothfeldt & Buchborn), während in Deutschland z.B. die Praxis des »song writing« den Charakter einer eigenständigen Sparte trägt, die nicht unbedingt als »Komponieren« aufgefasst wird. Allerdings ist es wichtig, zwischen umgangssprachlichen Verwendungsweisen und terminologischen Vergewisserungen zu differenzieren. So bildet die häufig zitierte Formel von Matthias Schlothfeldt, nach der unter Komposition eine »planbare Folge revidierbarer Einzelentscheidungen« (Schlothfeldt, 2011, S. 176) zu verstehen sei, zwar durchaus einen gemeinsamen Nenner für vielfältigste Herangehensweisen; ob sich diese Sichtweise aber auch im praktischen Alltagsgebrauch niedergeschlagen hat, ist zumindest fraglich.

Wir haben die Frage, welche Sichtweisen auf den Begriff des Komponierens die Basis unserer Studie bilden sollen, weder von theoretisch-begrifflichen Erwägungen noch von persönlichen Präferenzen abhängig gemacht. Ausschlaggebend für die Eingrenzung unseres Forschungsinteresses war vielmehr eine in der allgemeinbildenden Schule seit vielen Jahren zu beobachtende Kooperationspraxis zwischen schulischen Lehrkräften und professionellen Musiker:innen, die über eine besondere Expertise

in Bezug auf Neue¹ Musik verfügen. Mit dieser Praxis gehen bestimmte Sichtweisen auf das Themenfeld des Komponierens einher. Unter Komponieren, so ließe sich definieren, verstehen wir im Folgenden all jene Praktiken, die im Zuge dieser speziellen Kooperationen in Erscheinung treten können. Diese Praktiken implizieren, vermittelt durch die Biografien und Tätigkeitsbereiche der außerschulischen Kooperationspartner:innen, eine Dominanz von experimentellen und explorativen Zugängen und schließen stilorientierte Gestaltungsaufgaben oder Gebrauchspraktiken wie »song writing« weitgehend aus.

Diese Kooperationspraxis, die sich bereits in den späten 1980er Jahren auf der Basis britischer Vorbilder etablieren konnte, umfasst mehr als singuläre Projekte, und kann mittlerweile auf durchaus zahlreiche Versuche einer zumindest losen Institutionalisierung zurückblicken. Hinzuweisen wäre auf Initiativen wie die erstmals 1983 von der London Sinfonietta durchgeführten (vgl. Ruffer, 1988; Winterson, 1994) und dann in Deutschland mehrfach aufgegriffenen Response-Projekte, in denen Schüler:innen durch die Zusammenarbeit mit Komponist:innen bzw. Interpret:innen zeitgenössischer Musik die Möglichkeit gegeben wird, sich durch eigene kompositorische Aktivität mit zentralen Werken der Neuen Musik vertraut zu machen (Olson, 2009; Voit, 2018). Diese Einbindung außerschulischer Komponist:innen und Musiker:innen wurde auch von anderen Initiativen – genannt seien »QuerKlang« (Brandstätter, 2011), »Klangradar 3000« (Friedrich, 2011), »Klangnetze« (Schneider, 2000a) oder »meet the composer« (Schatt, 2009; Schlothfeldt, 2011) – aufgegriffen und didaktisch weiterentwickelt. Gemeinsam ist allen diesen Projekten, ungeachtet ihrer sonstigen Verschiedenheit, ein die Tätigkeiten des Experimentierens und Explorierens begünstigendes Verständnis von Komposition und Komponieren, das sich als anschlussfähig an bestimmte Positionen der schulischen Musikpädagogik erweist (Nimczik, 1991; Schneider, 2000b; Wallbaum, 2018) und nicht ohne Konsequenzen für die Art und Weise ist, in der von den Akteur:innen über das Phänomen des Künstlerischen gesprochen wird. Mag die reine Anzahl dieser und ähnlicher Projekte auch überschaubar sein, nehmen die aus ihnen hervorgegangenen Konzepte nach der Einschätzung von Elisabeth Theisohn doch »einen überproportional hohen Anteil in der deutschsprachigen kompositionspädagogischen Landschaft ein« (Theisohn, 2023, S. 19). Obgleich nicht ganz klar ist, auf welche Summe von Aktivitäten sich Theisohns Diagnose der Überproportionalität bezieht, so kann doch auf jeden Fall festgestellt werden, dass von ihnen eine beträchtliche Wirkung auf den musikpädagogischen Diskurs ausgeht. In diesem Zusammenhang ist es bemerkenswert, dass die Reflexionen über diese Projekte nicht allein von akademisch-wissenschaftlichen Musikpädagog:innen betrieben wurden, sondern in hohem Maße auch von den beteiligten Musiker:innen selbst; so fällt an den seit 2010 zu diesem Thema entstandenen Sammelbänden ein fast gleichberechtigtes Nebeneinander von Beiträgen wissenschaftlicher Musikpädagog:innen und primär künstlerisch arbeitender Akteur:innen aus dem Feld auf, wobei die Texte der letztge-

1 Die Großschreibung ist hier und im Folgenden bewusst gewählt, um die spezielle Musikpraxis der europäischen und US-amerikanischen Avantgarde seit den 1950er und 1960er Jahren zu bezeichnen. Innerhalb dieses Bereichs sind im Folgenden vor allem jene Musiken gemeint, die sich in der Cagè-Nachfolge einem erweiterten Musikbegriff verpflichtet fühlen. Das impliziert auch jene Praxen der letzten 15 Jahre, die unter Leitbegriffen wie »social composing« oder »kollaboratives Komponieren« bewusst die klassische Trennung von Komponist:in und Rezipient:in unterlaufen.

nannten Gruppe den Charakter bloßer Praxisberichte oftmals deutlich überschreiten (vgl. Lang & Vandré, 2011; Dartsch, Konrad, Rolle et al., 2012; Schlothfeldt & Vandré, 2018). Wenn man im Anschluss an den Soziologen Harald Mie  als Kennzeichen von Professionalisierung neben einer Ausbildung auf akademischem Niveau auch die Entstehung eines wissenschaftlich fundierten Sonderwissens gelten lässt (vgl. Mie , 2018), dann kann man diese Publikationen durchaus als Indiz dafür begreifen, dass es sich bei der von professionellen Musiker:innen betriebenen Vermittlung Neuer Musik im schulischen Kontext nicht um Einzelfälle, sondern um die Etablierung eines eigenständigen Berufsfeldes, einer auf außerschulischer Kooperation basierenden schulischen Kompositionspraxis, handelt. Die Profilierung dieses Feldes wurde überdies begünstigt durch das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zwischen 2014 und 2017 geförderte Projekt KOMPÄD, in dem eine pädagogische Weiterbildung für Komponist:innen entwickelt wurde. Durch diese Initiative erhielt die Kompositionspraxis eine strukturelle Rahmung, mit der die Hoffnung verbunden war, dass der Weg komponierender, improvisierender und interpretierender Künstler:innen ins Klassenzimmer keine biografische Ausnahme, sondern vielmehr eine feste Möglichkeit beruflicher Weiterentwicklung darstellen könne.

Die Kooperation zwischen außerschulischen Akteur:innen und schulischen Lehrkräften ist allerdings nur eine mögliche Form, in der eine sich an Entwicklungen Neuer Musik orientierende Kompositionspraxis in Erscheinung treten kann. Ebenfalls denkbar ist es, dass beide Rollen von einer einzigen Person verkörpert werden, die sowohl als Anwalt einer avancierten Kompositionspraxis wie auch als reguläre Lehrkraft in Erscheinung tritt. Allerdings ist diese Personalunion nach wie vor eher selten anzutreffen. Stellvertretend sei auf Persönlichkeiten wie Silke Egeler-Wittmann hingewiesen, die als Lehrerin am Leiniger-Gymnasium in Grünstadt die viel beachtete »Arbeitsgemeinschaft Neue Musik« ins Leben gerufen hat oder auf den Mitautor der vorliegenden Studie, Matthias Handschick, von dessen »Klangbaustelle Waldshut« wichtige Impulse für die Kompositionspraxis ausgingen. Bezeichnenderweise handelt es sich bei den Lebensläufen der genannten Protagonist:innen jedoch um keine »reinen« Musiklehrer:innen-Biografien, sondern um Werdegänge, die von einer professionellen Beschäftigung mit Neuer Musik, sei es als Komponist:in oder Interpret:in, geprägt waren und die insofern sowohl eine inner- wie außerschulische Perspektive in sich vereinigen.

Die Fokussierung auf Projekte, in denen außerschulische Musiker:innen mit Lehrkräften und Schüler:innen kooperieren, ist für unser Forschungsinteresse insofern von Belang, als die Dimension des Künstlerischen in diesen Projekten allein schon aufgrund der Rollenkonstellation ein naheliegender Referenzpunkt ist. Denn welche Qualitäten sollten professionelle Komponist:innen in diese Projekte einbringen, wenn nicht solche, die ihrer Profession – nämlich Künstler:in zu sein – entsprechen?

Diese Frage ist keineswegs als rhetorische zu verstehen, sondern bezeichnet eine zwar naheliegende, aber keineswegs gesicherte Erwartung. Inwieweit die Dimension des Künstlerischen in den schriftlichen Verlautbarungen und konkreten Handlungsweisen der außerschulischen Protagonist:innen wirklich eine Rolle spielt, bedarf der Prüfung.

1.1.2 Erscheinungsformen und Verwendungsweisen des Begriffs des Künstlerischen in der Literatur zur Kompositionspädagogik

Eine Untersuchung, die ergründen möchte, auf welche Weise das Künstlerische in der Literatur zur Kompositionspädagogik in Erscheinung tritt, bedarf zweier grundsätzlicher, den kompositionspädagogischen Themenkreis zunächst übersteigender Vorbemerkungen. Zunächst ist zu bedenken, dass die Frage, ob, wie und wann das Künstlerische, sei es in adjektivischer oder substantivierter Form, sprachlich verwendet wird und welche Qualitäten die jeweiligen Autor:innen bzw. Akteur:innen mit ihm verbinden, in hohem Maße von dem Themengebiet abhängig ist, innerhalb dessen es Erwähnung findet. Geht es um musikalische Reproduktion (also etwa um die Qualität von Interpretationen), wird der Begriff des Künstlerischen – wie wir im Zusammenhang mit seiner Verwendung als wissenschaftlichem Terminus noch genauer ausführen werden – oftmals deutlich anders konnotiert als in Bezug auf das Komponieren, das sich seinerseits wiederum nochmals vom Feld der Kompositionspädagogik unterscheiden lässt. Damit aber nicht genug, ist die Frage, ob und inwieweit von ihm Gebrauch gemacht wird, immer auch genreabhängig, denn man wird ihn im Zusammenhang mit Populärer Musik und in Bezug auf Musizierpraxen jenseits der westlichen Kunstmusik deutlich seltener finden (wenn überhaupt). Allein das weist schon darauf hin, dass es sich beim Künstlerischen um keinen kontextunabhängigen Begriff zur Messung musikalischer Qualität handeln kann. Vielmehr scheint er eng an jene Bezirke europäischer Musikkultur geknüpft zu sein, für die sich umgangssprachlich der Begriff der Hochkultur eingebürgert hat. Dieser ›regionale‹ Geltungsbereich weist auf unterschwellige Konnotationen hin, die nicht einfach zu ignorieren sind. Gerade wenn es – wie in der vorliegenden Studie – darum gehen soll, zu prüfen, welche Rolle er in kompositionspädagogischen Kontexten spielt, ist es wichtig, zu bedenken, dass bereits seine Verwendung – oder eben auch Nicht-Verwendung – zumindest potenziell eine Positionierung in Bezug auf inhaltliche Aspekte (wie z.B. ›Anbindung des Komponierens an die Lebenswelt der Schüler:innen‹ oder ›stilistische Offenheit des Komponierens‹) enthalten kann.

Zu bedenken ist ferner, dass die im Folgenden zu rekonstruierende Verwendung des Begriffes nicht in jedem Fall das Ergebnis einer bewussten Verwendung bzw. einer intendierten Bedeutungszuweisung sein muss. Oftmals wird die Bezeichnung ›künstlerisch‹ im Sinne eines bloßen Füllwortes verwendet, wenn etwa von Schüler:innen die Rede ist, die sich »musikalisch-künstlerisch ausdrücken« wollen (Wienecke, 2016, S. 37) oder wenn von »kreativen künstlerisch-musikalischen Prozessen« (Demand & Frey, 2012, S. 108) bzw. von »künstlerisch-kreative[n] Zugänge[n] zu Neuer Musik« gesprochen wird (Mautner-Obst, 2012, S. 49). In keinem dieser drei Fälle wäre das Adjektiv ›künstlerisch‹ zwingend notwendig. Jedoch verfügt es selbst in diesen zu Worthülsen tendierenden Formeln über einen Bedeutungshof, der durchaus etwas über die Art und Weise aussagen kann, in der sich die jeweiligen Sprecher:innen im Feld positionieren. Allerdings sind diese Implikationen oftmals derart schwer greifbar, dass eine Kenntlichmachung der hier mitschwingenden semantischen Felder kaum möglich ist. Dennoch werden wir uns im Folgenden keineswegs nur auf Fälle konzentrieren, in denen das Künstlerische den expliziten Mittelpunkt einer Aussage darstellt. Vielmehr versuchen wir, so lange sich in irgendeiner Form spezifische und aussage-

kräftige Verwendungsweisen des Begriffs kenntlich machen lassen, auch Textstellen zu berücksichtigen, in denen der Begriff eher am Rande figuriert.

Betrachtet man das Feld der mittlerweile beträchtlich angewachsenen Literatur zur Kompositionspädagogik, so lassen sich insgesamt fünf grundsätzlich unterschiedliche Arten unterscheiden, in denen der Begriff des Künstlerischen Verwendung oder – wie gleich im folgenden Abschnitt zu sehen sein wird – auch Nicht-Verwendung findet.

1.1.2.1 Nicht-Verwendung

Es mag befremdlich anmuten, eine Literatursichtung zum Künstlerischen mit einem Abschnitt über jene Themenfelder in der Literatur zu beginnen, in denen der Begriff des Künstlerischen selbst keine Erwähnung findet. Um die Sensibilisierung für den Umgang mit ihm zu erhöhen, ist es jedoch aufschlussreich, sich bewusst zu machen, in Bezug auf welche Themen man nach ihm in kompositionspädagogischer Hinsicht weitgehend vergebens suchen wird. Kaum Erwähnung findet er nämlich, sobald generelle Ziele kompositionspädagogischer Arbeit im Raum stehen. Kompositionspädagogik soll zur »Selbsttätigkeit« anregen (Schneider, 2000b, S. 258), zu einem »emanzipatorischen Musikverständnis« beitragen (Nimczik, 2017, S. 197), den »Zugang zum kreativen Musizieren« eröffnen (Schwan, 1991, S. 311), die »Vitalität, Phantasieentfaltung und Darstellungskraft« befördern (Friedemann, 2006 [1973], S. 4) sowie die »kreative, ästhetische und soziale Kompetenz« der Schüler:innen auszubilden helfen (Friedrich, 2016, S. 32). Davon, dass sie als künstlerischer Prozess zu verstehen sei oder dass ihre Produkte am Ende gar selbst als Erscheinungsformen des Künstlerischen verstanden werden wollen, ist nur in Ausnahmefällen die Rede. Und wenn, dann bezeichnenderweise nicht in den Texten wissenschaftlich arbeitender Musikpädagog:innen oder in Aussagen von Musiker:innen, die sich selbst sehr stark als Künstler:innen begreifen, sondern eher in den Verlautbarungen von Kompositionspädagog:innen, die nicht Komposition studiert haben, sondern aus dem Bereich der Schulmusik oder Instrumentalpädagogik den Weg in die Kompositionspädagogik gefunden haben (vgl. Weber, 2021, S. 112).

So spekulativ es ist, Gründe für Nicht-Erwähnungen anzuführen, so naheliegend ist dennoch die Vermutung, dass angesichts der Tatsache, dass der Tätigkeit des Komponierens noch immer der Hauch des »Mysteriösen« anhaftet (Kopiez & Roedehorst-Oehus, 2010, S. 14), viele Akteur:innen zunächst einmal davor zurückschrecken, kompositorischen Prozessen im Musikunterricht durch das unscharfe Attribut des Künstlerischen noch zusätzlich jene Selbstverständlichkeit zu nehmen, die sich doch alle wünschen. Die Vermeidung des Begriffs stünde damit in einer Reihe mit jenen Versuchen, die den beladenen, wenn nicht gar belasteten Begriff des Komponierens durch alternative Bezeichnungen entsprechender Aktionsformen wie »Musik Erfinden« (Schmitt, 1997; Nimczik, 1997; Reitinger, 2008) oder »Produzieren« ersetzen oder ganz allgemein von »Gestaltung«, »Gestaltungsarbeit« oder »Gestaltungsaufgabe« sprechen (Nimczik, 1991; vgl. Schlothfeldt, 2018, S. 328). Dass die Rede vom Künstlerischen insbesondere von musikpädagogischen Autor:innen vermieden wird, denen zahlreiche andere Vokabeln und Denkfiguren – wie etwa »ästhetische Erfahrung«, »Produktionsorientierung« oder »Kreativität« – zur Verfügung stehen, die sich theoretisch weitaus präziser fassen lassen und überdies eine wesentlich stärkere Kompatibilität des Komponierens zu den weiteren Inhalten des Musikunterrichts gewährleisten, ist ebenfalls einsichtig. Und schließlich wäre es nachgerade verwunderlich, wenn bei Protagonist:innen, die das schulische und musisch-schulische Komponieren primär

als lebendigen Ausdruck einer praxisbezogenen und produktorientierten Musiktheorie verstehen, der Begriff des Künstlerischen erscheinen würde: geht es doch in dieser Blickrichtung vor allem darum, durch die eigene kompositorische Tätigkeit »die Produkte anderer Komponisten zu verstehen und deren kompositorische Entscheidungen nachzuvollziehen« (Schlothfeldt, 2009, S. 43), anstatt einen verquastenen Künstler:innenhabitus nachzuäffen.

1.1.2.2 Das Künstlerische als Professionsbezeichnung

Ungeachtet dieser Nicht-Erwähnung in Bezug auf den zentralen Bereich der Zielsetzung zeigt ein Blick auf viele Texte der sich seit 2010 zunehmend profilierenden kompositionspädagogischen Community, dass der Begriff des Künstlerischen auf eine durchaus handfeste und alles andere als verschwommen-unklare Art und Weise häufig vor allem dann in Erscheinung tritt, wenn von Personen die Rede ist, die sich aufgrund ihres Bildungsweges Künstler:innen nennen dürfen. In dieser Lesart wird das Künstlerische zu einer Eigenschaft, auf die diese Personen allein schon aufgrund ihres Berufes einen Anspruch anzumelden berechtigt sind. So bezeichnet Julia Wienecke Kompositionspädagog:innen als »künstlerische Profis« (Wienecke, 2016, S. 15) und auch der Musikpädagoge Hans Schneider, der in Bezug auf die kompositorischen Produkte von Schüler:innen den Begriff des Künstlerischen eher vermeidet, geht ganz selbstverständlich davon aus, dass es sich bei freischaffenden Komponist:innen, die mit Schulklassen kompositorisch arbeiten, um »Künstler:innen« handelt (Interview, zit.n. Wienecke, S. 252, 223, 270). Dass in diesen Kennzeichnungen durchaus mehr mitschwingt als eine bloße Berufsbezeichnung, klingt an, wenn Wienecke auf die positive »Reibungsfläche« hinweist, die entsteht, wenn Schüler:innen mit den ihnen »fremden Künstler:innen« in Kontakt treten (Wienecke, S. 303) oder wenn Schneider diagnostiziert, dass »schwierige Kinder viel eher Zugang haben zu diesen Künstlern, oder Künstler zu diesen schwierigen Kindern« (Schneider, in Wienecke, S. 223). Anscheinend bringen viele Komponist:innen Elemente in die schulischen Routinen hinein, die über eine professionsbedingte Fachkompetenz zum Komponieren (z.B. in Bezug auf Aspekte wie Notation, Instrumentation, Harmonik, Formbehandlung etc.) deutlich hinausgehen. In der Professionsbezeichnung »Künstler:in« klingt sprachlich eine »andere«, zur Sphäre der Schule nicht unbedingt kompatible Welt an, die durchaus als positiver Effekt gesehen wird. In einer Zusammenfassung ihrer empirischen Untersuchung zu Kompositionsprojekten an Schulen versucht Wienecke genauer zu bezeichnen, worin dieses »Andere« liegen könnte: Die von außen kommenden Künstler:innen

»können ästhetische Prozesse durch geeignete offene Aufgabenstellungen besonders gut anregen und bringen insgesamt einen neuen Zugang in die Schule. Sie haben künstlerische Vorstellungen von einem Produkt, das am Ende entstehen könnte, sie wählen gezielte Aktionen und Beiträge aus, lassen sich nicht beirren, wenn »Reibung« aufkommt, sondern greifen im Gegenteil auf, was an ungewöhnlichen oder ausgefallenen Angeboten aus der Gruppe entsteht.« (Wienecke, 2019, S. 8)

Nun lässt sich aber die Frage stellen, ob mit dieser Beschreibung, in der praktisch-handwerkliches Expert:innenwissen bezeichnenderweise unerwähnt bleibt, nicht Kompetenzen umrissen werden, die eigentlich auch von »normalen« Musiklehrenden erwartet werden dürften. So konvergiert die Fähigkeit zu offenen Aufgabenstellungen

mit einer zentralen produktionsdidaktischen Forderung Christopher Wallbaums, die lautet: »Schaffe offene Situationen und warte ab« (Wallbaum, 2009, S. 185). Ebenso weist das Aushalten von Reibung eine auffallende Nähe zu dem auf, was in der musikpädagogischen Auseinandersetzung mit dem philosophischen Konzept der ästhetischen Erfahrung als »ästhetischer Streit« bezeichnet wird. In diesem Sinne sehen es Christian Rolle und Christopher Wallbaum als die Aufgabe von Lehrkräften an, auf den verschiedensten Tätigkeitsebenen Streitsituationen zu initiieren, um »die SuS daran [zu] hindern, sich allzu schnell zu einigen« (Rolle & Wallbaum, 2010). Die hier zum Ausdruck gelangende und im Grunde nicht delegierbare Zuständigkeit der Lehrkräfte für das Ermöglichen ästhetischer Erfahrung wird nochmals akzentuiert durch die Tatsache, dass Wallbaum als zentrale Quelle für die von ihm entwickelte Produktionsdidaktik die avancierte Neue Musik nennt: »Diese **Neue** Musik kann [...] als Vorlage für ein allgemeines Modell musikalisch-ästhetischer Praxis und Erfahrung gelesen werden, von dem sich Gestaltungsprinzipien für den gesamten Musikunterricht ableiten lassen« (Wallbaum, 2018, Hervorhebung im Original). Mit anderen Worten: Lehrkräfte, die den produktionsorientierten Ansatz ernst nehmen, kommen gar nicht umhin, ihr Handeln an den Erfahrungen zu orientieren, die die Neue Musik bieten kann; eine Hinzunahme externer »Profis« im Umgang mit Neuer Musik dürfte somit bestenfalls als Bereicherung des Unterrichts, keinesfalls aber als Ergänzung fehlender Kompetenzen verstanden werden (vgl. hierzu Lessing & Handschick, 2022, S. 133).

Wenn das, was Künstler:innen ausmacht – mit anderen Worten: ihr spezifisch Künstlerisches –, aber nicht primär durch eine im Kompositionsstudium zu erlangende handwerkliche Expertise umrissen wird und die vorrangig genannten Qualitäten ebenso gut auch Lehrkräften zugeschrieben werden sollten (ob diese in der Realität über sie verfügen oder nicht, ist ebenso offen wie die Frage, ob sich die von Wienecke genannten Qualitäten wirklich bei allen Komponist:innen, die in Schulklassen arbeiten, finden lassen), dann verliert die so naheliegend erscheinende Vermutung, dass Komponist:innen allein schon wegen ihrer fachlichen Professionalität besonders befähigt zu kompositionspädagogischer Arbeit sein müssten, an Selbstverständlichkeit. Das hat Konsequenzen für den Begriff des Künstlerischen, die in zweierlei Richtungen gehen können:

Zum einen kann es dazu führen, dass die Bezeichnung »Künstler:in« zwar weiterhin im Sinne einer Professionszugehörigkeit verwendet, von dem Beruf »Komponist:in« oder »Musiker:in« aber erst einmal getrennt wird: In diese Richtung argumentiert Elias Zill, der in seiner Analyse der Arbeitsweisen zweier Komponist:innen in schulischen Kompositionsprojekten sowohl die Fähigkeit zum gemeinsamen »Ausprobieren« (Zill, 2017, S. 227f.) wie auch das Vermögen zu einer »beratenden Grundhaltung« (ebd., S. 233f.) als Gelingenskriterien herausarbeitet. Das führt Zill dann dazu, schulische Musiklehrende als »Lehrer-Künstler«, Komponist:innen hingegen als »Künstler-Lehrer« zu bezeichnen. Auch diese Verwendungsweise bindet das Künstlerische an eine Profession, allerdings fällt diese jetzt nicht mehr exklusiv mit dem Beruf »Komponist:in« oder »Musiker:in« zusammen, sondern bezeichnet ein genuin kompositionspädagogisches Arbeitsfeld, das nach Zill gleichermaßen von Komponist:innen wie auch von schulischen Lehrkräften bespielt werden kann.

Aber auch eine gegenläufige Tendenz lässt sich rekonstruieren: Es ist auffallend, dass sowohl bei Wienecke als auch bei ihren Interviewpartner:innen mit den Begriffen »künstlerisch« bzw. »Künstler:in« einerseits sehr besondere, immer auch menschliche Aspekte umfassende Qualitäten (Fähigkeit zur Offenheit, Initiieren und Aushalten

von Reibung) genannt werden, die Bezeichnung ›Künstler:in‹ aber dennoch pauschal für die Gesamtheit der professionellen Komponisti:innen beibehalten wird, die in schulischen Kompositionsprojekten arbeiten – und zwar unabhängig davon, ob diese im Einzelfall nun diese Fähigkeiten aufweisen oder nicht. Es entsteht der Eindruck, dass die Bezeichnung ›Künstler:in‹ nicht so sehr (wie bei Zills »Künstler-Lehrer«) eine spezifische Arbeitsweise meint, sondern vor allem einen bestimmten Habitus, der vor allem dadurch gekennzeichnet ist, dass er nicht vollständig in die Schulwelt hineinpasst und aus diesem Kontrast heraus bestimmte Impulse setzen kann, die schulischen Lehrkräften verwehrt sind. Während Zill mit den Begriffen »Künstler-Lehrer« bzw. »Lehrer-Künstler« auf eine die Professionen verbindende gemeinsame Basis abhebt (und dementsprechend die Forderung aufstellt, »solide Kenntnisse kompositorischer Techniken und improvisatorische Fähigkeiten auf dem Instrument« stärker in die Lehramtsausbildung zu implementieren [Zill, S. 235]), wird auf der anderen Seite der Begriff des Künstlerischen als eine im wesentlichen habituelle Qualität etabliert, zu deren wichtigster Eigenschaft vor allem das Vermögen, schulische Logiken zu durchbrechen, zu gehören scheint.

In beiden Fällen jedoch tritt das Künstlerische als Merkmal **der Anleitenden** in Erscheinung. Und in beiden Fällen fungiert es als etwas, das mit dem Anspruch auftritt, in hohem Maße das Gelingen kompositionspädagogischer Projekte zu gewährleisten. Gerade deshalb ist es auffallend, dass die Projektverläufe selbst sowohl bei Zill als auch bei Wienecke analysiert werden, **ohne** dass der Begriff des Künstlerischen dabei Verwendung findet: Während Zill die Kompositionsprozesse unter Rückgriff auf Theorien der ästhetischen Erfahrung – also im Wesentlichen unter Bezugnahme auf Martin Seel (1985), Christian Rolle (1999) und Christopher Wallbaum (2009) – deutet, greift Wienecke in erster Linie auf Kreativitätstheorien zurück. Man hat den Eindruck, dass diese Theoriebildungen vermöge ihrer gegenüber dem Künstlerischen deutlich weiter entwickelten theoretischen Stringenz dem habituellen Überschuss, der in der Professionsbezeichnung ›Künstler:in‹ mitschwingt, gleichsam von außen zu Hilfe kommen, um das, was mit ihm inhaltlich gemeint sein mag, begrifflich heimholen zu können. Dass dies nicht vollständig gelingen kann, zeigt sich allein schon an der Tatsache, dass die genannten Theorieangebote ihrer Struktur nach auf Prozesse und Erfahrungen **der Schüler:innen** abzielen und damit die Bindung an den professionellen Habitus der Anleitenden, die in der berufsbezogenen Verwendung des Künstlerischen im Mittelpunkt steht, ausblenden müssen. Ob und inwieweit diese Bindung Konsequenzen für die Projektarbeit besitzt, bleibt damit offen.

1.1.2.3 Das Künstlerische als zur Verfügung gestellter Handlungsraum

Diese Bindung des Künstlerischen an die Person der Anleitenden zeigt sich auch in einer weiteren Verwendungsweise, die sich zwar wesentlich stärker als die zuvor genannten Beispiele auf die Tätigkeit des kindlichen bzw. jugendlichen Komponierens selbst bezieht, implizit aber dennoch sehr eng an die Lehrenden gebunden bleibt. Hier ist auffallend, dass das Künstlerische nicht als Orientierungsbegriff für konkrete Kompositionsprozesse und deren Ergebnisse dient, sondern vor allem in Erscheinung tritt, wenn diese Prozesse eher allgemein gekennzeichnet werden sollen.

So ist es aufschlussreich, dass in Astrid Schmelings Monografie über das Projekt »Musik für eine Stadt« (Schmeling, 2003) – ein Projekt, das sie im Rahmen ihrer Arbeit mit dem Ensemble »L'Art pour l'Art« und der Kinderkompositionsklasse Winsen/Luhe

zusammen mit dem Schlagzeuger und Komponisten Matthias Kaul entwickelt und durchgeführt hat – der Begriff des Künstlerischen zwar nicht ein einziges Mal fällt, dieser Aussparung jedoch die Tatsache gegenübersteht, dass Schmeling in einem späteren Interview, in dem sie eher allgemein-zusammenfassend über dieses Projekt spricht, innerhalb von nur einem Satz nicht weniger als viermal den Ausdruck »künstlerisch« verwendet:

»Aufgrund der Überlegungen ist das erste Thema für die Kompositionsklasse erwachsen, nämlich: Widme irgendeinem eindrucksvollen Ort in der Stadt ein Stück. Das heißt, eine künstlerische Tätigkeit aufzufassen als etwas, das Umgebung, Heimatort, tägliche Erfahrung aufgreift, um dem einen künstlerischen Ausdruck zu verleihen, oder einen künstlerischen Kommentar dem hinzuzufügen oder das auf irgendeine Art künstlerisch zu verarbeiten.« (Schmeling, in Wienecke, 2016, S. 139)

Es ist offenkundig, dass das Adjektiv »künstlerisch« hier rein sprachlich als Gegenpol zur Sphäre der »tägliche[n] Erfahrung«, also des scheinbar Gewohnten und leicht Übersehbaren, in Erscheinung tritt. Es geht Schmeling nicht primär darum, die aus der Aufgabenstellung erwachsenen konkreten Produkte in toto als künstlerisch ausweisen zu wollen. Vielmehr umschreibt sie mithilfe des Begriffs einen durch die Anleitenden gestifteten Rahmen kompositorischer Auseinandersetzung, der es den Jugendlichen ermöglicht, sich zu den Wahrnehmungsroutinen des Alltags in eine gewisse Distanz zu begeben, die aber gerade vermöge ihres Abstandes zu den Gegenständen und Objekten diese Routinen auf eine neue Art erfahrbar macht und einer neuen Sinnhaftigkeit zuführt. Liest man unter dieser Perspektive die Monografie »Musik für eine Stadt« ein weiteres Mal, so wird man sehen, dass das so verstandene Künstlerische, obgleich komplett unerwähnt, hintergründig einen zentralen Orientierungspunkt darstellt. Denn es geht hier zu einem ganz überwiegenden Teil um Rahmensetzungen – z.B. durch fantasievolle Aufgabenstellungen –, in denen die Jugendlichen »ihr Sein in Bezug auf die Welt, in die sie hineingeboren wurden, [reflektieren], sie lernen zu beobachten und zuzuhören, von den Wahrnehmungen musikalische Erfordernisse abzuleiten, um diese dann genauer zu erforschen« (Schmeling, 2003, S. 11). Das Künstlerische erscheint hier nicht primär als Qualitätsbezeichnung für die in diesem Projekt entstehenden Kompositionen, sondern vor allem als ein von den Anleitenden **zur Verfügung gestellter Handlungsraum**, der eine bestimmte Art der Auseinandersetzung mit »Welt« ermöglicht. Indirekt bestätigt wird diese Deutung durch die Tatsache, dass der Komponist Nicolaus A. Huber im Geleitwort zu diesem Buch die Arbeiten der Jugendlichen komplett unerwähnt lässt, um stattdessen die besonderen räumlichen und menschlichen Faktoren, die die Kompositionsklasse Winsen charakterisieren, in warmen Worten zu beschreiben: »ein Haus, reich an Instrumenten, analytischem Scharfsinn, kompositorischem und instrumentalem Können, erfahrungsreichen und beziehungskompetenten Menschen [...]« (Huber, in Schmeling, 2003, S. 8). Huber konzentriert sich, wie zu sehen ist, in seiner Würdigung voll und ganz auf Astrid Schmeling und Matthias Kaul, deren besondere Qualitäten in seinen Augen sowohl eine »Gezieltheit der Arbeit« als auch eine »Sanftheit des Wachsen(lassen)s« ermöglichen (ebd.). Wenn, so könnte man seine Beschreibung weiterdenken, die kompositorischen Arbeiten der Kinder und Jugendlichen, die in diesem Rahmen entstehen,

die Bezeichnung des Künstlerischen verdienen, dann nur deshalb, weil sie auf eine ungemein künstlerische Art und Weise von Schmeling und Kaul initiiert worden sind.

Eine ganz ähnliche Verwendungsweise des Begriffs ›künstlerisch‹ lässt sich an einem Beispiel des Komponisten und Kompositionspädagogen Burkhard Friedrich beobachten, der zum Ausgangspunkt für eine kompositionspädagogische Aufgabenstellung das Foto einer nächtlichen, grell beleuchteten Raffinerieanlage wählt und dazu Folgendes ausführt:

»Einerseits [ist die Raffinerie] der Lärmort schlechthin, andererseits mögliche Inspirationsquelle, hervorgerufen durch eine visuelle und klangliche Ästhetik von Industrieanlagen, deren zerstörerische Kraft erst durch die künstlerische Transformation wirklich ins Bewusstsein dringt.« (Friedrich, 2016, S. 18)

Auch in diesem Zitat geht es nicht darum, den kompositorischen Arbeiten, die aus dieser Aufgabenstellung erwachsen, per se einen künstlerischen Charakter zuzusprechen. Sowohl Schmeling als auch Friedrich bezeichnen mit dem Adjektiv ›künstlerisch‹ weniger bestimmte ›Produkte‹ als vielmehr eine spezifisch ›transformatorische‹ Form der Auseinandersetzung mit Realien, die im Zuge des Kompositionsaktes neu wahrgenommen werden können. Diese Form wird in beiden Fällen durch eine Aufgabenstellung oder einen Gestaltungsimpuls ausgelöst. Insofern lässt sich sagen, dass das Prädikat des Künstlerischen sowohl bei Schmeling als auch bei Friedrich durchaus mit einer gewissen Asymmetrie verbunden ist: Der bestimmende Auslöser der kompositorischen Arbeiten ist der jeweilige Impuls der Anleitenden, der, indem er den Boden für eine potenzielle künstlerische Arbeit bereitet, selbst den Charakter des Künstlerischen annimmt. Damit enthält die Verwendung des Begriffs zumindest implizit auch eine Aussage über Rolle und Funktion der Anleitenden: Kompositionspädagog:innen, so ließe sich die hinter diesen Textausschnitten stehende Überzeugung paraphrasieren, sind Personen, die aufgrund ihres eigenen künstlerischen Profils in der Lage sind, Impulse und Räume für künstlerische Prozesse zu schaffen.

Trifft diese Deutung zu, so ist es nachvollziehbar, dass der Begriff des Künstlerischen vermieden wird, sobald die Tätigkeiten, Wahrnehmungsweisen und Kreationen der Schüler:innen im Zentrum stehen, die ja – um künstlerisch zu überzeugen – vorgängig auf die künstlerischen Impulse der Anleitenden angewiesen zu sein scheinen.

Es geht uns, wie wir bei der Erörterung unserer methodologischen und methodischen Vorgehensweise noch genauer darlegen werden, in keiner Weise darum, beurteilen zu wollen, ob das implizite Selbstverständnis, das aus den Zitaten von Schmeling und Friedrich spricht, gerechtfertigt ist, ob wir die hier geschilderten Impulse also als geeignete Auslöser künstlerischer Produktionen (und damit selbst als künstlerische Akte) erachten oder nicht. Denn dazu müssten wir Aussagen wie diese an einem von uns favorisierten Konzept des Künstlerischen messen, was zwangsläufig zu einer zirkulären Argumentation führen würde. Ähnlich wie in der Praxeologischen Wissenssoziologie werden wir den »Geltungscharakter« der von uns untersuchten Aussagen prinzipiell einklammern (vgl. Bohnsack, 2010, S. 58) und uns auf die Frage konzentrieren, **wie** der Begriff des Künstlerischen von den von uns untersuchten Autor:innen und Akteur:innen verwendet wird bzw. ob und inwieweit seine Verwendung Konsequenzen für die konkrete kompositionspädagogische Arbeit mit sich bringt. Aus dieser Perspektive betrachtet bleibt vor allem festzuhalten, dass das Künstlerische sowohl bei

Schmeling als auch bei Friedrich zum einen als ein Handlungsraum in Erscheinung tritt, der Transformationen ermöglichen soll, die aus den gleichzeitig stattfindenden Bewegungen von Distanzierung und Bezugnahme erwachsen. Zum anderen erscheint dieser Raum als das Ergebnis einer ›Stiftung‹ durch die Anleitenden, die in diesem Zuge zu Auslösern des Künstlerischen werden.

1.1.2.4 Das Künstlerische der Anleitenden im Spannungsfeld zum Pädagogischen

Was immer das Künstlerische genau sein mag, das die Anleitenden in Kompositionsprojekte hineinragen, es muss eine Qualität sein, die sich, den Aussagen der Akteur:innen zufolge, nur selten spannungsfrei in die jeweiligen pädagogischen Kontexte integrieren lässt. Julia Weber hat in ihrer Interviewstudie zum »Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist:innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln« (Untertitel) zwei zentrale Aspekte dieses Spannungsverhältnisses präzise herausgearbeitet (Weber, 2021).

Zum einen nimmt sie gerade bei Kompositionspädagog:innen, die sich sehr stark als Künstler:innen wahrnehmen, eine Sichtweise auf Schule wahr, die von »Unfreiwilligkeit, Machthierarchien und Zwang« geprägt ist (ebd., S. 167). Weber zitiert einen von ihr befragten Komponisten, der angesichts des Freiraums, den er für unerlässlich für künstlerisches Arbeiten hält, die Frage stellt: »[E]ine künstlerische Freiheit, aber in einem notwendig eng geführten Konstrukt, also was ist denn das dann?« (Ebd., S. 108). Dieser normative Gegensatz zwischen Kunst und Pädagogik wird, so ein Ergebnis der Studie Webers, umso stärker gesehen, je mehr sich die beteiligten Komponist:innen selber als Künstler:innen verstehen. Umgekehrt beobachtet sie, dass eine Haltung, die eine derart schroffe Gegensätzlichkeit nicht kennt, häufig bei Anleitenden zu finden ist, »die Komposition entweder nicht studiert haben oder bei denen Komposition nur ein Studiengang von mehreren (bspw. Schulmusik, Instrumentalpädagogik o.Ä.) war. Man könnte sagen, dass die Rollen [...] hier konfliktlos nebeneinander existieren und die Verbindung der verschiedenen Tätigkeiten zur Lebenseinstellung wird.« (Ebd., S. 112)

Zum anderen führt gerade eine starke Betonung der künstlerischen Freiheit zu dem Problem von Einmischung bzw. Nicht-Einmischung durch die jeweiligen Künstler:innen. Zusammen mit dem nicht minder stark vertretenen Narrativ einer grundsätzlich zu wahrenden Schüler:innenautonomie (vgl. ebd., S. 72) wird Einmischung von Seiten der Lehrenden einerseits »konsequent vermieden [...]«. Dabei spielt es keine Rolle, ob künstlerisch oder pädagogisch argumentiert wird: Einmischung wird grundsätzlich abgelehnt. Die Vermeidung von Einmischung wird zu einer Regel oder, anders gesagt, es wird nicht darüber gesprochen: Einmischung »gehört sich nicht«. Der Begriff Tabu scheint diese Problematik treffend zu beschreiben.« (Ebd., S. 176) Dieses Narrativ verträgt sich andererseits aber kaum mit dem »künstlerischen« Anspruch vieler Komponist:innen, was eine Ambivalenz zur Folge hat, die – wie Weber differenziert herausarbeitet – zu vielfältigen Arbeitsstrategien führt (vgl. dazu auch Handschick, 2022).

Betrachtet man das Spannungsverhältnis zwischen dem Künstlerischen und dem Pädagogischen aus einer etwas größeren Distanz, so fällt auf, dass die Thematisierung dieser Verbindung häufig das Trennende oder auch Verbindende zwischen beiden Sphären thematisiert, den Begriffen selbst aber relativ wenig Aufmerksamkeit schenkt. Es scheint, überspitzt formuliert, davon ausgegangen zu werden, dass die

Begriffe des Künstlerischen und des Pädagogischen für sich selbst verständlich seien und das Problem in ihrem Aufeinanderstoßen liege. So führen viele der in der Studie von Weber interviewten Kompositionspädagog:innen zwar ununterbrochen den Begriff des Künstlerischen im Mund, artikulieren aber kaum je genauer, was darunter zu verstehen sei. So wird von »künstlerischer Autonomie« (S. 72), »künstlerischer Relevanz« (S. 101), »künstlerischem Wert« (S. 105), »künstlerischer Freiheit« (S. 108), »künstlerischer Intuition« (S. 109), »künstlerischer Ernsthaftigkeit« (S. 112), »künstlerischen Ansprüchen« (S. 152), »künstlerischer Berufung« (S. 167) und »künstlerischer Kompetenz« (S. 175) gesprochen, aber der Versuch, diese Begriffe näher zu entfalten, vor allem in Hinblick auf die Frage, was sie in den Projekten selbst bedeuten könnten, unterbleibt. Es hat mitunter den Anschein, dass für die Befragten die Gegensphäre des Pädagogischen für eine Begriffsbestimmung des Künstlerischen von großer Wichtigkeit ist: was »künstlerisch« ist, muss selbst nicht erklärt werden, sondern soll sich vor allem aus dem ergeben, was es **nicht** ist. Und da die betreffenden Künstler:innen im selben Zug häufig darauf hinweisen, dass sie **keine** Pädagog:innen sind, verweisen sie durch diese Abgrenzung auf sich selbst, ohne diesen Bezug positiv füllen zu müssen. Auch in dieser Verwendung zeigt sich mithin eine starke Fokussierung des Begriffs auf die Rolle der Anleitenden.

1.1.2.5 Das Künstlerische als Orientierungspunkt für die Arbeiten der Schüler:innen

Diese Verwendungsweise findet sich in der Literatur zur Kompositionspädagogik auf zweifache und sehr entgegengesetzte Weise: Zum einen scheinen diejenigen Kompositionspädagog:innen, die nach der Studie von Julia Weber aufgrund ihrer eigenen Bildungsbiografie (z.B. als Schulmusiker:in oder Instrumentalpädagog:in) zwischen dem Künstlerischen und Pädagogischen keine strikte Polarität sehen, eher von einem Denken geprägt zu sein, das davon ausgeht, dass »jeder Mensch [...] irgendwo ein Künstler« sei (Weber, 2021, S. 112) und daher »die Kompositionen der Schüler:innen eher als Kunstwerke eingeordnet werden« (ebd.). Weber zitiert hier einen interviewten Komponisten mit der Bemerkung: »(I)ch finde in so einem Kagal-Kontext könnten sich die *Stücke* [...] also gut sehen lassen. Also das steht dem in keiner Weise nach.« (Ebd., S. 112f.) Diese Orientierung an einer Vorstellung vom Künstlerischen bringt Weber an anderer Stelle mit dem von Andreas Reckwitz formulierten Kreativitäts-Dispositiv in Verbindung, das in den 1970er und 1980er Jahren zu einem »Umkippen« ehemals ästhetisch-künstlerischer Gegenbewegungen in eine neue gesellschaftliche Hegemonie führte (ebd., S. 169; vgl. Reckwitz, 2014, S. 13). Allerdings ist nicht zu übersehen, dass die Pole des Künstlerischen und des Pädagogischen auf diese Weise zwar miteinander harmonisiert werden und die spannungsvolle Alternative zwischen Einmischung und Nicht-Einmischung an Virulenz verliert, das Künstlerische auf diese Weise aber auch jenes herausfordernden Charakters beraubt wird, den es für Kompositionspädagog:innen besitzt, die die Diskrepanz zwischen beiden Polen sehr stark wahrnehmen. Wenn die ja ursprünglich von Joseph Beuys in anderem Kontext (und mit anderen Intentionen) formulierte provokative Aussage »Jeder Mensch ist ein Künstler« mit Reckwitz an ein dominantes gesellschaftliches Dispositiv gebunden wird, dann ist die Frage, was das Künstlerische sei, vielleicht weniger schwer zu beantworten, verliert aber sicher auch an Relevanz.

Ein anderer Ansatz, der das Künstlerische als Orientierungspunkt für die Arbeiten von Schüler:innen begreift, geht in eine diametral entgegengesetzte Richtung und findet sich in der Literatur zur Kompositionspädagogik eher selten. Wenn er denn auftaucht, dann bezeichnenderweise weniger in Bezug auf schulische Kompositionsprojekte, sondern eher dann, wenn es um exklusivere Vermittlungsformen geht, bei denen mit einer besonderen Intensität und Motivation auf Seiten der Schüler:innen gerechnet wird. So beschreibt der Pianist und Kompositionspädagoge Philipp Vandré, wie sich im Rahmen eines von ihm initiierten Musiktheaterprojekts seine zunächst noch offen gehaltene Kompositionswerkstatt an der Stuttgarter Musikschule allmählich in eine »Komponistenklasse« verwandelte: Durch die Arbeit an der Theatermusik wagten sich seine Schüler:innen

»aus tonalen Konventionen heraus in ein offenes Experimentierfeld und es war bewegend zu beobachten, wie sie während der Monate der Probenarbeit aus dem kindlichen Behütetsein in die Unwägbarkeiten des erwachsenen Lebens hineinwuchsen [...]. Für Einzelne war dies der Schritt von einer eher beschaulichen Klangmalerei hin zu einer beginnenden, ernsthaften, künstlerischen und ästhetischen Auseinandersetzung – Anlass genug, auch organisatorisch die Kompositionswerkstatt in eine Komponistenklasse zu überführen. Aus anfänglichen Workshops [...] ist in vier Jahren das neue Fach »Komposition« gewachsen. Es hat seitdem den Status eines instrumentalen Hauptfaches.« (Vandré, 2011, S. 124)

Durch die Nachbarschaft der Begriffe »künstlerisch« und »ernsthaft« wird ein Niveaufälle zur »beschaulichen Klangmalerei« bezeichnet, das seine strukturelle Entsprechung im Gegensatz zwischen offener »Kompositionswerkstatt« auf der einen und »Komponistenklasse« auf der anderen Seite findet. Das Künstlerische steht hier für eine Grundhaltung, die sich an professionellen Maßstäben orientiert. Durch die als Gütesiegel verstandene Bezeichnung »Hauptfach« wird es in den Reigen der übrigen instrumentalen Hauptfächer eingereiht, teilt damit aber zugleich deren notorische Ambivalenz: wird doch mit dem Status »Hauptfach« zum einen – im Gegensatz zu Nebenfächern oder anderen Lehrveranstaltungen – ein Anspruch signalisiert, dem Schüler:innen in ihrem gegenwärtigen Stand zu entsprechen haben, zum anderen aber auch ein gerade noch nicht erreichtes, nach oben hin offenes Niveau bezeichnet, an dem es sich zu orientieren gilt. Wer Kompositionsunterricht als »Hauptfach« belegt, kommt nicht umhin, seine Kompositionen an den Gipfelwerken zu messen. Ob die in diesem Zuge entstehenden Kompositionen die Bezeichnung »künstlerisch« verdienen, ist dabei weniger relevant als die Tatsache, dass sie sich an einem Begriff des Künstlerischen zu messen haben.

Diese Orientierung, die in schulischen Kompositionsprojekten wohl nur schwer lebensfähig wäre, findet sich auch in dem Bild, das die Komponistin Annette Schlünz von der legendären Kinderkompositionsklasse Halle-Dresden in der ehemaligen DDR unter der Leitung des nicht minder legendären Komponisten Hans-Jürgen Wenzel zeichnet. Diese nach Wenzels frühem Tod von Silke Fraikin weitergeführte und bis heute existierende Komponistenklasse gibt »jungen Menschen Zeit und Raum, sich und ihre Musiksprache zu entdecken und zu entwickeln«, sie »erzieht nicht zu Weltfremdheit, sondern Weltoffenheit, Selbstbewusstsein und künstlerischem Selbstverständnis« (Schlünz, 2011, S. 115). Charakteristisch für den Unterrichtsstil Wenzels war

es laut Schlünz, die Schüler:innen von Anfang an als ernstzunehmende Komponist:innen zu behandeln und sie dazu zu animieren, in ihren Ansprüchen aufs Ganze zu gehen:

»Nur Lumpen sind bescheiden« – ein geflügeltes Wort im Unterricht von Hans J. Wenzel. Der Anspruch, den jeder der jungen Komponisten an sich stellt, muss ungeheuer hoch sein, von Anfang an! Wer komponieren will und es ernst damit meint, kann sich nicht vornehmen »Komponist der Mittelklasse im Stadtbezirk Halle-Süd zu werden« (Zitat Wenzel).« (Schlünz, 2011, S. 115)

So unvergleichbar die Arbeitsweisen zwischen der Stuttgarter und der Hallenser/Dresdener Kompositionsklasse auch sein mögen, so ist ihnen doch gemeinsam, dass sie von einem Begriff des Künstlerischen dominiert werden, der den Schüler:innen vor allem als ein Anspruch entgegentritt, der in Form von Produktionen eingelöst werden muss, die, indem sie sich an Meisterwerken zu orientieren haben, selber in den Lichtkegel einer Orientierung am Kunstwerk geraten. Wird dieser Anspruch im Falle der Stuttgarter Musikschule vor allem an der Institutionalisierung der Kompositionsklasse zum künstlerischen Hauptfach festgemacht, so wurde er im Falle Halle/Dresden durch die charismatische Künstlergestalt Hans-Jürgen Wenzels verkörpert, durch die die kompositorische Arbeit mit der Forderung nach einer Intensität verbunden wurde, der auszuweichen den Schüler:innen wohl kaum möglich war. In beiden Fällen ist das Künstlerische an die Gebote rigoroser Ernsthaftigkeit und eines kompromisslosen Sich-Einlassens gekoppelt. Diese Gebote sind nicht allein inhaltlicher Natur. Es geht nicht nur um die Orientierung an kompositorischer Qualität, sondern immer auch um die Übernahme eines bestimmten Habitus. Nochmals Schlünz:

»Wenzel sorgte von Anbeginn seiner Begegnungen mit einem neuen Schüler für Klarheit: Komponieren ist Knochenarbeit. Fiel das Reizwort Urlaub, dann kam die Frage: »Hast du schon mal irgendwo gelesen, dass Beethoven Urlaub gemacht hat?«« (Schlünz, 2011, S. 116)

Überblickt man die Verwendungs- und Nicht-Verwendungsweisen des Begriffs »künstlerisch« in der kompositionspädagogischen Literatur, so lässt sich zusammenfassend feststellen, dass er vor allem im Zusammenhang mit den jeweiligen Anleitenden zur Sprache kommt, denen kraft ihres Habitus und ihrer Fähigkeit zur Formulierung spezifischer Aufgabenstellungen die Rolle künstlerischer Impulsgeber:innen zukommt. Obgleich diese Rolle an keiner Stelle der von uns untersuchten Passagen eingehender hinterfragt wird, ist doch unübersehbar, dass dem »künstlerischen« Zugang, den Kompositionspädagog:innen in den Schulkontext einbringen (oder einzu bringen glauben), sowohl von den kompositionspädagogischen Akteur:innen selbst als auch von den musikpädagogisch orientierten Autor:innen, die über sie schreiben, zumindest auf der impliziten Ebene ein sehr hoher Stellenwert zuerkannt wird, ungeachtet der Schwierigkeiten, die sich mit dieser Kennzeichnung notgedrungen einstellen (Stichwort: Einmischung vs. Nicht-Einmischung). Demgegenüber fällt auf, dass die konkreten Darstellungen der kompositionspädagogischen Arbeitsprozesse in der Regel ohne diesen Begriff auskommen. Obgleich das Künstlerische eine große Mächtigkeit zu besitzen scheint, wird die Frage, ob und inwieweit es die Arbeitsprozesse

und das kompositorische Handeln der Schüler:innen wirklich beeinflusst, nicht gestellt, geschweige denn beantwortet.

Die hier geschilderten Verwendungsweisen zeigen zudem, dass der Begriff des Künstlerischen nur dann mit den konkreten Arbeiten der Schüler:innen in Verbindung gebracht wird, wenn es sich entweder um pädagogische Settings handelt (im Rahmen von freien oder musikschulisch gebundenen Kompositionsklassen), die von ihrer Struktur her besondere Anforderungen an Intensität und Motivation stellen, oder wenn der Begriff in Adaption der Beuys'schen Maxime »Jeder Mensch ist ein Künstler« in einem generalisierenden Sinne verwendet wird. Man kann daher durchaus die Frage stellen, ob das neue Fach der Kompositionspädagogik wirklich ein Kontinuum darstellt, das – wie Helmut Schmidinger es formuliert – von einer »erste[n] bewusste[n] Begegnung mit der eigenen Kreativität [...] bis hin zur Hochschulausbildung mit dem Anspruch Komponierende für eine Berufslaufbahn als Komponistin bzw. Komponist zu qualifizieren« reicht (Schmidinger, 2020, S. 287), oder ob hier nicht doch deutlich unterschiedliche Formate mit jeweils eigenen Zielsetzungen und Ansprüchen vorliegen, die keineswegs aufeinander aufbauen bzw. ineinander übergehen müssen und insofern nicht unbedingt dem bei Schmidinger mitschwingenden Charakter einer Stufenleiter entsprechen. Allem Anschein nach wird mit dem Begriff der Kompositionspädagogik im Kontext von Schule ein Arbeitsfeld bezeichnet, das sich von außerschulischen Angeboten, die eine stärkere Nähe zum Format des Kompositionsunterrichts aufweisen, deutlich unterscheidet.

Inwieweit schulische Kompositionsprojekte, die nicht zwangsläufig mit einer längerfristigen, über die Projektzeit hinausgehenden kompositorischen Tätigkeit der Schüler:innen rechnen, dennoch mit einem Begriff des Künstlerischen in Verbindung gebracht werden können, ist eine offene Frage, die allein deshalb schon virulent ist, weil auch in diesen Projekten – wie gesehen – das Selbstverständnis der Anleitenden als Künstler:innen eine wichtige Rolle zu spielen scheint. Es wäre also zu prüfen, ob und inwieweit die Akteur:innen, die speziell in diesem Feld arbeiten, über Konzeptionen des Künstlerischen verfügen, die möglicherweise nicht an Zuschreibungen des »Professionellen« gebunden sind.

1.2 Das Künstlerische als Gegenstand musikpädagogischer Theoriebildung

Können die bislang vorliegenden wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Begriff des Künstlerischen helfen, dessen Bedeutung für die kompositorische Arbeit von Schüler:innen im Rahmen schulischer Kompositionsprojekte genauer zu bestimmen? Die Beantwortung dieser Frage ist alles andere als einfach, da diese Auseinandersetzungen nicht nur an divergierende Gegenstände gebunden sind – instrumentale Reproduktion vor Publikum, schulischer Musikunterricht, Instrumentalunterricht –, sondern in höchst unterschiedliche Epistemologien eingebunden sind, was ihre Vergleichbarkeit erschwert und bisweilen verunmöglicht. Dass hier alles andere als ein konsistenter Diskurs vorliegt, wird bereits an der Tatsache deutlich, dass die im Folgenden untersuchten Beiträge zumeist auf jeweils eigene Referenztexte und Forschungsstände rekurren und die Bezugspunkte der jeweils anderen Texte weitgehend ignorieren. Dieser Befund ist schon allein deshalb nicht als pauschale Kritik zu

verstehen, weil einige der im Folgenden vorgestellten Texte aus der Feder eines Mitautors dieser Studie, Wolfgang Lessing, stammen. Sie werden auch hinzugezogen, um die Voreinstellungen des Autorenteams offenzulegen – ein Gebot der Transparenz, das für qualitative empirische Forschungsvorhaben unerlässlich ist.

Der Befund eines im Wesentlichen inkonsistenten Diskurses weist allerdings auf das bereits eingangs festgestellte Fehlen einer die unterschiedlichen Zugänge verbindenden gemeinsamen Problemstellung hin, was sich wiederum auf die dem Begriff des Künstlerischen innewohnende notorische Unschärfe zurückführen lässt, die eine derart fokussierende Problemstellung möglicherweise gar nicht zulässt. Die das Künstlerische umgebende Dunkelheit scheint dazu zu animieren, es mit den Mitteln des je zur Verfügung stehenden wissenschaftlichen Bezugssystems ans Licht zu holen, was – vielleicht nicht notgedrungen, aber doch wohl auch nicht ganz zufällig – eine Nichtbeachtung anderer Zugänge begünstigt. Das hat zur Folge, dass die Frage nach dem Künstlerischen weniger aus dem Phänomen selbst als vielmehr aus den methodologischen und methodischen Spielräumen abgeleitet wird, die mit den jeweils gewählten Forschungszugängen einhergehen. Überspitzt formuliert lässt sich sagen, dass das wissenschaftliche Konstrukt des Künstlerischen bislang weniger durch seinen Gegenstand als vielmehr durch die methodologischen Grenzen bestimmt wird, innerhalb derer sich die jeweiligen Forschungszugänge dem Begriff nähern.

Ungeachtet ihrer sonstigen Inkompatibilität gibt es allerdings einen Aspekt, der die im Folgenden herangezogenen Auseinandersetzungen eint und der in einem deutlichen Gegensatz zu den im vorangegangenen Abschnitt referierten Verwendungsweisen steht, die den Begriff häufig setzen, ohne ihm selbst größere Aufmerksamkeit zu schenken: an Stelle einer Fokussierung auf die Auslöser künstlerischer Prozesse (also beispielsweise auf die Person der Anleitenden) treten alle wissenschaftlichen Zugänge mit dem Anspruch auf, das Phänomen selbst in den Blick zu nehmen. Ob diese Verlagerung des Blickwinkels dem Künstlerischen eine größere Klarheit gibt, oder ob hierdurch nicht vielleicht auch Motive (z.B. Machthierarchien bzw. Zuschreibungshoheiten) ausgeklammert werden, die mit ihm möglicherweise auch verbunden sind, ist eine Frage, die an dieser Stelle nicht beantwortet werden kann, wohl aber als Problemstellung im weiteren Verlauf der Studie zu verfolgen ist.

So unterschiedlich und für sich stehend die einzelnen Zugänge sein mögen, so lassen sich doch – gewissermaßen aus der Vogelperspektive – zwei unterschiedliche inhaltliche Argumentationsrichtungen rekonstruieren. Die Gliederung, an der sich die folgenden Kapitelüberschriften orientieren, ist allerdings nur eine von mehreren anderen, die ebenso denkbar wären. Die Einteilung und Aufeinanderfolge der kommenden Abschnitte begreift sich daher als gewissermaßen experimenteller Versuch, die Inkompatibilität, in der viele Texte zueinander stehen, durch das Herausstreichen gemeinsamer und trennender Momente zu reduzieren. Dass dies nur eine Systematisierungsmöglichkeit neben anderen ist, wird in Abschnitt 1.2.4 erörtert, in dem nicht minder experimentell dann andere Gliederungsmöglichkeiten durchgespielt werden.

1.2.1 Das Künstlerische als skalierbares Konstrukt

1.2.1.1 Das Künstlerische als skalierbares Konstrukt unter dem Gesichtspunkt von Expertise (Reinhard Kopiez)

Paradigmatisch für diesen Zugang sind die Ausführungen, die **Reinhard Kopiez** unter dem Titel »Dimensionen des Künstlerischen aus musikpsychologischer Perspektive« in der 1. Auflage des »Handbuch Musikpädagogik« dem Künstlerischen widmet (Kopiez, 2018). Suggestiert dieser Titel eine bereichsübergreifende Mastertheorie, so erfolgt mit dem Untertitel (»Ein Modell des Künstlertums für die klassische Musik«) eine deutliche Eingrenzung, die dann nochmals verengt wird, indem es im Textverlauf ausschließlich um musikalische Reproduktion geht. Eher stillschweigend gesellt sich dann noch eine dritte Eingrenzung hinzu: im Fokus steht allein das instrumentale Agieren vor einem Publikum; andere Handlungen am Instrument, die sich möglicherweise auch als künstlerisch bezeichnen ließen, werden nicht berücksichtigt. Diese mehrfache Einklammerung des Phänomens ist allein deshalb schon notwendig, weil die Verfahrensweisen, mit denen das Künstlerische des klassisch-reproduktiven Instrumentalspiels geborgen werden soll, darauf ausgelegt sind, **Ergebnisse** zu qualifizieren: Wenn als Qualität eines künstlerischen Vortrags unter anderem die Kenntnis und Beherrschung eines impliziten »expressiven Regelsystems« genannt wird (ebd., S. 189f.), dann handelt es sich hier um ein Beurteilungskriterium, dem notwendigerweise eine Präsentation vorausgehen muss, anhand derer sich dann untersuchen lässt, in welchem Ausmaß die jeweiligen Spieler:innen über dieses Regelsystem verfügen. Implizit wird damit zugleich auch die Rolle der messenden und evaluierenden Wissenschaftler:innen mit der des hörenden Publikums gleichgesetzt – eine durchaus hinterfragenswerte Koppelung, die freilich nicht reflektiert wird. Von vornherein ausgeschlossen wäre damit etwa, die versunkene Intensität, in der eine fünfjährige Klaviernovizin den von ihr möglicherweise zufällig angeschlagenen Klängen nachlauscht, diese im Hören wiederholt und modifiziert, als Erscheinungsform des Künstlerischen zu bezeichnen, denn hier ginge es nicht um das Qualifizieren von Resultaten, sondern um die gerade in ihrer Suchbewegung faszinierende und anrührende Teilhabe an einem inneren Prozess. Diese an Qualifizierbarkeit und nachträglicher Bewertung orientierte Herangehensweise gilt auch für die anderen Aspekte, die als Kennzeichen des Künstlerischen genannt werden. Neben der Dimension »Expressive Regeln« arbeitet Kopiez (unter Bezugnahme auf das so genannte »Vier-Dimensionen-Modell musikalischen Künstlertums« [nach Kopiez & Wöllner, 2018 und Lehmann, 2011]), drei weitere Dimensionen heraus: die Dimension »Motorisches Grundrauschen«, die die sensumotorische Präzision beinhaltet (Kopiez, 2018, S. 188f.), die Dimension »Intentional interpretative Entscheidungen«, die das Vorhandensein »zeitlich übergeordneter bewusster Entscheidungen« meint (ebd., S. 190), sowie die Dimension »Persuasive Strategien«, in der es um die Qualität der Interaktion zwischen Spieler:in und Publikum geht (ebd.).

Diese Dimensionen sind so strukturiert, dass sie Unterscheidungen ermöglichen. Die untersuchten Phänomene können messbare Differenzen zwischen unterschiedlichen Spieler:innen zutage treten lassen. Das Künstlerische erscheint so im Wesentlichen als eine beschreibbare Kompetenz, die sich »im Sinne von erlernbaren Fertigkeiten« trainieren lässt (ebd., S. 188).

Stellt dieser Zugang für das Erfassen und Beurteilen wesentlicher Aspekte des Instrumentalspiels unzweifelhaft einen großen Gewinn dar, so lässt sich doch nicht übersehen, dass er von zwei stillschweigenden Prämissen getragen ist, deren Fraglichkeit zu bedenken wäre. Kopiez sowie die von ihm herangezogenen Autor:innen scheinen zum einen davon auszugehen, dass das Künstlerische ein Phänomen ist, das in stärkerer oder schwächerer Ausprägung vorhanden sein kann, das – mit anderen Worten – eine Skalierung in graduell unterscheidbare Niveaustufen gestattet. Zudem supponieren sie, dass das Erleben einer »künstlerischen« Leistung von einem unterschiedlichen inneren Bewertungsvorgang getragen ist, wobei die Summe der vorgenommenen Bewertungen dann mehr oder minder exakt mit der generellen Beurteilung, inwieweit sich die in Rede stehende Präsentation als künstlerisch qualifizieren lässt, übereinstimmt. Wie wenig selbstverständlich beide Prämissen sind, wird sich zeigen, wenn wir das von Kopiez entwickelte Konstrukt mit dem Ansatz von Peter Röbbke vergleichen. Bereits hier lässt sich aber ersehen, dass der zunächst einmal nicht-wissenschaftliche Begriff des Künstlerischen in diesem Modell eine Form enthält, die zwar perfekt zu den Arbeitsmethoden einer quantitativ arbeitenden Musikpsychologie passt, aber möglicherweise in eben diesem Zuge Aspekte auszuklammern gezwungen ist, die mit dem Begriff in Verbindung zu bringen nicht minder legitim wäre.

Dass sich das von Kopiez vorgestellte Modell nur auf die musikalische Reproduktion bezieht und sich in dieser Form kaum auf das Komponieren anwenden lässt, kann kein Gegenstand von Kritik sein. Allerdings ist zu konstatieren, dass die auch von uns schon festgestellte »regionale« Verwurzelung des Künstlerischen in diesem Beitrag zwar praktiziert, aber nicht reflektiert wird. Wenn einerseits der Anspruch erhoben wird, **das** Künstlerische (als ein seine Regionalität verleugnender Gesamtbegriff) aus vier analytischen Dimensionen hervorgehen zu lassen, diese Dimensionen sich aber auf andere Bereiche, in denen der Begriff ebenfalls verwendet wird, nicht einmal in modifizierter Form anwenden lassen, dann stellt sich doch die Frage, ob die herausgearbeiteten Dimensionen ihn wirklich abdecken.

Erst recht nicht übertragen lassen sich diese vier Dimensionen auf kompositionspädagogische Projektarbeiten im Rahmen des schulischen Musikunterrichts. Gemäß der inneren Logik des »Vier-Dimensionen-Modells« sind kompositorische Arbeiten, die sich höchstens auf minimale Vorkenntnisse stützen können und zudem noch in einem begrenzten Zeitraum stattfinden, bestenfalls ein Propädeutikum. Auf sie den Begriff des Künstlerischen anwenden zu wollen, widerspräche dem Modell auch deshalb fundamental, als in ihm das Phänomen des Künstlerischen – ganz im Sinne des Expertise-Ansatzes, dem es augenscheinlich verpflichtet ist – an ein nur in langjähriger Arbeit zu erreichendes Kompetenzniveau gebunden wird, das für den »Erfolg« (Kopiez, 2018, S. 188) von Musiker:innen ausschlaggebend ist und über das, mit anderen Worten, Noviz:innen prinzipiell noch nicht verfügen können.

1.2.1.2 Das Künstlerische als skalierbares Konstrukt unter dem Gesichtspunkt von Bildungsprozessen (Michael Dartsch)

Trotz aller Unterschiede im Forschungszugang stimmt die Konzeption des Künstlerischen, die **Michael Dartsch** in seiner »Didaktik künstlerischen Musizierens« (Dartsch, 2019) entfaltet, mit dem Ansatz von Kopiez in einem entscheidenden Punkt überein: auch Dartsch konzeptualisiert das Künstlerische als ein skalierbares Phänomen, das in stärkerer oder schwächerer Ausprägung vorhanden sein kann. Den Hintergrund

dieses Ansatzes bildet freilich kein wie immer geartetes Expertise-Modell als vielmehr eine didaktische Konzeption, deren Pointe in der Verklammerung des Künstlerischen mit dem Bildungsbegriff besteht.

Das sei kurz ausgeführt: Dartsch lässt sich von der Vorstellung leiten, »dass die Kriterien für gelungene Bildungsprozesse gleichzeitig als Kriterien für den Grad der Erreichung von Prozesszielen künstlerischen Musizierens greifen« (ebd., S. 109). Als Referenzautoren, die diese Verklammerung gewährleisten, werden auf der einen Seite John Dewey, auf der anderen Seite Wolfgang Klafki genannt. Während Dewey in seinem Buch »Art as Experience« den Ort des Künstlerischen an der »Berührungsfläche zwischen Subjekt und Objekt in Wahrnehmung, Gestaltung und Beziehung« positioniert (ebd., S. 46), geht Klafkis Konzept der kategorialen Bildung von einem sich wechselseitig erhellenden Zusammenspiel zwischen einem Gegenstand und dem sich damit auseinandersetzenen Subjekt aus (ebd., S. 106). Als Leitbegriff dieses Wechselspiels fungiert bei Dartsch der Begriff der »Stimmigkeit«, der den Rang einer Zentralkategorie einnimmt, welcher für nahezu alle Bereiche des Psychischen und Sozialen – und dann eben auch für den Bereich der Ästhetik – Geltung zugesprochen wird (ebd., S. 107). Diesem Ansatz liegt der Gedanke zugrunde, dass Schüler:innen im Laufe ihres instrumentalischen Bildungsprozesses einerseits immer wieder die Erfahrung einer inneren Übereinstimmung zwischen den Anforderungen des Instruments bzw. der jeweiligen Musik und ihrem eigenen Leistungs- und Ausdrucksvermögen machen, andererseits aber zugleich auch Momente registrieren, an denen beide Pole noch nicht zusammenpassen. Die Möglichkeit einer stetigen Weiterentwicklung wird nun gewährleistet durch eine Orientierung an Werten, die von Lehrer:in und Schüler:in gemeinsam zu teilen sind und die von Dartsch als ein »Tugendkatalog« begriffen werden. Dieser Katalog umfasst Kriterien wie etwa »Bereitschaft zum Einlassen auf die Musik«, »Offenheit für Kritik und Selbstkritik« oder das Streben nach Verfeinerung (»Feilen«). Mit diesem Katalog schafft Dartsch eine Verbindung zu den zuvor von ihm entwickelten »Pädagogischen Tugenden« (ebd., S. 37f.), die wiederum mit der das ganze Buch tragenden Verschränkung zwischen dem Künstlerischen und dem Bildungsbegriff übereinstimmt: »Während die Veränderung des Menschen bei Klafki mit der Erschließung eines Inhalts in eins geht, fällt sie im Künstlerischen mit der Veränderung des bearbeiteten Materials zusammen.« (Ebd., S. 109)

Im Unterschied zu Kopiez wird in diesem Ansatz das Künstlerische nicht als Kompetenz, sondern als eine zeitliche Bewegung gefasst, die sich als unablässige Suche nach größtmöglicher Stimmigkeit beschreiben lässt. Insofern lässt Dartschs Ansatz durchaus die Möglichkeit zu, bereits die Anfangsgründe instrumentalischen Musizierens – und hier ließen sich als Transfer durchaus auch die Anfangsgründe des Komponierens anfügen – als etwas genuin Künstlerisches zu verstehen, sofern nämlich bereits diese Anfänge unter der Maßgabe des genannten künstlerischen Tugendkatalogs stehen. Zudem kann man ihn – wiederum in Einklang mit Dewey – auch auf die Ebene des »nur« Handwerklichen beziehen und damit eine Dimension in das Künstlerische integrieren, die für das Instrumentalspiel fraglos von großer Wichtigkeit ist. Und schließlich lässt er sich keineswegs nur auf zeitlich nachgeordnete Beurteilungen von Präsentationen beziehen, sondern kann auch die Prozesse des Übens und Explorierens leiten. Mit all diesen Eigenschaften ist eine Übertragung auf kompositionspädagogische Zusammenhänge zumindest denkbar.

Ungeachtet dieses im Gegensatz zum Ansatz von Kopiez deutlich größeren Geltungsbereichs teilt Dartschs Konzeption mit diesem aber, wie schon gesagt, die Vorstellung einer grundsätzlichen Skalierbarkeit des Phänomens. Wenn eine Tugend wie das Streben nach Verfeinerung (»Feilen«) als Kriterium des Künstlerischen gilt, dann ist damit zugleich gesetzt, dass es unterschiedliche Niveaustufen des Künstlerischen geben muss, entweder in dem Sinne, dass eine spätere Leistung als stimmiger (künstlerischer) als eine vorhergehende wahrgenommen wird, oder aber in der Form, dass die Tugend des »Feilens« in schwächerer oder stärkerer Form ausgeprägt ist. Beide Möglichkeiten begreifen das Künstlerische als ein Phänomen, das innerhalb eines Kontinuums in Erscheinung tritt, welches zwischen den Polen »geringe Ausprägung« und »hohe Ausprägung« aufgespannt ist.

1.2.2 Das Künstlerische als nicht-skalierbares Konstrukt

1.2.2.1 Das Künstlerische als nicht-skalierbares Konstrukt unter dem Gesichtspunkt von Unverfügbarkeit (Peter Rübke, Wolfgang Lessing)

Im größtmöglichen Gegensatz dazu stehen die Ausführungen von **Peter Rübke**, die in der 1. Auflage des »Handbuch Musikpädagogik« unter der Überschrift »Dimensionen des Künstlerischen aus instrumentalpädagogischer Perspektive« gefasst werden (Rübke, 2018). Dieser Titel ist allerdings nicht ganz stimmig, weil natürlich auch Michael Dartschs Ansatz unter diese Perspektive fällt und selbst die musikpsychologischen Ausführungen von Kopiez davon ausgehen, dass sich das »Vier-Dimensionen-Modell« »für die Formulierung von Lernzielen in [der] Instrumentalpädagogik« fruchtbar machen lässt (Kopiez, 2018, S. 188)). Was Rübke in diesem Beitrag entfaltet, ist weniger ein Überblick über instrumentalpädagogische Annäherungen an das Künstlerische (einen solchen leistet er eher in Rübke, 2016a, allerdings ohne das Phänomen des Künstlerischen dort explizit zu benennen), als vielmehr die Summe seiner eigenen jahrelangen Überlegungen, die er in zahlreichen Publikationen dargelegt hat (vgl. Rübke, 2024, i. Dr.; Rübke, 2016a, 2016b; Rübke, 2000; Figdor & Rübke, 2008). Obgleich der Handbuch-Beitrag eine Reihe von Merkmalen des Künstlerischen entfaltet, die man durchaus als kompatibel zu den Kriterien von Kopiez und Dartsch empfinden mag, so werden diese Faktoren doch durch eine Dimension gerahmt, die mit den Ansätzen der zuvor genannten Autoren schlechterdings unvereinbar ist: Das Künstlerische ist für Rübke ein Phänomen, das im Wesentlichen **unverfügbar** ist – es ist ein Ereignis. Ereignisse aber lassen sich weder einüben noch skalieren. Sie widerfahren einem, sind da – oder eben nicht. Unter Rückgriff auf den Ereignisbegriff des Philosophen Dieter Mersch geht Rübke davon aus, dass das Musizieren – bei ihm ein Begriff von »normative[m] und qualifizierende[m] Charakter« (Rübke, 2018, S. 193), der keinesfalls jedes Agieren am Instrument beinhaltet, sondern mit der Dimension des Künstlerischen zusammenfällt – keine bloße soziale Praxis ist, sondern ein »Akt«. Bei Mersch heißt es dazu: »Ein Akt geschieht; ihm eignet eine Plötzlichkeit, die das ›Nichts‹ seines Zuvor unterbricht und in die Welt einen anderen Aspekt, eine Katastrophe im Wortsinne der ›Wendung‹ einträgt« (Mersch, 2010, S. 213, zit.n. Rübke, 2018, S. 196). »Darum«, so Mersch, »ist jede Stimme in ihrer Plötzlichkeit stets schockhaft *und* von einer seltsamen Magie beseelt, gleichzeitig im Wortsinne ent-setztlich und von seltsamer Anziehungskraft – ent-setzlich, weil sie augenblicklich ›entrückt‹ oder ver-setzt, d.h. uns an einen anderen Ort platziert« (Mersch, 2010, S. 270, zit.n. Rübke ebd.).

Mit dem zunächst befremdenden Bindestrich in den Worten »ent-setzlich« und »ver-setzt« nimmt Mersch, was Rübke in der Kurzdarstellung eines Handbuchstextes notgedrungen nicht behandelt, eine Schreibweise auf, die Martin Heidegger in seinen »Beiträgen zur Philosophie« verwendet hatte (Heidegger, 1989, S. 471). Heidegger geht dort auf den Begriff des Ereignisses ein: Im Gegensatz zur gesamten Tradition der abendländischen Metaphysik, in der Seiendes als »Etwas« gefasst wird und daher ein Etwas, das nicht Etwas ist, eine schiere Denkmöglichkeit darstellt, versucht Heidegger konsequent vom Nichts aus zu denken. Dieses Nichts ist nun kein leerer Abstand zwischen Seiendem mehr (als solcher wäre es schon wieder »Etwas«), denn es entzieht sich jeglicher Begriffsbildung. Vom Nichts aus betrachtet, ist nun alles, was ist, etwas grundsätzlich anderes als ein bloßes Etwas. Es ist ein Einbruch in das Nichts, ein Geschehen. Heidegger nennt es »Ereignis«. Mersch erläutert dies in seinem Text »Stille als Ereignis« folgendermaßen: »Wieder und wieder kommt er [Heidegger] auf dieselbe Formel zurück, variiert sie, nicht nur, um aus ihr die spezifische Kraft einer Irritation abzuleiten, wie sie der künstlerischen Praxis zueigen ist, sondern vor allem, um Sein überhaupt als Ereignis zu denken – wobei die späteren »Beiträge zur Philosophie« den Ausdruck »Ereignis« in eine Serie verwandter Ausdrücke stellen, um zu präzisieren: »Ereignis als Er-eignung, Ent-scheidung, Ent-gegnung, Ent-setzung [...].« Man muss dies wörtlich lesen, und zwar sowohl in Ansehung der trennenden Bindestriche, die die Worte zerteilen und entfremden, als auch im Sinne einer Gegensatzung und eines Entzugs, der ihnen wesentlich eignet und durch alle Register von Variationen hindurchläuft: »Er-eignung« als das Eigene, das je Zugehörnde, »Entscheidung« als das Geschiedene, Differente, »Ent-gegnung« als das Begegnende, als Alterität, »Ent-setzung« als Transposition, als Verschiebung.« (Mersch, 2008, S. 57)

Während Mersch diesen Ereignischarakter des Etwas – was nicht weiter überraschen dürfte – in diesem Text vor allem als Deutungsrahmen für die Musik von John Cage verwendet, versucht ihn Rübke für jegliches Musizieren in Anspruch zu nehmen (das, wie gesagt, bei ihm als qualitativ wertender Begriff mit der Dimension des Künstlerischen zusammenfällt). Ein derart »ver-setzendes« Musizieren ist »in gelingenden und erfüllten Momenten greifbar und spürbar. Diese stimmigen Augenblicke, dieses schlagartige Übereinstimmen von Absicht und Gestaltung im Hier und Jetzt, dieses sich Im-Nu-Ereignen-Können macht das Musizieren zu einem Feinziel, das so nah ist, dass es von Beginn an und jederzeit erreichbar ist« (Rübke, 2018, S. 196). Indem Rübke das Künstlerische als Ereignis begreift, wirbt er zugleich für ein didaktisches Denken, das die Momente des Unverfügbaren nicht als Störquelle, sondern im Gegenteil als essentiellen Bestandteil jeglichen Musikunterrichts begreift (vgl. hierzu auch Hirsch, 2016; Khittl, 2016).

Dieses Moment des Unverfügbaren, des Sich-plötzlich-Einstellenden deckt sich, auch wenn Rübke darauf nicht eingeht, in frappierender Weise mit der Pathos-Theorie des Philosophen Bernhard Waldenfels (Waldenfels, 2002 und 2010, vgl. auch Lessing, 2018; Rüdiger, 2018, S. 136f.). Dessen Ausführungen zu Alterität und Leiblichkeit gründen in der Beobachtung, dass das, was den Menschen »trifft«, notgedrungen den Charakter einer Widerfahrnis trägt: Es kommt immer unerwartet, insofern zu früh. Die mentalen Verarbeitungen dieses Anderen sind nachträgliche Akte, die sich an diesem »zu früh« abarbeiten und insofern immer »zu spät« erfolgen. Der eigentliche Moment des Getroffenseins entzieht sich somit mentalen Verarbeitungsprozessen: Zwischen dem »zu früh« und dem »zu spät« klafft eine Lücke, die sich nicht schließen lässt.

Natürlich muss es sich bei dem, was sich in diesem schockhaft einbrechenden Moment des Musizieraktes zuträgt, immer auch um musikalische Gestaltungen handeln, die sich unabhängig von der Plötzlichkeit ihres Einbrechens beschreiben lassen. In der Terminologie Röbbkes: »Musizierakte« sind immer auch »Musizierhandlungen«. Deren zentrales Kriterium besteht für ihn – und hier bezieht er sich auf den Begriff der »Bewegungsenergie«, den der Musiktheoretiker Ernst Kurth 1917 in seinen »Grundlagen des linearen Kontrapunkts« eingeführt hatte – in der Fähigkeit, »der Energie gewahr zu sein, die »zwischen den Tönen oder über sie hinweg« (Kurth, 1917/1996, S. 2) wirkt. Wer somit »nur zwei isolierte Töne spielen würde, hätte damit kein »Intervall« performativ hervorgebracht und gestaltet [...]. Und wer nur Schläge realisieren würde, hätte womöglich in mathematisch korrekter Weise Tempo und Rhythmus markiert, nicht aber den metrischen *Puls* gestaltet, würde doch dieser wiederum ein Gespür für die hörbaren Ereignisse und die spürbaren Räume dazwischen erfordern« (Röbbke, 2018, S. 195, Hervorhebung im Original).

Die instrumentalpädagogische Pointe von Röbbkes Ansatz besteht nun in der Aussage, dass sowohl Musizierhandlungen als auch Musizierakte nicht an das Kompetenzniveau von Expert:innen gebunden sein müssen, sondern sich jederzeit, also auch zu Beginn einer Instrumentallaufbahn ereignen können. Quasi zur Veranschaulichung gibt Röbbke an anderer Stelle – in seinem gemeinsam mit dem Psychoanalytiker Hellmuth Figdor verfassten Buch »Das Musizieren und die Gefühle« (2008) – ein konkretes Beispiel, an dem ein derart künstlerisches Ineinandergreifen von Musizierakt und Musizierhandlung erfahrbar wird:

»Prima la Musica (die österreichische Version von Jugend musiziert) 2005, im Festsaal des Schlosses Zeillern. Soeben haben die vier siebenjährigen Mädchen, die ihrem Ensemble den anspielungsreichen Namen Osterhazy-Streichquartett gegeben haben, ihr zweites Stück beendet, eine einfache Komposition für Anfänger der britischen Violinpädagogin Sheila Nelson [...], da erhebt sich plötzlich starker Applaus – gegen alle Konventionen bei solchen Veranstaltungen, die allenfalls am Ende des gesamten Durchgangs ein wenig Beifall vorsehen: Gleich ob Jurymitglieder, interessierte Musikschulkollegen oder Mütter bzw. Väter, die mit ihren Kindern mitfieberten, jeder, der in diesem Moment im Saal war, hatte das Bedürfnis, Beifall klatschend die fantastische Spannung aufzulösen, die die vier jungen Streicherinnen aufgebaut hatten [...]. Es war etwas geschehen in diesen wenigen Minuten. Hannah, Caroline, Julia und Paula hatten ein schlichtes Stück so intensiv miteinander musiziert, dass dessen simple Machart transzendiert wurde: Die Einsicht, dass das Wesentliche an Musik das Unhörbare ist, die Energie hinter den real erklingenden Tönen, ein Kraftgeschehen [...] wurde zur packenden Erfahrung. Wir waren buchstäblich an unseren Wurzeln »gepackt«, hatten doch die vier Mädchen an die Fundamente von Musik gerührt. Alle vier standen noch am Anfang ihrer streicherischen Entwicklung, kaum eine spielte länger als zwei Jahre, und dennoch hatten schon die einzelnen Töne ein Leben gehabt, Ein- und Ausschwingen, Aufblühen und Vergehen. Und Hannah an der ersten Geige spielte am Anfang nicht nur die Töne d₁ und a₁, sondern das Intervall der Quinte. Wie schon der Begriff »Intervall« sagt: Das Entscheidende ist der Zwischenraum zwischen den begrenzenden »Wällen«, es kommt auf die Gestaltung des Weges von einem zum anderen Ton an, nicht nur auf die präzise Bewegung der Begrenzungstöne.« (Figdor & Röbbke, 2008, S. 151f., Hervorhebungen im Original)

Zweifellos ließe sich das Kriterium der zwischen zwei Tönen waltenden Energie auch in das »Vier-Dimensionen-Modell« von Kopiez integrieren, wird dort doch zur Begründung der Dimension »Expressive Regeln« eine Aussage Hugo Riemanns zur Beschaffenheit eines »ausdrucksvollen Spiels« herangezogen, die da lautet: »Das allgemein gültige [sic!] Gesetz für die dynamische Schattierung des Melodischen ist die Steigerung der Tonstärke bei steigender, Verminderung der Tonstärke bei fallender Melodie« (Riemann, 1883, S. 6, zit.n. Kopiez, 2018, S. 189). Was sich hingegen in keiner Weise in das Modell integrieren lässt, ist der Aktcharakter der von Röbbke anschaulich geschilderten Situation. Das kollektive Gepackt-Sein und der unvermittelt und gegen die üblichen Gepflogenheiten einsetzende Applaus lassen sich nicht allein dadurch erklären, dass bei der Präsentation expressive Regeln messbar »korrekt« beherrscht wurden oder die Musikerinnen über geeignete »persuasive Strategien« verfügen; ihre Ereignishaftigkeit, die, wie gesagt, für Röbbke wesentlich durch die Momente des Unverfügbaren und Plötzlichen gekennzeichnet sind, lässt sich mit dem Vokabular des Expertise-Ansatzes, dem das Modell von Kopiez verpflichtet ist, nicht erklären. Und sie widersetzt sich auch der Integration in den von Michael Dartsch entwickelten Tugend-Katalog: Zwar lassen sich Musizierhandlungen durch unablässiges »Feilen« kontinuierlich verbessern, Musizierakte jedoch nicht; Ereignisse kann man vielleicht vorbereiten, aber sicher nicht planvoll einüben.

Es kann freilich nicht geleugnet werden, dass sich die von Röbbke verfochtene Akthaftigkeit des Künstlerischen über die Einzelperspektive hinausgehend empirisch kaum dingfest machen lässt. Allein schon die Tatsache, dass er in seiner Schilderung der Präsentation des Osterhazy-Quartetts ein kollektives »Wir« verwendet (»[w]ir waren buchstäblich an unseren Wurzeln gepackt«), ist eine durchaus problematische Verallgemeinerung eines Eindrucks, der sich doch prinzipiell nur als individueller einstellen kann. Wenn er für das Kollektiv der Hörer:innen in Anspruch genommen wird, so beruht diese Übertragung auf einer subjektiven Interpretation, die vielleicht Auskunft über die Intensität von Röbbkes persönlichem Hörerlebnis geben, aber sicher keine intersubjektive Geltung beanspruchen kann. Auf der anderen Seite lässt sich aber fragen, ob das von Röbbke geschilderte Erlebnis an Wert verlöre, wenn sich nachweisen ließe, dass es nicht von allen Anwesenden, am Ende vielleicht gar nur von ihm selbst, geteilt wurde. Möglicherweise lassen sich derartige Übertragungen einer subjektiven Erlebnissphäre auf andere Personen ja durchaus auch als Merkmale des Künstlerischen begreifen. Ein künstlerischer Akt läge vor, wenn er im Einzelnen den Eindruck einer kollektiven Übertragbarkeit erwecken würde (eine Sichtweise, die sich im Übrigen recht gut mit Immanuel Kants Vorstellung vom Schönen, das anderen »angesonnen« werden kann [Kant, 1983, § 8, B26/A26], vertragen würde). Allerdings stellt sich dann die Frage, welche Rolle der Anspruch, der mit derartigen Übertragungen verbunden wäre, in anschließenden Interaktionen spielen würde. Was folgt aus ihm, welche weiteren diskursiven oder auch musikalisch-praktischen Konsequenzen gehen von ihm aus? Fragen, die sich natürlich vor allem in pädagogischen Situationen stellen.

Wie im Falle von Dartsch lassen sich auch Röbbkes Ausführungen, selbst wenn sie sich ausschließlich auf reproduktives Musizieren konzentrieren, für kompositionspädagogische Kontexte fruchtbar machen – allerdings nur, wenn es dort in prominenter Weise nicht nur um das Komponieren, sondern vor allem auch um das Aufführen der jeweils komponierten Musik geht.

Während Röbbkes Ausführungen, hierin dem Ansatz von Kopiez durchaus verwandt, ausschließlich um den Akt der Darbietung kreisen, fokussiert **Wolfgang Lessing** vor allem die sozialen Situationen, in denen sich Künstlerisches ereignet. Dies hat eine sehr spezifische Eingrenzung zur Folge: Im Zentrum seiner Überlegungen steht die Situation des Instrumentalunterrichts. Lessing fragt in mehreren Texten nach der Berechtigung, das Geschehen in einem solchen Unterricht mit dem Epitheton »künstlerisch« zu versehen (Lessing, 2008; 2016; 2017, 2024, i. Dr.). Bereits in einem früheren Text (Lessing, 2008) hatte er, unter Rückgriff auf die Rahmenanalyse Erving Goffmans, zu zeigen versucht, dass die Deutungen der Geschehnisse im Unterricht im Wesentlichen durch die Rahmungen definiert werden, die die handelnden Personen an die jeweilige Situation herantragen. In dem Beitrag »Paradoxie als Regel. (Musik-)pädagogische Antinomien im instrumentalen Gruppenunterricht« (Lessing, 2016) wird dieser Gedanke wieder aufgegriffen, nun aber von der Ebene subjektiver Einzelperspektiven gelöst. Ausgehend von der in der Erziehungswissenschaft formulierten Einsicht, dass pädagogisches Handeln notgedrungen von nicht auszuhebenden Antinomien durchzogen ist (vgl. Helsper, 2001, S. 39–67), stellt Lessing die Frage, in welchem Verhältnis der Akt des Musizierens zu diesen Antinomien steht, wobei er sich hierbei auf folgende vier pädagogische Antinomien konzentriert (vgl. Lessing, 2016, S. 77–79):

- »Begründungsantinomie« (Widerspruch zwischen erhöhtem Entscheidungsdruck und gesteigerter Begründungspflichtigkeit in pädagogischen Situationen),
- »Subsumtionsantinomie« (Widerspruch zwischen »Schema F« und konkretem »Fallverstehen«),
- »Symmetrieantinomie« (Widerspruch zwischen asymmetrischer Lehrendenrolle und der für Lernprozesse notwendigen Symmetrie [Lehrende als Lernbegleiter:innen])
- »Organisationsantinomie« (Widerspruch zwischen definierter Unterrichtszeit und individuell benötigter Zeit).

Wie Röbbke versteht auch Lessing unter Musizieren eine besondere Qualität des instrumentalen Handelns, die er als »künstlerisch« bezeichnet. Und auch er geht davon aus, dass es das Ziel eines jeglichen Instrumental- und Gesangsunterrichts sein müsse, eben diese Qualität im Unterricht zu etablieren. Anhand eines gemeinsamen Improvisationsspiels aus dem instrumentalen Gruppenunterricht mit drei Anfänger:innen am Cello versucht er nun zu zeigen, dass in einer Musiziersituation, die einem derart verstandenen Begriff des Künstlerischen gerecht wird, die genannten Antinomien vorübergehend außer Kraft gesetzt sind. Er erläutert das u.a. an der Symmetrieantinomie: »Von dem Moment an, in dem wir die vorgegebene Regel [es handelt sich um eine gemeinsame, also für Schüler:innen und Lehrperson gleichermaßen geltende, Improvisationsaufgabe] akzeptiert haben, sind wir als Spieler gleichberechtigt. Im Augenblick echten Musizierens ist es nicht mehr interessant, dass ich der Lehrer bin und die drei Kinder meine Schüler. Die Antinomie von Symmetrie und Asymmetrie ist aufgehoben« (Lessing, 2016, S. 84). Und das gilt dann auch für die weiteren Antinomien.

Das Moment des Unverfügbaren, das »echte« Musiziersituationen kennzeichnet, wird in diesem Zusammenhang nicht eigens betont, ergibt sich aber aus dem Gedankengang. Musiziersituationen müssen als Ereignisse und nicht als planvoll herstellbare Resultate gedacht werden, denn sonst wäre die Vorstellung, in ihnen wäre die

Sphäre pädagogischer Antinomien außer Kraft gesetzt, hinfällig: Ließen sie sich planen und direkt herbeiführen, wären sie Teil jener Sphäre.

Wenn es aber zutrifft, dass das künstlerische Musizieren einen Raum darstellt, in dem die pädagogischen Antinomien vorübergehend keine Geltung mehr besitzen, dann müsste man davon ausgehen, dass hierdurch eine ganz spezielle musikpädagogische Antinomie entsteht, nämlich diejenige zwischen dem Raum des Unterrichts und dem des künstlerischen Musizierens. Und es müsste im Anschluss daran gefragt werden, in welchem Verhältnis diese beiden Flanken der Antinomie zueinanderstehen.

Zuvor ist jedoch noch darauf hinzuweisen, dass mit der Postulierung einer eigenständigen Dimension des künstlerischen Musizierens das Problem wiederkehrt, das oben auch in Bezug auf die Ausführungen Röbbkes erörtert wird. Lessing fragt: »Kann es nicht sein, dass innerhalb unserer Gruppe nur ich diese vorübergehende Ausblendung der Antinomien empfinde? Woher weiß ich, dass es Veronika genauso geht? [...] Vielleicht taucht sie viel weniger in unser gemeinsames Spiel ein als ich?« (Ebd., S. 85)

Als Antwort wiederholt Lessing zunächst ein Argument, das er bereits in seinem Text von 2008 entwickelt hatte. Möglicherweise, so seine Argumentation, ist ja genau diese Unsicherheit ein Wesensmerkmal künstlerischer Erfahrung. 2008 hatte er in Hinblick auf die Interaktion von Spieler:in und Hörer:in formuliert:

»Ob [ein] gegenseitiges Einschwingen [im Sinne eines vom Psychoanalytiker Daniel Stern als ›affective attunement‹ bezeichneten nonverbalen Interagierens] allerdings [...] zustande kommt, ob meine Zuwendung [als Spieler:in] zu einem imaginären Hörer als Partner einer gemeinsamen Kommunikation von den real anwesenden Hörern (oder zumindest einem Teil von ihnen) aufgegriffen wird, entzieht sich der Verfügungsgewalt des Spielers. Der Preis, den das ästhetische Als-Ob zu zahlen hat, besteht darin, dass es hier keine lebensweltliche Verständigungsgewissheit gibt, worin umgekehrt aber vielleicht gerade sein Reiz, seine Herausforderung oder [...] sein Genusspotenzial liegt.« (Lessing, 2008, S. 80)

Im Beitrag von 2016 geht er nun noch einen Schritt weiter, indem er gerade diese Unsicherheit als Impuls begreift, sich über das gemeinsame Erleben zu verständigen. Dieser Impuls führt nun geradewegs aus der künstlerischen Musiziersituation in die Sphäre des Unterrichts zurück. »Können wir«, so fragt Lessing, »wenn die Musiziersituation selbst nicht auskunftsfähig ist, dann aber überhaupt entscheiden, ob es zu einem gemeinsamen Musizieren kam? Diese Frage lässt sich [...] nur beantworten, wenn wir beobachten, wie die Teilnehmer mit dem gemeinsamen Spiel in dem Moment umgehen, in dem sie sich nicht mehr in dessen Bannkreis befinden. Ob ein gemeinsames Musizieren vorliegt, lässt sich [...] nur aus der Analyse der angrenzenden Situationen in Erfahrung bringen.« (Lessing, 2016, S. 85)

Die weitere Argumentation zielt nun darauf ab, das Verhältnis zwischen den Sphären des künstlerischen Musizierens und des Unterrichts als Dimensionen auszuweisen, die permanent gegenseitig aufeinander verweisen. Lessing übernimmt hier Erika Fischer-Lichtes Begriff der »Schwelle«, die sich von der Grenze dahingehend unterscheidet, dass sie ein Überschreiten nicht zu verhindern versucht, sondern geradewegs dazu einlädt (Fischer-Lichte, 2004, S. 358). »Wenn ich als Lehrer«, so Lessing, »den Kindern die Regeln unseres [Improvisations-]Spiels mitteile, dann bin ich mit einem Fuß in der Welt der pädagogischen Antinomien. Ich muss zwischen den didak-

tischen Gründen, die mich zu diesem Spiel bewegen, und der momentanen Situation, in der vielleicht nicht alle Kinder bereit oder gewillt sind, sich auf die Aufgabe einzulassen, eine Position beziehen (Begründungsantinomie), ich muss von der Asymmetrie unserer Beziehungen Gebrauch machen [...] (Symmetrieantinomie) etc.« (Lessing, 2016, S. 86). Gleichzeitig aber wird die Vermittlung der gemeinsamen Spielidee schon eine bestimmte energetische Aufladung (Tonfall, Spannung) enthalten, durch die sie mehr als eine bloße Anleitung ist: Sie ist »mehr als eine bloße Vorbereitung. Ihr Ort ist die Schwelle zwischen Unterrichts- und Musiziersituation« (ebd.). Umgekehrt können Musiziersituationen aber auch auf die Situation jenseits der Schwelle zurückwirken: »Der Musiziersituation scheint [...] die Notwendigkeit eingewoben zu sein, sich über sie zu verständigen, um sie dadurch immer weiter zu verbessern. An der Art der Verständigung lässt sich erkennen, wie die Teilnehmer die Musiziersituation empfunden haben.« (Ebd.) Die Kommentare »kreuz[en] die Schwelle zurück in die Unterrichtssituation und weis[en] aber zugleich wieder in das Musizieren hinein. Ein Tanz auf der Schwelle« (ebd.).

Mit dieser Integration des Musizierens in einen Unterricht, den Lessing nun als einen »im präzisen Sinne« künstlerischen ausweist (ebd., S. 87), ist er gar nicht allzu weit von Dartschs Tugend der Verfeinerung (»Feilen«) entfernt. Und zugleich äußert sich hier eine (leichte) Distanz zu Röbbke, der – wie gleich im Anschluss im Zusammenhang mit den Überlegungen von Adrian Niegot noch genauer zu sehen sein wird – das ›Ereignis‹ des Künstlerischen strikt von den daran möglicherweise anschließenden Reflexionen abkoppelt. Dennoch wird Lessings Position hier eher bei Röbbke als bei Dartsch verortet, da der Gedanke der Unverfügbarkeit und Plötzlichkeit, mit anderen Worten: des Ereignisses, auch für seine Überlegungen essentiell sind. Ohne ihn wäre ein Begriff der Schwelle, die zwar verbindet, aber doch eben auch trennt, sinnlos. Dennoch ist noch einmal zu wiederholen, dass die hier durch die Kapitelstruktur vorgeschlagene Gruppierung der Texte nicht die einzig denkbare ist. Wir werden, wie schon angekündigt, in Abschnitt 1.2.4 auch andere Kombinationen erproben.

1.2.2.2 Das Künstlerische als nicht-skalierbares Konstrukt unter dem Gesichtspunkt von Geltungssensibilität (Adrian Niegot)

Eine weitere regionale Verwendung des Begriffs »künstlerisch« zeigt sich in **Adrian Niegots** Text »»Anders« und »anverwandelt«? Geltungsreflexive Überlegungen zum Zusammenhang von Kunst und Pädagogik in der Musikpädagogik« (Niegot, 2017). Ausgehend von Peter W. Schatts Diktum, nach dem schulische Musiklehrende »keine Künstler, aber künstlerisch gebildete Menschen sein [müssen], die den Gehalt ästhetisch gebildeten Lebens reflektieren können« (Schatt, 2014, S. 46, zit.n. Niegot, S. 144), wird das Künstlerische hier von der Verpflichtung, als aktives Produzieren oder Reproduzieren in Erscheinung treten zu müssen, abgekoppelt und als eine grundsätzliche musikpädagogische Haltung modelliert. Obgleich diese Überlegungen ausschließlich um die Rolle der schulischen Musiklehrkraft kreisen, so lassen sich die von Niegot entfalteten Gedankengänge doch ebenso auch auf Umgangsweisen mit Musik übertragen, die den Schüler:innen angesonnen werden können.

Niegots Ausführungen sind in unserem Zusammenhang besonders aufschlussreich, weil sie sich explizit kritisch zu Peter Röbbkes (und damit auch Wolfgang Lessings) Vorstellung vom Künstlerischen als dem ›Einbruch‹ eines ›Anderen‹ verhalten.

Hier handelt es sich also um einen der wenigen Texte, in denen der Begriff des Künstlerischen unter Bezugnahme auf gegnerische Positionen diskursiv verhandelt wird.

Niegot geht von der kulturanthropologischen Einsicht des Philosophen Hans Jonas aus, wonach im Vermögen des Menschen zur »Überbietung des Unmittelbaren« **innerhalb** der »Koordinaten des Verstehens« (ebd., S. 145, Hervorhebung im Original) der entscheidende Unterschied zwischen Mensch und Tier besteht. Die Symbolsysteme (Sprache, Gesten etc.), über die nach Jonas nur der Mensch verfügt, transformieren das jeweils Gegebene, begeben sich also in eine Distanz zu ihm, und ermöglichen aber gerade dadurch erst sein Verstehen. Dieser Zusammenhang wird, so Niegot, durch Röbbkes Hinwendung zum »Ereignis« als dem schlechthin »Anderen« (also einem nicht Versteh-, sondern nur noch Erfahrbaren) nun aber ausgehebelt. Röbbkes Ausführungen fallen daher in seinen Augen hinter die Einsicht von Jonas zurück. Denn Röbbke plädiert ja geradezu dafür – und hier zitiert Niegot ihn direkt – »offen für den Einbruch von etwas ganz Anderem zu sein, [...] das pure musikalische Ereignis [...] zuzulassen und in diesen Momenten von der aktiven Verstehensbemühung abzulassen und sich in eine Position »diesseits der Hermeneutik« (Hans Ulrich Gumbrecht) hineinfallen zu lassen« (Röbbke, 2014, S. 48, zit.n. Niegot, 2017, S. 145). Angesichts der Möglichkeit eines Aufscheinens des Anderen werde für Röbbke daher offenkundig, »dass in solchen Augenblicken »letztlich die definitive Begründung eines Faches Musik in der Schule« liege, seine »Sonderstellung« mithin, aus der heraus wohl niemand »ein Bedürfnis, in die Schulrealität zurückzukommen« (Röbbke, 2014, S. 50) habe, geschweige denn, [...] dass es jemanden gebe, »der unmittelbar nach einer wirklichen Musizier- und Hörerfahrung noch »Lust« habe, »verbal zu reflektieren« (ebd., 2014, S. 50)« (Niegot, 2017, S. 145). Niegot bestreitet diese letzte Vermutung Röbbkes entschieden und fragt, »ob nicht Reflexivität selbst ein entscheidendes Merkmal von Kunst ist« (ebd.). Mit der Bejahung dieser Frage, um die sich der weitere Textverlauf argumentativ bemüht, versucht er einen Weg zu ebnen, der dem Ansatz von Schatt Plausibilität verleiht, die Person der Musiklehrkraft als »künstlerisch gebildet« zu denken bei gleichzeitiger Entbindung von der Pflicht, selbst ein Künstler oder eine Künstlerin sein zu müssen. Denn wer, wenn nicht sie, wäre die Instanz, die diese Reflexivität zuwege bringen könnte und müsste?

Man sieht, hinter dieser Frontstellung scheinen große philosophische Fragen auf. Unversehens fühlt man sich bei der Gegenüberstellung der Positionen von Hans Jonas und Peter Röbbke an den Davoser Disput zwischen Ernst Cassirer und Martin Heidegger aus dem Jahre 1929 erinnert, bei dem es im Kern um eben die hier angeschnittene Problematik ging. Auf der einen Seite Cassirer, der sich in seiner »Philosophie der symbolischen Formen« (Cassirer, 2010 [1923]) darum bemüht, »die symbolbildende und damit kulturschaffende Kraft des menschlichen Geistes als eine Welt der »Formen« verständlich zu machen« (Safranski, 2001, S. 214). Auf der anderen Seite Heidegger, für den eben diese Bindung an symbolische Formen ein Verharren bedeutet, das dem Menschen zwar »Halt und Geborgenheit« vermitteln kann, ihm aber das Bewusstsein seiner radikalen Freiheit nimmt (ebd.). Für Heidegger wäre die Disziplin der Kulturanthropologie, auf die sich Niegot in Gestalt von Hans Jonas beruft, sicher nicht die Instanz gewesen, die in dieser Frage das letzte Wort haben sollte, denn sie bleibt ja doch eben jener abendländischen Subjektzentrierung verhaftet, die er ja gerade abschütteln möchte. Nicht Röbbke, so könnte man sich seine Antwort auf die hier angeschnittene Kontroverse vorstellen, bleibt hinter Hans Jonas zurück, sondern umgekehrt. Rüdiger Safranski hat den Gegensatz zwischen beiden Positionen vollendet

auf den Punkt gebracht, wenn er schreibt: »Cassirer ist es um die Kunst des Wohnens in der Kultur zu tun, Heidegger aber will ›den Boden zu einem Abgrund‹ machen. [...] Cassirer plädiert für die Arbeit der Sinnstiftung durch Kultur [...]. Das alles verwirft Heidegger [...]. Was bleibt, sind einige wenige Augenblicke von großer Intensität« (Safiranski, 2001 S. 216f.).

Ohne sich weiter auf den Davoser Höhen zu verlieren, könnte man Niegots Argumentation insofern Recht geben, als dass diese Augenblicke großer Intensität, um deren musikpädagogische Bedeutung es Rübke (und auch Lessing) zweifellos geht, sich ja an ›Werken‹ (seien es nun bestehende oder eigene Kompositionen) entzünden könnten, die, wenn sie keine symbolischen Formen im Sinne Cassirers wären, ja gar nicht existieren würden. Umgekehrt allerdings wäre zu fragen, ob das von Niegot als unverzichtbar für das Künstlerische ausgewiesene Moment der Reflexivität nicht vorgängig zunächst einmal der Erfahrung einer rückhaltlosen Ereignishaftigkeit bedarf: Ohne die Erfahrung, dass sich plötzlich und unverfügbar etwas zu Wort meldet, das sich nicht selbstverständlich in die Kontinuität einer gegebenen pädagogischen Situation einfügt, hätte diese Reflexivität ja keinen Gegenstand, an dem sie sich entzünden könnte.

Niegot stellt nun die Frage, ob die von Rübke beschworene Andersheit der Musiklehrkräfte (gegenüber allen anderen Lehrenden) nicht »weniger geheimnisvoll« einfach daher rühre, »dass diese mit einer anderen [K]odierung operieren, die aber in Schule erstens wohl oft unterrepräsentiert ist und zweitens – von den ›Nicht-Künstlern‹ – als durchaus zu vernachlässigen eingestuft wird« (Niegot, 2017, S. 147). Mit dem Begriff der Kodierung greift Niegot auf die systemtheoretische Einsicht Niklas Luhmanns zurück, nach der gesellschaftliche Teilsysteme (wie Politik, Wirtschaft, Rechtsprechung, Bildung, Kunst) von je eigenen binären Kodierungen geprägt sind, die ihren jeweiligen Geltungsbereich abstecken. Da in schulischen Kontexten zumeist die binäre Kodierung »richtig/falsch« vorliege,² bestünde die Aufgabe von Musiklehrenden vornehmlich darin, in größtmöglicher »Geltungssensibilität« ein Bewusstsein für die Begrenzungen zu schärfen, die mit dieser Kodierung gerade in ästhetischer Hinsicht einhergehen. Die Andersheit der Musiklehrkraft gegenüber allen anderen Lehrenden wäre somit eine, die »andere binäre Kodierungen [als die schulisch üblichen] zu fokussieren ermöglicht« (Niegot, 2017, S. 151). Dabei ist das »Andere«, das die Begegnung mit Kunst immer wieder auszeichnet und das Rübke als »Ereignis« zu fassen versucht, für Niegot nichts, was der Reflexion prinzipiell entgegenstünde. Vielmehr geht er im Anschluss an Dirk Rustemeyer, der seinerseits auf die Zeichentheorie von Charles S. Peirce abhebt, davon aus, dass jede intelligible Form in der Lage ist, auf andere Formen zu verweisen (ebd., S. 149). Es gibt keine Welt jenseits der Zeichen. Zeichen sind in der Lage, Brücken zwischen Andersheiten zu bilden: eine aufstörende musikalische Erfahrung wäre demnach nichts, was der Reflexion entgegenstünde: in den Worten, in die sie gefasst würde, wären noch Spuren von ihr enthalten, wodurch ein Hin und Her zwischen musikalischem Eindruck und dessen Reflexion keine artfremde Bemächtigung wäre, sondern ein stets weiter ausdifferenzierender Umgang mit unterschiedlichen Zeichensystemen.

2 Das deckt sich allerdings nicht ganz mit Luhmann, der im Anschluss an Jochen Kade als schulische Leitdifferenz eher die Kodierung »vermittelbar/nicht vermittelbar« herausgearbeitet hat (vgl. Luhmann, 2002, S. 59).

Man sieht, dass Niegots Beharren auf der Reflexionsfähigkeit musikalischer Andersheit durchaus eine Nähe zum Ansatz von Lessing verrät, der ja ebenfalls davon ausgeht, dass die prinzipielle Differenz zwischen Musiziersituationen und der von Antinomien geprägten Welt des Unterrichts ein Auslöser für nachträgliche reflexive Bearbeitungen darstellen, wobei bei Lessing, wie schon gesagt, dieser Nachträglichkeit zunächst die Befremdung durch die Andersheit des Ereignisses vorausgeht, für die Niegots Rückgriff auf eine alle Differenzen überwölbende (und letztlich auch überbrückende) Zeichenstruktur keinen rechten Raum bietet.

Wenn Niegots Ansatz hier, ungeachtet aller Differenzen vor allem zu Röbbke, mit diesem dennoch unter einer gemeinsamen Kapitelüberschrift steht, so hängt das damit zusammen, dass auch er auf seine Weise das Künstlerische als ein nicht-skalierbares Phänomen begreift. Indem er den Schwerpunkt seiner Ausführungen auf den Begriff der Geltungssensibilität legt und es demgemäß zur Aufgabe einer künstlerisch gebildeten Lehrkraft erhebt, stets aufs Neue bestehende Geltungsordnungen (wie z.B. richtig/falsch oder stimmig/nicht stimmig) auf ihre jeweilige Angemessenheit hin zu befragen, wird das Künstlerische zu einem Phänomen, das sich gerade nicht mit der Vorstellung verträgt, es könne in einer stärkeren oder schwächeren Ausprägung vorhanden sein, denn eine derartige Skalierung ist nur möglich, wenn man innerhalb einer Kodierung verbleibt (also etwa »erfüllt/nicht erfüllt« bei Kopiez oder »stimmig/nicht stimmig« bei Dartsch). Wenn das Künstlerische aber gerade den **Umgang** mit Kodierungen bezeichnet und sich nicht von der gesetzgebenden Gewalt einer vorherrschenden Kodierung abhängig machen lässt, dann würde es sich in dieser Sichtweise zweifellos besonders gut für eine Auseinandersetzung mit Klängen, Materialien und Formen der Neuen Musik eignen, die die Kodierungen auf Seiten der Schüler:innen in Bewegung zu bringen vermögen. Insofern könnte diese Formung des Begriffs »künstlerisch« durchaus für die Qualifizierung kompositionspädagogischer Schulprojekte interessant sein – allerdings nur, wenn es hier konsequent um die Begegnung mit Neuem geht. Deutlich zeigt sich hieran, in welch hohem Maß die Beurteilung eines Projekts als »künstlerisch« von den Prämissen abhängt, die mit dem Begriff in Verbindung gebracht werden.

1.2.3 Ein Vermittlungsangebot zwischen Skalier- und Nicht-Skalierbarkeit? (Christoph Richter)

Bei dem eingangs bereits erwähnten Beitrag von **Christoph Richter** »Das sogenannte Künstlerische« (Richter, 2000) handelt es sich um den ältesten der hier diskutierten Texte. Es ist durchaus denkbar und möglich, in ihm einen frühen und vorausgreifenden Vermittlungsversuch zwischen Skalier- und Nicht-Skalierbarkeit zu sehen, wobei allerdings zu untersuchen sein wird, ob diese Vermittlung beide Pole wirklich in Bewegung versetzt oder sich nicht eher in einem unverbindlichen »Sowohl-als-Auch« erschöpft.

Richters Anliegen ist es, dem auch von ihm als unscharf wahrgenommenen Begriff des Künstlerischen eine Kontur zu verleihen, ohne ihn umstandslos zu einem bloßen Substitut des Kunstbegriffs zu machen: »Es sei deutlich betont«, so heißt es gleich zu Beginn, »dass es bei den folgenden Überlegungen nicht um eine Bestimmung der Kunst oder des Ästhetischen geht. [...] [Sie] beschränken [...] sich [...] auf eine Tätigkeit [...], die unter anderem auch »künstlerisch« genannt werden kann, nicht aber um die Erörterung ihrer Ergebnisse.« (Ebd., S. 27) Ebenso wenig geht es ihm um eine »Definition

des Künstlerischen« (ebd., S. 28). Vielmehr bietet er »unterschiedliche Materialien an, die das Nachdenken über den Begriff und seine Bedeutungen anregen mögen« (ebd.).

Mit dieser Zielsetzung ist eine Gefahr verbunden, die indirekt durch die Pluralbildung »Materialien« und »Bedeutungen« angedeutet wird: Richters umfassende Annäherung an den Begriff des Künstlerischen kann man durchaus als eine eher parataktische Aneinanderreihung unterschiedlichster Aspekte lesen, die eben jenen Kern vermissen lässt, der für einen geschärften Umgang mit dem Begriff notwendig wäre. Man kann den Text in der Tat als eine eher lose Sammlung von Materialien und Gedanken begreifen, die indirekt den Befund der »Verschwommenheit« (ebd., S. 27) zu bestätigen scheint, von dem er sich doch augenscheinlich befreien möchte. Allerdings wird eine andere Lesart möglich, wenn man sich dazu entschließt, nicht alle genannten Aspekte gleichrangig zu behandeln, sondern Schwerpunktsetzungen vorzunehmen, die sich aus der Kenntnis des generellen musikpädagogischen Denkansatzes Richters ergeben.

Um einen Eindruck von der Materialfülle des Textes zu bekommen, muss man sich nur die Themen vergegenwärtigen, die hier abgehandelt werden. Richter geht im ersten Teil seines insgesamt zweiteiligen Beitrags auf die Begriffe »Handwerk« bzw. »Kunst« bei Aristoteles (ebd., S. 28ff.) und auf die Platonische Vorstellung von Kunst als göttlicher Mitteilung (ebd., S. 33ff.) ein; sodann auf den Spielbegriff unter besonderer Berücksichtigung Hans-Georg Gadamers (ebd., S. 37), auf die neurobiologischen Grundlagen des Musizierens (ebd. S. 37f.), auf »außerkünstlerische (außer-musikalische) Einflüsse künstlerischer Tätigkeit« unter Rückgriff auf Julius Bahle (ebd. S. 39ff.), auf die Vorstellung vom künstlerischen Handeln als »stellvertretende[r] Selbstbegegnung« unter Bezugnahme auf die Poetologie der Lyrikerin Hilde Domin (ebd., S. 42f.) sowie auf die Rezeptionsästhetische Formel vom »Selbstgenuss im Fremdgenuss« bei Hans Robert Jauss (ebd., S. 43). Aber auch wenn sich das Ergebnis dieser umfänglichen Sichtung eher in einem Nebeneinander von Einzelbeobachtungen zu erschöpfen scheint, das beim Lesen durchaus eine gewisse Ratlosigkeit zurücklassen kann, wird bei erneuter Lektüre doch eine Schwerpunktsetzung erkennbar. Im Grunde geht es Richter darum, das Künstlerische als ein Phänomen zu begreifen, das von einer Grundspannung durchzogen ist. Diese Spannung wird bereits an der Gegenüberstellung von Aristoteles und Platon greifbar:

Auf der einen Seite wird die Kunst- bzw. Handwerkslehre des Aristoteles als eine Grundlage etabliert, durch die sich die »handwerklich-künstlerische Leistung eines Instrumentalisten« in Form von »Techniken« beschreiben lässt, »mit denen Instrument und Körper beherrscht werden; in der Fähigkeit, anderen das Dargestellte mit benennbaren handwerklichen Mitteln deutlich und deutend mitzuteilen und sie zu begeistern« (ebd., S. 31). Richters Aristoteles-Verständnis lässt sich an der häufigen Verwendung von Komparativen (und, als deren Steigerung, dann am Gebrauch von Superlativen) gut verdeutlichen: Gegenüber Künstlern, die lediglich »aus Gewöhnung etwas hervorbringen« (ebd., S. 29), sind die, »die auch das Warum kennen, die also »im Besitz des Begriffes sind und die Ursachen kennen« [...], **weiser**. Von den Künstlern aber gelten jene als die **Weisesten**, deren Hervorbringungen nicht auf Nutzen gerichtet sind [...]« (ebd., S. 30). Auf die Beurteilung heutiger Instrumentalist:innen gemünzt, bedeutet das: »Mit Hilfe seiner Erfahrungen, und je **weiser** er [der Instrumentalist] in Kenntnis der Gründe und Ursachen für sie ist, wird er das Instrument und seinen Körper einander anpassen [...]« (ebd., S. 31, Hervorhebung M.H. und W.L.).

Diese Beschreibung handwerklich-künstlerischer Qualitäten ist, das zeigen die Steigerungsformen, ihrem Wesen nach skalierbar. Richter rekonstruiert bei Aristoteles eine Stufenleiter, die vom unreflektierten Können anhebt und aufsteigend immer stärker auch reflexive Gesichtspunkte umfasst.

Damit ist aber zugleich die Frage gesetzt, ob sich das Wesen des Künstlerischen auf diese Weise zur Gänze erfassen lässt. In Platons Dialog »Ion« findet Richter nun einen Gegenpol, der dem auf Steigerung und immer größere Vollendung abzielenden Ansatz des Aristoteles polar entgegensteht. Platon geht es hier um die Begründung einer »durch überrationale Kräfte inspirierten künstlerischen Tätigkeit«, von der eine »ansteckende Wirkung« ausgeht (ebd., S. 35). Diese Theorie des »Enthusiasmus« (sowohl auf Seiten der Künstler:innen als auch des Publikums) ist nun nicht mehr mit allmählichen und graduellen Steigerungen vereinbar: ein »bisschen« Enthusiasmus ist ebenso wenig denkbar wie die Vorstellung einer nur partiell durch göttliche Kräfte inspirierten künstlerischen Tätigkeit. Natürlich kann diese platonische Sichtweise für Richter kein Maßstab für ein aktuelles und modernes Verständnis des Künstlerischen sein – und so übersetzt er die platonische »Offenbarung« in Begriffe wie »seelisches Erleben« oder »überspringender Kontakt [zu einem Publikum]« (ebd., S. 37).

Man sieht, bereits in dieser Gegenüberstellung von Aristoteles und Platon äußert sich eine Spannung zwischen einem skalaren und einem nicht-skalaren Verständnis des Künstlerischen. Die Frage ist nun, wie Richter mit dieser Spannung im Textverlauf umgeht. Seine Zusammenfassung des ersten theoretischen Teils (auf den im zweiten Teil dann praktische Überlegungen folgen) kann durchaus den Eindruck erwecken, dass es hier einerseits um ein eher wohlfeiles »Sowohl-als-Auch« geht, sowie andererseits um die in der Kunsttheorie seit langem bekannte Vorstellung von einem handwerklichen Unterbau des Künstlerischen, der auf eine Nobilitierung durch Inspiration und Imagination angewiesen ist:

»Was wir das sogenannte Künstlerische nennen, ist zunächst und in jedem Sinne Handwerk, beruhend auf und getragen von Erfahrung und »Weisheit«. Es handelt sich, in der Formulierung des Aristoteles, um eine Tätigkeit, die hervorbringt, was so oder auch anders sein kann, was also frei ist in seiner Gestaltung [...]. Dieses Handwerk beruht im glücklichen Fall auch auf Inspiration und Imagination. Sein Gelingen hebt sich gleichsam von dem »vollkommenen« handwerklichen Geschick ab, sich in seiner Gestaltung und Wirkung verselbständigend.« (Richter, 2000, S. 44)

Man würde dem Gedankengang Richters aber zweifellos Unrecht tun, wenn man seinen Umgang mit der aristotelisch-platonischen Grundspannung des Künstlerischen auf eine derart schnöde Basis-Überbau-Theorie reduzieren würde. Dass sein Text eine durchaus andere Sichtweise auf das genannte Spannungsverhältnis enthält, wird deutlich, wenn man sich etwas näher mit seiner Auseinandersetzung mit dem Begriff des Spiels beschäftigt. Richter arbeitet vier verschiedene »Spielfelder« heraus, auf denen eine Auseinandersetzung mit dem Instrument und der Musik erfolgen kann:

»Spielfeld 1: das Spiel mit und zwischen den Möglichkeiten des Instruments, und dem Körper (mitsamt seiner Seele); mit dem, was klanglich-hörend das Spiel reguliert (= das Spiel mit der Spieltechnik)

Spielfeld 2: das Spiel mit der jeweils hervorzubringenden Musik [...]

Spielfeld 3: das Spiel mit der Imagination, mit Vorstellungen, mit allgemeinen und konkreten Gestalt-Prinzipien [...], mit außermusikalischen (außerkünstlerischen) Erlebnissen und werkfördernden Bedingungen

Spielfeld 4: das Spiel zwischen dem Musizieren und der Situation (Raum, Publikum, Atmosphäre, Stimmung)[...]« (Richter, 2000, S. 39)

Die Pointe besteht nun darin, dass für Richter im Musizieren alle vier Spielfelder zu einer Art »Superspiel« zusammenfinden. Das Musizieren beschränkt sich nicht auf ein Spiel innerhalb der Spielfelder, sondern ist ein Spiel **mit** den Spielfeldern. Dieses Spiel wird in Ansätzen von allen Musizierenden »mehr oder weniger eingeschränkt, bewusst, gekonnt, behindert, phantasievoll, umsichtig, an Veränderung, an Vielfalt und am Besonderen interessiert« gespielt (ebd., S. 39). Bis hierhin könnte man noch von einer skalaren Sichtweise sprechen. Doch Richter erwägt nun die Möglichkeit, dass dieses Spielen umschlagen kann in ein »Gespielt werden« (ebd., S. 37). Dieser Wechsel vom Aktiven ins Passive ließe sich gewiss psychologisch, etwa unter Einbeziehung der Flow-Theorie, weiterverfolgen. Doch Richter wählt als Referenzpunkt dieses Gedankens die philosophische Hermeneutik Hans-Georg Gadamer und zitiert aus dessen Hauptwerk »Wahrheit und Methode« die folgenden beiden zentralen Bestimmungen:

- »Alles Spielen ist ein Gespieltwerden.« (Gadamer, 1986 [1960], S. 112, zit.n. Richter, 2000, S. 37)
- »Das Subjekt des Spiels sind nicht die Spieler, sondern das Spiel kommt durch die Spielenden lediglich zur Darstellung [...] der ursprüngliche Sinn von Spielen [ist] der mediale Sinn.« (Gadamer, S. 108f., zit.n. Richter, S. 37)

Wenn man diese Gadamer-Zitate nicht lediglich als ornamentalen Schmuck begreift – was im Falle Richters, dessen Ansatz der »Didaktischen Interpretation von Musik« zentral auf Gadamer fußt, unstatthaft wäre – dann wird man zu dem Schluss kommen müssen, dass das Ineinandergreifen zwischen einem aktiven (und deswegen skalar qualifizierbaren) Spielen und einem unverfügbaren »Gespieltwerden« weniger auf einer psychologischen, als vielmehr auf einer hermeneutischen Ebene angesiedelt ist. Gadamer lässt sich in »Wahrheit und Methode« von dem zentralen Gedanken leiten, dass das Verstehen von Texten weder eine nach Regeln zu erlernende objektivierbare Technik noch subjektive Willkür ist. Der hermeneutische Zirkel, nach dem jedes Verstehen eines Textes notgedrungen auf Vorverständnissen beruhen muss, die in jeder Generation, ja bei jedem Individuum unterschiedlich sind, bedeutet für ihn gerade keine Lizenz zu hermeneutischer Beliebigkeit, sondern ist ein notwendiges Teilglied der Verstehensbewegung, bei der sich die Horizonte des Textes und der Interpret:innen stets aufs Neue aufeinander zu bewegen müssen. So wie jeder Text mit Vorverständnissen rechnen muss, so hat sich jedes Vorverständnis an der (oftmals zu-nächst befremdenden) Gestalt der Texte abzuarbeiten, ein Prozess, der im Moment des Verstehens zu einer Verschmelzung der Horizonte von Text und Leser:in führen kann. Diese Horizontverschmelzung ist nicht planvoll herbeiführbar, sondern letzt-

lich ein mediales Geschehen – eben ein »Gespielt-Werden« –, durch das die Leser:innen in einen »Überlieferungszusammenhang« einrücken.

Gesetzt, dass diese Sichtweise auf den Zusammenhang von Spielen und Gespieltwerden das gedankliche Zentrum von Richters Überlegungen bildet (und angesichts der Bedeutung, die Gadamer für Richter hatte, lässt sich kaum daran zweifeln), dann wird hier eine Bewältigung des genannten Spannungsverhältnisses beschrieben, bei der ein künstlerisches Instrumentalspiel letztlich aus einer hermeneutischen Perspektive heraus beurteilt wird, ja mit dieser zusammenfällt. Richters Fokus liegt also, ganz wie in seiner »Didaktischen Interpretation«, auf der Begegnung zwischen einem »Werk« und einem Interpreten bzw. einer Interpretin, bei der einerseits allen Nuancen des Textes nachgespürt wird, dabei zugleich aber auch alle subjektiven Resonanzen mobilisiert werden, die dieser Text auslöst – eine doppelte Bewegung (vom Werk her vs. zum Werk hin), die ab einem bestimmten Punkt zum Umschlag des »Gespieltwerdens« führt und in ihrem Zusammenspiel den Kern des Künstlerischen ausmacht. Diese Doppelbewegung fußt auf skalierbaren Aspekten (z.B. angemessen vs. nicht angemessen), die im Zuge der Horizontverschmelzung in einen nicht-skalierbaren Zustand übergehen. Insofern ließe sich durchaus sagen, dass Richters Ansatz eine Vermittlung zwischen beiden Aspekten darstellt.

Es kann hier nicht darum gehen, Richters und Gadamers hermeneutisches Verständnis einer grundlegenden Kritik zu unterziehen (dass es sich kaum mit aktuelleren Performativitätstheorien etwa bei Dieter Mersch oder Erika Fischer-Lichte verträgt, ist offensichtlich und sei nur am Rande angemerkt). Die Frage allerdings, ob das hier zum Ausdruck gelangende Verständnis des Künstlerischen/Hermeneutischen als Beurteilungsfolie für den künstlerischen Charakter schulischer Kompositionsprojekte taugt, ist ambivalent zu beurteilen: Für die Nicht-Eignung spricht die Tatsache, dass im Mittelpunkt der Gadamer'schen Hermeneutik, die hierin durchaus konservativ genannt werden darf, der Gedanke des Überlieferungszusammenhanges steht: Im Zentrum steht also ein wie immer gearteter Traditionszusammenhang, der durch die hermeneutische Bewegung zwischen Text und Leser:in aufgerufen und fortgeführt wird. Auch bei Richter ist offenkundig, dass sein Ansatz der »Didaktischen Interpretation« immer, selbst wenn es um Musik des 20. Jahrhunderts geht, um die Frage kreist, wie sich Begegnungen (»Treffpunkte«) zwischen Werken und Schüler:innen herstellen lassen. Komponieren im schulischen Musikunterricht wäre für ihn wohl nur denkbar gewesen, wenn es zur Ermöglichung derartiger Treffpunkte beitragen könnte.

1.2.4 Alternative Strukturierungsmöglichkeiten

Die in den vergangenen Abschnitten vorgenommene Gliederung der einzelnen Ansätze anhand der Differenzlinie »skalierbar vs. nicht skalierbar« ist, wie bereits erwähnt, nur eine von mehreren anderen, die ebenso möglich wären. Dass sie den Leitfaden bei der Würdigung der einzelnen Texte bildete, verfolgte den Zweck, der offensichtlichen Heterogenität, in der diese zueinanderstehen, mit dem Herausarbeiten eines wesentlichen, ihre Systematisierung begünstigenden Unterscheidungsmerkmals zu begegnen. Allerdings sollte diese Strukturierung nicht zu dem Eindruck führen, dass hier ein stringenter Diskurs vorliegt, der sich in klare und trennscharfe Positionen und Gegenpositionen gliedern lässt. Wie falsch dieser Eindruck wäre, zeigt sich an der Tatsache, dass die behandelten Texte durchaus auch alternative Gliederungen zulassen,

bei denen es zu anderen Gruppierungen der Texte kommt. Dies soll im Folgenden kurz durchgespielt werden.

So wäre es zum Beispiel möglich, die einzelnen Texte hinsichtlich ihrer Geltungsbereiche zu ordnen und sie damit nach ihrer Relevanz für die Beurteilung schulischer Kompositionsprojekte zu befragen. Hier würde sich folgende Gliederung ergeben:

Differenzlinie ›Regionalität vs. Übertragbarkeit‹

1. Konzeptionen des Künstlerischen, die an einen einzigen Gegenstand gebunden sind und keine Übertragung auf andere Bereiche zulassen:

Dies trifft auf den Beitrag von Kopiez zu, der sich ausschließlich auf die Reproduktion klassischer Musik vor Publikum bezieht und hinsichtlich des in ihm präsentierten Vier-Dimensionen-Modells eine Übertragung auf andere Gebiete nicht gestattet.

2. Konzeptionen des Künstlerischen, die einem bestimmten Gegenstand zugeordnet sind, der aber so weit gefasst ist, dass er in verschiedenen Kontexten eine Rolle spielen kann:

Hiermit sind Beiträge gemeint, die sich zwar auf einen bestimmten Kontext beziehen, dabei aber die zentralen Charakteristika des Künstlerischen so fassen, dass sie auf verschiedenste Kontexte (u.a. schulische Kompositionsprojekte) anwendbar sind. Das betrifft die Ansätze von Röbbke, Lessing, Niegot, Richter und Dartsch.

Differenzlinie ›Eigenständige Theoriebildung vs. Aufgehen in übergeordneten Theorien‹

Eine wiederum andere Gliederungsmöglichkeit ergibt sich, wenn man die Frage stellt, in welchem Maße die hier behandelten Fassungen des Künstlerischen mit Theoriebildungen zu anderen Gegenständen konvergieren.

1. Konzeptionen des Künstlerischen, die keinerlei inhaltliche Bezugnahme auf andere Theorieangebote enthalten

Auch hier nimmt der Beitrag von Kopiez eine singuläre Stellung ein. Die fehlende inhaltliche Bezugnahme zu anderen Theorieangeboten wird dort aber durch eine methodologische Orientierung am Expertise-Ansatz kompensiert.

2. Konzeptionen des Künstlerischen, die Motive anderwärtiger Theoriebildungen enthalten und miteinander kombinieren

Dies würde für Niegot gelten, dessen Ansatz stark durch systemtheoretische und zeichentheoretische Bezugnahmen geprägt ist. Aber auch die Kombination eines erweiterten Antinomiebegriffs mit Performativitätstheorien durch Lessing fällt hierunter.

3. Konzeptionen des Künstlerischen, die mit einer übergreifenden Theorie weitgehend einhergehen

Zu dieser Kategorie zählen die Ansätze von Dartsch und Richter. Während der Erstgenannte seine Konzeption des Künstlerischen explizit an die Theorie der kategorialen Bildung Klafkis bindet, lässt sich Richters Ansatz als erweiterter Anwendungsfall einer Didaktischen Interpretation von Musik begreifen. Aber auch Röbbke mit seiner Übernahme des Ereignis-Begriffs bei Mersch wäre hier zu nennen, wobei einschränkend zu bemerken ist, dass Mersch diesen Begriff selbst mit Vorliebe anhand musikalischer Beispiele veranschaulicht.

Differenzlinie ›Punktueller Geschehen vs. Entwicklung‹

Ein weiterer Gliederungsvorschlag könnte die Frage betreffen, ob das Künstlerische eher an Entwicklungsverläufe gebunden ist oder als punktueller Geschehen aufgefasst wird. Dies würde zu folgender Gruppierung führen:

1. Konzeptionen des Künstlerischen, die ein punktueller Geschehen fokussieren:

Dieses Kriterium würde nur für die radikale Ereignis-Variante bei Röbbke gelten, der die Notwendigkeit von Übeprozessen zwar in keiner Weise bestreitet, wohl aber den kausalen Zusammenhang zwischen der Ereignisvorbereitung und dem Ereignis selbst in Frage stellt.

2. Konzeptionen des Künstlerischen, die ein punktueller Geschehen fokussieren, aber gleichzeitig dessen Eingebundensein in vorangehende bzw. anschließende Übeprozesse betonen:

Hierzu zählt der Ansatz von Kopiez mit seinem Ineinandergreifen eines kontinuierlichen Erwerbs von Expertise und deren Messung in einer punktuellen Präsentation ebenso wie die Konzeption von Richter, die einerseits der Beurteilung konkret vorliegender instrumentaler Leistungen dienen soll, wie sie andererseits aber auch die ganze zeitliche Spanne der Auseinandersetzung mit Instrument und Musik in den Fokus des Künstlerischen nimmt. Auch Lessing müsste hierunter gefasst werden, wird doch bei ihm die Ereignishaftigkeit und Unverfügbarkeit des künstlerischen Musiziermoments als Impuls für anschließende Übeprozesse gesehen.

3. Konzeptionen des Künstlerischen, die vor allem die Prozesshaftigkeit des Künstlerischen betonen:

Dies trifft einerseits auf den Ansatz von Dartsch zu, der das Künstlerische in Analogie zu Bildungsprozessen setzt und dadurch die Perspektive des unwiederholbaren künstlerischen Augenblicks nicht ins Zentrum stellt. Aber auch Niegot lässt sich hierunter rubrizieren, werden doch sowohl mit der Fokussierung auf die »künstlerisch gebildete« Lehrkraft als auch mit dem Insistieren auf dem Reflexionsmoment des Künstlerischen (das ja notgedrungen über den Punkt des Ereignisses hinausgeht), zeitlich extensive Verläufe herausgestellt.

Differenzlinie ›situativ vs. reflexiv‹

Im Anschluss an die letztgenannte Differenzlinie lässt sich darüber hinaus die Frage stellen, ob künstlerische Situationen notwendigerweise an Momente der Reflexion gekoppelt sein müssen. Hier ergibt sich insofern eine bemerkenswerte Gruppierung, als die Ansätze von Kopiez und Röbbke, die in Bezug auf andere Aspekte häufig gegenläufige Positionen einnehmen, beide den Ort des Künstlerischen ausschließlich in reinen Musiziersituationen lokalisieren. Alle anderen Ansätze gehen, wenngleich in unterschiedlicher Form, davon aus, dass die Dimension des Künstlerischen immer auch mit reflexiven Phasen einhergeht.

Differenzlinie ›Professionalität vs. Unabhängigkeit vom Fertigniveau‹

Eine letzte Gliederungsmöglichkeit betrifft die Frage, ob und inwieweit der Begriff des Künstlerischen an ein professionelles Niveau gekoppelt sein muss. Hier ergeben sich zwei Gruppen, wobei auf der professionellen Seite nur Kopiez (wiederum alleine) steht. Alle anderen Texte enthalten ein Verständnis des Künstlerischen, das die Möglichkeit zulässt, bereits auch in einem Anfangsstadium der musikalisch-instrumentalen Entwicklung zutage zu treten.

Die folgenden Tabellen geben eine Übersicht über die hier entwickelten Differenzlinien:

Differenzlinie ›skalierbar vs. nicht skalierbar‹

Skalierbar		Nicht skalierbar		Vermittlung
Unter dem Gesichtspunkt von Expertise	Unter dem Gesichtspunkt von Bildungsprozessen	Unter dem Gesichtspunkt von Unverfügbarkeit	Unter dem Gesichtspunkt von Geltungs-sensibilität	
Kopiez	Dartsch	Röbbke, Lessing	Niegot	Richter

Differenzlinie ›Regionalität vs. Übertragbarkeit‹

Regionalität	Übertragbarkeit
Bindung an einen einzigen Gegenstandsbereich	Gegenstand ist so gefasst, dass er in verschiedenen Kontexten eine Rolle spielen kann
Kopiez	Röbbke, Lessing, Richter, Niegot, Dartsch

Differenzlinie ›eigenständige Theoriebildung vs. Aufgehen in übergeordneten Theorien‹

Eigenständige Theoriebildung	Aufgehen in übergeordneten Theorien	
Keinerlei Bezugnahme auf andere Theorieangebote	Aufgreifen von Motiven anderweitiger Theoriebildungen	Weitgehende Übereinstimmung mit übergreifenden Theorien zu anderen Gegenständen
Kopiez	Niegot, Lessing	Dartsch, Richter, Röbbke

Differenzlinie ›punktueller Geschehen vs. Entwicklung‹

Punktueller Geschehen	Entwicklung	
Punktueller Geschehen wird fokussiert	Punktueller Geschehen bei gleichzeitigem Eingebundensein in Überprozesse	Prozesshaftigkeit des Künstlerischen
Röbke	Kopiez, Richter, Lessing	Dartsch, Niegot

Differenzlinie ›situativ vs. reflexiv‹

Situativ	Reflexiv
Ort des Künstlerischen ist allein der Moment der Musiziersituation	Das Künstlerische impliziert immer auch Phasen der Reflexion
Kopiez, Röbke	Dartsch, Lessing, Niegot, Richter

Differenzlinie ›Professionalität vs. Unabhängigkeit vom Fertigkeitsebene‹

Professionalität	Unabhängigkeit vom Fertigkeitsebene
Das Künstlerische ist an einen professionellen Expertisegrad gekoppelt	Das Künstlerische kann auf jeder Stufe des Lernprozesses in Erscheinung treten.
Kopiez	Dartsch, Röbke, Lessing, Niegot, Richter

Die unterschiedlichen Gliederungsmöglichkeiten verfolgen den doppelten Zweck, einerseits einen Vergleich der behandelten Texte zu ermöglichen und andererseits – gerade umgekehrt – auf Aspekte ihrer Inkompatibilität hinzuweisen. Diese Inkompatibilität lässt den Gedanken einer die zahlreichen Aspekte bündelnden Großtheorie kaum erfolgversprechend erscheinen. Daher ist es sinnvoll, den Begriff des Künstlerischen von vornherein weniger als eine fest umreißbare Größe, denn vielmehr als einen weitgehend offenen Orientierungspunkt zu verstehen, der für viele Ansätze – seien sie übereinstimmend, geringfügig überlappend oder teils einander ausschließend – von beträchtlicher Attraktivität zu sein scheint.

Womit hängt diese Attraktivität zusammen? Rührt sie am Ende daher, dass es sich beim Künstlerischen gerade wegen seiner Offenheit um einen »leeren Signifikanten« (vgl. Laclau, 2010) handelt, der sich die Tatsache, dass seine Signifikation anscheinend niemals vollständig gelingen kann, zunutze macht und damit letztlich den Zweck verfolgt, innerhalb von ästhetischen und pädagogischen Diskursen eine hegemoniale Position einzunehmen?

Wir können diese Frage an dieser Stelle nicht beantworten, sind allerdings gut beraten, den methodologischen Zuschnitt unseres Forschungsprojekts so zu gestalten, dass die Möglichkeit, in diese Richtung zu argumentieren, zumindest gegeben bleibt.

2. Methodologie und Methodik der Studie

2.1 Methodologie und Entwicklung der Forschungsfragen

Die zu Beginn des vorangegangenen Abschnitts gestellte Frage, ob »die bislang vorliegenden wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Begriff des Künstlerischen helfen [können], dessen Bedeutung für die kompositorische Arbeit von Schüler:innen im Rahmen schulischer Kompositionsprojekte genauer zu bestimmen«, muss nach gründlicher Sichtung der einzelnen Texte zunächst eher verneint werden. Zu unterschiedlich, ja zerklüftet ist die vorgestellte Theorielandschaft, als dass sich aus ihr präzise Fragen und Desiderate ableiten ließen – von Antworten ganz zu schweigen –, die für die folgende Untersuchung leitend sein könnten. Und da es dezidiert nicht unser Ziel ist, mit der vorliegenden Studie eine der hier vorgestellten Positionen gegenüber anderen stärker machen zu wollen, stellt sich die Frage, welche Funktion die Auseinandersetzung mit den bisherigen musikpädagogischen Annäherungen an das Künstlerische für den Fortgang dieses Buches eigentlich besitzt.

Wenngleich einzelne Beiträge, wie z.B. der von Reinhard Kopiez, durchaus Anschlussmöglichkeiten in Richtung empirischer Forschung erkennen lassen, so will es doch scheinen, dass die Positionen, sofern man sie als Gesamtheit betrachtet, auf Grund ihrer Heterogenität und ihrer nur geringen gegenseitigen Gesprächsfähigkeit kaum Anknüpfungen gestatten. Dennoch ist die Beschäftigung mit diesen Texten nicht vergeblich gewesen. Sie bekräftigt nämlich, was einleitend bereits konstatiert wurde: dass die Frage, **was** das Künstlerische sei, in die Irre führt. Wenn wir hingegen davon ausgehen, dass der Eindruck der Inkommensurabilität weniger ein Hinweis auf einen bislang wenig stringenten Diskurs ist (der infolgedessen zu regulieren wäre), sondern mit der Sache selbst zusammenhängt, können wir einen anderen Blickwinkel einnehmen. Unter dieser Voraussetzung ließe sich ohne vorhergehende Wertung zunächst untersuchen, welche verschiedenen Auffassungen vom Künstlerischen in den von uns untersuchten Projekten hervortreten, in welchen Verhältnissen diese Auffassungen zueinanderstehen und wie sie aufeinander einwirken. Zugleich könnte geprüft werden, ob und inwieweit sich die Positionen der im 1. Kapitel untersuchten Texte auch im Datenmaterial unseres Forschungsprojekts wiederfinden lassen.

Unsere Untersuchungen werden darauf abzielen, die unterschiedlichen Datenquellen zum Künstlerischen (wissenschaftliche Texte, Interviewaussagen, Tagebücher, Mailkorrespondenzen und Unterrichtsinteraktionen) unter dem Leitbegriff der »Wissensordnung«, wie er von Reiner Keller in seinem Buch »Wissenssoziologische Diskursanalyse« (2011) im Anschluss an Michel Foucault geprägt worden ist, in Bezie-

hung zueinander zu setzen. Die theoretischen Hintergründe dieses Ansatzes werden wir im folgenden Abschnitt erörtern. Auf ihrer Basis lassen sich dann unsere drei zentralen Forschungsfragen formulieren.

Um Aktualisierungen und ggf. Veränderungen von Wissensordnungen innerhalb konkreter musikpädagogischer Situationen nachvollziehbar zu machen, werden sich weitere Überlegungen als notwendig erweisen, die insbesondere den Begriff der »Situation« betreffen. Hier beziehen wir uns auf die »Situationsanalyse« nach Adele E. Clarke (2012), die sowohl in methodologisch-methodischer wie auch theoretischer Hinsicht für uns leitend sein wird (vgl. Abschnitt 2.1.2). Die Verbindung von Wissenssoziologischer Diskursanalyse und Situationsanalyse ist dabei keine beliebige: Sowohl Clarke als auch Keller haben sich nicht nur wiederholt zustimmend aufeinander bezogen und die enge Verwandtschaft zwischen ihren Forschungsinteressen herausgestellt, sondern sie verorten sich – was im Folgenden gezeigt werden soll – auch in denselben methodologischen Traditionen.¹

2.1.1 Das Künstlerische als Wissensordnung

Im Ergebnisteil unserer Studie wird zu sehen sein, dass viele der von uns im Rahmen der Projektarbeit interviewten kompositionspädagogischen Akteur:innen über Sichtweisen auf das Künstlerische verfügen, die sich mit Positionen aus den bereits erörterten Texten zumindest partiell decken. Das bedeutet nun keineswegs, dass hier eine bewusste Rezeption vorliegen muss. Eher lässt sich davon sprechen, dass die Perspektiven, aus denen heraus auf das Künstlerische geblickt wird, nicht nur »individuelle« Sichtweisen sind, sondern Motive beinhalten, die anscheinend innerhalb einer bestimmten Diskursgemeinschaft zur Verfügung stehen. Die bislang referierten Referenztexte werden in unserem Datenmaterial nie explizit aufgerufen oder gar zitiert, sondern bilden ein mehr oder minder bewusst verfügbares »Deutungsmuster«², mit dem die Akteur:innen ihre musikpädagogische Praxis einerseits begründen und reflektieren, das aber andererseits durchaus auch handlungsleitend zu werden vermag. Anders formuliert: Die Interpretationen und Sichtweisen, die die Akteur:innen an ihre eigene Praxis herantragen oder die für Andere in ihrer Praxis erkennbar werden, enthalten »Diskursfragmente« (Keller, 2011, S. 236), die immer auch über die jeweilige Einzelperspektive hinausgehen; indem diese Fragmente aber nun als Rahmen für eine individuell erlebte und gestaltete Praxis dienen, werden sie »subjektiviert«, ohne dabei doch den Bezug zu übergreifenden Diskursen oder Diskurselementen zu verlieren. Wir werden diese die einzelnen Handlungssituationen übergreifenden Perspektiven im Anschluss an Michel Foucault und Reiner Keller im Folgenden als »Wissensordnungen« bezeichnen.

1 Das zeigt sich insbesondere an der Tatsache, dass Keller das Geleitwort zur deutschen Ausgabe der »Situation Analysis« verfasst hat und Clarke in ihrem Vorwort zu dieser Aufgabe auf die zentrale Bedeutung hinweist, die sowohl die Wissenssoziologie als auch die Foucault'sche Diskursanalyse für sie beide spielt (Clarke, 2012, S. 15).

2 Mit dem Begriff des »Deutungsmusters« bezeichnet Reiner Keller im Anschluss an Michel Foucault »ein [...] vorhandenes, historisch ausgebildetes, sprachlich repräsentiertes System von Regelstrukturen, Wissensbeständen und gesellschaftlicher Praxis« (Keller, 2008, S. 84).

Dies sei etwas näher ausgeführt: Kellers Programm einer »Wissenssoziologischen Diskursanalyse« versucht, bündig formuliert, zwei Perspektiven miteinander ins Gespräch zu bringen, die oftmals als einander ausschließend dargestellt werden: Die auf Michel Foucault fußende Diskursanalyse und die hermeneutische Wissenssoziologie, deren Grundlegung Peter Bergers und Thomas Luckmanns soziologischer Klassiker »Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit« (1972 [1969]) bildet, der seinerseits sowohl auf den Traditionen des von George Herbert Mead und Herbert Blumer begründeten Symbolischen Interaktionismus als auch auf der Sozialphänomenologie von Alfred Schütz aufbaut. Aus Berger/Luckmanns und Schütz' Perspektive betrachtet, ist es das Ziel sozialwissenschaftlicher Forschung, zu rekonstruieren, »aufgrund welcher Sinnbezüge Menschen handeln, wie sie handeln. Gefragt wird, wie Subjekte, hineingeboren in eine historisch und sozial vorgedeutete Welt, diese Welt permanent deuten und somit auch verändern« (Reichertz/Schroer, 1994, S. 59, zit.n. Keller, 2011, S. 180). Fühlt sich Keller diesem Ansatz auch grundsätzlich verbunden, so muss er doch feststellen, dass durch die Fokussierung auf das Handeln von Einzelpersonen ein »Bezug auf kollektive Wissensvorräte zunächst fehlt«, was dann leicht zu einer »Verseitigung auf alltägliche Verstehensleistungen« führt (Keller, 2011, S. 181). In seinen Augen übersieht die hermeneutische Wissenssoziologie, dass »theoretische Ideen und Modelle bzw. expertengestützte Wirklichkeitsinterpretationen in das Allerweltswissen der Individuen einsickern und ihre Handlungsweisen mehr oder weniger handlungs- bzw. deutungspragmatisch mitformen« (ebd., S. 183). Es wäre mithin zu kurz gegriffen, in den Sichtweisen auf das Künstlerische, die wir im Folgenden rekonstruieren werden, lediglich »subjektive« Positionen einzelner Akteur:innen zu erblicken. Vielmehr werden wir zeigen, dass sich in diesen Positionen immer auch, wie Keller es ausdrückt, »Ideen und Modelle« identifizieren lassen, die nicht von den Akteur:innen selbst stammen und zu deren Identifizierung die vorangegangene Auseinandersetzung mit einzelnen theoretischen Positionen zum Künstlerischen beitragen sollte.

Kellers »Wissenssoziologische Diskursanalyse« versucht nun eine »Akzentverschiebung von der Konzentration auf die Wissensbestände und Deutungsleistungen individueller Akteure des Alltags hin zur Analyse von diskursiven Prozessen der Erzeugung, Zirkulation und Manifestation kollektiver Wissensvorräte« (ebd., S. 185). Hierbei hilft ihm das Foucault'sche Diskurskonzept, das der hermeneutischen Wissenssoziologie zumindest auf den ersten Blick insofern diametral entgegengesetzt ist, als der klassische Begriff des Subjekts, nach dessen sozialisatorischer Genese z.B. Berger & Luckmann fragen, für Foucault keine tragende Rolle spielt. Ein Subjekt existiert für Foucault nicht als ein allem zugrunde liegendes Fundament, sondern ist ein diskursiv erzeugtes Phänomen, dessen Ursprünge in genealogischen Forschungen dingfest zu machen sind. Unter der Diskursperspektive agieren die Individuen »nicht als einzigartige Subjekte, sondern sind – in der Sprache der Soziologie – Rollenträger« (ebd., S. 186). Der Gegensatz zwischen Wissenssoziologie/symbolischem Interaktionismus/ Sozialphänomenologie auf der einen und der Foucault'schen Diskursanalyse auf der anderen Seite besteht also darin, dass der erstgenannte Ansatz **Subjekte** fokussiert, die durch aktives Handeln und Interaktionen Sinnbezüge hervorbringen, während der zweite sowohl diese Sinnbezüge als auch die Träger dieses Sinnes (»Subjekte«) in historisch gewachsene und gesellschaftlich bedeutsame Diskurse eingebettet sieht, wodurch die handelnden Personen zu bloßen Vollzugsorganen dieser Diskurse werden. Subjekte sind dann keine vorauszusetzenden Entitäten mehr, die sich – wie es die

klassischen Sozialisationstheorien nahelegen – durch den Kontakt mit einer Umwelt entwickeln und Bedeutungen erzeugen. In der Foucault'schen Diskursperspektive geht es, so Andreas Reckwitz, »nicht um die Konfrontation des Individuums mit sozialen Erwartungen, sondern darum, wie sich dieses ›Individuum‹ in seinen scheinbar gegebenen, gewissermaßen vorkulturellen körperlichen oder psychischen Eigenschaften, die ihm vermeintlich Autonomie sichern, aus hochspezifischen **kulturellen Schemata** zusammensetzt« (Reckwitz, 2021, S. 15, Hervorhebung im Original).

Während Foucault nun zumindest zeitweise vom ›Tod des Subjekts‹ ausging und in seinem Diskursbegriff den entscheidenden Schlüssel zum Verständnis moderner Gesellschaften sah, entwickelt Keller eine Sichtweise, die Diskurse auf der einen Seite im Sinne Foucaults als ein vorgeordnetes strukturierendes Prinzip versteht, andererseits aber davon ausgeht, dass die symbolischen Ordnungen, die durch die Diskurse geschaffen werden, dynamischer Natur sind und sich im Rahmen sozialer Aushandlungsprozesse verändern (Keller, 2011, S. 192). In diesem Zusammenhang knüpft er an Anthony Giddens und dessen Vorstellungen einer so genannten ›Dualität von Struktur‹ an: Für Giddens erfolgt menschliches Handeln zum einen in der rekursiven Reproduktion von Strukturmustern (Foucault würde von Diskursen sprechen). Diese vorgeordnete Struktur kann aber im konkreten Handlungsvollzug, der seinerseits Strukturen ausbildet, modifiziert oder sogar unterlaufen werden (Giddens, 1992, S. 71). »Das tatsächliche Geschehen«, so fasst Keller den Ansatz von Giddens zusammen, »ist keine direkte Folge der zugrundeliegenden Strukturen bzw. ›Regeln und Ressourcen‹, sondern Ergebnis des aktiv-interpretierenden Umgangs sozialer Akteure mit diesen Orientierungsmustern« (Keller, 2011, S. 189).

Der Gegensatz zwischen den von Keller gegenübergestellten Denkrichtungen lässt sich damit folgendermaßen zuspitzen:

»Die Hermeneutische Wissenssoziologie vertritt ähnlich wie Giddens Strukturierungstheorie einen ›weicheren‹ Standpunkt [als Foucault, M.H. und W.L.]. Sie betont ebenso wie Foucault, Bourdieu u.a., dass die soziohistorischen Wissensregime in Gestalt mehr oder weniger komplexer und konsistenter Motivvokabularen, Deutungs- und Handlungsmuster etc. den jeweils unhintergehbaren Horizont der Wirklichkeitswahrnehmung einschließlich der Wahrnehmung des eigenen Selbst bilden. [...] Im Unterschied zu Foucault oder Bourdieu hält sie aber daran fest, dass soziale Akteure fähig sind, sich im Rahmen der ihnen soziohistorisch verfügbaren Mittel nach Maßgabe eigener ›Sinnsetzung‹ und auch kreativ auf die situativen Erfahrungen und institutionellen Erwartungen zu beziehen, in die sie eintauchen.« (Keller, 2011, S. 222)

Keller entdramatisiert den Gegensatz zwischen hermeneutischer Wissenssoziologie bzw. symbolischem Interaktionismus auf der einen und Foucault'scher Diskursanalyse auf der anderen Seite, indem er darauf hinweist, dass auch in Wissenssoziologie und symbolischem Interaktionismus die Prägestkraft, die von Rollen, Institutionen, Ressourcen und Interessen auf die handelnden Personen ausgeht, nie geleugnet worden ist:

»Die in Diskursen als Subjektpositionen vorgenommenen Positionierungen sozialer Akteure [...] erzeugen zunächst nichts anderes als typisierte Interpretationsschemata und Identitätsangebote, die als Bestandteile des historisch kontingenten gesellschaft-

lichen Wissensvorrates den sozialen Akteuren angetragen und bspw. in verschiedenen Sozialisationsprozessen angeeignet werden (können). Schon Mead hatte solche Prozesse als sprachlich-symbolisch vermittelte Verlagerung von Gesellschaft – in Gestalt des generalisierten Anderen – in das je individuelle Bewusstsein gedacht.« (Keller, 2011, S. 217)

Vor diesem Hintergrund verliert die Kluft, die die Wissenssoziologische Diskursanalyse überbrücken möchte, an Größe. Wenn in einem Diskurs Adressat:innen beispielsweise als handlungsfähige Subjekte angesprochen werden, heißt das zwar nicht, dass ihnen diese Handlungsfähigkeit per se (gewissermaßen als Teil einer natürlichen Grundausstattung des Menschen) zuerkannt wird, wohl aber, dass die Regeln des Diskurses einer derartigen Handlungsfähigkeit unter Umständen Raum geben. Damit aber muss auch in Rechnung gestellt werden können, dass durch die Interaktionen handelnder Subjekte eine Veränderung und Transformation des Diskurses bewirkt werden kann.

Kommen wir hiervon ausgehend nun noch einmal auf den Begriff der Wissensordnung zurück. Er hat seinen Ursprung in der Foucault'schen Diskursanalyse. Wissensordnungen werden von Foucault als »emergente diskursive Phänomene mit eigenen Regeln betrachtet« (Keller, 2011, S. 98). Diesen Ordnungen spricht er insofern eine gesellschaftliche Macht zu, als dass sie bestimmen, nach welchen »Regelmäßigkeiten« (Keller & Bosančić, 2018, S. 45) bzw. »Erzeugungsprinzipien« (ebd.) sich Diskurse verbreiten bzw. verändern und sich damit auf die gesellschaftliche Wirklichkeit auswirken. Allerdings zeigt sich in der Art und Weise, in der Keller den Begriff der Wissensordnung verwendet, eine kleine, aber durchaus bezeichnende Differenz. Keller führt ihn zu Beginn seines Buches »Wissenssoziologische Diskursanalyse« folgendermaßen ein:

»Diskurse lassen sich als Anstrengungen verstehen, Bedeutungen bzw. allgemeiner: mehr oder weniger weit ausgreifende symbolische Ordnungen auf Zeit zu stabilisieren und dadurch einen verbindlichen Sinnzusammenhang, eine Wissensordnung in sozialen Kollektiven zu institutionalisieren.« (Keller, 2011, S. 12)

Zumindest der frühe Foucault hätte sich – bis zu seinem Buch »Die Ordnung der Dinge« (1966) – zweifellos damit begnügt, Diskurse als symbolische Ordnungen auf Zeit zu definieren und darauf bestanden, dass es nicht die handelnden Personen, sondern die Diskurse sind, die Autonomie besitzen. Keller hingegen knüpft an den späteren Foucault an, der verstärkt nach der »Genealogie« von Diskursen fragte, und fokussiert die »Anstrengung«. Wissensordnungen sind sowohl die Ordnungen selbst als auch die Kämpfe, die ihrer Konstitution vorangehen und sie begleiten. Damit werden handelnde Individuen ins Spiel gebracht, die als »Sinnproduzent:innen« in einer Diskursarena die Geltung eines durch sie verkörperten Diskurses zu stabilisieren versuchen. Wissensordnungen beinhalten dann immer auch die Anstrengungen, die zu ihrer Errichtung führen.

Wenn wir im Folgenden das Künstlerische unter dem Gesichtspunkt von Wissensordnungen diskutieren, impliziert dies erstens, dass wir es in jeder seiner Gestalten als eine charakteristische Konstellation von in sich zusammenhängenden Wahrnehmungs- und Handlungsweisen begreifen, die sich von anderen möglichen Konstellationen abgrenzen lässt. Zweitens legen die bisherigen, in Kapitel 1 diskutierten Befunde die Vermutung nahe, dass es nicht nur eine einzige Wissensordnung des

Künstlerischen gibt, sondern durchaus verschiedene und äußerst heterogene, die womöglich auch in Konflikt zueinander treten können. Und drittens zwingt der Begriff der Wissensordnung dazu, die zu rekonstruierenden symbolischen Ordnungen nicht als ›Privatordnungen‹ einzelner Individuen, sondern als von **sozialen Kollektiven** getragene »Aussageereignisse«³ zu verstehen, in denen bestehende Diskurse oder Diskursfragmente aufgegriffen und aktualisiert werden. Wissensordnungen lassen sich daher immer auch als Artikulation spezifischer »Sozialer Welten« verstehen.

Unter dem Begriff »Soziale Welten« (»social worlds«), der aus der frühen Chicago School stammt (vgl. Bohnsack, 2005), hat Anselm Strauss, einer der Ahnherren der Grounded Theory Methodology, in seinem Spätwerk Sozialzusammenhänge zu kennzeichnen versucht, die auf kollektivem Verhalten gründen und sich analytisch anhand bestimmter Kernaktivitäten identifizieren lassen.

»The activities and communications within these worlds focus differentially around matters intellectual, occupational, political, religious, artistic, sexual, recreational; that is, social worlds are characteristic of any substantive area.« (Strauss, 1978, S. 121f.)

Laut Adele E. Clarke (2012, S. 86) sind unter dem Begriff »Soziale Welten« Gruppen mit ähnlichen Verpflichtungen hinsichtlich bestimmter Tätigkeiten zu verstehen, bei denen viele Ressourcen geteilt werden und gemeinsame Ideen zirkulieren (Clarke 1991, S. 130; 2012, S. 97). Im Englischen wird diese Form der Verpflichtung als »commitment« bezeichnet. Mit Geoffrey Bowker und Susan Leigh Star lassen sich Soziale Welten auch synonym zum Begriff einer »Community of practice« verstehen (Bowker & Star, 1999). Im Gegensatz zum letztgenannten Begriff richtet sich der theoretische Fokus der Sozialen Welten jedoch nicht nur auf eine einzelne ›Welt‹ bzw. Gemeinschaft. Mit der Pluralbildung (»social worlds«) betont Strauss, dass Soziale Welten nicht nur für sich allein stehen, sondern innerhalb von »Arenen« auf andere Soziale Welten treffen. In Arenen »werden verschiedene Themen diskutiert, verhandelt, ausgefochten, forciert und manipuliert von Repräsentanten der beliebigen Welten und Subwelten« (Strauss, zit.n. Clarke, 2012, S. 89; siehe auch Clarke, 1991, S. 133). Ein kooperatives Kompositionsprojekt ließe sich demnach, zumindest als heuristischer Ausgangspunkt unserer Untersuchung, als eine Arena begreifen, in der unterschiedliche Soziale Welten – und damit auch: unterschiedliche Wissensordnungen des Künstlerischen – aufeinandertreffen und sich in Aushandlungsprozesse verstricken. Bereits an dieser Stelle sei allerdings angemerkt, dass sich der Begriff der Arena nicht für jedes der von uns untersuchten Projekte als geeignet erweisen wird.

Entscheidend für den Begriff der Sozialen Welten ist die Tatsache, dass es sich bei ihm um **keine** soziodemografische Kategorie handelt (das unterscheidet ihn etwa von den »konjunktiven Erfahrungsräumen« der Praxeologischen Wissenssoziologie [vgl. Bohnsack, 2017], die auf spezifische soziale Lagerungen abzielen). Für Jörg Strübing bilden Soziale Welten einen »Kulturraum, in dem sich Akteure wechselseitig aufeinander beziehen« (Strübing 2007, S. 85). Zur ›Entdeckung‹ derartiger Welten ist Strauss im Rahmen einer Studie aus dem Bereich der Psychiatrie gekommen. Innerhalb eines

3 Als »Aussageereignisse« bezeichnet Keller im Anschluss an Foucault »diejenige Teilmenge aller sprachlichen bzw. Kommunikations-Ereignisse, denen Diskurse als Strukturierungsprinzipien zugrunde liegen« (Keller, 2011, S. 205).

Krankenhauses fand er sowohl Berufstätige (Ärzt:innen, Pflegende etc.) als auch Patient:innen, die je einer psychiatrischen Behandlungsmethode anhängen und diese verbreiteten. Diese beiden Sozialen Welten »lagen quer zur offiziellen Ordnung der Abteilung, zur Organisationsgrenze sowie zu den Rollen als Behandelnde und Patient:innen« (Steiner, 2018, S. 198). Und genau darin, so Petra H. Steiner, »liegt der Wert des Ansatzes: Soziale Welten können nicht einfach bestehenden formalen Strukturen und Institutionen zugeordnet werden, sie können sie durchkreuzen, weil die Teilnahme an einer sozialen Welt in gewisser Weise lose und instabil ist. Insgesamt zeichnet sich die soziale Welt durch Fluidität, also Veränderbarkeit aus« (ebd.).

Unter diesem Gesichtspunkt wäre eine Wissensordnung des Künstlerischen immer auch Ausdruck eines die Positionen individueller Akteur:innen übersteigenden sozialen Kollektivs, das, wie sich im Anschluss an George Herbert Mead (1972 [1938], S. 518) formulieren ließe, ein »Diskursuniversum« (»universe of discourse«) ausbildet. Die dieses Universum prägenden Sprach- und Praxisformen haben für diejenigen, die sich innerhalb einer Sozialen Welt befinden, einen quasi selbsterklärenden Charakter. Wenn wir nach Wissensordnungen des Künstlerischen innerhalb schulischer Kompositionsprojekte fragen, müssen wir also zugleich auch untersuchen, welche Sozialen Welten in diesen Projekten aufeinandertreffen.

Diese Sichtweise auf das Künstlerische nötigt uns dazu, die Angemessenheit des Konstrukts »Wissensordnung« in Hinblick auf das Künstlerische in drei verschiedenen Bereichen zu erweisen: Die bislang analysierten theoretischen Beiträge zum Künstlerischen, die im Zentrum des ersten Kapitels standen (Bereich 1), werden in Abschnitt 3.1 zunächst zu jenen Positionen zum Künstlerischen in Beziehung gesetzt, die die Komponist:innen und Prozessbeobachter:innen⁴ uns gegenüber in Vorabgesprächen darlegten – zu einem Zeitpunkt, an dem ihnen die Schulklassen, mit denen die Projekte stattfinden sollten, noch nicht bekannt waren (Bereich 2). Untersucht wird, ob und inwieweit es sich bei den Überlegungen der Kompositionspädagog:innen und Prozessbeobachter:innen um Positionen handelt, in denen Diskurse bzw. Diskursfragmente zu erkennen sind, die sich bereits innerhalb der theoretischen Beiträge zum Künstlerischen aufspüren ließen bzw. inwieweit sich neu hinzukommende Motive erkennen lassen. Daran anschließend wird es dann drittens um die Frage gehen, inwieweit sich diese Ordnungen auch im konkreten Handeln der Akteur:innen während der Projektarbeit erkennen lassen und ob sich innerhalb der begrenzten Zeit der beobachteten Projekte bei den Beteiligten (Komponist:innen, Lehrer:innen, Schüler:innen) möglicherweise eine gemeinsame Wissensordnung, und in diesem Zuge eine gemeinsam geteilte »Soziale Welt« herauskristallisiert (Bereich 3). Mit dem letzten Punkt geht es also auch um die Frage nach der Veränderbarkeit von Wissensordnungen durch gemeinsames Handeln.

4 Zur Rolle der Prozessbeobachter:innen vgl. Abschnitt 2.2.2.2.

Abb. 1



Indem wir vor allem den Aushandlungsprozessen im dritten Bereich besonderes Gewicht beimessen, gehen wir mit Keller von einem »dynamische[n] Konzept von symbolischen Ordnungen, von ›culture in action‹ (Swidler, 1986) oder Kultur als konflikt-haftem ›Diskursfeld‹ (Schiffauer, 1995)« aus (Keller, 2011, S. 192).

Aus der Tatsache, dass wir in diesen drei Bereichen theoretische Texte (Bereich 1), individuelle Positionen (Bereich 2) und Handlungssituationen (Bereich 3) aufeinander beziehen, sollte nicht geschlossen werden, dass wir die durch Wissensordnungen gestifteten »übersubjektiven Sinnsysteme« des Künstlerischen (Reckwitz, 2005, S. 96) zu einem vornehmlich »geistige[n], ideelle[n] Phänomen« erklären wollen (ebd., S. 288), für das konkrete Handlungssituationen lediglich Anschauungsbeispiele wären. Diese »mentalistische« Dimension spielt zwar insofern durchaus eine Rolle, als der Gegenstand, um den es uns geht, ohne eine theoretisch-reflektierende Ebene wohl kaum denkbar wäre (selbst ein Autor wie Peter Rübke, der das Künstlerische im Anschluss an Hans Ulrich Gumbrecht »diesseits der Hermeneutik« angesiedelt sieht, kommt ja nicht umhin, diese Position in zahlreichen Texten argumentativ dazulegen und zu begründen). Der Begriff des Künstlerischen ist, wie unterschiedlich er auch gefasst sein mag, immer auch auf zugrunde liegende ästhetische Vorstellungen zurückzuführen, die einer theoretischen Explikation zugänglich sind. Allerdings stellt sich die noch genauer zu erörternde Frage, ob diese Überzeugungen wirklich einen basalen Ausgangspunkt darstellen oder nicht immer auch schon an Handlungs- und Erfahrungsdimensionen gebunden sind, durch die dann wiederum bestimmte theoretische Sichtweisen auf das Künstlerische evoziert werden. Reckwitz selbst hat diesen Gedanken ausgearbeitet, indem er an anderer Stelle dafür plädiert, Praktiken und Diskurse nicht »als zwei unabhängige Gegenstände« zu verstehen, »von denen dann, je nach theoretischem Hintergrund jeweils einem lediglich eine sekundäre Bedeutung zukommt«. Vielmehr können sie als »zwei aneinander gekoppelte Aggregatzustände der materialen Existenz von kulturellen Wissensordnungen« begriffen werden (Reckwitz, 2008, S. 201f.).

Der Versuch, die bislang erörterten theoretischen Texte zum Künstlerischen als Belege für Wissensordnungen und damit unter diskursanalytischen Gesichtspunkten zu betrachten, mag unter methodologischen und vor allem auch methodischen Perspektiven Fragen hervorrufen: In aller Regel basieren Diskursanalysen auf äußerst umfangreichen Datenkorpora, die oftmals nur unter Zuhilfenahme statistischer Verfahren zu bearbeiten sind. Denn nur so kann gewährleistet werden, dass es wirklich um einen die einzelnen Individuen übersteigenden Diskurs und nicht um Positionierungen einiger individueller Autor:innen geht. Besteht nicht die Gefahr, dass wir uns, wenn wir Wissensordnungen des Künstlerischen auf der Grundlage weniger und überdies noch namentlich kenntlich gemachter Autor:innen rekonstruieren wollen, in

den Bahnen einer klassischen Rezeptionsanalyse bewegen, bei der es um Fragen der Wirkung und Verbreitung geht, die von ausgewählten Texten ausgeht?

Diese Frage ist durchaus berechtigt, weist aber nicht auf eine methodologische Nachlässigkeit hin, sondern muss als eine Konsequenz des Keller'schen Ansatzes verstanden werden, der sich, indem er Diskursanalyse und hermeneutische Wissenssoziologie zu verbinden sucht, auch mit dem Problem konfrontiert sieht, unterschiedliche Methodologien und methodische Herangehensweisen miteinander in Einklang zu bringen. Keller selbst ist sich dieses Problems sehr bewusst. Die mit der hermeneutischen Wissenssoziologie einhergehende Präferenz für qualitative Methoden (oftmals die Grounded Theory Methodology) legt eine Beschränkung auf »kleine Textmengen« nahe, die sich »nur bedingt für die umfangreichen Textkorpora der Diskursforschung [eignen]« (ebd., S. 275). »Um einen bearbeitbaren Datenumfang zu erhalten« sind somit »Strategien der Korpusreduktion« notwendig wie z.B. »die Auswahl von Schlüsselstellen, Schlüsseltexten oder die theoriegeleitete Reduktion des Materials im Anschluss an die grounded theory« (ebd.).

In Bezug auf unseren Untersuchungsgegenstand ließe sich nun leicht argumentieren, dass sich angesichts der vergleichsweise geringen Prominenz, die der Dimension des Künstlerischen im bisherigen musikpädagogischen Schrifttum zukommt, und der alles in allem sehr überschaubaren kompositionspädagogischen Community die Forderung nach umfänglicheren Datenkorpora gar nicht erheben lässt. Doch das allein wäre nicht ausreichend. Wenn die bislang erörterten Texte als Entfaltungen von Wissensordnungen gefasst werden sollen, dann müsste mindestens eine von zwei Bedingungen erfüllt sein: Entweder (Bedingung 1) müsste sich zeigen lassen, dass das in ihnen zur Sprache kommende Wissen zumindest fragmentarisch in das »Allerweltswissen« der von uns befragten Akteur:innen »ein[ge]sicker[t]« ist und deren »Handlungsweisen mehr oder weniger handlungs- bzw. deutungspragmatisch mitform[t]« (ebd., S. 183). Es müsste sich also begreifbar machen lassen, dass diese Texte eine Dimension besitzen, durch die sie sich in eine oder mehrere Soziale Welten im oben bezeichneten Sinne integrieren lassen. Oder aber (Bedingung 2) es wäre zu zeigen, dass die behandelten Texte selbst auf bereits bestehende »Deutungsmuster« zurückgreifen, die »ein [...] vorhandenes, historisch ausgebildetes, sprachlich repräsentiertes System von Regelstrukturen, Wissensbeständen und gesellschaftlicher Praxis« umfassen (Keller, 2008, S. 84).

Ob die erste Bedingung gegeben ist, werden wir in Kapitel 3 überprüfen. Dort wird zu untersuchen sein, ob und inwieweit die von uns befragten Kompositionspädagog:innen und Prozessbeobachter:innen in ihren Äußerungen und Handlungen auf Diskurselemente der bislang untersuchten Texte zurückgreifen und diese in ihre jeweilige Wissensordnung und »Soziale Welt« integrieren – und zwar ohne dass von einer bewussten Rezeption gesprochen werden müsste.

Dass die zweite Bedingung in Betracht zu ziehen ist, zeigt sich bereits daran, dass eine Reihe der von uns behandelten Texte auf bereits vorgefundenen – vornehmlich philosophischen – Deutungsmustern aufbauen, die sich **zugleich** als Bestandteile der »Sozialen Welt« der Autoren identifizieren lassen. Dies gilt insbesondere für die Positionen von Röbbke und Lessing. Für Röbbkes Ansatz ist charakteristisch, dass er seine Sichtweise des Künstlerischen zwar einerseits durch eine bewusste Rezeption der Ereignisphilosophie Dieter Mersch's (und indirekt Martin Heideggers) entwickelt, zugleich aber auch als »narrative Struktur« (Keller, 2008, S. 89) entfaltet, die über das bloße Rezipieren einer vorgängigen theoretischen Position deutlich hinausgeht. So ist

der bewusst subjektiv gehaltene Erlebnisbericht zum Konzert des Osterhazy-Quartetts, auf den Rübke im »Handbuch Musikpädagogik« in einer Fußnote verweist, als ein Identifikationsangebot formuliert, das auch von philosophisch unkundigen Leser:innen unmittelbar mitvollzogen werden kann. Wenn Rübke sein Erlebnis beim Hören dieses Konzerts schildert, dann verweist er durch die Verwendung von Motiven wie dem des »plötzlich« einbrechenden Ereignisses und der schlagartigen Verwandlung der Atmosphäre ebenso auf philosophische Denkfiguren wie auch auf ein sich weitgehend selbsterklärendes »künstlerisches« Hörerlebnis. Mit der Schilderung dieses Erlebnisses formuliert er eine »Subjektposition«, also eine »Identitätsschablone für mögliche Adressaten« (Keller, 2011, S. 235). Den Leser:innen wird angeboten, sich mit Rübkes Hör- und Erlebnisweise zu identifizieren. Dazu bedarf es nicht der genauen Kenntnis des wissenschaftlichen »Spezialdiskurses« (ebd.); primär geht es nicht um Verstehen, sondern um Mitvollzug. Diese Adressierung ist aber nur möglich, weil davon ausgegangen werden kann, dass Leser:innen die formale Struktur dieses Hörerlebnisses (plötzliche Verwandlung des Publikums, kollektiv geteilte musikalische Wahrnehmung) in vergleichbarer Form schon einmal erlebt haben und in der Beschreibung wiedererkennen. Der Text spricht sie als Mitglieder einer Sozialen Welt an, die in der Lage sind, das angedeutete Hörerlebnis als Teil eines gemeinsamen Diskursuniversums zu verstehen und zu teilen, selbst wenn sie den konkreten Fall, hätten sie ihn miterlebt, möglicherweise anders beurteilt hätten. Die Tatsache, dass ein Deutungsrahmen als narrative Struktur derart performativ erzeugt werden kann, lässt darauf schließen, dass hier auf bestehende »kollektive Wissensvorräte« rekurriert wird (Keller, 2008, S. 84). Das Künstlerische wird also weniger hergeleitet oder begründet, sondern als ein bereits vertrautes »Interpretationsmuster der Weltdeutung« (ebd., S. 83) eingeführt, das den Leser:innen so weit schon bekannt ist, dass sie zur Identifikation eingeladen werden können. Es lässt sich daher durchaus die Frage stellen, ob die philosophische Herleitung der »Musizierakte« (die für Rübke ja mit der Dimension des Künstlerischen zusammenfallen) wirklich als das Primäre anzusehen ist, oder ob Rübke nicht vielmehr von einer spezifischen (nämlich in seinem Sinne »künstlerischen«) Erfahrung ausgeht, die durch den Rückgriff auf Mensch lediglich eine Vertiefung erfährt. Bedenkt man nun noch, dass Rübke mit der Schilderung dieses Beispiels keine abgezielte akademische Debatte führen möchte, sondern ein durch und durch praktisches Anliegen verfolgt – es geht ihm darum, die künstlerische Dimension zu einem »Feinziel« musikpädagogischer Arbeit zu machen, »das so nah ist, dass es von Beginn an und jederzeit erreichbar ist« (Rübke, 2018, S. 196) –, so wird offenkundig, dass es hier nicht lediglich um die Aktualisierung einer bestehenden Wissensordnung geht, sondern vor allem auch um den Versuch, dieser Wissensordnung in Bezug zu anderen Ordnungen (etwa einer Sichtweise, die das Auftreten künstlerischer Momente erst einem Expert:innenlevel vorbehalten wissen möchte) zu einer erhöhten instrumentalpädagogischen Geltung zu verhelfen. Somit wäre bereits dieser theoretische Text als ein Beispiel für »culture in action« zu verstehen, für das Bestreben also, eine bestimmte Wissensordnung – und mit ihr eine bestimmte Soziale Welt – innerhalb einer Arena gegen andere durchzusetzen. Das wird unter anderem auch durch die »Sprecherposition« ermöglicht, aus der heraus sich Rübke an sein lesendes Publikum wendet: als ordentlicher Professor für Instrumentalpädagogik besetzt er einen »institutionell-diskursive[n] Ort zur legitime[n] Aussagenproduktion innerhalb eines Diskurses (z.B. akademische Grade)« (Keller, 2011, S. 235).

Die Beiträge von Wolfgang Lessing weisen ebenfalls die hier beschriebene Struktur auf; auch in ihnen nehmen subjektive Schilderungen, die zum Ausgangspunkt philosophischer oder erziehungswissenschaftlicher Reflexionen genommen werden, eine wichtige Rolle ein; auch hier werden Subjektpositionen definiert, die als Identifikationsangebote mit der Nachvollziehbarkeit der narrativ beschriebenen Situationen rechnen.

Ob und inwieweit auch in den anderen theoretischen Beiträgen Wissensordnungen des Künstlerischen erkennbar sind, die, um es mit Keller zu formulieren, als »expertengestützte Wirklichkeitsinterpretationen« in das »Allerweltswissen« unserer Interviewpartner:innen »ein[ge]sicker[t]« sind, werden wir überprüfen, wenn wir dieses Wissen im 3. Kapitel näher untersuchen.

Wenn es zutreffen sollte, dass das Künstlerische als Aktualisierung und ggf. Transformation bestehender Wissensordnungen aufzufassen ist, mithin als etwas, das nicht »an sich« vorhanden ist, sondern durch entsprechende Diskurse und Praxen überhaupt erst erzeugt wird, dann ist es nachdrücklich von zwei Sichtweisen abzugrenzen.

Erstens kann es sich beim Künstlerischen nicht um ein wissenschaftliches Konstrukt wie z.B. Kreativität (als Fachbegriff der Psychologie) oder ästhetische Erfahrung (als philosophischer Terminus) handeln. Bei Kreativität im psychologischen Sinne geht es um ein Phänomen, das zunächst als »vorhanden« vorausgesetzt werden muss, um dann mit den Mitteln experimenteller Forschung ans Licht geholt zu werden. Desgleichen tritt das Konstrukt der »ästhetischen Erfahrung« mit dem Anspruch auf, eine eigenständige Rationalitätsform zu begründen, unabhängig davon, ob Menschen mit diesem Begriff nun operieren oder nicht. Die Wissensordnungen des Künstlerischen wären demgegenüber außerhalb der Diskurse, in denen sie aufgerufen werden, als nicht vorhanden anzusehen, getreu der Foucault'schen Maxime, dass Diskurse als Praktiken »die Gegenstände [konstruieren], von denen sie handeln« (zit.n. Keller, 2011, S. 132).

Zweitens wäre es aber auch unzulässig, das Künstlerische lediglich als subjektive Theorie einzelner Akteur:innen anzusehen. Als Wissensordnung, gleich in welcher Gestalt, kommt ihm eine überindividuelle Geltung zu. Insofern kann und darf es von musikpädagogischer Forschung nicht übergangen werden.

Aus den bisherigen Überlegungen können wir nun drei leitende Forschungsfragen formulieren:

1. Welche Wissensordnungen des Künstlerischen werden von Kompositionspädagog:innen (Bereich 2) an schulische Kompositionsprojekte (Bereich 3) herangetragen?
2. In welchem Verhältnis stehen die theoretischen musikpädagogischen Auseinandersetzungen mit dem Begriff des Künstlerischen (Bereich 1) zu den Wissensordnungen von Komponist:innen und Prozessbeobachter:innen (Bereich 2)?
3. Inwieweit kristallisieren sich innerhalb der Situation der beobachteten Projekte (Bereich 3) bei den Beteiligten gemeinsame Wissensordnungen des Künstlerischen und mit ihnen eine gemeinsam geteilte »Soziale Welt« heraus?

Zur Beantwortung der dritten Frage ist zu klären, inwieweit vorgängig existierende Wissensordnungen überhaupt konkrete Handlungssituationen prägen und dabei möglicherweise auch in Bewegung geraten können. Dazu ist zunächst zu präzisieren, was eigentlich genau unter dem Begriff der »Situation« verstanden werden soll. Wir beziehen uns dabei auf den von Adele E. Clarke entwickelten Ansatz der »Situationsanalyse«, der auch unser methodisches Vorgehen leiten wird.

2.1.2 Das Künstlerische als Situation

»Für Interaktionisten«, so heißt es bei Adele E. Clarke, »ist die Situation auch aufgrund ihrer Gestalt von Bedeutung: Eine Situation ist immer größer als die Summe ihrer Teile, da sie deren Relationalität in einem bestimmten zeitlichen und räumlichen Moment enthält« (Clarke, 2012, S. 66).

Es lohnt sich, diese Formulierung im englischen Original zu lesen.⁵ Denn Clarke verwendet für den Begriff der Gestalt nicht etwa das zu erwartende Wort »shape«, sondern greift auf den deutschen Ausdruck zurück. Damit schlägt sie einen Bogen zur in Deutschland entstandenen und mit Namen wie Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka und Christian Ehrenfels verbundenen Gestaltpsychologie, deren englische Rezeption den deutschen Gestaltbegriff bekanntlich beibehielt. Obgleich dieser gestaltpsychologische Bezug von Clarke nicht explizit offengelegt oder weiterverfolgt wird, so ist er doch für ein Verständnis des von der Situationsanalyse verfolgten wissenschaftlichen Anliegens außerordentlich aufschlussreich: Denn so, wie sich das gestaltpsychologische Theorem der Übersummenhaftigkeit (das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile), das Clarke in dem zitierten Satz nahezu wortgleich aufgreift und in einen soziologischen Kontext überträgt, gegen die zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorherrschende atomistische und mechanistische Orientierung der Psychologie richtete, so lehnt sich auch Clarke gegen eine Sichtweise auf, die soziale Situationen lediglich als Summe einzelner Elemente begreift. Diese Kritik zielt vor allem auf quantitative Forschungsansätze, betrifft aber auch die traditionelle Form der Grounded Theory Methodology (im Folgenden: GTM), die Clarke mit der Situationsanalyse reformieren und – wie sie es ausdrückt – durch den »postmodern turn« führen möchte (Clarke, 2011, S. 225). Der Gegensatz zwischen Situationsanalyse und traditioneller GTM ist freilich kein strikter: Clarke selbst betont immer wieder, dass viele der Ziele, die sie mit ihrer Situationsanalyse verfolgt, bereits in der ursprünglichen GTM angelegt waren, dort aber durch ein zeitgebundenes Verharren in einem positivistischen Wissenschaftsverständnis nicht konsequent zu Ende verfolgt werden konnten.

Die Unterschiede zwischen Situationsanalyse und GTM lassen sich auf mehreren Ebenen feststellen, von denen drei im Folgenden kurz angedeutet werden sollen:

1. Am markantesten tritt er anhand der unterschiedlichen Positionen in Erscheinung, die GTM und Situationsanalyse dem Begriff der Situation gegenüber einnehmen: Zentral für die traditionelle GTM ist eine kategorische Trennung zwischen der Situation »an sich« und den sie umgebenden Kontexten. Es wird also davon ausgegangen, dass eine Situation ein mehr oder minder begrenzbarer zeit-räumlicher Analyse-Ausschnitt ist, um den sich Kontexte lagern. Diese »conditional matrix« legt in einer Art Zwiebschalenmodell um die »eigentliche« Handlung »Kontexte unterschiedlicher räumlicher oder personaler bzw. organisationaler Reichweite [...], die im Kern das beobachtbare oder erfragbare Handeln bzw. die Handlung setzen, um die herum Interaktionen, Kollektive, Organisationen usw. gelagert sind« (Keller, 2019, S. 68). Im deutlichen Gegensatz dazu postuliert Clarke: »Die Bedingungen der Situation sind **in** der Situation enthalten. So etwas wie »Kontext«

5 »Another significance of the concept situation lies in its gestalt – how a situation is greater than the sum of its parts because it includes their relationality in a partial and spatial moment« (Clarke, 2017 [2005], S. 23).

gibt es nicht« (Clarke, 2012, S. 112, Hervorhebung im Original). Die Situation ist dadurch immer mehr als eine wie immer auch gerahmte konkrete Zeit-Raum-Einheit: Indem die Akteur:innen ihre jeweiligen Wissensordnungen und die aus ihnen hervorgehenden spezifischen Praktiken zur Präsenz bringen, wird sie als eine Einheit verstanden, in die »Diskurse, Akteurskonstruktionen, Streitpunkte, organisatorisch-institutionelle Elemente [...], nicht-menschliche Elemente [...] Elemente u.s.w.« einfließen – »aber nicht als Zwiebelmodell um die Situation herum, sondern als Verbindung, die unmittelbar in die Situation hinein reicht und in ihr wirkend ist« (Keller, 2019, S. 68). Auf unseren Forschungsgegenstand ließen sich diese von Keller genannten Aspekte folgendermaßen übertragen:

Diskurse – welche Wissensordnungen des Künstlerischen in Form theoretischen Wissens, subjektiver Überzeugungen oder spezifischer Handlungspraktiken lassen sich in einer Situation erkennen?

Akteurskonstruktionen – mit welchem Selbstverständnis treten Komponist:innen, Lehrer:innen und Schüler:innen im Projekt in Erscheinung bzw. wie werden sie von den jeweils anderen Personengruppen gesehen?

Streitpunkte – inwieweit tritt das Künstlerische als Gegenstand von Aushandlungsprozessen in Erscheinung?

Organisatorisch-institutionelle Elemente – welche Rolle spielen schulische Logiken für die gemeinsame kompositorische Arbeit?

Nicht-menschliche Elemente – welche Rolle spielen Räumlichkeiten und Materialien (z.B. das verwendete Instrumentarium) – und welche Diskurse sind mit ihnen verbunden?

Bei alledem handelt es sich nicht um bloße Bedingungen, die einen »basic social process« umrahmen, der sich analytisch von ihnen abheben ließe. Die Situation, so die zentrale Aussage der Situationsanalyse, ist nicht trennbar von den Kontexten, sondern selbst situiert – und diese Situierung gilt es deutlich zu machen. Dazu dürfen und müssen auch Datenquellen in den Forschungsprozess mit einbezogen werden, die in der konkreten Situation selbst nicht unmittelbar vorhanden sind. In unserem Falle sind das zum einen Daten, die wir aus Vorab-Interviews mit den Kompositionspädagog:innen und jenen musikpädagogischen Kolleg:innen, die als »Beobachter:innen« die Projekte begleiten (vgl. Abschnitt 2.2.2.2), gewonnen haben. Zum anderen aber auch die theoretischen Bezüge, die in diesen Daten direkt oder indirekt aufscheinen. Und nicht zuletzt auch das Material, das aus Gesprächen mit den beteiligten Schüler:innen und Lehrkräften sowie Projekttagbüchern und E-Mail-Korrespondenzen der Beteiligten stammt. Mit anderen Worten: eine Situation im Sinne Clarkes ist nichts, was einfach und direkt »vorhanden« wäre, sondern ein Konstrukt, das im und durch den Forschungsprozess überhaupt erst hergestellt wird. Und da der Forschungsprozess selbst vom Erkenntnisinteresse und den eingenommenen Perspektiven der Forschenden geprägt ist, kann und muss er selbst ebenfalls als situiert gelten.

Die Situiertheit von Situationen zeigt sich vor allem an der Tatsache, dass in ihnen situationsübergreifende kollektive Diskurse emergieren. Clarke greift in diesem Zu-

sammenhang auf das bereits erwähnte Konzept der »Sozialen Welten« ihres Lehrers Anselm Strauss zurück. Soziale Welten halten für ihre Mitglieder Wissensordnungen bereit, welche die Sichtweise auf bzw. das Handeln in einer Situation prägen. Als Praxisgemeinschaften, die von gemeinsam geteilten Werten, Einstellungen, theoretischen Bezugspunkten usw. beherrscht werden, weist das Denken, Wahrnehmen und Handeln der Angehörigen einer Sozialen Welt immer auch situationsübersteigende Orientierungen auf, die aber der Situation bedürfen, um in Erscheinung zu treten.

Es wäre für Clarke nun aber grundfalsch, konkrete raum-zeitlich gebundene Situationen lediglich als Orte zu kennzeichnen, an denen gesellschaftliche Diskurse bzw. Wissensordnungen reproduziert werden, die den Akteur:innen im Sinne eindimensionaler Erklärungsmuster bei der Beantwortung der Frage helfen, was in einer fraglichen Situation »der Fall« ist. Eine entscheidende Pointe der Situationsanalyse besteht in der Überzeugung, dass diese Diskurse, um in einer Situation relevant zu werden, in der Situation selbst hervorgebracht werden müssen. Die Situation vollstreckt also nicht lediglich bestimmte Diskurslinien, sondern bringt diese gewissermaßen zur (Wieder-)aufführung. Und da derartige Aufführungen, wie bereits Judith Butler herausgearbeitet hatte (Butler, 1991, S. 213, vgl. auch Reckwitz, 2021, S. 110-113), im Prozess ihrer Wiederholung immer wieder Momente des Kontingenten und Ungeplanten enthalten, muss die Situation als etwas begriffen werden, dass von den vordefinierten Diskurslinien immer auch ein Stück weit abweicht: Auch in dieser Hinsicht ist sie mehr als die Summe ihrer Teile. Eine Situation ist insofern nie nur ein Anwendungsfall übergeordneter kollektiver Diskurse und der damit verbundenen Machtverhältnisse, sondern verändert sie im Akt ihrer Reproduktion zumindest geringfügig. Dieses performative Verständnis von Situation lässt sich einerseits poststrukturalistisch – etwa im Sinne Butlers – deuten, weist aber zugleich auch auf den Symbolischen Interaktionismus zurück. So verdeutlicht Clarke diesen performativen Aspekt anhand einer Erfahrung, die Herbert Blumer am Verhältnis zwischen der U.S. Steel und der United Steelworkers Union im Rahmen eines Arbeitskampfes beobachtet hatte. Blumer schreibt: »Die Sache ist die, dass das Machtverhältnis zwischen ihnen häufig das Ergebnis der Situation war, anstatt die Situation das Ergebnis der jeweiligen anfänglichen Machtpositionen« (Blumer, zit.n. Clarke, 2012, S. 66).

2. Ein weiterer Punkt, an dem deutlich wird, dass eine Situation mehr ist als die Summe ihrer Teile, lässt sich anhand des von Strauss & Corbin entwickelten Kodierparadigmas erkennen: Hier wird ein als zentral erachtetes soziales Phänomen dadurch zu erklären versucht, dass es in ein kausales Bedingungsgefüge integriert wird. So könnte z.B. der Eingriff der Anleitenden in die Komposition einer Schüler:innengruppe als ein zentrales Untersuchungsphänomen gewählt werden, das in einem bestimmten »Kontext« (selbständige Gruppenarbeit im Rahmen des schulischen Musikunterrichts) angesiedelt ist, auf »ursächlichen Bedingungen« fußt (z.B. dem Wunsch der Anleitenden nach einem in ihren Augen künstlerisch vertretbaren und dennoch zugleich autonom von den Schüler:innen gestalteten Produkt), durch bestimmte »Strategien« umgesetzt wird (vorsichtig-behutsame Verbesserungsvorschläge), die von allgemeinen, nicht kontextspezifischen »intervenierenden Bedingungen« gerahmt werden (z.B. ein gefühlter Zeitdruck während der Projektarbeit) und zu spezifischen »Konsequenzen« führt (z.B. einer Übernahme der Vorschläge durch die Schüler:innengruppe). Ein derartiges Kausalgefüge wäre im Verständnis der traditionellen GTM ein »basic social

process«, der durch einzelne genau definierbare Faktoren bestimmt würde. Dieser Prozess wäre exakt die Summe seiner Teile.

Clarke stellt nun mehrere Fragen. Zunächst: »Basic für wen? Basic für was? Welche bzw. wessen Perspektive wurden ignoriert oder abserviert? Und warum nur ein einziger basic social process?« (Clarke, 2012, S. 68) Es ist offenkundig, dass die mit dem traditionellen Kodierparadigma analysierte Situation auf das Erzählen einer ›Geschichte‹ hinausläuft, in der einzelne Handlungen (Zielsetzungen und Interventionen durch die Anleitenden, Übernahme der Vorschläge durch die Schüler:innen) im Sinne eines Bedingungsgefüges zueinander passend gemacht werden. Kommen damit aber nicht im Grunde nur selektive Perspektiven zum Tragen, z.B. die der Anleitenden oder der Forschenden? Was wäre z.B. mit Schüler:innen, die die Vorschläge der Anleitenden nicht deshalb übernehmen, weil sie sich durch deren behutsam-beratende Vorschläge in ihrer Gestaltungsfreiheit respektiert fühlen, sondern weil sie sie als eine günstige Möglichkeit zu einer schnellen Aufgabenerledigung begreifen? Was wäre mit Schüler:innen, die sich durch die Vorschläge in ihrer Gestaltungsfreiheit beeinträchtigt fühlen, dies aber nicht zu artikulieren wagen, da sie spüren, dass dies bei den Wortführer:innen der Gruppe nicht gut ankäme? Anstatt durch einen einzigen basalen Prozess wäre diese Situation also durch eine Vielzahl von Prozessen geprägt und dadurch mehr als die mit dem Begriff eines einzigen »basic social process« verbundene Überzeugung, dass sich das Ganze als Summe von einzelnen Elementen fassen ließe. Demgegenüber steht die Tendenz der klassischen GTM, »die Analyse auf einen singulären social basic process auszurichten, anstatt die Möglichkeit multipler sozialer Prozesse als Charakteristikum eines bestimmten Phänomens zuzulassen« (Clarke, 2012, S. 58).

Damit kommt es zu einer erheblichen Verkomplizierung. Es gibt in dieser Sichtweise kein Zentrum der Situation, sondern nur noch verschiedene Perspektiven mit jeweils unterschiedlichen Definitionen darüber, was in einer fraglichen Situation der Fall ist. Diese Verschiedenheiten sind nicht mehr als »Teilprozesse« zu begreifen, die lediglich der Differenzierung eines als fest umrissene Einheit begriffenen »basic social process« dienen. Sie sind vielmehr als einander ebenbürtige Positionen ernst zu nehmen, die aus ihrer je eigenen Perspektive zu ganz eigenen Definitionen kommen (möglicherweise ist das, was für einige Teilnehmende der Fall ist, gar nicht mehr das zum Zentrum erklärte Phänomen, sondern etwas gänzlich anderes).

Den Unterschied zwischen einer Verschiedenheit der Perspektiven im Sinne bloßer Teilprozesse, die sich methodisch als Variablen fassen lassen, und einer Verschiedenheit im Sinne eigenständiger Blickwinkel verdeutlicht Clarke anhand einer Äußerung des Soziologen Scott R. Harris. Obschon sich der im Folgenden zitierte Textausschnitt nicht auf »Verschiedenheit«, sondern auf die Aspekte »Gleichheit/Ungleichheit« bezieht, kommt in ihm doch jener Paradigmenwechsel zum Ausdruck, den Clarke mit ihrer »Situationsanalyse« befördern möchte. Clarke schlägt vor, im folgenden Zitat die Begriffe Gleichheit/Ungleichheit durch den Begriff Verschiedenheit zu ersetzen:

»[T]he strength of interactionism derives from its attention to the meanings that putatively equal or unequal situations have for those whose behavior one attempts to understand. These diverse meanings tend to be obscured when sociologists [or other scholars] define inequality, identify its manifestations, measure the extent of its existence, explore its causes and document its effects, and advocate ways of diminishing

it. In contrast, the primary task for interactionists should be researching the meanings inequality has for people.« (Harris, 2001, S. 456, zit.n. Clarke, 2011, S. 220)

3. Noch in einer dritten Hinsicht ist in der Situationsanalyse die Situation größer als die Summe ihrer Teile. In der traditionellen GTM werden mögliche Abweichungen vom sog. »basic social process« zwar erfasst und in die zu entwickelnden Modelle integriert, bleiben aber dennoch weiterhin als Abweichungen sichtbar. Wenn beispielsweise in einem Kompositionsprojekt die Kategorie der helfenden Einflussnahme seitens der Anleitenden aufgrund eines bestimmten Forschungsinteresses zu einer Kernkategorie erklärt würde, dann wäre es zwar durchaus denkbar, in einem daraus entstehenden Modell auch Fälle zu berücksichtigen, bei denen die Schüler:innen diese Hilfe völlig frei von jenen Skrupeln annehmen, die die Anleitenden damit aufgrund ihrer Vorstellung von künstlerischer Autonomie möglicherweise verbinden. Indem das Phänomen der beratenden Unterstützung seitens der Forschenden aber in eine zentrale Position gerückt würde, blieben diese Fälle notgedrungen an diese Kernkategorie gebunden, auch wenn in der fraglichen Situation möglicherweise andere Aspekte eine viel größere Relevanz für die Schüler:innen besäßen. In diesem Sinne kritisiert Clarke an der GTM die Tendenz, Theorien zu entwickeln, die implizit von der Existenz einer »normalen« (d.h. intersubjektiv als verbindlich anzunehmenden) Mitte ausgehen, in deren Angesicht Abweichungen dann automatisch Randpositionen einnehmen. In Anlehnung an Homi Bhabha (Bhabha, 1994/2002) hält sie es für einen gravierenden Fehler, gefundene Kategorien nicht immer weiter zu differenzieren, weil sonst bestimmte Fälle marginalisiert, ausgeblendet oder übergangen werden. »Die Mitte wird [...] von den Rändern oder Ausläufern *produziert*. Die Peripherien oder Kolonien konstituieren den Kern bzw. die Metropole« (Clarke, 2012, S. 68).

Es ist leicht zu sehen, dass die Situationsanalyse unter allen denkbaren empirischen Herangehensweisen an das Phänomen des Künstlerischen den herausforderndsten, damit aber wahrscheinlich auch ergiebigsten Bezugspunkt darstellt. Denn sowohl die Erscheinungsformen und Verwendungsweisen in der Literatur zur Kompositionspädagogik (vgl. Abschnitt 1.1.2) als auch die wissenschaftlichen Theoriebildungen (1.2) haben gezeigt, dass das Künstlerische häufig als ein Phänomen präsentiert wird, das für alle an einer Situation Beteiligten Geltung beanspruchen soll – am augenfälligsten zeigt sich das vielleicht bei Rübke und Lessing, aber tendenziell auch dort, wo Anleitende ihre Aufgabenformulierungen bzw. Vermittlungswege als »künstlerisch« bezeichnen. Aus Clarkes Perspektive besteht nur allzu leicht die Gefahr, dass bestimmten Erfahrungsmodi hierbei eine intersubjektive Verbindlichkeit zugesprochen wird, die von vornherein andere Deutungsweisen der jeweiligen Situation ausschließt. Die Situationsanalyse wäre also ein Instrument, mit dem sich die Artikulation von Deutungshoheiten in Bezug auf das Künstlerische als eine zutiefst hegemoniale Praxis entlarven ließen – indem beispielsweise durch diese Praxis andere Perspektiven auf die Situation unsichtbar werden. Gleichzeitig jedoch wäre es nicht minder problematisch, den Erfahrungsgehalten, die in den analysierten Konzeptionalisierungen des Künstlerischen sichtbar werden, durch den Hinweis mangelnder intersubjektiver Verbindlichkeit von vornherein jede Relevanz absprechen zu wollen. Vielleicht gibt es ja Situationen, in denen sich in der Tat etwas ereignet, das momentan zu einer Zusammenführung unterschiedlicher Perspektiven führt, ohne dass dadurch neue Marginalisierungen erzeugt werden – wobei noch offenbleiben soll, welche der

hier vorgestellten Wissensordnungen für diese Zusammenführung verantwortlich wäre. Aber auch für die Diagnose eines derartigen Zusammengehens könnte die Situationsanalyse zumindest als Hintergrundfolie ein geeigneter Bezugspunkt sein.

Man kann es auch anders formulieren: Da das Künstlerische in vielen der in diesem Buch vorgestellten Konzeptionalisierungen auf eine bestimmte Qualität von Situationen abzielt und die Situationsanalyse das vielleicht kritischste und komplexeste Instrument zur Rekonstruktion von Situationen ist, stellt die Verbindung unseres Forschungsinteresses mit dem methodologischen Ansatz der Situationsanalyse dar, was Clarke in Bezug auf ihr Verhältnis zum Symbolischen Interaktionismus ein »Theorie-Methoden-Paket« genannt hat. Demgemäß wäre die Situationsanalyse eine Methode, die für ein zentrales theoretisches Problem des Künstlerischen, nämlich seine Nicht-Verallgemeinerbarkeit bei gleichzeitigem Verallgemeinerungswunsch, besonders sensibel ist.

2.2 Zur Methodik der Studie

2.2.1 Methodische Gesamtanlage

Unter methodischen Gesichtspunkten lässt sich unser Projekt als Versuch beschreiben, den Forschungsstil der »Grounded Theory Methodology« (GTM) mit Motiven der Situationsanalyse anzureichern. Mit dieser bewusst vorsichtig gewählten Formulierung wollen wir gleich zu Beginn dieses Methoden-Kapitels darauf hinweisen, dass die Leser:innen kein streng an einem Lehrbuch ausgerichtetes methodisches Setting erwarten dürfen. Obwohl wir uns an zentralen Arbeitsweisen der GTM orientieren – insbesondere den Kodierverfahren und dem Verfassen prozessbegleitender Memos⁶ –, ist die klassische Schrittfolge der meisten GTM-Studien (vom »offenen« über das »axiale« bis hin zum »selektiven« Kodieren) von uns nicht angewendet worden. Mit diesem Verzicht reagieren wir auf Adele Clarkes Misstrauen gegenüber formalen Theorien, die in ihren Augen häufig eher auf eine Reduktion von Komplexität abzielen, anstatt dieser standzuhalten (vgl. Clarke, 2011, S. 212). Ebenso wenig stellt unsere Studie aber auch eine lückenlose Anwendung jener Verfahrensweisen dar, die Clarke in ihrer »Situationsanalyse« vorgeschlagen hat. Wir begreifen die von ihr beschriebenen Verfahren, mit deren Hilfe sie die GTM durch den »postmodern turn« führen möchte (Clarke, 2011, S. 225), als eine inspirierende Ideensammlung, nehmen uns aber die Freiheit, sie in Hinblick auf unseren Forschungsgegenstand zu modifizieren. Der Grund hierfür liegt in der von uns verfolgten Thematik. Blickt man auf die Gegenstände, die sonst mit den Mitteln der Situationsanalyse bearbeitet werden, so sieht man schnell, dass es sich hier zumeist um Fragestellungen handelt, in denen postkoloniale, postfeministi-

6 Diese Memos haben u.a. in den Beiträgen, mit denen wir von Projektbeginn an über die jeweiligen Arbeitsstände berichtet haben, ihren Niederschlag gefunden. Alle diese Texte verstehen sich bewusst als projektbegleitend und vorläufig. An ihnen lassen sich die Denkbewegungen und Umakzentuierungen, die unseren Forschungsprozess geprägt haben, anschaulich nachverfolgen (vgl. Lessing 2019; Lessing & Handschick, 2020; Handschick & Lessing, 2020; Lessing & Handschick 2022; Handschick, de Fazio et al., 2022; Lessing 2024 [i.Dr.]).

sche und posthumanistische Perspektiven dominieren⁷ oder die im Bereich der Technosciences angesiedelt sind. In dieser Nachbarschaft trägt das Thema dieses Buches durchaus den Charakter eines Fremdkörpers. Obgleich insbesondere die machtsensiblen und an Multiperspektivität orientierten Impulse der Situationsanalyse für unsere Annäherung an das Künstlerische von größter Wichtigkeit sind, lässt sich doch nicht übersehen, dass unsere Fragestellung einen Zugriff auf das Phänomen der Situation impliziert, der sich von der Ausgangslage anderer situationsanalytischer Studien deutlich unterscheidet. Die Auseinandersetzung mit den einschlägigen musikpädagogischen Beiträgen im ersten Kapitel hat gezeigt, dass das Künstlerische in einigen Fällen nicht nur als etwas begriffen wird, das sich **in** Situationen ereignet. Vielmehr wird ihm selbst eine situationsverändernde, mitunter gar auch eine situationstranszendierende Kraft zugesprochen. Man kann diese Sichtweise durchaus als Ausdruck einer hegemonialen Praxis demaskieren, in der es letztlich um Zuschreibungshoheiten bzw. um einen Kampf um Sprecher:innenpositionen geht, durch den sich traditionelle Künstler:innenbilder fortschreiben und in dessen Konsequenz nur allzu leicht Akteur:innen übergangen werden können, die die fraglichen »künstlerischen« Situationen möglicherweise gänzlich anders wahrnehmen. Würde es uns allein um die Freilegung derartiger Aspekte gehen, so verhielte sich unser Anliegen durchaus stimmig zu den Zielsetzungen sonstiger situationsanalytischer Studien. Allerdings würde das Künstlerische damit schon im Vorfeld als eine rein ideologische Praxis begriffen, in der es vor allem um (höchst subtile) Formen von Machtausübung geht.

So wertvoll dieser machtsensible Aspekt für eine Annäherung an das Künstlerische zweifellos ist, so sehr scheuen wir uns doch davor, unser Thema bereits im Vorhinein auf ihn zu reduzieren. Dass künstlerische Situationen zu einer Neujustierung kollektiver Wirklichkeitswahrnehmung führen können, soll zumindest als Denkmöglichkeit erhalten bleiben. Das hat methodisch insofern Konsequenzen, als eine derartige Neujustierung auch für Personen in Anspruch genommen werden müsste, die den Begriff des Künstlerischen nicht verwenden, ja ihn vielleicht nicht einmal kennen. Auf welchen Ebenen ließe sich aus deren Perspektive eine solch veränderte Wahrnehmung von Wirklichkeit darstellen?

Wenn wir uns für die Möglichkeit derartiger Erfahrungsdimensionen offenhalten wollen, können wir das Künstlerische nicht als ein explizierbares Phänomen konzeptionalisieren, dessen unterschiedliche Ausprägungen sich in eindeutigen »Positionen« darstellen ließe. Vielmehr muss es darum gehen, es als eine spezifische Wahrnehmungspraxis zu begreifen, die auf vielfältige Weise und auf den unterschiedlichsten Ebenen das Handeln von Teilnehmenden beeinflussen kann. Damit aber entfällt die Möglichkeit, im Sinne Clarkes »Positions-Maps« zu erstellen, in denen »Schlüsselpositionen« versammelt sind, die »vis-à-vis bestimmter Achsen der Variation und Differenz, Fokussierung und Kontroversen in der jeweiligen Situation eingenommen und auch [...] nicht eingenommen werden« (Clarke, 2011, S. 211). Während Positions-Maps situationsanalytischer Studien in der Regel aus vergleichsweise »handfesten« Stellungnahmen zu bestimmten Themen bestehen, die sich in stärkerer

7 Einen guten Überblick über Forschungsthemen, die mit den Mitteln der Situationsanalysen bearbeitet werden, bietet das Buch »Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm. Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele«, hg. von L. Gauditz, A.-L. Klages et al., 2023.

oder schwächerer Ausprägung skalieren lassen,⁸ handelt es sich beim Künstlerischen um eine Dimension, die sich – wie im ersten Kapitel zu sehen war – in vielen Fällen einer derartigen Skalierbarkeit hartnäckig sperrt.

So problematisch also der Gedanke einer Darstellbarkeit des Künstlerischen in Form diskursiv verhandelbarer und skalierbarer Positionen wäre, so wertvoll ist doch das Anliegen, das Clarke mit den Positions-Maps verfolgt. Es geht ihr darum, mit ihrer Hilfe »das gesamte Spektrum der diskursiven Positionen zu bestimmten Fragen abzubilden. Dies erlaubt, mehrere Positionen und sogar Widersprüche in Individuen sowie Kollektiven auszudrücken.« (Ebd.) Wir wollen an dieser Zielsetzung einerseits festhalten, wie wir andererseits das, was an Vorstellungen zum Künstlerischen in einer gegebenen Situation aufeinandertrifft, nicht auf ein Aushandeln direkt explizierbarer Positionen beschränken möchten. Auch wenn wir davon ausgehen, dass das Künstlerische als eine »Wissensordnung« zu begreifen und insofern als ein diskursiv erzeugtes Phänomen aufzufassen ist, so bedeutet dies jedoch keineswegs, dass sich diese Wissensordnung in jedem Falle verbal, am Ende gar im Sinne einer »Definition«, artikulieren lassen muss. Wenn, nochmals mit Andreas Reckwitz gesprochen, Diskurse und Praktiken als »zwei aneinander gekoppelte Aggregatzustände der materialen Existenz von kulturellen Wissensordnungen« zu begreifen sind (Reckwitz, 2008, S. 201f.), dann muss eine Positions-Map zum Künstlerischen sowohl Praktiken und Haltungen berücksichtigen wie auch theoretische Reflexionen.

Diese Überlegungen haben uns dazu veranlasst, den Clarke'schen Positions-Maps eine besondere Form zu geben, die wir weiter unten genauer erläutern werden.

2.2.2 Methodische Konzeption der einzelnen Untersuchungsschritte

Im Folgenden werden wir die methodischen Vorgehensweisen, die für unsere Analysen leitend waren, in der Reihenfolge erläutern, die durch die Kapitelstruktur dieses Buches vorgegeben ist (was nicht immer mit dem chronologischen Verlauf unseres Forschungsprozesses identisch ist). Im Anschluss daran werden wir auf die vielfältigen praktischen Fragen und Entscheidungen, die den Prozess der Datenerhebung begleitet haben, eingehen.

Wenn wir auf die in Abschnitt 2.1.1 benannten drei Bereiche blicken, die wir für eine Rekonstruktion von Wissensordnungen des Künstlerischen im Kontext schulischer Kompositionsprojekte für wesentlich erachten, dann ist zu sehen, dass wir den ersten dort genannten Bereich im ersten Kapitel bereits bearbeitet haben. Wir haben ausgewählte musikpädagogische Texte analysiert, deren hochgradig divergierende Konzeptionalisierungen des Künstlerischen erörtert und Vergleichsdimensionen entwickelt, die zumindest ansatzweise eine Gesprächsfähigkeit zwischen ihnen stiften könnten. In einem nächsten Schritt (Bereich 2) muss es nun darum gehen, das künstlerische Selbstverständnis der von uns interviewten Kompositionspädagog:innen zu bestimmen und dabei zu prüfen, inwieweit sich zwischen diesen Selbstverständnis-

8 Für die Musikpädagogik sei in diesem Zusammenhang auf den einführenden Beitrag von Michael Göllner und Anne Niessen zu den »Potenzialen der Situationsanalyse« hingewiesen (Göllner & Niessen, 2021). Auch die dort beispielhaft präsentierte Positions-Map untersucht Positionen (zum Verhältnis von Wissen und Können im Musikunterricht), die sich gut skalieren und in einen zeitlichen Verlauf bringen lassen (ebd., S. 11f.).

sen und den Reflexionen der zuvor analysierten Texte Übereinstimmungen auffinden lassen. Dies wird in Abschnitt 3.1.1 erfolgen. Zu diesem Zweck haben wir im Vorfeld der einzelnen Schulprojekte leitfadengestützte Einzelinterviews geführt. Der frühe Erhebungszeitpunkt war bewusst gewählt: es ging uns darum, generelle Sichtweisen und Relevanzsetzungen in Bezug auf das Künstlerische zu identifizieren, die noch nicht auf eine konkrete Projektsituation bezogen waren. Denn nur so ließ sich feststellen, ob und in welchem Ausmaß in einer pädagogischen Situation übergreifende Wissensordnungen des Künstlerischen eine Rolle spielen.

Auch wenn es unser erklärtes Ziel war, das Datenmaterial zu theoretischen Texten zum Künstlerischen in Beziehung zu setzen – was zweifellos eine besonders starke Form »theoretischer Sensibilisierung« darstellt –, so wollten wir doch auf keinen Fall unsere Interviewpartner:innen zu bloßen Rollenträger:innen degradieren, die lediglich bestimmte Positionen im Diskurs besetzen. Hierbei halfen uns zentrale Leitprinzipien qualitativer Forschung und insbesondere der GTM: Sowohl durch das Ermöglichen großer Anteile an freier Narration in den Interviews als auch durch das offene, d.h. thematisch noch nicht fokussierte Kodieren der Interviewtexte sollte ein Zugang zur inneren Erlebniswelt der Interviewten geschaffen und ein ganzheitlicher und zusammenhängender Zugang zum Phänomen des Künstlerischen gewährleistet werden (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 5), der noch nicht durch die Brille der Vergleichstexte beeinflusst war. Erst in einem zweiten Schritt wurden die dabei gewonnenen Ergebnisse mit den Textinterpretationen aus Bereich 1 in Beziehung gesetzt. Daraus konnten wir dann Wissensordnungen rekonstruieren, die sich nicht mehr nur als individuelles »Eigentum« einer Person fassen lassen, sondern in einem Bezug zu kollektiven Wissensvorräten stehen.

2.2.2.1 Topologie der Kriterien des Künstlerischen

Das zentrale Werkzeug, mit dessen Hilfe wir die kollektiven Wissensvorräte unserer Interviewpartner:innen in Bezug auf schulische Kompositionsprojekte rekonstruieren, besteht in der bereits erwähnten Modifikation der von Clarke vorgeschlagenen Positions-Maps (Clarke, 2011, S. 211; 2012, S. 165). Um sie von diesen Maps unterscheidbar zu machen, bezeichnen wir sie im Folgenden als »Kriterien-Map«, die eine Art »Topologie des Künstlerischen« bildet. Um einen möglichst anschaulichen Mitvollzug unseres Analyseprozesses gewährleisten zu können, haben wir uns dazu entschlossen, diese Map in den Abschnitten 3.1 und 3.2 nicht sofort vollständig, sondern Schritt für Schritt zu entfalten. Mit jedem analysierten Interview und Projekt wächst sie an, um erst am Ende unseres Ergebnisteils (Abschnitt 3.3) in ihrer Gesamtheit in Erscheinung zu treten. Aus Gründen der Anschaulichkeit könnte es für manche Leser:innen aber durchaus erleichternd sein, sich diese Map (vgl. S. 276) bereits hier zumindest ihrer Struktur nach zu vergegenwärtigen; ihre inhaltliche Explizierung wird später erfolgen.

Unsere sich allmählich komplettierende Darstellungsweise darf keinesfalls zu dem Schluss verleiten, dass es in dieser Map darum geht, die Sichtweise einzelner Personen bzw. Personengruppen auf das Künstlerische abzubilden. Wenn wir mit ihr, um mit Clarke zu sprechen, »das gesamte Spektrum« möglicher Perspektiven auf das Künstlerische in Kompositionsprojekten darzustellen versuchen (Clarke, 2011, S. 211), dann kann ihr Ziel nicht in einer Rückbindung von Kriterien an bestimmte individuelle Perspektiven bestehen. Vielmehr wollen wir mit Hilfe unserer Map erfassen, welche Kriterien (und dann daraus abgeleitet: welche Wissensordnungen) in Bezug auf das Künstlerische

sche im Rahmen kooperativer schulischer Kompositionsprojekte generell zum Tragen kommen können. Der Hauptakteur der Gesamtopologie ist also keine Person, sondern die Situation kooperativer Kompositionsprojekte an Schulen! Unter Situation verstehen wir folglich nicht nur eine kontingente raumzeitliche Einheit (also z.B. eine konkrete Unterrichtsstunde, in der bestimmte Akteur:innen wirken), sondern immer auch einen übergeordneten Rahmen, der für alle kompositionspädagogischen Settings im Rahmen schulischer Projekte gilt, die von professionellen Komponist:innen bzw. Kompositionspädagog:innen angeleitet werden, die in einem begrenzten Zeitraum stattfinden und die mit unterschiedlichsten Voraussetzungen, Kompetenzen und Motivationslagen auf Seiten der Schüler:innen umgehen müssen. Erst durch diese Entpersonalisierung kann sichtbar werden, welche Ausschnitte aus einem stets mitzudenkenden Gesamtspektrum in konkreten Situationen dominieren. Und erst durch sie lassen sich unterschiedliche Wissensordnungen des Künstlerischen aufeinander beziehen. Mit anderen Worten: Die Map erlaubt zwar durchaus eine Bestimmung individueller Profile. Diese Profile werden aber nicht als personale Eigenarten, sondern als spezifische Realisierungen eines durch die Situation gestifteten Möglichkeitsraumes verstanden. Diese abstrahierte Form der Situation kann dann auch eine Grundlage eines Vergleiches mit anderen Situationstypen (z.B. aus dem Bereich der Instrumentalpädagogik) sein.

Gleichwohl haben wir im Zuge unseres Forschungsprozesses die Möglichkeit, mit dieser Map eben **auch** individuelle Profile bestimmen zu können, schätzen gelernt. Dies geschieht durchaus in Übereinstimmung mit Clarke, die ausdrücklich hervorhebt, dass es zu einem späteren Zeitpunkt im Forschungsprozess sinnvoll sein kann, auch mit personenbezogenen Positions-Maps zu arbeiten (Clarke, 2012, S. 167). Wenn wir etwa für einen Komponisten herausarbeiten, dass sein Verständnis des Künstlerischen in Kompositionsprozessen an performative Vollzüge gebunden ist, die mit besonderen Präsenzerfahrungen rechnen und sich wesentlich zunächst im Medium des kollektiven Improvisierens ereignen, dann trägt es zweifellos zur Fasslichkeit bei, diese Haltung (und die daraus resultierenden Konsequenzen für das kompositorische Arbeiten) in der Darstellung mit seiner Person zu verknüpfen. Dennoch ist es wichtig, die Zielsetzung dieses Komponisten nicht als seine individuelle Eigenart, sondern als Besetzung einer möglichen Position zu verstehen, die durch die Gesamtopologie definiert wird. In der Zusammenschau lässt sich dann möglicherweise feststellen, dass manche Erscheinungsweisen und Verständnisse des Künstlerischen in der Topologie häufiger, manche seltener und manche gar nicht vorkommen. So findet sich, um für die letztgenannte Möglichkeit ein Beispiel zu nennen, in unserem Sample kein einziger Fall, der das Auftauchen des Künstlerischen strikt an das Vorhandensein vorangegangener handwerklich-technischer Kompetenzen bindet. Diese ›Position‹ scheint im Diskursfeld schulischer Kompositionsprojekte nicht zu existieren – eine Beobachtung, an die sich weiterführende Reflexionen zu Anspruch und Zuschnitt von Kompositionsprojekten an allgemeinbildenden Schulen knüpfen ließen. Ebenso ermöglicht es unsere Map, im Sinne Clarkes »mehrere Positionen und sogar Widersprüche in Individuen« ausfindig zu machen, z.B. wenn das Künstlerische bei einem Komponisten einerseits sehr stark mit der Entwicklung eigener Kriterien und einer hochgradigen intrinsischen Motivation in Verbindung gebracht wird, auf der anderen Seite aber durch einen sehr kleinschrittigen und aufgabenbasierten Unterricht realisiert wird.

Wir kommen nun auf das oben angedeutete Problem zu sprechen, dass die Dimension des Künstlerischen in unseren Augen keine Engführung auf explizit formulier-

bare Positionen erlaubt. Unser Ziel ist es, mit unserer Map auch Sichtweisen zu erfassen, die von den Teilnehmenden nicht unbedingt mit dem Epitheton »künstlerisch« benannt werden, aber durchaus Qualitätsmerkmale bezeichnen können, die sich kompatibel zu Kriterien verhalten, die andere Befragte als künstlerisch empfinden oder die sich auf übergeordnete Diskurse zum Künstlerischen beziehen lassen. Wir haben uns folglich dazu entschlossen, in diese Map zunächst einmal alle Kriterien aufzunehmen, die von den Interviewpartner:innen in irgendeiner Weise als positive und erstrebenswerte Gelingenskriterien von Kompositionsprojekten genannt werden. Auf diese Weise war es uns auch möglich, die Äußerungen der Schüler:innen, in denen der Begriff des Künstlerischen zwar nicht auftauchte, die aber gleichwohl ästhetische Werturteile, Wünsche und Bedürfnisse zum Ausdruck brachten, in die Map zu integrieren.

Die in unserer Map versammelten Kriterien sind daher wohlgemerkt noch keine Wissensordnungen des Künstlerischen. Zu solchen werden sie erst dann, wenn sie sich zu Diskursen oder Diskursfragmenten in Beziehung setzen lassen, die wir zum Teil im 1. Kapitel schon herausgearbeitet haben bzw. die wir im Zuge unserer Analysen noch identifizieren werden. Die in der Map versammelten Kriterien bilden in ihrer Gesamtheit also gewissermaßen das »Medium«, aus dem sich dann die »Formen« einzelner Wissensordnungen herauslesen lassen (zum Verhältnis von Medium und Form vgl. Luhmann, 1997, S. 165-214). Diese Wissensordnungen ergeben sich freilich nicht unmittelbar aus den Kriterien der Map. Getreu des von Theodor W. Adorno formulierten hermeneutischen Grundsatzes, nach dem sich »nichts hinausinterpretieren [lässt], was nicht zugleich hineininterpretiert wäre« (Adorno, 1974, S. 11), müssen diese Diskurse bekannt sein, um aus den Äußerungen unserer Interviewpartner:innen (und dann aus den Kriterienkonstellationen der Map) herausgelesen werden zu können.

Konkret heißt das: Aus verbalen Interviews haben wir Transkripte erstellt, aus Transkripten Kodierungen abgeleitet, die dann als Kriterien einen bestimmten Ort auf unserer Map zugewiesen bekamen. Diese Kriterien bilden in ihrer Gesamtheit das Feld ab, auf dem das Künstlerische in kooperativen schulischen Kompositionsprojekten in Erscheinung treten kann. Innerhalb dieses Feldes lassen sich dann spezifische Profile erkennen, die mit kollektiven und überindividuellen Wissensordnungen des Künstlerischen in Verbindung gebracht werden können.

Leser:innen, die mit den Grundzügen qualitativer Forschung und insbesondere der GTM vertraut sind, werden bei einem Blick auf die Map feststellen, dass die Kodierungen, die hier Eingang gefunden haben, einen vergleichsweise niedrigen Abstraktionsgrad aufweisen. Vielfach handelt es sich um »In-vivo-Codes« (vgl. Kuckartz & Rädiker ⁵2022, S. 57), die direkt aus dem Datenmaterial stammen und damit für die Generierung von Positions-Maps im Sinne Clarkes prädestiniert sind. Denn Clarke fordert, dass die Positionen der Projektbeteiligten »zu ihren eigenen Bedingungen in ihren eigenen Worten und Perspektiven« (Clarke, 2012, S. 165) dargestellt werden sollen. Eine Abstraktion erfolgte nur so weit, dass eine Anwendung der Kodierungen auf unterschiedliche Fälle möglich war. Eine Ausnahme bilden lediglich Kodierungen wie »Performativität«, »Korresponsivität« oder »Emergenz«. Diese waren notwendig, weil sich die mit ihnen bezeichneten Phänomene durch keine weniger abstrakte Begrifflichkeit ausdrücken ließen.

Die Tatsache, dass sich diese Kodierungen (die zum besseren Nachvollzug im Anhang dieses Buches zusammen mit den entsprechenden Interviewpassagen aufgelistet sind) noch auf einer vornehmlich deskriptiven Ebene bewegen und kaum zu jenem »Aufbrechen« des Datenmaterials beitragen, auf das die Kodierverfahren der GTM letztlich

abzielen, bedeutet aber keineswegs, dass die Kriterien unserer Map ein reines Rohmaterial darstellen. Ihr interpretativer Gehalt verdankt sich allerdings nicht ihrer zunehmenden Abstraktion als vielmehr ihrer Lokalisation auf der Map. In einem konstellativen Verfahren haben wir die einzelnen Kodierungen so angeordnet, dass Strukturen und Zusammenhänge erkennbar werden. Ohne dies an dieser Stelle inhaltlich bereits eingehender zu erläutern, sei auf diese Strukturen im Folgenden kurz eingegangen:

Dadurch, dass die Kodierungen auf einer weitgehend ähnlichen (niedrigen) Abstraktionsebene angesiedelt sind, gibt es in der Map keine Oberkategorien, denen sich eindeutige Unterkategorien zuweisen lassen. Gleichwohl finden sich eine Reihe von Kodierungen, die die Fähigkeit besitzen, andere Kodierungen um sich herum zu versammeln. Wir sind in unserem Arbeitsprozess auf insgesamt acht derartige Kategorien gestoßen, die wir im Folgenden als **Zentralkategorien** bezeichnen werden: »Wahrnehmung«, »Körperlichkeit«, »Performativität«, »Offenheit«, »Veränderung«, »Gestaltung«, »Qualität« und »Bedeutsamkeit«.

Die Bindungskraft dieser Kategorien hängt zum einen damit zusammen, dass sie einen etwas größeren Radius besitzen als andere. Sie sind in der Lage, als Namensgeber bestimmte Regionen der Map zu repräsentieren. Zum anderen sind sie zueinander distinkt.

Beide Kriterien gelten für viele der anderen Kodierungen nicht. Man könnte insbesondere die mangelnde Diskontinuitätsfähigkeit als Verstoß gegen ein wichtiges Kodierprinzip ahnden: In der GTM geht es schließlich darum, Kodierungen so zu bestimmen, dass sie letztlich genau einer Oberkategorie zugehören. Ist dies nicht der Fall, so müssen die Kodierungen bzw. Kategorien so lange verändert werden, bis diese Eindeutigkeit hergestellt ist. Unser weitgehender Verbleib auf einer niedrigen Abstraktionsstufe – und damit der Verzicht auf die Bildung von Oberkategorien – brachte es nun aber mit sich, dass wir mit Kodierungen zu tun hatten, die ihre Fühler häufig in Richtung mehrerer Zentralkategorien ausstreckten. Ein Beispiel: Es ist einerseits naheliegend, die Kodierung »Bereitschaft, sich einzulassen«, in der Nähe der Zentralkategorie »Offenheit« anzusiedeln. Zugleich ist aber auch unübersehbar, dass es hier eine Nähe zur benachbarten Zentralkategorie »Veränderung« gibt. Diese Nähe ist aber noch nicht ganz so groß wie bei der Kodierung »Horizontenerweiterung«, die nun schon sehr stark in die Region der Zentralkategorie »Veränderung« hineinragt (obgleich auch sie noch Tuchfühlung zur »Offenheit« hält). Durch unser konstellativ-abbildendes Verfahren haben wir uns nun die Mehrdeutigkeit vieler Kodierungen zu Nutze gemacht. Dadurch sind wir auf eine Reihe von Kodierungen gestoßen (wie z.B. eben »Bereitschaft, sich einzulassen« und »Horizontenerweiterung«), die eine bipolare Struktur aufweisen, also zwischen genau zwei Zentralkategorien stehen. Diese Bipolarität führte zu einer entsprechenden Anordnung der Zentralkategorien. Wenn »Bereitschaft, sich einzulassen« sowohl in Richtung der Region »Offenheit« als auch in Richtung der Region »Veränderung« tendiert, dann müssen die entsprechenden Zentralkategorien nebeneinander angeordnet werden. Die Kriterien »Bereitschaft, sich einzulassen« und »Horizontenerweiterung« stehen dann dazwischen, wobei die »Horizontenerweiterung« näher an der Zentralkategorie »Veränderung«, die »Bereitschaft, sich einzulassen« hingegen näher an der »Offenheit« angesiedelt ist. Beim Weiterverfolgen dieser bipolaren Kodierungen konnten wir dann die durchaus verblüffende Erfahrung machen, dass die acht Zentralkategorien eine in sich zurücklaufende Ringstruktur beschreiben. Wenn man in der Region der Performativität beginnt, dann führen die bipolaren Kodie-

rungen am Ende wieder zu dieser Zentralkategorie zurück. Unsere Kriterien-Map ist also keine bloße additive Aneinanderreihung von Merkmalen, sondern weist eine geschlossene Ringstruktur auf, durch die die Nähe bzw. Ferne, in der die Zentralkategorien zueinanderstehen, deutlich werden kann.

In der Mitte der Map haben wir Kodierungen angesiedelt, die in mehr als nur zwei Richtungen tendieren. Diese so genannten **Kernkategorien** stiften Verbindungen auch zwischen entfernter gelegenen Regionen. Sie sind grafisch durch eine höhere Schriftgröße kenntlich gemacht. Den äußeren Rand der Map bilden Kodierungen, die sich nur auf die in der Nähe befindlichen Zentralkategorie beziehen lassen.

Diese konstellative Anordnung bildet also so etwas wie eine Landschaft ab, in der alle Kodierungen, so unterschiedlich sie auch sein mögen, ihren Platz finden. Insofern stellt diese Map durchaus schon so etwas wie ein Ergebnis unserer Studie dar. Zugleich ist sie aber auch ein Werkzeug, das uns bei der Identifizierung einzelner Wissensordnungen des Künstlerischen wichtige Dienste leistete. Unsere Interpretationen des Datenmaterials werden zeigen, dass die spezifischen Anordnungen auf der Map, die sich aus den Einzelanalysen ergaben, ein vorzügliches Mittel darstellen, um Divergenzen bzw. Gemeinsamkeiten zwischen unterschiedlichen Wissensordnungen bestimmen und zugleich veranschaulichen zu können.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit haben wir darauf verzichtet, Häufigkeiten der Kodierungen abzubilden. Dies hätte etwa durch unterschiedliche Schriftgrößen erreicht werden können. Damit aber wäre eine grafische Unterscheidung zwischen Kernkategorien, Zentralkategorien und den peripheren Kodierungen am Rande der Map schwierig geworden. Wir haben uns dazu entschlossen, auf die unterschiedlichen Dichte- und Intensitätsgrade der Kodierungen, wenn nötig, im Fließtext einzugehen. Dort wird ebenfalls die zeitliche Dimension der Kodierungen thematisiert. Diese wird beispielsweise relevant, wenn in einem Interview eine Vorgängigkeit performativer Erfahrungen betont wird, die erst in einem zweiten Schritt eine Gestaltungsarbeit zur Folge hat. In diesem Fall liegt der Schwerpunkt des Künstlerischen zunächst auf der rechten Seite der Map (bei den Zentralkategorien »Performativität« und »Körperlichkeit«), dem erst sekundär die Kategorien der linken Seite (»Gestaltung«, »Qualität«) folgen.

2.2.2.2 Vorab-Interviews – Die Rolle der Beobachter:innen

In Kapitel 3.1.1 werden wir die Kriterien der Komponisten zunächst anhand von Transkript-Ausschnitten ermitteln, die allesamt den Vorab-Interviews entstammen. Im Anschluss an jede Interviewanalyse werden wir dann visualisieren, welche Bereiche der Kriterien-Map von den jeweiligen Interviewpartnern abgedeckt werden. Mit jedem neuen Fall werden neue Kriterien hinzukommen bzw. zuvor genannte Kriterien fehlen. Kodierungen, die bei anderen Befragten auftauchen, im jeweils vorliegenden Fall jedoch keine Rolle spielen, werden in weißer Schrift abgebildet.

Dasselbe Verfahren werden wir dann in Kapitel 3.1.2 auch auf die Gruppe der »Beobachter:innen« anwenden. Diese Personengruppe, die wir ebenfalls in umfangreichen Einzelgesprächen vorab interviewt haben, bildet einen wesentlichen Bestandteil unseres methodischen Settings. Ihre Einbeziehung verdankt sich folgender Überlegung: Gesetz, dass, wie bereits ausgeführt, Wissensordnungen des Künstlerischen in Sozialen Welten situiert sind, dann steht zu erwarten, dass auch diejenigen Personen, die diese Wissensordnungen rekonstruieren (also wir als Forscher), dies aus dem Blickwinkel ihrer jeweiligen Sozialen Welt tun. Nun wäre es natürlich möglich,

wenn wir als Forscher unsere diesbezüglichen Orientierungen offenlegen würden, um die Herkunft und Situiertheit unserer Blickrichtung deutlich zu machen. Es ließe sich in diesem Zusammenhang etwa auf die »Reflexive Grounded Theory« nach Franz Breuer verweisen, in der die Perspektive der Forschenden nicht nur als methodisch zu lösendes Problem, sondern als eine wichtige Ressource und Erkenntnisquelle angesehen wird (Breuer et al., 2009). Allerdings würden wir damit zwar unsere persönliche Blickrichtung berücksichtigen und möglicherweise produktiv in den Forschungsprozess einfließen lassen, nicht allerdings die Tatsache, dass die Blickwinkel anderer Sozialer Welten zu anderen, von unserer Perspektive abweichenden Beobachtungen und Schlussfolgerungen gelangen könnten. Die Einbeziehung lediglich unserer Perspektive würde also der Tatsache nicht gerecht, dass es verschiedene, z.T. äußerst heterogene Wissensordnungen des Künstlerischen bzw. Soziale Welten gibt, die bei der Beobachtung künstlerischer Prozesse in Kompositionsprojekten sehr divergente Positionen einnehmen können. Mit der Einbeziehung von insgesamt vier Beobachter:innen reagieren wir auf die gerade bei unserem Thema so wichtige Clarke'sche Forderung nach Multiperspektivität und Komplexitätssteigerung: Was in einer gegebenen Situation als künstlerisch gelten kann, können wir weder objektiv von außen bestimmen, noch begnügen wir uns mit einer Deskription der Binnenperspektiven einzelner Akteur:innen. Um das Zusammenspiel unterschiedlicher Wissensordnungen rekonstruieren zu können, ist es sinnvoll, von einer möglichst großen Pluralität unterschiedlicher Wissensordnungen des Künstlerischen nicht nur unter den Akteur:innen, sondern auch unter denjenigen, die ihr Handeln analysieren, auszugehen. Je vielfältiger die Wissensordnungen sind, aus denen heraus Situationen wahrgenommen werden, umso genauer lernen wir ihre Funktionsweisen kennen. Mit der Installation der Beobachter:innen können wir nicht nur wertvolle Informationen darüber erhalten, **was** in einer Situation als künstlerisch wahrgenommen wird. Indem wir beobachten, **wie** Beobachter:innen beobachten – Niklas Luhmann spricht von einer Beobachtung zweiter Ordnung (vgl. Luhmann, 1997, S. 92-164) –, können wir zugleich Rückschlüsse darüber erhalten, inwieweit Wissensordnungen die Perspektive anderer Wissensordnungen zu erfassen imstande sind. Führt die Zugehörigkeit zu einer Wissensordnung (bzw. der mit dieser verbundenen Sozialen Welt) notgedrungen zu einer Blindheit gegenüber den Foki anderer Wissensordnungen? Ist sie in der Lage, die unterschiedlichen Relevanzsetzungen anderer Wissensordnungen zu erkennen und mit ihnen kritisch-konstruktiv umzugehen? Oder können wir Übernahmen einer zunächst als fremd erlebten Wissensordnung erkennen?

Diese Fragen lassen sich nur beantworten, wenn wir uns selbst aus dem Analyseprozess nach Möglichkeit heraushalten. Die Beschreibung und Bewertung der Situation überlassen wir den Perspektiven der Akteur:innen und Beobachter:innen und beschränken uns – als Beobachter zweiter Ordnung im Luhmann'schen Sinne – darauf, deren unterschiedliche Wissensordnungen zu rekonstruieren und in ihrem gegenseitigen Verhältnis zu bestimmen. Aus dieser Perspektive können wir nicht nur herausarbeiten, welche Wissensordnungen in Bezug auf eine Situation zum Tragen kommen, sondern auch, wie sie mit anderen Wissensordnungen interagieren.

2.2.2.3 Projektanalysen

Mit den in die Map einfließenden Positionen der Komponisten und Beobachter:innen (Abschnitt 3.1) sowie den bislang analysierten theoretischen Texten zum Künstlerischen (Kapitel 1) haben wir nun alle Werkzeuge zur Hand, die wir für die Rekonstruktion des 3. Bereichs – des Zusammenspiels vorgängiger Wissensordnungen und der Handlungen/ Beurteilungen der Akteur:innen resp. Beobachter:innen – benötigen. Diese im Abschnitt 3.2 darzustellende Rekonstruktion erfolgt für jedes der vier Projekte in drei Stufen.

1. Auf einer ersten Stufe werden wir die jeweils konkrete Projektsituation aus den Perspektiven der beteiligten Personengruppen (Komponierende, Lehrkräfte, Schüler:innen) beschreiben. Die Positionen der beiden letztgenannten Gruppen, mit denen keine Vorab-Interviews geführt wurden, werden in diesem Zuge noch Eingang in die damit weiter anwachsende Map finden. Diese Projektdarstellungen orientieren sich an den von Clarke entwickelten »Situations-Maps«: Diese Maps verdeutlichen nach Clarke »wichtige menschliche, nichtmenschliche, diskursive, historische, symbolische, kulturelle, politische und andere Elemente der Forschungssituation [...] und [...] ermöglichen [es], die Beziehungen zwischen ihnen zu analysieren« (Clarke, 2011, S. 210). Sobald sie erstellt worden sind, »werden sie für relationale Analysen verwendet, wobei jedes Element nacheinander in Relation zu anderen Elementen auf der Karte betrachtet und die Art dieser Beziehung bestimmt wird« (Clarke, 2012, S. 124). Für die Generierung von Situations-Maps stellt Clarke (2012, S. 121ff.) einen sehr detaillierten Katalog von Elementen zur Verfügung, die für die Analyse von Situationen wesentlich sind. Für unseren Forschungskontext haben wir diesen Katalog in folgender Weise angepasst:

1. Wirksame Aktant:innen (Welche menschlichen und nicht-menschlichen Aktant:innen bestimmen durch ihr Handeln die jeweilige Situation?)
2. Prägungen der Aktant:innen (Von welchen Vorerfahrungen, Einstellungen und Ansichten wird das Handeln der Projektbeteiligten beeinflusst?)
3. Konzeptionalisierungen des Künstlerischen (Welche Vorstellungen haben die Projektbeteiligten von künstlerischen Tätigkeiten und Phänomenen?)
4. Themen und Diskurse (Was sind die bevorzugten Gesprächsthemen der verschiedenen Projektbeteiligten und welche Diskurse bedienen sie?)
5. Strategien (Welche Handlungs- und Vermittlungsstrategien wenden Komponisten und Lehrkräfte innerhalb der Projekte an?)
6. Tätigkeiten (Welche Tätigkeiten werden den Schüler:innen innerhalb der Projekte angeboten, zugetraut oder auch zugemutet?)
7. Diskursive Konstruktionen menschlicher Aktant:innen (Wie nehmen die Projektbeteiligten sich gegenseitig wahr?)
8. Emotionen (Welche Emotionen haben die Projektbeteiligten, die sich auf den Projektverlauf auswirken könnten?)
9. Schwierigkeiten (Welche Schwierigkeiten treten auf?)
10. Besondere Momente (Welche Momente heben sich innerhalb der Projektverläufe ab, bleiben in Erinnerung und werden als künstlerisch wahrgenommen?)
11. Erfahrungen (Welche Erfahrungen werden im Verlauf der Projekte gemacht?)
12. Veränderungen (Gibt es Hinweise auf nachhaltige Veränderungen, die mit den in den Projekten gemachten Erfahrungen zusammenhängen?)

Dieser Katalog wurde für jedes Projekt von uns durchgearbeitet, woraus zunächst tabellarische Auflistungen entstanden sind. Auf der Basis dieser Tabellen wurde dann für jedes Projekt eine Situations-Map angefertigt, mit Ausnahme des Projekts 1. Dieses Projekt erfährt nach einer schwerwiegenden Krise in der Projektmitte eine derart eklatante Neuausrichtung der Zielsetzungen und Methoden, dass zwei verschiedene Maps notwendig waren, um dem Projektverlauf gerecht zu werden: eine Map, die die Situation vor der Krise dokumentiert, und eine, in der sich die Situation nach der Intervention der beiden schuleigenen Lehrkräfte spiegelt. Obwohl die Anfertigung dieser Situations-Maps für uns bei allen vier Projekten durchaus erhellend war, konnten uns die Maps selbst hinsichtlich ihrer Anschaulichkeit und ihrer Aussagekraft nicht überzeugen. Aufgrund der Erfahrung, dass sich die Zusammenhänge zwischen den Elementen und Geschehnissen, die die jeweilige Situation bestimmen, in Form von Fließtexten besser vermitteln ließ als in Form konstellativer Repräsentationen (die sich bei unserer »Kriterien«-Map als günstiger erwiesen hat), haben wir auf die Abbildung der Maps verzichtet und fügen stattdessen im Anhang die erstellten Listen bei, die auch von Clarke als Alternative zum Mapping-Verfahren akzeptiert werden (vgl. 5.2).

2. Im Anschluss an die jeweilige Projektdarstellung widmen wir uns den Wahrnehmungen und Beurteilungen der Beobachter:innen, die aus den Daten der zweiten Interviewphase im Nachgang der Projekte gewonnen wurden. Für diese nachträglichen Einzelinterviews hatten die Beobachter:innen im Vorfeld das gesamte Datenmaterial zur Verfügung gestellt bekommen (vgl. Abschnitt 2.2.3.2). Sie konnten damit nicht nur auf ihre unmittelbaren, in teilnehmender Beobachtung gewonnenen Eindrücke zurückgreifen, sondern darüber hinaus auch auf die Vorab-Interviews, die wir mit den Komponisten geführt hatten, auf die Videomitschnitte der von ihnen besuchten Unterrichtsstunden sowie auf die Lerntagebücher der Schüler:innen.

Obgleich das Konzept der »Sozialen Welten«, wie bereits den methodologischen Ausführungen zu entnehmen war, für unseren Projektansatz eine wichtige Rolle spielt, haben wir darauf verzichtet, es in Form des von Clarke vorgeschlagenen Mappingverfahrens »Soziale Welten und Arenen« darzustellen. Mit diesem Mapping-Verfahren versucht Clarke all jene Sozialen Welten zu visualisieren, die in eine Situation hineinwirken bzw. in ihr emergieren. Der Grund, warum wir dieses durchaus naheliegende Mapping-Verfahren nicht angewendet haben, ist die Tatsache, dass wir durch die Implementierung der Beobachter:innen-Perspektive die Sozialen Welten, die sich innerhalb einer Situation rekonstruieren lassen, um eine Dimension bereichert haben, die weder direkt noch indirekt in das Handlungsgeschehen hineinwirkt, aber für ein Verständnis der Rolle, die Wissensordnungen/Soziale Welten für eine Beurteilung künstlerischer Situationen spielen, nicht minder relevant ist als die Sozialen Welten, die innerhalb dieser Situation handelnd hervortreten. Wir gehen somit von einem nochmals erweiterten Situationsbegriff aus, der nicht nur die raumzeitliche Einheit der in einer Projektsituation handelnden Akteur:innen (Komponisten, Lehrerinnen, Schüler:innen) und den Gesamtrahmen schulischer Kompositionsprojekte umfasst, sondern darüber hinaus auch die Perspektiven, aus denen heraus die Beobachter:innen über diese Situation urteilen. Bündig formuliert: Als Arena begreifen wir nicht nur die unmittelbare Projektsituation, sondern auch den Ort, an dem über sie geurteilt wird. Da wir wichtige Teile des Analysevorgangs an die Beobachter:innen delegiert haben (z.B. in Bezug auf künstlerische Momente, auf die Identifikation von Positionen, die im Projektver-

lauf nicht beachtet werden oder hinsichtlich der Beschreibung des Schüler:innen-Handelns), müsste eine Situations-Map zwei unterschiedliche Zeitebenen berücksichtigen: Die konkrete Projektzeit, in der Soziale Welten emergieren und die Interviewzeit, in der die Beobachter:innen aus ihrer jeweiligen Wissensordnung/Sozialen Welt heraus nachträglich über diese Projektzeit urteilen. Hier hätte ein Mapping-Verfahren eher zur Unübersichtlichkeit als zur Klärung dieses komplex ineinander verschachtelten Zusammenhangs unterschiedlicher Sozialer Welten beigetragen. Deshalb schien uns auch in diesem Falle eine sprachbasierte Darstellung ein angemessenerer Zugang.

3. In der dritten Stufe der Projektdarstellung werden wir auf der Grundlage der rekonstruierten Perspektiven den jeweiligen Projektverlauf zusammenfassend charakterisieren, wobei wir uns insbesondere auf die Art und Weise konzentrieren, in der die Akteur:innen miteinander kooperieren. Hierbei half uns das von Clarke anempfohlene sensibilisierende Konzept des »Grenzobjekts«, mit dessen Hilfe Susan Leigh Star und Jim Griesemer zu zeigen versucht haben, auf welcher Weise auch heterogene Soziale Welten in organisational gerahmten Situationen zusammenarbeiten können, ohne dass vorgängig von einem sie verbindenden Konsens ausgegangen werden müsste (Star & Griesemer, 1989). Dieses Konzept und seine Bedeutung für unsere Thematik wird in diesem Zusammenhang näher erläutert.

Diese dreistufige Beschreibung der Projektsituationen wurde in einen zeitlichen Verlauf integriert, durch dessen Berücksichtigung die Darstellung jedes Projektes nun folgende Abschnitte aufweist:

- Vorbedingungen des Projekts
- Projektverlauf
- Ertrag des Projektes für die Beteiligten
- Kriterien-Maps der Schüler:innen und Lehrerinnen
- Die Perspektiven der Schüler:innen und der Lehrerinnen in Bezug zu den bislang erörterten Wissensordnungen/Kriterien des Künstlerischen
- Die Perspektiven der Beobachter:innen
- Die Kooperationsform des Projekts

Im abschließenden vierten Kapitel werden wir dann die Ergebnisse der vorangegangenen Kapitel mit ausgewählten Positionen des aktuellen musikpädagogischen Diskurses in Beziehung setzen und weiterführende Schlussfolgerungen aus unseren Ergebnissen ableiten.

2.2.3 Rahmenbedingungen und Durchführung des Projekts

2.2.3.1 Auswahl der Beteiligten

Für unser Forschungsprojekt wurde an vier allgemeinbildenden Schulen jeweils ein Kompositionsprojekt mit einer Schulklassse der Mittelstufe (Klassenstufen 8-10) durchgeführt, bei dem Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit der Lehrkraft, die sie im Fach Musik unterrichtet, und einer externen, kompositionspädagogisch erfahrenen Künstler:innenpersönlichkeit im Zeitraum von etwa sechs Doppelstunden gemeinsam ein Musikstück entwickeln und präsentieren sollten.

Weil wir möglichst unterschiedliche Wissensordnungen des Künstlerischen, die innerhalb der Projekte zum Tragen kommen, kennenlernen wollten und davon ausge-

hen, dass diese Ordnungen in unmittelbarem Zusammenhang mit den Strategien und den Zielsetzungen der Anleitenden stehen, wurden weder Vorgaben in Bezug auf ästhetische oder stilistische Merkmale der zu entwickelnden Musik gemacht, noch wurde das Spektrum der möglichen Arbeitsweisen in irgendeiner Form eingeschränkt. In welcher Weise und gegenüber welcher Öffentlichkeit die Abschlusspräsentationen durchgeführt wurden, konnte ebenfalls von jeder Gruppe selbst entschieden werden.

Bei der Auswahl der vier externen, kompositionspädagogisch erfahrenen Künstler:innenpersönlichkeiten wurde auf größtmögliche Unterschiedlichkeit geachtet. Es handelt sich in zwei Fällen um Komponisten (Projekt 2 und Projekt 3), in einem Fall um einen Instrumentalisten, der regelmäßig sowohl als Interpret Neuer Musik wie auch als Improvisationskünstler hervortritt (Projekt 1), und in im letzten Fall um einen Pädagogen mit umfassender kompositionspädagogischer Erfahrung und ausgewiesener Expertise im Bereich Neuer Musik (Projekt 4). Wir werden diese vier Personen der Einfachheit halber im Folgenden »Komponisten« nennen (K2, K3, K1 und K4), obwohl nur zwei von ihnen sich selbst als solche bezeichnen würden.

Auch bei der Auswahl der Schulklassen war der Aspekt der Heterogenität leitend. Wir konnten folgende Gruppen für die Projekte gewinnen:

- eine achte Klasse einer Gesamtschule in einem Brennpunktbezirk einer Großstadt (Projekt 1)
- eine neunte Klasse eines Gymnasiums im ländlichen Raum (Projekt 2)
- eine zehnte Klasse einer Gesamtschule in einer kleinen Universitätsstadt (Projekt 3)
- eine neunte Klasse eines Gymnasium in einer Kulturmétropole (Projekt 4)

Die Lehrkräfte, die mit den Komponisten zusammengearbeitet haben, sind L1, L2, L3 und L4. Da sie sich bereit erklärt haben, mit ihren Klassen an dem Projekt teilzunehmen, ist davon auszugehen, dass sie grundsätzlich in einem überdurchschnittlichen Maße interessiert an produktionsorientierten Unterrichtsformen und offen für Neue Musik sind.

Bei den externen Beobachter:innen (B1, B2, B3 und B4) handelt es sich um Personen, die selbst über umfangreiche musikpädagogische Erfahrungen in Bezug auf Improvisations- oder Kompositionsdidaktik verfügen. Drei von ihnen lehren inzwischen an Musikhochschulen das Fach Musikpädagogik (B2, B3 und B4), eine ist als Lehrerin tätig und kann ebenfalls auf eine ausgewiesene Expertise in der Durchführung schulischer Kompositionsprojekte verweisen (B1).

Zu beachten ist, dass jeweils zwei Beobachter:innen gemeinsam zwei Projekten zugeordnet wurden: B1 und B2 haben Einblick in die Projekte 1 und 2 erhalten, B3 und B4 verfolgten das Geschehen in den Projekten 3 und 4. Sie wurden darum gebeten, nicht miteinander über die Projekte, denen sie zugeordnet waren, zu sprechen, damit die jeweils eigenen Eindrücke in den Einzelinterviews so unbeeinflusst wie möglich artikuliert werden konnten.

Daraus ergab sich folgende Personenkonstellation:

- Projekt 1: K1, L1, Schülerinnen und Schüler 1 (SuS 1), beobachtet von B1 + B2.
 Projekt 2: K2, L2, Schülerinnen und Schüler 2 (SuS 2), beobachtet von B1 + B2.
 Projekt 3: K3, L3, Schülerinnen und Schüler 3 (SuS 3), beobachtet von B3 + B4.
 Projekt 4: K4, L4, Schülerinnen und Schüler 4 (SuS 4), beobachtet von B3 + B4.

Auf diese Weise bleiben alle beteiligten Personen anonym. Das jeweilige Geschlecht der Personen ist in der sprachlichen Darstellung der Vorgänge jedoch erkennbar. Ein großes Manko der Studie ist, dass die vier Komponisten (K1, K2, K3 und K4) allesamt männlich sind. Dieser Umstand war ausdrücklich nicht beabsichtigt, sondern hängt damit zusammen, dass zwei der ursprünglich sechs geplanten Projekte der Corona-Pandemie zum Opfer fielen und zusätzlich noch eine Komponistin kurzfristig abgesagt hat. Tragbar erscheint uns dieser Umstand einzig und allein deshalb, weil bei den Beobachter:innen umgekehrt weibliche Personen überwiegen. B1, B3 und B4 sind Frauen. Bei den Lehrkräften ist das Geschlechterverhältnis ausgewogen: L1 und L2 sind Lehrerinnen, L3 und L4 Lehrer.

2.2.3.2 Datenerhebung und Datenqualität

Die Grounded Theory nach Strauss & Corbin (1996) sowie ihre Aktualisierungen durch Clarke (2012) zeichnen sich durch eine große Offenheit in Bezug auf die Verwendung von Daten aus. Neben erhobenen und gefundenen Daten können explizit auch die Fachliteratur und sogar nichtfachliche Literatur als Datenquellen fungieren (ebd., S. 33–38). Besonders radikal äußert sich Clarke, wenn sie mitteilt, dass eine Grounded Theory buchstäblich »alles als Daten« (Clarke, 2012, S. 60) verwenden kann. Diese Radikalität ergibt sich aus der Überzeugung, dass es grundsätzlich keinerlei »reine« Daten gibt, sondern alles, was wir wahrnehmen und was wir aus diesen Wahrnehmungen ableiten, konstruiert und situiert ist (vgl. ebd.). Diese Prämisse hat zwei wesentliche Konsequenzen: Zum einen erlaubt sie uns, zu akzeptieren, dass unser Datenmaterial eine beträchtliche Inhomogenität aufweist, die z.B. damit zusammenhängt, dass Schüler:innen eines Gymnasiums im ländlichen Raum mehr Zeit und Konzentration in die Anfertigung von Projekttagbüchern investieren, als Schüler:innen einer städtischen Brennpunktschule es leisten können, oder damit, dass wir aus schlichten organisatorischen Gründen in einigen Fällen Doppel- oder Gruppeninterviews, in anderen Fällen aber ausführliche Einzelinterviews durchgeführt haben. Diese Inhomogenitäten müssen nicht nur als störend aufgefasst werden. Auch sie teilen etwas mit über die jeweiligen Situationen, in denen die Projekte situiert sind. Zum anderen hat die Einsicht, dass »reine« Daten gewissermaßen reine Utopie sind, zur Folge, dass wir uns auf der Basis größtmöglicher Multiperspektivität und Selbstreflexion – ganz im Sinne Clarkes – nicht »hinter Methoden [...] verschanzen«, sondern »als Forscher sichtbar werden und Verantwortung übernehmen für, in und durch unsere Forschung« (Clarke, 2012, S. 56).

Insgesamt verfügen wir über sechs verschiedene Arten von Daten, zu deren Genese und Verwendung im Folgenden einige Anmerkungen gemacht werden sollen:

1. Einzelinterviews mit Komponisten, Beobachter:innen und Lehrkräften

Ausführliche Einzelinterviews wurden zunächst im Vorfeld der Projekte sowohl mit allen vier Komponisten als auch mit allen vier Beobachter:innen durchgeführt. Auch mit den Lehrkräften L1, L2 und L4 wurden Interviews im Vorfeld der Projekte geführt. Das Interview mit L4 ging aufgrund einer technischen Panne verloren, für ein Interview mit L3 ließ sich kein Termin finden. Von diesen beiden Lehrkräften wurden dafür Informationen per E-Mail eingeholt. Die Einzelinterviews fanden Eingang in die Kriterien-Mat »Topologie des Künstlerischen«. Darüber hinaus wurden mit allen vier Komponisten und mit allen vier Beobachter:innen sowie mit den Lehrkräften L1 und L2 ausführliche Einzelinterviews im Anschluss an die Projekte durchgeführt. Mit L3

wurde im Anschluss an Projekt 3 ein Doppelinterview mit K3 durchgeführt, das in der Auswertungsarbeit allerdings nicht berücksichtigt wurde. L4 wurde sowohl von den externen Beobachter:innen als auch von uns hinsichtlich seiner Strategien und seines situativen Verhaltens so konform mit K4 eingestuft, dass der technikbedingte Verlust des Interviews zu verschmerzen war.

Bei den Einzelinterviews handelt es sich um Mischformen aus narrativen und problemzentrierten Interviews (vgl. Helfferich, 2011, S. 35ff.). So wurden den Gesprächspartner:innen in der Regel zu Beginn der Interviews möglichst offene Fragen zum eigenen Erfahrungshintergrund in Bezug auf Kompositionsprojekte und deren künstlerische Dimensionen gestellt, die zu längeren Erzählflüssen anregten. Tatsächlich weisen mehrere umfangreiche Textpassagen aus den Transkriptionen dieser Interviews zentrale Merkmale von Erzählungen auf, die Fritz Schütze in seiner Erzähltheorie entfaltet: Zum einen enthalten diese Passagen einen »roten Faden der zeitlichen und kausalen Verkettung stattgefundenere Ereignisse in ihrer jeweiligen Beziehung zum Geschichten- und Handlungsträger« (Schütze, 1976, S. 39), zum anderen geben sie Einblicke in die »elementaren und höherstufigen Orientierungskategorien« des sprechenden Menschen sowie in »seine Aktivitäts- und Reaktionsbedingen, seine Planungsstrategien, seine grundlegenden Standpunkte und Basisoptionen und seine Planungs- und Realisierungskapazitäten (Schütze, 1987, S. 14, zit.n. Küsters, 2009, S. 24). In unserem Datenmaterial finden sich derartige Passagen vor allem in den Schilderungen von Schlüsselerlebnissen durch K1, K2, B3 und B4, denen nachhaltige Wirkungen auf ihre Konzeptionalisierungen des Künstlerischen unterstellt werden dürfen (vgl. Abschnitte 3.1.1 und 3.1.2). Es handelt sich dabei um Erzähleinheiten, die vermutlich schon häufiger zum Besten gegeben wurden, aber dennoch »in der Gesprächssituation neu ausgestaltet« werden müssen (Küsters, 2009, S. 25). Diese Schilderungen sind im Anhang dieser Veröffentlichung unter den Nummerierungen K1-Z2, K2-Z6, B3-Z1 und B4-Z3 zu finden.

Im weiteren Verlauf der Interviews wurde häufig in einen eher als »problemzentriert« (vgl. Helfferich, 2011, S. 35ff.) zu bezeichnenden Modus gewechselt, um Verständnisprobleme zu minimieren oder bestimmte Themen durch konkrete Rückfragen weiter zu differenzieren.

2. Doppelinterviews

Doppelinterviews haben wir nur mit K3 und K4 zusätzlich zu den Einzelinterviews sowie aus organisatorischen Gründen im Anschluss an Projekt 3 mit K3 und L3 durchgeführt. In beiden Fällen hat sich das Gefühl eingestellt, dass durch die Anwesenheit einer weiteren zu interviewenden Person insgesamt mehr Schwierigkeiten entstehen, als dass sie dem Erkenntnisgewinn dient. Wenn L3 z.B. sagt, [...] *wichtig war, dass wir am Schluss, wenn ich mir nur das Endprodukt jetzt mal angucke, dass wir einen schönen Durchlauf hatten, der auch ernst genommen worden ist. Und das finde ich schon mal einen sehr schönen Erfolg (P3, L3-Z2)*, sollen zwar keinerlei Zweifel an der Ernsthaftigkeit und Aufrichtigkeit dieser Aussage erhoben werden, dennoch dürfte sich das Verhältnis, in dem die Mitteilungsebenen dieser Aussage nach Schulz von Thun (2023, S. 14-15) zueinander stehen, durch die Anwesenheit von K3 in der betreffenden Gesprächssituation verändern. Wir haben im weiteren Verlauf des Forschungsprojekts deshalb bei den Komponisten, den Beobachter:innen und den Lehrkräften die Form des Einzelinterviews bevorzugt.

3. Gruppeninterviews mit Schüler:innen

Anders verhält es sich bei Gruppeninterviews mit Schüler:innen. Hier entstehen immer wieder dialogische Strukturen zwischen zwei, gelegentlich auch drei oder mehr Gesprächspartner:innen, aus denen sich wertvolle Hinweise darauf ergeben, ob bestimmte Situationen eher einheitlich wahrgenommen und bewertet werden, oder ob Differenzen oder gar Polarisierungen vorliegen. Darüber hinaus bietet die Art und Weise, in der Schüler:innen bestimmte Vorgänge innerhalb der Projekte interaktiv rekonstruieren, Einblicke in die Sozialität der Schüler:innen und in die Spezifik der jeweiligen Gruppendynamik. Allerdings ist bei der Interpretation von Textpassagen aus transkribierten Gruppeninterviews mit Schüler:innen zu berücksichtigen, dass sich auch hier das Verhältnis, in dem die Mitteilungsebenen bestimmter Aussagen zueinander stehen, durch die Gruppensituation verändert. Diese Veränderung muss gegenüber Einzelinterviews jedoch nicht zwangsläufig nachteilig sein. So nennt Marlen Schulz speziell für die Methode der sog. »Fokusgruppe« verschiedene Vorteile von Gruppeninterviews, darunter die Möglichkeit kollektive Wissensbestände zu erschließen, die Möglichkeit der Gruppenmitglieder, zwischen aktiver und passiver Teilnahme zu wechseln, sowie die Tatsache, dass es für die einzelne Person schwieriger werde, »sozial erwünschte Meinungen glaubhaft und beharrlich vor einer Gruppe zu vertreten« (Schulz, 2012, S. 13).

Da die Resultate dieser Gruppeninterviews mit Schüler:innen erheblich zum Verständnis der Vorgänge innerhalb der Projekte beitragen, haben wir sie – auch in Hinblick auf die angestrebte Multiperspektivität unserer Untersuchung – im Anschluss an alle vier Projekte durchgeführt. In den Projekten 2, 3 und 4 fanden sie mit jeweils vier bis sieben Freiwilligen ohne Anwesenheit der jeweiligen Lehrkraft statt, das Abschlussinterview mit den Schüler:innen in Projekt 1 erfolgte dagegen im Klassenverband und wurde von der Lehrerin moderiert. Diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen wurden bei der Auswertung berücksichtigt.

Insgesamt ist darauf hinzuweisen, dass wir das elaborierte Instrumentarium, das die Praxeologische Wissenssoziologie für die Durchführung und Analyse von Gruppendiskussionen bietet (vgl. Przyborski, 2004), nicht genutzt haben. Der Grund hierfür liegt in der Tatsache, dass dieser Ansatz, konsequent durchgeführt, sowohl eines anderen Transkripttyps wie auch eines Auswertungsverfahrens bedurft hätte, das mit den in den Einzelinterviews praktizierten Kodierv Verfahren der GTM nicht kompatibel gewesen wäre. Zudem zielt das Erkenntnisinteresse der Praxeologischen Wissenssoziologie und – damit verbunden – der Dokumentarischen Methode auf eine Rekonstruktion handlungsleitender, impliziter Orientierungen innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraums ab und unterscheidet sich damit – wie wir im 4. Kapitel noch genauer herausarbeiten werden – von den in unserer Studie verfolgten Fragestellungen.

Die Transkription aller drei Interviewtypen folgte den Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2010, S. 44), die in ihrer Annäherung an das Schriftdeutsche bei gleichzeitiger Hervorhebung besonders betonter Worte und Satzteile und der Einbeziehung elementarer Lautäußerungen (wie z.B. Lachen) für die Beantwortung unserer Forschungsfragen angemessen erschienen.

4. Projektstagebücher von Schüler:innen und Komponisten

Ebenso wie die Gruppeninterviews tragen auch die Projektstagebücher der Schüler:innen zur angestrebten Multiperspektivität bei, wenn z.B. ein und dieselbe Situation in mehreren verschiedenen Tagebucheinträgen geschildert wird. Allerdings handelt es sich dabei um eine andere Art von Multiperspektivität als bei den Gruppeninterviews, denn die Einträge erfolgen unabhängig voneinander und unterliegen somit keiner direkten sozialen Kontrolle. Darüber hinaus sind die Tagebucheinträge in drei von vier Projekten anonym, nur in Projekt vier können die Tagebücher ihren Urheber:innen namentlich zugeordnet werden, wovon in den Veröffentlichungen zum Projekt selbstverständlich kein Gebrauch gemacht wird.

Ein großer Vorteil der Tagebücher gegenüber allen anderen Daten ist, dass sie Einblick in individuelle ›Projektbiografien‹ gewähren, indem sie die Auswirkungen bestimmter Maßnahmen und Begebenheiten bei einzelnen Schüler:innen transparent machen und Entwicklungen wie Veränderungen von Einstellungen und Sichtweisen, die sich innerhalb der Projektzeiten vollziehen, dokumentieren (vgl. hierzu Fischer & Bosse, 2010; Reich, 2008). Dies wird vor allem für die Analyse von Transformationen der Wissensordnungen bzw. Kriterien des Künstlerischen von Bedeutung sein. Allerdings gibt es hinsichtlich des Umfangs und der sprachlichen Differenzierung der in den Tagebüchern verzeichneten Schilderungen und Eindrücke nicht nur erhebliche Unterschiede zwischen verschiedenen Schülerinnen und Schülern, sondern es scheint innerhalb der vier Projekte generell sehr unterschiedliche Kulturen im Umgang mit den Projektstagebüchern gegeben zu haben. Die ausführlichsten und differenziersten Tagebücher wurden von den Schüler:innen in Projekt 4 angefertigt. Auch in Projekt 2 spiegeln sich der Projektverlauf und das subjektive Erleben der einzelnen Schüler:innen in den Projektstagebüchern recht genau, wenngleich sie nicht ganz so ausführlich sind wie die Tagebücher aus Projekt 4. Insgesamt heben sich die Tagebücher aus den Gymnasialklassen (P4 und P2) jedoch deutlich ab von denjenigen, die in den beiden Gesamtschulen (P1 und P3) entstanden sind. Während sich in Projekt 1 die meisten Schüler:innen bemüht haben, Tagebücher zu führen, indem sie immerhin mit knappen Bemerkungen das Kernthema bzw. die zentralen Tätigkeiten der jeweiligen Projekteinheit festgehalten und ihre Bewertungen festgehalten haben, liegen von Projekt 3 so gut wie keine Tagebücher vor. Allerdings dürfte hier weniger mangelnde Artikulationskompetenz für den Sachverhalt verantwortlich sein als mangelndes Interesse an dem Projekt insgesamt. Dass das Format der Schüler:innen-Tagebücher durchaus auch mit Problemen verbunden sein kann (vgl. Treß, 2022, S. 257f.), wurde zwar zur Kenntnis genommen, hindert uns aber nicht daran, auch im Nachhinein dieser Datenquelle einen erheblichen Erkenntnisgewinn zuzuerkennen. Eine detaillierte Auseinandersetzung mit kritischen Einwänden findet sich im 4. Kapitel.

Bei den Komponisten liegen ausführliche Projektstagebücher von K3 und K4 vor. K3 gibt im Vorfeld jeder Begegnung mit den Schüler:innen einen detaillierten Einblick in seinen *Unterrichtsplan*⁹ (P3, K3-Z11) und schildert die tatsächlichen Abläufe dann auch rückblickend sehr minutiös, sodass seine Aufzeichnungen einer ständigen ›Ist-Soll-Analyse‹ gleichen. Das Projektstagebuch von K4 hat, da er wesentlich offener in sein Projekt hineingegangen ist als K3 und es folglich gar kein ›Soll‹ im engeren Sinne gibt,

9 Hier und im Folgenden werden alle Zitate aus dem empirischen Datenmaterial, auch wenn es sich um einzelne Worte handelt, kursiv wiedergegeben.

eher reflexiven Charakter. K1 und K2 haben keine Tagebücher angefertigt, sondern geben in ausführlichen Einzelinterviews im Anschluss an die Projekte Einblicke in ihre persönlichen Perspektiven auf das jeweilige Projektgeschehen.

Während K3 und K4 ihre Projektstagebücher als digitale Dateien abgegeben haben, wurden die Tagebücher der Schüler:innen handschriftlich verfasst und vor dem Kodieren »abgetippt«. In beiden Fällen wurden orthografische und sonstige Fehler nicht berichtigt und finden sich deshalb in den direkten Zitaten, die immer im Kursivdruck erscheinen, wieder.

5. E-Mails, in denen spezielle Rückfragen beantwortet werden

Rückfragen per E-Mail sind nur in zwei Fällen (L3 und L4) bzgl. ergänzender Informationen zur Auswahl und zu Merkmalen der Lerngruppen erfolgt. Clarkes umfassendem Verständnis von empirischen Daten entsprechend, wurden auch diese E-Mails in den Prozess des Kodierens einbezogen.

6. Videografien von jeweils einer doppelstündigen Unterrichtseinheit aus jedem Projekt

Videografien von Unterrichts- oder Projekteinheiten dokumentieren das jeweilige Geschehen auf eine vielschichtige Weise. Im Gegensatz zu den verbalen Reflexionen, die sich in Interviews und Tagebüchern finden, tritt in Videoclips vieles zutage, das ansonsten gar nicht thematisiert wird, wie z.B. Kleidung und körperliche Merkmale der beteiligten Personen, Lichtverhältnisse, der Klang des Schulgongs oder der Pegel der Hintergrundgeräusche, räumliche Dispositionen, chaotische Episoden oder Phasen des Leerlaufs und Ähnliches. Sie liefern ein kaum zu überblickendes Geflecht an Informationen über die jeweils abgebildete Situation. Aus diesem Grunde spielen videobasierte Forschungsmethoden auch in Bezug auf Musikunterricht eine immer größere Rolle (z.B. Wallbaum, 2010; Lehmann-Wermser & Konrad, 2016; Treß, 2022; Theisohn, 2023), vor allem dort, wo es darum geht, »das komplexe Zusammenwirken verschiedenster Einflussfaktoren im Unterricht forschungsmethodisch zu erschließen« (Schneider-Binkl, 2018, S. 2).

Tatsächlich spielen auch in unserem methodischen Setting die Videografien, die in jedem Projekt von einer mindestens 90-minütigen Einheit ungefähr in der zeitlichen Mitte des Projekts angefertigt wurden, in dem Sinne eine nicht zu unterschätzende Rolle, als dass sie den Beobachter:innen ganz offenbar dazu gedient haben, die Eindrücke, die sie vor Ort von Projekten gewonnen haben, zu überprüfen und zu modifizieren. So berichtet B4, sie habe beim Betrachten der Videos von Projekt 3

ganz viele Beispiele gefunden für eine Körperlichkeit, die kontraproduktiv ist. [...] also ich habe auch ein paar Stills, mehrere so herausgezogen, wo die Schüler so mit aufgestützter Hand sitzen und in der anderen Hand etwas zum Plappern haben oder so (P3, B4-Z1).

Dieses Beispiel zeigt, dass von den Beobachter:innen unter Rückgriff auf die Videoclips Dinge thematisiert werden, bei denen man davon ausgehen kann, dass sie in den Selbstauskünften der unmittelbar Projektbeteiligten eher nicht vorkommen. Im Folgenden berichtet B4 anhand der Videografie einer Sitzung aus Projekt 4 über einen Schüler: *Der hat richtig mitgeatmet sogar, da konnte man das Atmen sehen und er hat sogar über Atmen geleitet, und hat auch noch über Atmen, Geste, Blick geleitet.* Nicht nur das Atmen wird in den Videos sichtbar, sondern offenbar sogar das Hören:

Man sieht ganz schön viel Horchen. Es neigt sich der Kopf, es passiert was mit den Blicken, es ist eine Art von Affiziertheit im Körper, eine ruhige Affiziertheit, die schon sichtbar wird (P4, B4-Z9).

Trotz dieser wichtigen Funktion, die die Videografien für die Präzisierung der Eindrücke der Beobachter:innen besitzen, wurde – anders als bei den Interviews und den Tagebüchern – von einer systematischen Kodierung der Clips bewusst abgesehen, weil dadurch unsere Forscher-Perspektive ein zu starkes Eigengewicht bekommen hätte. In diesem Sinne sind die Videoaufzeichnungen innerhalb unseres Forschungsdesigns zwar ein sinnvolles Mittel, um Beobachtungen und die sie begleitenden Diskurse auf Seiten der Beobachter:innen zu reaktualisieren, als unmittelbares »Beweismittel« für das Erscheinen des Künstlerischen sind sie jedoch untauglich, weshalb wir bei unseren Analysen letztendlich ausschließlich auf sprachlich kodierte Daten zurückgreifen. Dennoch ist die Datenlage insgesamt – ähnlich wie der Gegenstand der Untersuchung selbst – vielschichtig und heterogen. Wir betrachten diesen Umstand nicht als nachteilig, sondern fassen ihn als Herausforderung und Chance auf.

2.2.3.3 Mögliche Einflüsse der Datenerhebung auf das Datenmaterial

Abschließend ist zu erörtern, welche Einflüsse die Datenerhebungen selbst auf die zu untersuchenden Situationen und Gegenstände gehabt haben, und wie sich diese Einflüsse auf die Datenqualität auswirken.

Ein Grundproblem jeder empirischen Forschung besteht darin, dass es fast immer »nicht beabsichtigte Effekte der Beobachtung auf den untersuchten Gegenstand« (Wandmacher, 2002, S. 103) gibt, dass also jede Form der Datenerhebung ein Eingriff in das Geschehen darstellt und damit auch Einfluss auf die erhobenen Daten hat. Dies ist auch in unserem Forschungsprojekt in erheblicher Weise der Fall und muss vor der Auswertung und Interpretation der Daten reflektiert werden.

Ein großes diesbezügliches Problem liegt in Projekt 1 (Brennpunktschule in einer Großstadt) vor. Hier haben sich acht Schüler:innen, also fast ein Drittel der Lerngruppe, nach eigener Auskunft maßgeblich aufgrund des Forschungskontextes dem Projekt nahezu vollkommen verweigert. Sie haben weder Tagebücher geführt noch eine Einwilligung zu den Videoaufzeichnungen gegeben noch etwas zu dem Abschlussgespräch im Klassenverband beitragen. Wir müssen davon ausgehen, dass die spezifischen Lebenserfahrungen dieser Kinder bzw. ihrer Familien zu einem tiefen Misstrauen gegenüber allem Administrativen inklusive der Institution Schule geführt haben. Darüber hinaus ist es durchaus wahrscheinlich, dass nicht nur der Forschungskontext als solcher, sondern bereits der Gegenstand der Untersuchung, nämlich das Komponieren, das Problem verstärkt. Fiedler & Handschick (2014, S. 13) kommen bei einer Befragung von über tausend Schüler:innen verschiedener Schularten zu ihren Präferenzen im Musikunterricht zu dem Ergebnis, dass musikalisch-kreative Tätigkeiten in signifikant höherem Maße von solchen Schüler:innen positiv aufgenommen werden, die auch im außerschulischen Bereich musizieren, also ein Musikinstrument spielen oder in einem Chor singen. Unter weiterer Berücksichtigung der Beobachtung Bourdieus, dass es »keine andere Praxis gibt, die annähernd so klassifikationswirksam wäre wie ein Konzertbesuch oder das Spielen eines »vornehmen« Instruments« (Bourdieu, 1987, S. 41), ist davon auszugehen, dass sowohl unsere Studie als auch ihr Gegenstand in nicht unerheblicher Weise sozial exkludierend sind. Darüber kann auch die Tatsache, dass »vornehme« Musikinstrumente in den vier Projekten, die wir unter-

suchen, kaum eine größere Rolle spielen, sondern stattdessen Klangerzeuger eingesetzt werden, deren Verwendung keiner vorab vorhandener technischer Kompetenzen bedarf, nicht hinwegtäuschen: zum einen, weil das geräuschhafte Klangexperiment der Neuen Musik zweifelsohne in der Tradition der sog. »klassischen« Musik mitsamt ihren aristokratischen und bürgerlichen Hintergründen steht und deren habituelle Kontexte weitgehend fortschreibt, zum anderen, weil gerade der sinnstiftende Umgang mit dem geräuschhaften Klangmaterial jene »ästhetische Einstellung« (ebd., S. 57) in besonderer Weise fordert, die von Bourdieu auch als »Fähigkeit des »reinen Blicks« (ebd., S. 61) bezeichnet wird. Seiner Auffassung nach beruht die »Feindseligkeit der unteren Klassen so gut wie der sozial- und bildungsmäßig unterprivilegierten Mittelschichten gegenüber jedweden formalen Experiment« darauf, »zwischen Kunst und Leben einen Zusammenhang zu behaupten«, was »die Unterordnung der Form unter die Funktion« einschließt (ebd., S. 64).

Mit Hilfe der von uns gewählten Methoden und Inhalte erfahren wir über die Konzeptionalisierungen des Künstlerischen der Jugendlichen, die sich dem Projekt verweigert haben, leider nichts. Dadurch entsteht zwangsläufig ein »blinder Fleck« in Bezug auf ein bestimmtes soziales Milieu. Es ist also bereits vor den ersten Analyseschritten zu konstatieren, dass die Aussagekraft unserer Ergebnisse in Hinblick auf bestimmte Fragestellungen limitiert ist.

An den anderen drei Standorten existiert dieses Problem nicht, was ganz offensichtlich damit zusammenhängt, dass vergleichbare soziale Milieus in den gesellschaftlichen Räumen, aus denen diese Schulen ihre Schülerschaft rekrutieren, nicht vorkommen.

Sehr augenfällig ist der Einfluss der Datenerhebung auf die zu untersuchende Situation auch in Hinblick auf die Videoaufzeichnungen, die in jedem Projekt von einer mindestens 90-minütigen Projekteinheit und in einigen Fällen auch von den Abschlusspräsentationen gemacht wurden. Die Anwesenheit der Kameras wird in den Äußerungen der Schüler:innen mehrfach thematisiert und sorgt für Aufregung. Eine Schülerin trägt in ihr Tagebuch ein: *Ich war vor dem Auftritt ein bisschen nervös und fand die Kameras, welche uns während wir gespielt haben, gefilmt haben ein bisschen nervig und störend* (P4, SuS-Z29). Dieser Effekt soll nicht unerwähnt bleiben, wenngleich er bezüglich der Qualität unserer Forschungsergebnisse nicht annähernd so problematisch ist wie die sozial exkludierenden Aspekte. Schließlich gehört es zum Wesen schulischer Kompositionsprojekte, dass sie auf öffentliche, zumindest schulöffentliche, Präsentationen hinauslaufen, sodass die Kameras zwar eine Verstärkung der damit verbundenen Anspannung verursachen, jedoch keine grundsätzlich verfälschenden Effekte haben dürften.

Das gleiche gilt für die Interviews mit den Schüler:innen. Auch bei ihnen muss man davon ausgehen, dass sie bei vielen das Gefühl verstärken, sich während des Projekts in einer »besonderen« Situation zu befinden und in ungewohnter Weise ernst genommen zu werden, ohne dass es dadurch jedoch zu einer substanziellen Beeinflussung oder gar Entwertung unserer Forschungsergebnisse kommt. Allerdings ist hier immer die Frage mitzubedenken, inwieweit reflektierende Rückblicke wirklich einen Einblick in die tatsächliche Handlungspraxis gewähren können. Auf diesen Punkt werden wir im Abschnitt 4.2 noch näher eingehen.

Einer genaueren Reflexion bedarf dagegen die Rolle, die der Anfertigung der Projekttagebücher durch Schüler:innen in Bezug auf unsere Ergebnisse zukommt. Auf

den ersten Blick scheinen die Tagebücher kaum einen direkten Einfluss auf die Situationen, die wir untersuchen, und auf die Konzeptionalisierungen des Künstlerischen, die uns dort begegnen, zu haben. Führt man sich jedoch vor Augen, dass die Formulierung eines Tagebucheintrags eine hochgradig reflektierende Tätigkeit ist und dass die Konzeptionalisierungen des Künstlerischen, die wir untersuchen, immer auch Momente der Reflexion enthalten, so wird deutlich, dass wir mit großer Sicherheit davon ausgehen müssen, dass die Konzeptionalisierungen des Künstlerischen in den Tagebüchern nicht nur dokumentiert werden, sondern im Zuge der Gestaltung der Einträge überhaupt erst zu dem geraten, was sie sind. In Theorien ästhetischer Erfahrung und ästhetischer Bildung wird dem Moment der reflektierenden Versprachlichung ästhetischer Widerfahrnisse eine herausgehobene Stellung zugesprochen. So betonen Hans Schneider und Martin Sigmund in Anlehnung an Lew Semjonowitsch Wygotzki (1977): »Erst durch das Benennen des Erlebten, durch das Übersetzen in Worte und die Mitteilung an *andere* wird aus dem flüchtigen Erspürten eine greifbare Erfahrung« (Schneider & Sigmund, 2012, S. 59, Hervorhebung im Original-Zitat).

Wir müssen also annehmen, dass im Falle der Tagebücher ein deutlicher Effekt der Datenerhebung auf den Untersuchungsgegenstand vorliegt. Allerdings kann kaum behauptet werden, dass dieser Effekt unbeabsichtigt sei. Denn gerade in Projekt 4, in dem die Tagebücher am intensivsten gepflegt wurden, gehören regelmäßige Reflexionsphasen zur expliziten Strategie des Projektleiters K4. Er merkt in seinen eigenen Aufzeichnungen sogar an, wenn diese zu kurz kommen: *Leider war dann die Zeit für die Arbeit in den fünf Kleingruppen zu kurz: sowohl für die Vorbereitung wie auch für die Präsentation mit anschließender Reflexion* (P4, K4-Z10).

Da derartige Dilemmata im Kontext qualitativer Forschungsprojekte keine Seltenheit sind, empfiehlt Stephanie Bethmann unter Betonung der Tatsache, dass viele Formen der Datengewinnung ohne Interaktion gar nicht denkbar sind, grundsätzlich von »Datenproduktion« (Bethmann, 2020, S. 25) anstatt von Datenerhebung zu sprechen. Diese Datenproduktion verschränkt sich ihrer Auffassung nach auch nicht selten mit dem Prozess der Datenanalyse. Dies war in unserer Studie z.B. bei der Reflexion möglicher Ursachen für die Verweigerungshaltung mehrerer Schüler:innen in Projekt 1 gegenüber jeder Form der Datenerhebung der Fall. Die Situation wurde gewissermaßen schon analysiert, bevor die ersten Daten überhaupt vorlagen. Dementsprechend weitet Bethmann das Clarke'sche Diktum »All is data« noch weiter aus und kommt zu dem Schluss: »Alles ist Analyse.« (Ebd.)

3. Analysen und Ergebnisse

3.1 Wissensordnungen/Kriterien des Künstlerischen von Kompositionspädagog:innen

Dieser Abschnitt dient der Annäherung an unsere ersten beiden Forschungsfragen:

1. Welche Wissensordnungen des Künstlerischen werden von Kompositionspädagog:innen (Bereich 2) an schulische Kompositionsprojekte (Bereich 3) herangetragen?
2. In welchem Verhältnis stehen die theoretischen musikpädagogischen Auseinandersetzungen mit dem Begriff des Künstlerischen (Bereich 1) zu den Wissensordnungen von Komponist:innen und Prozessbeobachter:innen (Bereich 2)?

Im Folgenden werden für die vier Komponisten und die vier Beobachter:innen auf der Basis systematischer Kodierungen und interpretativer Auswertungen des empirischen Materials individuelle Kriterien-Maps erstellt. Dabei geht es allerdings nicht darum, alles, was in den zum Teil sehr umfangreichen Einzelinterviews gesagt oder gestreift wurde, abzubilden. Es wurden vielmehr nur jene Passagen des empirischen Materials in die Auswertung aufgenommen, die uns besonders paradigmatisch für die jeweiligen ästhetischen und kompositionspädagogischen Positionen zu sein schienen. Sichtbar werden also nicht alle aus den Interviews abgeleiteten Kodierungen, sondern nur diejenigen, welche an jenen Passagen vorgenommen wurden, die besonders wichtige Erfahrungen oder gar Schlüsselerlebnisse schildern, die Mitteilungen von besonderer Intensität enthalten oder die einen zusammenfassenden Charakter haben und aus diesem Grunde eine besondere Gewichtung verdienen. Diese Stellen aus den Interviews und den Tagebüchern sind alle mitsamt den zugehörigen Kodierungen im Anhang der Studie einsehbar. Trotzdem ist es wichtig zu wissen, dass es sich nicht um das gesamte Interviewmaterial, sondern um Akzentuierungen von Positionen und Kriterien handelt. Bereits hier findet sich also ein selektierend-interpretativer Zugriff auf das Material.

3.1.1 Die Wissensordnungen/Kriterien der Komponisten

3.1.1.1 K1: Der Gestalter existenzieller (Selbst-)Begegnung

K1 hat eine Mission und einen Anspruch: Schulische Kompositionsprojekte, wie er sie versteht, müssen nichts Geringeres leisten, als den Schüler:innen einen existenziellen Kontakt zu sich selbst und damit auch zu anderen zu ermöglichen. Seine Arbeit zielt auf eine Tiefendimension, die sich weder eindeutig dem Begriffsfeld Musik/Musizie-

ren noch der Dimension des Sozialen/Kollaborativen zuordnen lässt. Um positiv artikulieren zu können, worum es ihm geht, muss sich K1 von beiden Ebenen abgrenzen – und in diesem Zusammenhang wird dann der Begriff des Künstlerischen für ihn wichtig werden. So erklärt er zu Beginn des Gesprächs relativ apodiktisch, dass es ihm in seinen Projekten GAR *nicht um Musik* gehe. Musik ist für ihn nur *ein Mittel, um an Menschen heranzukommen, um eine Kommunikation zwischen Menschen herzustellen. Und auf dieser menschlichen Ebene möchte ich arbeiten* (K1-Z1).

Aber auch die Zieldimension *Kommunikation* ist kein bloßer Selbstzweck. Die angestrebte Begegnung von Menschen im Medium der Musik setzt für K1 – und darum geht es ihm in erster Linie – eine Selbstbegegnung des Einzelnen voraus. Den Kern seiner kompositionspädagogischen Arbeit bildet ein In-Kontakt-Treten mit einer existenziellen Dimension des Selbst, die dann zum Gegenstand von Kommunikation wird.

Diese Zielbestimmung kompositionspädagogischer Arbeit hat biografische Wurzeln. K1 berichtet aus seiner eigenen Schulzeit:

In der Schule kam ein Schauspieler zu uns. Und wir hatten – meine Klasse – mit meiner Klasse hatte er einen Workshop gemacht. Das war lange her. [...] Und ich war sehr beeindruckt von diesem Schauspieler und von den Übungen, die er gemacht hat mit uns. Und ich hab' – zuerst habe ich nicht darüber nachgedacht – ich hab' einfach mitgemacht. Und irgendwann während dieses Workshops ist irgendwas passiert bei mir. In – nicht nur im Kopf, sondern im ganzen Körper. [...] in dem Moment hab' ich es erst verstanden, dass ich einen Körper habe (lacht). (K1-Z2)

Diese Erfahrung wurde für K1 auch als Musiker leitend: *Und – also, das ist – für mich ist das ein Grundprinzip von Musizieren – nicht nur Musizieren, einfach Kunst zu machen, das ist eine Körpererfahrung, besonders Musik.* (K1-Z3)

Aus dieser über die Körpererfahrung gewonnenen Gefühlsebene entsteht für K1 dann nahezu zwangsläufig das Bedürfnis, diese Gefühle mit anderen zu teilen und zum Gegenstand von Interaktionsprozessen zu machen:

Der Klang trifft den Körper nicht nur am Ohr. Und es evoziert dann irgendwas und es kommen Gefühle dabei und man muss das nicht alles verstehen. Es ist einfach eine Art miteinander zu kommunizieren. Und wir suchen was, selber als Musiker – unsere Zuhörer suchen auch was. Wir kommen zusammen und wissen noch nicht, was der andere sucht. Aber wir suchen gemeinsam. Ja, und aus dieser gemeinsamen Suche entsteht irgendwas im Raum, entsteht eine Energie im Raum. Und das ist was, was mich interessiert, was mit dieser Energie dann passiert. Weil ICH als Musiker spiele mit dieser Energie im Raum, wenn ich auf der Bühne bin. Und ich kann das verändern, wenn ich gut drauf bin. (K1-Z4)

In dieser Aussage begegnen sich eine normative subjektive Theorie (*unsere Zuhörer suchen auch was, wir suchen gemeinsam*) und eine biografisch gewonnene künstlerische Erfahrung, die für die Selbstwahrnehmung von K1 während seiner künstlerischen Arbeit leitend zu sein scheint (*ICH als Musiker spiele mit dieser Energie*). Angesichts dieser Koppelung ist es nahezu irrelevant, ob die subjektive Theorie »stimmt«, ob also die Zuhörer:innen in diesen Performances »wirklich« etwas suchen. Entscheidend ist, dass K1 ohne diese Prämisse die Ziele seines eigenen performativen Agierens (*mit Energie spielen*) gar nicht realisieren könnte. Insofern besitzt seine These, nach der sowohl Künstler:innen als auch Publikum auf der Suche sind, eine »Realität«, die, auch wenn sie nur

als subjektive Konstruktion in Erscheinung tritt, doch eine direkte Auswirkung auf das künstlerische Handeln und Selbstverständnis von K1 hat.

Mit seiner Kennzeichnung von Musik als bloßem *Mittel* und seiner Fokussierung auf *Energie* ist konsequenterweise die Zurückweisung der Vorstellung verbunden, dass es in schulischen Kompositionsprojekten um das Erlernen und Anwenden eines kompositorischen Handwerkszeugs gehen sollte. Es ist für K1 dezidiert **nicht** das Ziel, in seinen Projekten *Musikskills* oder *Instrumentalspieltechniken* zu vermitteln. Die Ebene, auf die er abzielt, scheint für ihn gänzlich unabhängig von spezifisch kompositorisch-handwerklichen Kompetenzen zu sein.

Künstler sein ist – kann eigentlich, Künstler sein kann jeder. Das ist ein alter Spruch, aber ich glaub' noch dran, weil ich denke, dass ein Teil von dieser Arbeit, was ICH mache, ein Teil von MEINER Arbeit hat mit Grenzüberschreitung zu tun. (K1-Z5)

Mit dem vieldeutigen Begriff der *Grenzüberschreitung* scheint K1 – analog vielleicht zu seiner oben wiedergegebenen Jugenderfahrung – auf eine Freilegung von Dimensionen abzielen, durch die die jeweilige Alltagspraxis in einem neuen Licht erscheint und womöglich auch überschritten wird. Es geht ihm also, bildungstheoretisch formuliert, um nichts Geringeres als um die Ermöglichung »transformatorischer Bildungserlebnisse« (vgl. Kokemohr, 2000; 2007; Koller, 2023; Bugiel, 2021) – um Erlebnisse also, die zu der plötzlichen und nachhaltigen Erfahrung eines »Anders-Gewordenseins« führen, analog zu dem von ihm berichteten plötzlichen Gewahrwerden seiner Körperlichkeit während des Schauspiel-Workshops in seiner Kindheit. Der Prozess, in dem diese Transformation sich ereignet – die Grenzüberschreitung eben – scheint für ihn das entscheidende Merkmal des Künstlerischen zu sein.

Die bildungstheoretische Einsicht, dass derartige Transformationsprozesse nicht steuerbar und insofern auch nicht intentional herbeiführbar sind, scheint K1 nicht zu teilen. Die Hoffnung bzw. der Optimismus, sie in seinen Projekten auslösen zu können, hängt in seinen Augen damit zusammen, dass es sich um künstlerische und nicht um pädagogische Projekte handelt. Mit den Aussagen *Wir suchen was* bzw. *Künstler sein kann jeder* zielt er sowohl auf einen seiner Ansicht nach in jedem Menschen vorhandenen Willen zur Transformation als auch auf die ebenfalls von ihm verallgemeinerte Fähigkeit, im Medium künstlerischen Handelns diese Transformationsprozesse als Antwort auf diese Suche in Gang setzen zu können. Anders formuliert: Der Aussage, dass Transformationen nicht steuerbar sind, würde K1 vermutlich so lange zustimmen, wie es darum ginge, sie auf methodisch-pädagogischem Weg direkt herbeiführen zu wollen. Im Medium des Künstlerischen, das in seiner Lesart in größtmöglicher Distanz zu plan- und vorhersagbaren Lernsettings steht, scheinen Transformationen, wenn nicht planbar, so doch zumindest möglich. Sie bedürfen aber eines Künstlers, der die *Energie* im Raum aufgreift und mit ihr spielt. In diesem Zusammenhang ist es aufschlussreich, dass K1 seine künstlerische Rolle in Schulprojekten als die eines Improvisators versteht:

Und ich möchte nicht die pädagogischen Wege gehen, weil das ist alles mir zu trocken und ich kann damit nicht improvisieren. Ich möchte von einem Moment zum anderen frei genug sein, mein Programm umzustellen und plötzlich was anderes machen. Je nachdem, wie die Energie im Raum ist, ja? Wenn es nicht passt, was ich gerade mache, oder wenn es zu Ende kommt vor – ja,

früher als ich erwartet hab', dann möchte ich einfach alles umwerfen und was Neues anfangen, was anderes anfangen KÖNNEN. (K1-Z6)

Unterschwellig und womöglich auch unbeabsichtigt zeichnet K1 hier das Bild eines Künstlers, der mit den Energien der Schüler:innen wie auf einer Tastatur spielt und dabei eine unanfechtbare Entscheidungskompetenz beansprucht. Zwar greift er, indem er spontan auf die *Energie im Raum* reagiert, auf die Bedürfnislagen der Schüler:innen zurück (so wie er sie wahrnimmt), aber die Deutungshoheit der jeweiligen Situation liegt bei ihm allein. Er und niemand sonst scheint das Recht zu haben, *alles um[zu]werfen und was Neues an[zu]fangen*.

Wenn K1 den Begriff der Improvisation verwendet, so bezeichnet er damit nicht unbedingt ein bestimmtes Genre musikalischen Handelns (das sich womöglich vom Begriff der Komposition abgrenzen ließe). Obgleich er selbst außerhalb seiner Projekte und Workshops durchaus als Improvisator in Erscheinung tritt und Improvisationseinheiten in seinen Projekten eine wichtige Rolle spielen, will er hier nicht andeuten, dass er mit der betreffenden Schulklasse ein Improvisationsprojekt im engeren Sinne anstrebt. Vielmehr scheint er den Begriff in einem übertragenen Sinne zu gebrauchen, um mit seiner Hilfe seine spezifische Umgangsweise mit den Schüler:innen zu kennzeichnen. Der Ausdruck ›Improvisation‹ dient ihm hierbei als positiver Gegenbegriff zu den *pädagogischen Wegen*, die – darauf weist deren Kennzeichnung *als trocken* hin – für ihn anscheinend mit überdidaktisierter Planung, feststehenden Lerninhalten und mangelnder Spontaneität assoziiert sind. Sein Wunsch, die Projektarbeit wie eine große, von ihm geführte Improvisation zu gestalten, ist für ihn ein Element, das in der Schule, wie er sie charakterisiert, fehlt und das von den Lehrenden, mit denen er zusammenarbeitet, akzeptiert werden muss:

Es gibt die Dynamik von der Schulklasse, es gibt die Dynamik der Klasse mit der Lehrerin oder mit dem Lehrer, und es gibt dann – ich komme von außen rein – ich bin dann manchmal der Einzige, ich komm' rein. Und bin in dieser fremden, für mich fremden Dynamik. Ich bring' aber was Neues mit rein. Und das ist interessant für die Gruppe und dieser Fremdkörper kann die Dynamik von der ganzen Klasse verändern, und von den Lehrern (lacht). Das ist auch wichtig, dass die das auch verstehen und einsehen. Und ich versuch' nicht, Konkretes mitreinzubringen. Ich hab' keinen großen Plan. Ich bin ein Improvisator. (K1-Z7)

Improvisation erscheint in dieser Aussage nicht als Thema der Unterrichtseinheit, sondern als ein spezifischer Gestus der Arbeit von K1. Damit sie gelingen und Kommunikationsprozesse im oben bezeichneten Sinn auslösen kann, müssen nun aber bestimmte Vorkehrungen getroffen werden. Da es K1 primär um die Ermöglichung einer auf künstlerischem Wege zu erreichenden Selbstbegegnung geht und nur in zweiter Linie um ein gemeinschaftlich-kollaboratives Zusammenwirken der Klasse, darf die Lerngruppe nicht zu heterogen sein. Weit entfernt davon, Heterogenität als Ressource zu begreifen, weist er den schulischen Lehrkräften die Aufgabe zu, ihn bei der Bildung von arbeitsfähigen Kleingruppen zu unterstützen. Im vollen Bewusstsein, dass er mit seiner Arbeit Impulse setzt, die auf Widerstände stoßen können, ist es ihm ein Anliegen, die Lerngruppe bereits im Vorfeld so zu strukturieren, dass bestimmte Störmomente gar nicht erst auftreten.

Das Kind sieht was Neues, was er oder sie nicht kennt und denkt: »Ja, was ist das? Und kann ich das? Und will ich das?« Oder: »Darf ich das?« Und dann diese ganzen Fragen kommen: »Und darf ich das hier in der Klasse? Ja, was sagen meine Freunde dazu?« – Peergroup pressure und so, ja? Deshalb interessiert mich die soziale Umgebung. Und zwar habe ich mit der Lehrerin vorher abgesprochen, dass SIE die Gruppen, die Kleingruppen auswählt, weil ich kenne die Kinder nicht gut genug. Es könnte sein, dass ich eine Gruppe komplett falsch zusammenstelle. Und dann kommt sie mit ihrer eigentlichen Aufgabe nicht voran. Und deshalb ist diese Zusammenarbeit mit den Lehrern auch sehr wichtig. Und die Lehrer müssen – sie sollen auch was lernen, sollen was mitnehmen, ja? So wie ich. (K1-Z8)

K1 fokussiert sich streng genommen nicht auf ›jedes‹ Kind, sondern nur auf diejenigen, die durch seine Impulse in positiver Weise so irritiert worden sind, dass Fragen aufkommen wie *Was ist das? Kann ich das? Will ich das? Und darf ich das hier in der Klasse?* Er zielt, mit anderen Worten, auf Schüler:innen ab, die in seinem Projekt den ersten Schritt eines Transformationsgeschehens – das plötzliche Gewahrwerden von etwas Neuem, durch das sich die Horizonte bestehender Sinnbildungen bereits verschoben haben – schon in einem sehr frühen Stadium durchlaufen. Schüler:innen, die in ihren bisherigen Sinngefügen verbleiben und sein Projekt möglicherweise als ›doof‹, ›peinlich‹ oder ›langweilig‹ erleben, kommen in seinen Reflexionen nicht vor. Das kann durchaus damit zusammenhängen, dass er aufgrund seiner langjährigen erfolgreichen Arbeit als Kompositionspädagoge derartige Rückmeldungen vielleicht wirklich selten erleben musste und die Erfahrung, mit seiner Arbeit Transformationsprozesse anstoßen zu können, für ihn eine biografisch gegründete Realität darstellt. Dennoch bleibt festzuhalten, dass gerade die unvorhersehbaren, vielleicht mitunter auch verstörenden Erfahrungen von Heterogenität, die ja durchaus auch eine produktive Ressource für künstlerisches Arbeiten darstellen könnten, von ihm als etwas charakterisiert werden, das durch eine kluge Projektführung – insbesondere durch die Zusammenarbeit mit der schulischen Lehrkraft – tendenziell entschärft werden muss. K1 entwirft hier nicht so sehr das Bild eines offenen pädagogischen Kontextes, sondern spricht eher wie ein konzertpädagogisch sensibilisierter Künstler, der durch eine sorgfältige Reflexion der Zielgruppe und vorbereitende Maßnahmen (wie z.B. Sitzordnung) sicherstellen will, dass seine Performance auf optimalen Boden fällt. Das erklärt auch, warum sich im Interview die Darstellung seiner Präsentation als Künstler (*ich als Musiker spiele mit dieser Energie im Raum, wenn ich auf der Bühne bin vor einem Publikum*) mit der Schilderung seines Auftretens vor einer Schulklasse stellenweise vermischt. Durch diese Blickrichtung entwirft K1 aber – so vielfältig und ›schülerorientiert‹ seine konkreten Arbeitsweisen im Projekt auch sein mögen – ein letztendlich frontales Szenario, bei dem er als von außen kommender Künstler Impulse setzen und gestalten will, deren Richtung vorwiegend durch ihn vorgegeben wird.

Die Überblendung von schulischem Raum, in dem die Schüler:innen durch kompositionspädagogische Arbeit zu transformatorischen Bildungsprozessen gelangen sollen, und frontaler Konzertsituation, in der K1 als Kompositionspädagoge mit den *Energien*, die er im Raum vorfindet, *spielt*, erklärt auch, wieso die in kompositionspädagogischen Kontexten so häufig thematisierte Spannung zwischen Prozess und Produkt für ihn keine nennenswerte Rolle spielt. Wenn es nicht primär um das Herstellen von Artefakten geht, die nach Projektende möglicherweise einem Publikum präsentiert werden, sondern um die Initiierung einer existenziellen Umorientierung, dann

ist es nicht unbedingt notwendig, dass die erarbeiteten ›Produkte‹ auch auf die Bühne kommen:

K1: Prozess und Endprodukt ist für mich immer ein Problem. Also, es ist sehr oft der Fall, dass wir ein Stück aufführen müssen am Ende. Und das ist sehr frustrierend, [...] wenn in dem Prozess, während des Prozesses, was vorkommt, wofür man mehr Zeit braucht. Und dann hat man am Ende nur Frust, weil ich weiß, es ist eine Gelegenheit futsch gegangen, was wir hätten machen sollen – auf einer menschlichen Ebene hätten machen sollen.

I: Also, du magst diesen Druck, am Ende etwas abliefern zu müssen, eigentlich nicht?

K1: Das mag ich eher nicht, nee.

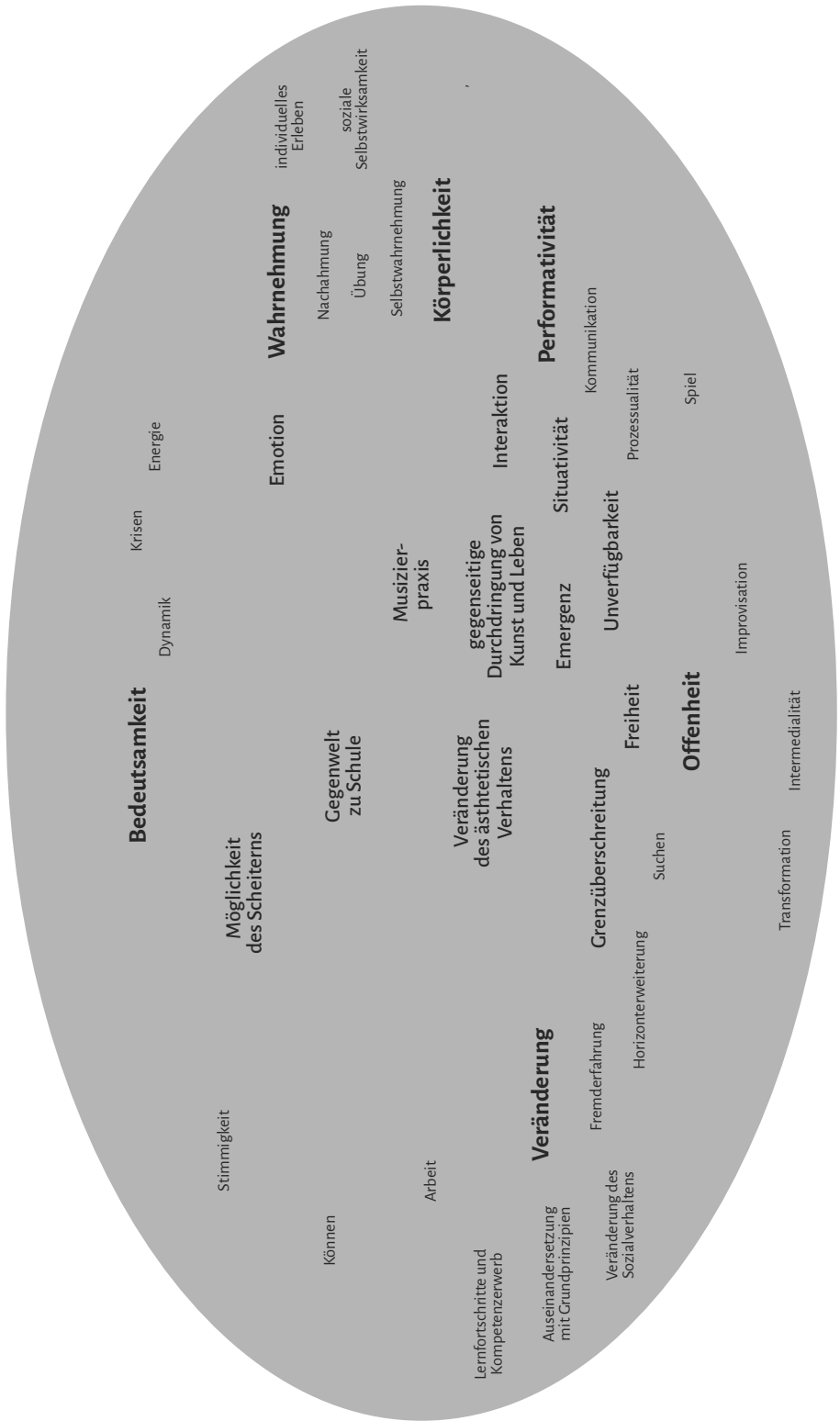
I: Ja –, also wäre es für dich auch denkbar, so ein Projekt durchzuführen, OHNE ein Endergebnis? Einfach sechs Wochen mit den Schüler:innen zu arbeiten?

K1: Ja, so ist – so sehe ich die Arbeit. Ja, ich tauche gerne auf in einer Klasse und dann kann ich wieder gehen und bin weg. (K1-Z9)

Gerade an dieser letzten Formulierung lässt sich das Selbst- und Rollenverständnis von K1 exemplarisch ablesen: ›Auftauchen‹ und ›wieder gehen‹ sind Aktionsformen konzertierender Künstler:innen, die ihre gesamte Energie auf die Gestaltung ihres Auftritts fokussieren. Künstlerische Arbeit konzentriert sich auf die klar umrissenen Orte und Zeitpunkte der Präsentation und auf nichts Anderes sonst. Für K1 ist das Klassenzimmer die Bühne, auf der er arbeitet. Aspekte wie ›Nachhaltigkeit‹ oder der Gedanke einer über das Projekt hinausgehenden Prozessbegleitung fallen nicht in seinen Zuständigkeitsbereich. Es wird darauf vertraut, dass die künstlerische Begegnung so intensiv ist, dass der hier angestoßene transformatorische Prozess weiterwirkt. Interessanterweise entspricht diese Sichtweise genau den oben geschilderten biografischen Erfahrungen von K1: Das Schauspielprojekt, in dem ihm bewusst wurde, dass *ich einen Körper habe*, konnte bei ihm eine biografische Nachhaltigkeit und Bedeutung entwickeln, die anscheinend sein weiteres Leben einschneidend verändert hat, ohne dass die prägenden Erlebnisse in irgendeiner Form einer pädagogischen Nachbereitung bedurft hätten.

Das hier skizzierte Selbstverständnis von K1 lässt es nahezu zwingend erscheinen, dass der Lehrkraft, die seinen Unterricht begleitet, vornehmlich organisatorische Aufgaben zugewiesen werden. Obgleich die Zusammenarbeit für ihn, wie oben zitiert, äußerst wichtig ist, da er ohne sie möglicherweise in Sackgassen steuern würde, die seinen Projektansatz gefährden, wenn nicht gar verunmöglichen, ist er doch weit entfernt davon, in ihnen künstlerische Partner:innen sehen zu wollen. Und dies nicht nur, weil er in seinen Projekten vielleicht mehrfach die Erfahrungen machen musste, dass die Lehrkräfte von sich aus auf künstlerische Mitarbeit verzichteten und ihm das Feld überließen: Vielmehr ist der gesamte hier rekonstruierte Ansatz auf ihn als Einzelperson zugeschnitten. In Bezug auf seine künstlerischen Projektziele geht K1 davon aus, dass die Lehrer:innen *auch was lernen* sollen.

Abb. 2: Kriterien des Künstlerischen (K1)



Kriterien-Map K1

Aus den hier rekonstruierten Positionen zur Aufgabe und Bedeutung schulischer Kompositionsprojekte ergibt sich für K1 auf der Basis der im Anhang einsehbaren Kodierungen die in Abbildung 2 gezeigte individuelle Kriterien-Map. In ihr treten die zentralen Kategorien »Bedeutsamkeit«, »Wahrnehmung«, »Körperlichkeit«, »Performativität«¹, »Offenheit« und »Veränderung« in Erscheinung. Als Kernkategorien finden sich »Musizierpraxis«, »Interaktion« und »Situativität«. Das Künstlerische erscheint als »Gegenwelt zur Schule«, in der »Freiheit«, »Emotion« und »Grenzüberschreitung« zugunsten einer »gegenseitigen Durchdringung von Kunst und Leben« und einer »Veränderung des ästhetischen Verhaltens« zugelassen werden. Es beruht auf »Emergenz« und unterliegt grundsätzlicher »Unverfügbarkeit«, weshalb auch immer die »Möglichkeit des Scheiterns« besteht.

Die Perspektive von K1 in Bezug auf die bislang erörterten Wissensordnungen des Künstlerischen

In Bezug auf die in 1.2 erörterten Konzeptionen des Künstlerischen lässt sich die Haltung von K1 gut mit der Perspektive von Peter Röbbke und deren Betonung des Situativen und Ereignishaften in Verbindung bringen. Das Aufgreifen und Gestalten von im Raum befindlichen *Energien* bindet das Künstlerische an eine letztlich unverfügbare, nicht planbare Atmosphäre, deren Realisierung gleichwohl der Erfahrung und Intentionalität charismatischer Performance-Künstler:innen (bzw. bei Röbbke: profilierter Musikpädagog:innen) bedarf, die situativ auf die jeweiligen *Energien* zu reagieren wissen. Röbbkes Überzeugung, dass künstlerische Momente nicht an ein vordefiniertes »Niveau« gebunden sind, sondern ein »Feinziel« musikpädagogischer Arbeit darstellen, »das so nah ist, dass es von Beginn an und jederzeit erreichbar ist« (Röbbke, 2018, S. 196), findet ihre Entsprechung in der Vorstellung von K1, dass *jeder Mensch ein Künstler* ist. K1 will mit diesem *alten Spruch* keineswegs zum Ausdruck bringen, dass er bereit ist, alles, was Schüler:innen im Verlauf eines Projektes produzieren, als künstlerisch zu akzeptieren. Vielmehr will er mit diesem Satz seiner Gewissheit Ausdruck verleihen, dass das Künstlerische eine existenzielle Erfahrungsdimension darstellt, die jedem Menschen zugänglich ist und daher – sofern eine Situation entsprechend gestaltet ist – auch von jedem Menschen auf seine Art und Weise artikuliert werden kann.

Anstatt die Arbeiten der Schüler:innen also unbesehen mit der Qualitätsbezeichnung »künstlerisch« in Verbindung bringen zu wollen, sieht K1 seine Aufgabe darin, ihnen einen **künstlerischen Handlungsraum zur Verfügung zu stellen** (vgl. Abschnitt 1.1.2.3). Das ist für ihn aber nur deshalb möglich, weil er sich selbst als Künstler versteht.

1 Wir haben in Abschnitt 2.2.2 bereits darauf hingewiesen, dass der Begriff der »Performativität« sich von den anderen Kodierungen insofern unterscheidet, als er auf einer anderen Abstraktionshöhe angesiedelt ist. Der Grund für seine Verwendung liegt in der Tatsache, dass es keinen weniger »abstrakten« Begriff gibt, der ihn ersetzen könnte. Im 4. Kapitel wird es zu einer umfänglichen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Performativitätsbegriffen kommen (vgl. Abschnitte 4.3 und 4.4). Hier an dieser Stelle mag der Hinweis genügen, dass wir Performativität im Anschluss an Erika Fischer-Lichte (2004) und Dieter Mersch (2010) und insbesondere Martina Krause-Benz als ein Geschehen verstehen, das zwar einer intentional herzustellenden Rahmung bedarf, sich innerhalb dieser Rahmung aber unverfügbar einstellt und folgende Kriterien enthält: »Konstitution von sozialer Wirklichkeit«, »Körperliche Aufführung/Inszenierung«, »Ereignishaftigkeit«, »Kontingenz«, »Wiederholung/Mimesis« und »Subversivität« (Krause-Benz, 2014, S. 154-158).

Wenn die Arbeiten der Schüler:innen am Ende zu ›künstlerischen‹ Ergebnissen führen, dann nur deswegen, weil er als Künstler in seinen Projekten diesen Handlungsraum zu formen imstande ist. Damit kommt es bei ihm zugleich auch zu einer großen Distanz zur Sphäre des Pädagogischen (vgl. 1.1.2.4), die für ihn mit einer Haltung *trockener* Überdidaktisierung zusammenzufallen scheint. Auch hier zeigt sich eine Übereinstimmung zu Röbbke, für den freilich gerade diese Haltung die Spielräume pädagogischen Handelns erkennt und insofern eher ein Zerrbild des Pädagogischen darstellt.

Was in den Ausführungen von K1 als neues, in Kapitel 1 noch nicht thematisiertes Kriterium des Künstlerischen in Erscheinung tritt, ist der Anspruch, durch kompositionspädagogische Arbeit Selbst-Transformationen auf Seiten der Schüler:innen zu evozieren. Mit diesem Anspruch deutet sich eine Nähe zum Begriff einer transformatorischen Bildung an, der Bildungsprozesse als eine grundsätzliche, durch biografische Schlüsselereignisse bewirkte Verschiebung des Weltzugangs zu fassen versucht (Bugiel, 2021). Die Tatsache, dass sich diese Prozesse kategorisch jeglicher Planbarkeit entziehen, wird bei K1 dadurch ›gelöst‹, dass ihre Ermöglichung als ureigenste Domäne des Künstlerischen begriffen wird, das sich durch sein stets mitzudenkendes Scheitern-können von vornherein gegen den Gedanken einer risikolosen Plan- und Herstellbarkeit sperrt (vgl. ebd., S. 77). Dadurch wird in einem schulischen Kompositionsprojekt nicht nur etwas ›Künstlerisches‹ geschaffen, es ist vielmehr selbst ein künstlerisches Ereignis, dessen Gelingen in hohem Maße von der künstlerischen Potenz der Anleitenden abhängt. Was einer ausschließlich in fachdidaktischen Kategorien denkenden Perspektive womöglich als überzogene und kaum einlösbare Erwartungshaltung erscheinen mag, ist für K1 insofern gerechtfertigt, als er seine kompositionspädagogische Arbeit mit demselben Selbstverständnis wie seine Tätigkeit als Performance-Künstler betrachtet. Unter der Perspektive, dass er mit den *Energien* der Lerngruppe auf künstlerische Weise *spielt*, ist die Ermöglichung ›existenzieller Erfahrung‹, die unter vergleichsweise nüchternen fachdidaktischen Vorzeichen kaum einlösbar erscheinen mag, für ihn durchaus denkbar.

Deutlich ist zu sehen, dass die Wissensordnung des Künstlerischen von K1 eher aus »Diskursfragmenten« (Keller, 2011, S. 236) besteht, als dass sie vollständige, in sich zusammenhängende Theoriegebäude aufruft. Es sind vornehmlich einzelne Motive, die von ihm zusammengefügt werden und als Summe dann eine eigenständige Wissensordnung ergeben, die sich von anderen Wissensordnungen unterscheiden lässt. Wenn man diese Ordnung als ›individuell‹ verstehen möchte, so nicht, weil es sich bei ihr um eine originäre Neuschöpfung handelt. Vielmehr ist sie Ausdruck einer durch vielfältige biografische Erfahrungen gestützten – und damit nicht mehr nur rein theoretischen – Motivkonstellation.

3.1.1.2 K2: Der Initiator von Spielräumen

Wie für K1, so ist es auch für K2 von großer Bedeutung, dass er nicht Teil der schulischen Institution ist, sondern von außen kommt. Innerhalb dieses übereinstimmenden Verständnisses zeigen sich jedoch signifikante Unterschiede: War das Von-außen-Kommen bei K1 gleichbedeutend mit der Haltung eines Künstlers, der den Klassenraum zunächst als Fremder betritt und ihn dann zu einer Art Bühne macht, auf der er improvisatorisch mit den jeweils vorfindlichen Energien der Schüler:innen arbeitet, so zeigt es sich bei K2 zunächst eher auf einer generellen Ebene: Seine Ausführungen kreisen immer wieder um die grundsätzlichen Differenzen, die er zwischen sich als

Person und dem schulischen Betrieb feststellt. Diese Differenzen haben – zumindest auf den ersten Blick – nicht direkt etwas mit Musik bzw. künstlerischer Arbeit zu tun, sondern werden so allgemein formuliert, dass sie auch für Projekte anderer Fächer Geltung beanspruchen könnten, in denen Externe eine Zeitlang mit einer Schulklasse arbeiten. K2 versetzt sich in die Rolle der Schüler:innen und reflektiert aus dieser Perspektive seine eigene Wirkung:

Ich glaube, wenn ich jetzt in eine Schulklasse gehe, gehe ich da mit dem Bewusstsein hin, dass ich nicht in diese Schulwelt gehöre. Das heißt, mein Habitus oder die Art und Weise, wie ich mich auch den Schülerinnen und Schülern irgendwie präsentiere, unterscheidet sich von der einer Lehrkraft. Insofern, dass ich mich duzen lasse, weil ich dann das Gefühl habe, ich habe irgendwie eine bessere Connection zu den Schülern. Insofern, dass ich natürlich nicht verantwortlich bin für irgendwelche Disziplinierungsmaßnahmen und auch insofern, dass ich keine Notengebegehalt habe. Das heißt, ich bin quasi keine Machtperson, die den Schülerinnen und Schülern irgendwie ihr Leben vermiesen kann, und gleichzeitig – da ich von außen komme – bin ich irgendwie so was, was die Schülerinnen und Schüler meistens erstmal irgendwie spannend finden. Da ist so jemand so von einem anderen Stern und das ist erstmal was Positives und dann im Laufe der Arbeit stellt sich dann raus, ob das dann dort eher in so eine zielgerichtete Bahn führt, oder ob das eher ein chaotischerer Zustand ist. (K2-Z1)

Wird die Institution Schule hier einerseits als etwas Reglementierendes beschrieben, das dem Aufbau einer *Connection* zu den Schüler:innen im Weg steht, so scheint sie jedoch gerade in ihren disziplinierenden Aspekten eine gleichsam notwendige Kontrastfläche darzustellen, vor deren Hintergrund K2 nun als jemand erscheinen kann, der sich unterscheidet:

Und was ich immer sehr genieße, ist, wenn die Lehrkraft so dabei ist, weil die Lehrkraft natürlich so eine Autorität ausstrahlt, die ich nicht habe, und alle so Disziplinierungsmaßnahmen und so kann ich dann der Lehrkraft überlassen, sodass mein Image auch immer ein außerschulisches bleibt. (K2-Z2)

Im Vergleich zu K1 zeigt sich hier, dass es weniger die Rolle des bewusst ohne vorgefertigten Plan operierenden Improvisators ist, die den Unterschied zwischen ihm und dem schulischen Erfahrungsraum begründet, sondern vor allem – und dieser Aspekt wurde von K1 nicht thematisiert – sein nicht an Hierarchien gebundenes Auftreten. Dieses Auftreten soll zu einer symmetrischen Beziehung zu den Schüler:innen beitragen, wobei dann gerade die angestrebte Gleichheit ermöglicht, dass K2 als ein ›Anderer‹ wahrgenommen werden kann. Denn eben weil er die geläufigen schulischen Rollenbilder irritiert und, ohne dabei Rollenkonflikten ausgesetzt sein zu müssen, eine Beziehung auf Augenhöhe anstrebt, unterscheidet er sich vom sonstigen institutionellen Umfeld. Neben dieser innerinstitutionellen Rolle als außerinstitutioneller ›bunter Vogel‹ wird dieser Unterschied in den Augen von K2 noch durch die Tatsache verstärkt, dass er – zumindest seiner Wahrnehmung nach – etwas verkörpert, was die Schüler:innen *meistens erstmal irgendwie spannend finden*.

Angesichts dieser vermuteten Wirkung erhält die angestrebte symmetrische Beziehung eine doppelte Funktion: Ermöglicht sie einerseits eine *bessere Connection* zu den Schüler:innen, also ein Agieren auf Augenhöhe, verstärkt sie andererseits die Be-

sonderheit von K2. Wobei offenbleibt, welche Faktoren neben dem Von-Außen-Kommen dazu führen, dass die Schüler:innen ihn als *irgendwie spannend* wahrnehmen. Einerlei, ob es sein unkonventionelles Auftreten oder seine nicht alltägliche Profession als Komponist ist – die den Schüler:innen angesonnene Reaktion auf seine Erscheinung ließe sich in dem Satz bündeln: »Obwohl (oder weil) er so ist wie wir, ist er doch etwas ganz Besonderes.« Oder umgekehrt: »Obwohl er etwas ganz Besonderes ist, ist er doch so wie wir.«

Diese Selbstpositionierung, die sich sehr stark an der Ausstrahlung und Wirkungsweise seiner Person auf die Schüler:innen orientiert, könnte die Vermutung nahelegen, dass sich K2 in seinem Rollenverständnis stark am traditionellen Bild des freien Künstlers orientiert und sich dementsprechend inszeniert. Auf der expliziten Ebene ist das jedoch keineswegs der Fall. Ganz im Gegenteil: Die Dimension des Künstlerischen, nach der er im Interview gezielt gefragt wurde, erscheint ihm tendenziell problematisch – und zwar vor allem deshalb, weil sie für ihn mit Rollenbildern verknüpft ist, von denen er sich abgrenzen möchte:

Also – ich finde den Begriff [des Künstlerischen] an sich ein bisschen schwierig, weil künstlerisch in Verbindung mit Komposition hat für mich so einen Nachklang des 19. Jahrhunderts oder eben dieses überhöhten Komponisten, auch in dieser maskulinen Form. Und eben es geht nicht um Komponistenpersönlichkeiten, es geht nicht um mein eigenes Werk oder meine eigene Künstlerperson in Anführungszeichen – das heißt, um solche Sachen geht es dezidiert nicht und es geht eigentlich auch, wenn ich eben solche kompositionspädagogischen Sachen mache – geht es nicht um den klassischen Werkbegriff und nicht um den klassischen Autorbegriff, weil das Werk ist sehr viel offener, weil schon jede Aufführung macht es ein bisschen anders – man sagt natürlich immer, man kann es reproduzieren, aber eigentlich ist es ein sehr offener Werkbegriff. (K2-Z3)

Die Wirkungsweise seiner Person auf die Schüler:innen, die in der Selbstreflexion von K2 durchaus beträchtlichen Raum einnimmt, steht somit in einem gewissen Spannungsverhältnis zu seinem kompositionspädagogischen Ansatz, der von starker Selbstzurücknahme geprägt ist und sowohl das eigene kompositorische Schaffen als auch die Selbstpräsentation als Künstler/Komponist dezidiert in den Hintergrund stellt.

Spannung bedeutet jedoch nicht zwangsläufig Widerspruch. K2 betont sein Anders- und Besonders-Sein (in Bezug auf den schulischen Erfahrungsraum) nicht, um ungeachtet seiner an einer symmetrischen Beziehung zu den Schüler:innen orientierten Haltung doch wieder sich selbst durch die Hintertür als *überhöhte* Komponistenpersönlichkeit in den Vordergrund zu stellen, was für ihn – darauf deutet vermutlich das Adjektiv *maskulin* hin – anscheinend eine Machtposition implizieren würde, die er entschieden ablehnt. Seine Besonderheit beruht nicht auf der Aura einer exklusiven und machtvoll ausgespielten Fähigkeit, sondern eher auf seinem Vermögen und seiner Bereitschaft, den Schüler:innen Räume selbständigen – in seinen Worten: *kreativen* – Arbeitens zu ermöglichen. Die von ihm sehr stark betonte Haltung des Sich-Selbstzurücknehmens ist keine bloße Behauptung, sondern wird von ihm so ausführlich und detailreich geschildert, dass man von einer starken Erfahrungssättigung ausgehen kann:

Es ist vielleicht eine andere Sache, die sich bei mir unterscheidet von so einem normalen Unterricht, dass ich keine Lernziele oder sowas habe, sondern eigentlich so Räume öffnen möchte für eben kreative Prozesse. [...] Also was ich möchte, ist so Momente des Spielerischen. Also ich glau-

be, Spielen ist eng verbunden mit eben so einem Generieren von Ideen – oder in der spielerischen Haltung kann man eben auch in der Gruppe komponieren, was an sich eine sehr schwierige Sache ist, glaube ich. Und das heißt, man braucht quasi Spielräume oder Spielplätze. Und wenn ich entweder an meine eigene Kindheit denke oder wenn ich Kinder beobachte beim Spiel, dann ist es eigentlich nichts Gelenktes, sondern es ist so was Unvorhersehbares, was auch von außen gar nicht so eine durchschaubare Logik hat, oder so – und wo man als Erwachsener vielleicht manchmal sogar stört. (K2-Z4)

Was K2 hier entfaltet, ist von seiner grundsätzlichen Haltung her nichts, was dem Repertoire beispielsweise einer produktionsdidaktisch arbeitenden Lehrkraft grundsätzlich fremd sein müsste. Allerdings ist – und zwar gerade in den Passagen, in denen er über seine Zusammenarbeit mit den schulischen Lehrkräften spricht – deutlich zu erkennen, dass er die Ermöglichung von *Spielräume[n]* für eine Handlungsweise hält, die dem schulischen Umfeld, wie er es sieht, ansonsten eher fremd ist, und deren Realisierung auf einen Fremdkörper wie ihn angewiesen zu sein scheint (vermutlich ist es ihm deshalb auch so wichtig, nicht als Teil der schulischen Institution gesehen zu werden).

Obgleich sich K2 bewusst außerhalb des schulischen Raumes positioniert, ist ihm doch bewusst, dass sein im weitesten Sinne ermöglichungsdidaktischer Ansatz durchaus eine dezidiert pädagogische Denkform bezeichnet. Anders als im Falle von K1 ist die Dimension des Pädagogischen für ihn nicht einseitig negativ konnotiert, sondern bezeichnet ein Set an Denk- und Handlungsweisen, das er durchaus mit dem in Verbindung bringen kann, was er als den kreativen bzw. künstlerischen Aspekt seiner Projektarbeit bezeichnet. Möglicherweise spielt in diese im Ganzen positive Lesart des Pädagogischen seine Erfahrung mit dem Fortbildungsprojekt »Kompäd« (Kompäd, 2024) hinein, in dem ihm, seinen Worten zufolge, ein *Grundvertrauen* in seine Fähigkeit, Schulklassen gegenüberzutreten, vermittelt wurde.

Diese Lesart des Pädagogischen steht dabei durchaus nicht im Widerspruch zur Selbstkennzeichnung als Fremdkörper innerhalb des schulischen Erfahrungsraums. Sie fokussiert grundsätzliche Sichtweisen auf die Aspekte Kreativität, Lernen und Selbstbestimmung, die über den Lernort Schule weit hinausgehen, ja sogar durchaus im Widerspruch zu ihm stehen können. Kompositionspädagogik scheint für K2 ein Feld zu sein, das zwar häufig innerhalb von Schule realisiert wird, sich dabei aber keineswegs an den Regeln der Institution (wie er sie sieht) orientieren muss. Trotz seines generellen Misstrauens gegenüber der Schule spricht K2 im gesamten Interview sehr bewusst nicht als Künstler, sondern als Kompositionspädagoge. Dazu passt auch die Tatsache, dass er, wenn er über die Kompetenzen spricht, die er in das Projekt einbringt, nicht seine kompositorisch-handwerklichen Kompetenzen erwähnt, sondern seine Fähigkeit, zuzuhören. Diese Fähigkeit findet er bei den Lehrkräften, mit denen er zusammenarbeitet, eher nicht. Insofern schlägt sein Selbstverständnis als Kompositionspädagoge keine Brücke zur schulischen Pädagogik. Die Lehrkräfte werden als Disziplinarmacht gebraucht (und begrüßt), nicht aber als gleichberechtigte Kollaborationspartner.

Und ich glaube, dass ich anders zuhöre. Also dadurch, dass ich mich damit halt öfter beschäftige als die Lehrkraft, kann ich halt gewisse Dinge irgendwie entdecken und einzelne Sachen, die ich persönlich spannend finde, so hervorheben. Und bisher habe ich noch keine Lehrkraft gefunden, die auch so diese Lust hatte, dann da so zuzuhören und da irgendwie so einen – die hatten nicht das Vokabular oder hatten selbst nicht die Erfahrung oder hatten das Gefühl, sie können es nicht oder so. (K2-Z5)

Sein Selbstverständnis als Kompositionspädagoge zeigt sich auch an der Tatsache, dass er – anders als K1, der um konkrete methodische Fragen einen weiten Bogen macht – immer wieder detailliert auf seine Vorgehensweisen zu sprechen kommt. Bei den entsprechenden Passagen handelt es sich erzähltheoretisch um »Beschreibungen« – um Darstellungen also, die nicht eine konkrete Begebenheit wiedergeben, sondern eine öfters wiederkehrende Praxis zum Gegenstand haben. Anders als K1, für den jeder »Auftritt« in einer Schulklassse ein einmaliges und nicht generalisierbares künstlerisch-improvisatorisches Geschehen darzustellen scheint, berichtet K2 von Vorgehensweisen und Verläufen, die eine gewisse Typik und Wiederholbarkeit aufweisen:

Ja, also ich stelle mir das so vor: Ich setze mehr so den Rahmen. Also zum Beispiel der Rahmen kann sein: Ich bringe Instrumentarium mit. Also zum Beispiel, wenn ich mit Alltagsobjekten arbeite, dann – so hier ist quasi so ein Gemischtwarenhandel an Alltagsobjekten, sucht euch was raus, wo ihr die Klänge besonders gut findet. Dann geht es los mit der Explorationsphase. Oder wenn ich ein Thema setze, zum Beispiel einmal habe ich in einer Grundschule was gemacht zum Thema Tod und da hatte ich als Impuls so ein Bild mitgebracht von so einem Holzwurm, der in einem Sarg wohnt und habe die Geschichte erzählt, dieser Holzwurm wohnt im Sarg und hat keine Lust mehr auf diesen Gestank von toten Menschen und jetzt bricht er aus.

[...] Ich versuche, wenn ich so Gruppen bilde – versuche ich den Gruppen dann eigene, geschützte Räume zu geben. Das heißt, eine Gruppe ist irgendwie in der Abstellkammer, eine im Musiksaal, eine ist im Foyer und so – so dass sie so ihren eigenen Raum haben. Und dann habe ich eben jeder Gruppe irgendwie Instrumentarium gegeben und so diesen Anreiz – und eigentlich – also wir haben angefangen mit Exploration, wir haben angefangen mit einem einfachen Dirigierspiel, dass man schon mal irgendwie so – wir fangen gemeinsam an, wir atmen zusammen – dass so Grund-sachen des Musizierens klar sind. Und dann kommt irgendwann so der Punkt, wo die Schüler wirklich anfangen so: »Können wir jetzt mal endlich was machen?«, die scharren schon so mit den Hufen. Und dann kriegen sie so ihre eigenen Plätze, haben ihre eigenen Instrumente und dann klopfen sie meistens erstmal drauf los. Und das finde ich eigentlich eine sehr spielerische Aneignung von Material, die ich dann eben auch nicht stören möchte. Und das heißt, ich ziehe mich in dem Moment dann eigentlich zurück. Und dann, je nachdem, wie lange dieses Zeitfenster ist, in dem man dann arbeitet – nach einer Viertelstunde oder so gehe ich dann so langsam rum und schaue, was die Gruppen machen und versuche dann halt auch quasi, mich anzukündigen. Das heißt, ich klopfe an die Tür, wenn es in einem geschlossenen Raum ist, oder ich frage: »Darf ich zuhören?« und dann ist es auch schon oft vorgekommen, dass die Kinder dann sagen »Nein« oder sie machen wieder die Tür zu – quasi so: »Der Erwachsene darf unseren kindlichen Spielraum nicht betreten.« Was ich dann natürlich irgendwie annehme. (K2-Z6)

Dass die Ermöglichung von kreativen Spielräumen mehr ist als ein reiner Selbstzweck, sondern ein notwendiges Teilmoment in einem kompositionspädagogischen Arbeitsprozess, wird deutlich, wenn K2 im Anschluss darüber berichtet, mit welchen Mitteln er die Resultate derartig improvisatorischer Spielsituationen zur Grundlage kompositorischer Entscheidungen macht. Leitend ist für ihn in diesem Zusammenhang eine Bestimmung des Komponisten und Musiktheoretikers Matthias Schlothfeldt, nach der unter Komposition eine »planbare Abfolge revidierbarer Entscheidungen« (Schlothfeldt, 2011, S. 176) zu verstehen ist. Nicht die Tatsache eines mehr oder minder traditionellen Notats macht eine im Spiel gewonnene performative Idee zu einer Komposition, sondern die Tatsache, dass die Aktionen, aus denen sie besteht, intentional

gesetzt und wiederholbar (also planbar) und nachträglich veränderbar (also revidierbar) sein müssen:

Also ich denke – für mich war es so – was ich gerne als Methode mache, wenn eine Gruppe nicht mehr weiterkommt, weil sie eben in so einem improvisatorischen oder über so einen improvisatorischen Schritt nicht mehr herauskommt – ist quasi eine Person aus der Gruppe herauszunehmen und zu sagen, diese eine Person hört jetzt zu, während die andere Gruppe spielt oder improvisiert. Und dann hilft meistens dieses – quasi – Ohr von halbaußen, das heißt ein Kind, was die gleiche Sprache spricht wie die Gruppe und auch irgendwie so als Peer Group angesehen wird – hilft dann enorm viel, um das Gespielte so zu reflektieren und dann zu sagen: »Ah, das war viel zu kurz, das war viel zu lang« – also es irgendwie ästhetisch zu beurteilen. Weil meistens ist meine Erfahrung – in der Improvisation ist das Motorische oder Sensomotorische, die soziale Interaktion und so was – das ist alles so im Vordergrund, dass es eigentlich diesen Komponierprozess im Sinne von eben planbaren Entscheidungen oder das Revidieren von Entscheidungen – dass das ein bisschen im Weg steht. Das heißt, es hilft manchmal, diese Prozesse ein bisschen zu trennen und quasi so zu oszillieren zwischen eben Performer und Composer. Und entweder mit Aufnahmen zu arbeiten oder mit so einzelnen Kindern, die quasi zuhören, oder eine andere Gruppe hört zu. (K2-Z7)

Die Zielsetzung, die hinter diesem Verfahren steht, besteht für K2 nicht darin, dass die Schüler:innen im Zuge derartiger Prozesse zu »Komponist:innen« werden – diesen Begriff scheint er Personen vorzubehalten, die sich intensiver, langfristiger und vermutlich auch mit einem größeren handwerklichen Know-How in kompositorischen Arbeitsprozessen befinden. Anstatt also zu lernen, ein Komponist oder eine Komponistin **zu sein**, geht es ihm – ebenfalls wieder in Anlehnung an Matthias Schlothfeldt – um die Erfahrung **sich wie ein Komponist zu verhalten**. [...] *Also man lernt nicht das Komponieren an sich, sondern mehr dieses Entscheidungstreffen.*

Dieses Treffen von Entscheidungen ist für K2 ein Schlüsselmoment seiner Arbeit, denn es ist ein Einstiegstor für das, was er – ungeachtet seiner grundsätzlichen Skepsis dem Begriff gegenüber – als die künstlerische Dimension kompositionspädagogischer Arbeit bezeichnet:

Und von daher ist die Frage, wo liegt das Künstlerische dann? Und da würde ich sagen, sind es vielleicht Momente, die – so Momente von ästhetischer Beurteilung, wo quasi die Kinder nach ihren eigenen Kategorien, nach ihren eigenen Begriffen und Begrifflichkeiten dann andere Arbeit ebenso ganz feinfühlig irgendwie als gelungen oder nicht gelungen bezeichnen und das dann auch begründen können. Das heißt – [...] das sind ausgehandelte Begriffe, das sind teilweise natürlich auch mitgebrachte Hörerwartungen und Hörgewohnheiten. Aber dass halt im Laufe des Prozesses dann solche Begriffe ausgehandelt werden – und dann quasi das Künstlerische, würde ich sagen, liegt dann in so einer sozialen Interaktion. (K2-Z8)

Augenscheinlich hebt K2 hier auf das in der Produktionsdidaktik bei Christopher Wallbaum so prominent fokussierte Moment des »ästhetischen Streits« ab (vgl. Rolle & Wallbaum, 2010). Gemeint sind hier Interaktionen, in denen die Schüler:innen ihre Vorstellungen bezüglich des weiteren Verlaufs der Komposition den Mitschüler:innen gegenüber so zu veranschaulichen und zu begründen versuchen, dass sie diesen als schlüssig erscheinen. Im Zuge dieser Plausibilisierungsversuche können dann *feinfüh-*

lige Beobachtungen entstehen, die, vermutlich weil sie in den Augen von K2 als Triebkräfte für die weitere kompositorische Arbeit fungieren, mit dem Begriff des Künstlerischen in Verbindung gebracht werden.

Der Begriff des »Feinfühlig« wird von K2 im Anschluss an die soeben zitierte Passage gleich noch einmal verwendet und ebenfalls als Hinweis auf einen »künstlerischen« Prozess gedeutet:

Und das Zweite, woran ich denke, ist, wenn es Momente gibt, wo die Kinder so ganz gespannt oder ganz feinfühlig zuhören. Weil ich Schule als wahnsinnig grausamen Ort erlebe, der so sehr laut ist und die Kinder und Jugendlichen in ihrem körperlichen Ausdruckswillen auch irgendwie reglementiert werden und ihr ganzer freier Entfaltungsdrang ist durch so ein starres Zeitraster und Sitzraster und so weiter sehr stark eingeschränkt, so dass sie eigentlich permanent das Bedürfnis verspüren, irgendwie zu rebellieren oder zu stören oder wie auch immer – also schon, dass wir es als Störung bezeichnen ist ja ein bisschen, na ja. Und wenn es dann aber dazu kommt, dass die Kinder irgendwie sowas – so ganz kleine Geräusche machen oder so ganz ausgesucht oder sowas für sie Bedeutendes machen – und das würde ich sagen, ist immer so ein Moment, der irgendwie so Spaß macht. Weil man dann das Gefühl hat, jetzt ist gerade irgendwie was passiert, insofern, dass eine neue Welt aufgegangen ist, die eben nicht mit dieser Schulwelt [identisch ist]. [...] Und eine Sache noch: Manchmal gibt es auch das Gefühl, jetzt ist was Künstlerisches passiert, wenn eben ein Ergebnis gefunden wurde, zu dem man nicht mal irgendwie die Idee gehabt hätte, dass man es auf diese Weise machen hätte können. (K2-Z9)

Allen hier genannten Kriterien des Künstlerischen ist gemeinsam, dass sie als Zustände in Erscheinung treten, die nicht intentional herbeigeführt werden können. Damit Schüler:innen feinfühlig zuhören bzw. artikulieren können, muss zuvor etwas im Raum anwesend sein, das den Auslöser derartiger Reaktionen bildet. Ebenso verweist auch die im Perfekt formulierte Erfahrung, dass *was Künstlerisches passiert [ist]* auf ein vorangegangenes und abgeschlossenes Geschehen, das sich un verfügbar eingestellt hat. Demgegenüber sind die beobachtbaren Aktionen feinfühliges Hörens bzw. Artikulierens bloße Folgephänomene, die darauf hinweisen, dass hier plötzlich etwas anwesend ist, was sich den gewohnten schulischen Logiken entgegenstellt. Indem das Künstlerische sprachlich als etwas Unvorhergesehenes und nicht willentlich Herbeiführbares in Erscheinung tritt, wird es zum Gegenpol des schulischen Erfahrungsraumes. Es ist assoziiert mit der Welt des Spiels, die – wie oben zitiert – von K2 als etwas *nicht Gelenktes*, sondern als *so was Unvorhersehbares* (vgl. K2-Z4) begriffen wird.

Obgleich sich K2 nur gegen einen gewissen inneren Widerstand darauf einließ, den Begriff des Künstlerischen zu verwenden, ist doch deutlich zu sehen, dass sich die von ihm genannten Kennzeichen – feinfühliges Zuhören sowie Momente des Unvorhersehbares – sehr stimmig in die Antithese zwischen ihm selbst und der negativen Gegenwelt der schulischen Institution einfügen. Sobald K2 es mit konkreten Beispielen und Kennzeichen unterfüttert, erscheint das Künstlerische keineswegs mehr als ein unbequemer Begriff, der nur dem Interviewer zuliebe verwendet wird und in seiner kompositionspädagogischen Praxis eigentlich nichts verloren hat. Ganz im Gegenteil fügt es sich gut in die Grundlinien seiner Argumentation ein. Das Künstlerische wird als das positive Gegenstück zur verwalteten Schulwelt präsentiert, dem K2 durch seine Arbeit Raum verschaffen will. Die Antithese zwischen Schulwelt und den aufblitzenden Momenten des Künst-

lerischen erschöpft sich dabei nicht in einer bloßen Gegensätzlichkeit, sondern tritt in Form einer ›bestimmten Negation‹ hervor. Denn es ist unübersehbar, dass das *feinfühlig* Zuhören der Schüler:innen – allein schon in der Art und Weise, in der es K2 sprachlich inszeniert – seine Besonderheit und seinen Wert zu einem großen Teil vor dem Hintergrund seiner engen Nachbarschaft zur *sehr lauten* und *wahnsinnig grausamen* Schulwelt erhält. Pointiert ließe sich sagen, dass die sprachliche Darstellung von K2, in der das ›sehr Laute‹ bzw. ›Grausame‹ dem ›Feinfühlig‹ gegenübergestellt wird, die negative Schulwelt zu einer gleichsam notwendigen Bezugsgröße erhebt, denn ohne sie könnte die Antithese nicht formuliert werden.

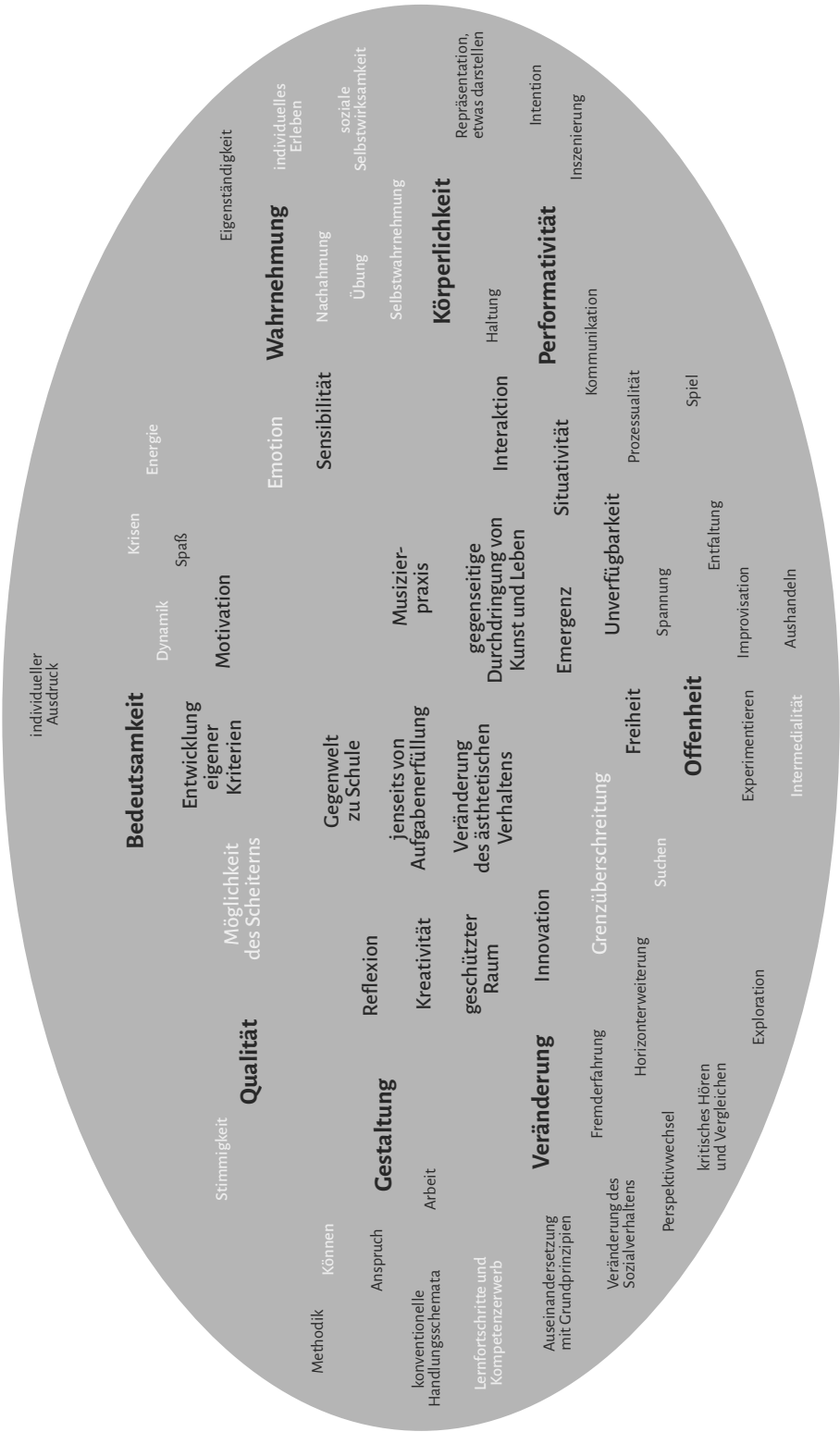
Trifft diese Lesart zu, so ist zu folgern, dass mit der einleitenden Gegenüberstellung zwischen K2 als Außenstehendem einerseits und schulischer Institution andererseits implizit doch mehr angedeutet wird als ein immerhin auch für andere Fächer denkbarer Gegensatz zwischen externem Profi und schulischer Institution. Denn indem der schulischen Welt bestimmte Ausdruckswerte (*sehr laut* und *grausam*) zugeordnet werden, lassen sich die beiden Welten auch ästhetisch gegeneinander in Stellung bringen. Das Künstlerische wird in diesem Zusammenhang zu einer Chiffre, die für eine zumindest momenthafte Überwindung der erdrückenden schulischen Gegenwelt steht. Obgleich K2 dezidiert nicht als Künstler auftreten will, begreift er sich in seiner Eigenschaft als Kompositionspädagoge doch als Ermöglicher dieser Überwindung.

Kriterien-Map K2

Die Kodierungen der hier zitierten Äußerungen von K2 sind in schwarzer Schrift in der in Abbildung 3 gezeigten individuellen Kriterien-Map verzeichnet. In weißer Schrift erscheint das, was K1 bereits beitrug, bei K2 jedoch nicht kodiert wurde. Gegenüber K1 sind bei K2 nun zwei zentrale Kategorien hinzugetreten: »Gestaltung« und »Qualität«. Dass diese Bereiche bei K1 nicht in den Vordergrund traten, könnte damit zusammenhängen, dass der Vorgang der Gestaltung für K1 gar nicht vom Performativen und Situativen zu trennen ist, weil er selbst in erster Linie als Improvisationskünstler und Interpret tätig ist und – wie gezeigt – auch das Klassenzimmer eher als Bühne und seine kompositionspädagogische Arbeit als Performance betrachtet. K2 dagegen ist Komponist im engeren Sinne und allein schon deshalb in seinen Reflexionen auf für sich stehende, revidierbare Gestaltungsvorgänge konzentriert, die auf die Qualität eines von der Performance unabhängigen Stücks abzielen. Dementsprechend treten in seiner Konzeptionalisierung des Künstlerischen auch einige neue Kernkategorien hinzu, nämlich »Reflexion«, »Innovation«, »Sensibilität« und »Kreativität«, die sich in einem »geschützten Raum« entfalten soll. Dabei kommt es im Idealfall zur »Entwicklung eigener Kriterien«. Voraussetzung dafür ist eine besondere »Motivation«, auf deren Basis die Tätigkeiten für die Schüler:innen einen Status »jenseits von Aufgabenerfüllung« erlangen.

Ebenso wie K1 konzipiert K2 seine kompositionspädagogische Arbeit als »Gegenwelt zur Schule«. Auch er strebt eine »gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben« sowie eine »Veränderung des ästhetischen Verhaltens« der Schüler:innen an.

Abb. 3: Kriterien des Künstlerischen (K2)



Die Perspektive von K2 in Bezug zu den bislang erörterten Wissensordnungen/ Kriterien des Künstlerischen

Die Perspektive von K2 lässt sich in ihrer Betonung unverfügbarer, »besonderer« künstlerischer Momente wiederum mit den Gedanken von Peter Rübke in Verbindung bringen. Durch Kodierungen wie »Reflexion« und »Entwicklung eigener Kriterien« zeigt sich darüber hinaus aber auch eine Nähe zum Ansatz von Wolfgang Lessing, der ja gerade das Wechselspiel zwischen einem sich unverfügbar und ereignishaft einstellenden Künstlerischen und einer reflexiv darauf bezogenen und reagierenden Gestaltungsarbeit betont. Erkennbar ist auch eine gewisse Verwandtschaft zum Ansatz Adrian Niegots, da künstlerische Momente von K2 als Augenblicke gefasst werden, in denen sich Erfahrungen einstellen, die von denen abweichen, die einer spezifisch schulischen Logik zugerechnet werden.

Anders als im Falle von K1 bezieht sich K2's Verständnis des Künstlerischen aber auch und vor allem auf die kompositorischen Arbeiten der Schüler:innen. Das hängt vor allem damit zusammen, dass er im Laufe des Interviews ein Verständnis des Künstlerischen entwickelt, das von seiner eigenen Künstlerrolle in kompositionspädagogischen Projekten weitgehend absieht. Hier ist eine deutliche Differenz zu K1 zu erkennen. Dieser formuliert das Diktum, jeder Mensch sei ein Künstler, zwar explizit, lässt es in seinen Beschreibungen aber kaum wirksam werden, da hier die Dimension des Künstlerischen vor allem in Bezug auf sein eigenes Handeln entfaltet wird. Für K2 hingegen gibt es genuin künstlerische Verhaltensweisen (wie etwa das *feinfühlig*e Zuhören), über die die Schüler:innen bei entsprechender Ansprache in seinen Augen unmittelbar verfügen. Gleichzeitig ist die Rolle des von außen kommenden Künstlers für ihn von großer Bedeutung, und zwar nicht, weil er damit eine spezifisch künstlerische Expertise in den Prozess hineinzutragen glaubt, sondern vor allem, weil ihm diese Rolle eine kritische Distanz zu den schulischen Logiken gestattet, was indirekt auch dem Arbeitsprozess zugute kommt (der ja gleichwohl innerhalb der schulischen Logiken angesiedelt ist). Im Gegensatz zu K1 konstruiert er kein Spannungsfeld zwischen dem Künstlerischen und dem Pädagogischen, wohl aber zwischen dem Künstlerischen und der *Schulwelt*. Damit bringt er Kompositionsprojekte mit einem ähnlich groß gedachten Anspruch in Verbindung wie K1, der mit seinen Projekten das Ziel verbindet, bei den Schüler:innen Selbsttransformationen auszulösen. Für K2 können Kompositionsprojekte, sofern sie bei den Schüler:innen künstlerische Impulse auslösen, dazu beitragen, die negativen Logiken des Lernorts Schule ein Stück weit zu durchbrechen.

Als neues Diskursfragment, das in den bislang behandelten Texten keine Rolle spielte, tritt bei K2 das Moment des Spiels bzw. des Spielerischen hinzu, das bei ihm in enger Relation zur Dimension des Künstlerischen steht. Indem K2 – der »Initiator von Spielräumen« – Spielen als etwas beschreibt, das mit *kreativen Prozessen*, dem *Generieren von Ideen* und dem *Unvorhersehbaren* einhergeht, sowie einer *nicht [...] durchschaubare[n] Logik* folgt, deutet er eine Verbindung zwischen Spiel und der Dimension des Künstlerischen an, auf die – im Rekurs auf den Psychotherapeuten Donald Winnicott – unter dem Schlagwort des »Übergangsobjekts« in zahlreichen ästhetischen, erziehungswissenschaftlichen und musikpädagogischen Diskursen Bezug genommen worden ist (vgl. Winnicott, 1974). Im Anschluss an Winnicott wird das kindliche Spiel hier als Fortsetzung der gegen Ende des ersten Lebensjahres einsetzenden Kriechung von Übergangsobjekten verstanden, mit deren Hilfe das Kleinkind erstmals eintretende Ängste vor einem Bindungsverlust zu kompensieren versucht und damit zu ersten

Kreativitätsäußerungen gelangt (vgl. Hayward, 2022, S. 95-138). Kindliches Spiel lässt sich unter dieser Perspektive dann als ein »Übergangsraum« verstehen, in dem ästhetische Symbole entstehen können, die Klaus Mollenhauer als »Zwischenereignisse zwischen dem Begrifflichen und Vorbegrifflichen« fasst und als Spur einer »nicht-sprachlichen Weltvergewisserung« begreift, »die vielleicht gar als das Fundament aller Bildung, jedenfalls als ihr Ausgangspunkt angesehen werden kann« (Mollenhauer, 1995, S. 260f.). In einem vergleichbaren Sinne begreift Paolo Bianchi die »Spielzonen der Kindheit« als Voraussetzung für die Entstehung von Kunstwerken, die ihrerseits als Übergangsobjekte im Sinne Winnicotts verstanden werden (Bianchi 2021, S. 152).

Es wird zu sehen sein, dass der Spielbegriff auch bei den Kriterien-Maps anderer Akteur:innen (K4, B3) in Erscheinung tritt. Allerdings wird er dort nicht im Sinne der von K2 aufgerufenen Wissensordnung verwendet. Weder wird er durch einen »entwicklungspsychologischen« Rahmen profiliert (kindliches Spiel vs. Erwachsenenwelt), noch wird er durch den Hinweis auf eine eigenständige, als *nicht durchschaubar* bezeichnete *Logik* in eine Nähe zum Kunstbegriff gerückt. Die Bindung des Spiels an den Kreativitätsbegriff und zugleich an die Dimension des Künstlerischen erfolgt in dieser Form nur hier.

3.1.1.3 K3: Der Lehrer-Komponist

Weisen die Überzeugungen und Schilderungen von K1 und K2 trotz mancher Überschneidungen und Parallelen deutlich erkennbare Differenzen auf, so sind diese gegenüber den Überlegungen, die K3 entfaltet, doch eher geringfügiger Natur. In der Terminologie qualitativer Typenbildung kann man sagen, dass es sich bei den Unterschieden zwischen den beiden Erstgenannten um minimale, bei K3 hingegen um einen maximalen Kontrast handelt.

Das zeigt sich bereits am Selbstverständnis, mit dem K3 der Klasse gegenübertritt. Während sowohl K1 als auch K2 – mit durchaus unterschiedlichen Akzentuierungen – großen Wert auf ihren Status als Außenstehende legen, so sieht K3 in diesem Status eher ein Problem, das er durch die methodische Konzeption seiner Projektarbeit zu entschärfen versucht. Sowohl K1 als auch K2 rechnen mit einem gewissen Überraschungsmoment: Sie begreifen sich dezidiert als nicht zum schulischen Umfeld gehörig und sehen in der Konfrontation ihres Habitus' mit den Erwartungshaltungen der Schüler:innen einen Aspekt, der zur spezifisch künstlerischen Dimension ihrer Arbeit wesentlich beiträgt. Ganz anders K3, der im Vorfeld des Projekts – vergleichbar etwa einer neu in einer Klasse arbeitenden Lehrkraft – möglichst viele Informationen über die Gruppe und den bis dahin behandelten Lernstoff zu bekommen versucht, um einen engen Anschluss an den vorangegangenen Musikunterricht garantieren zu können:

Ich meine, ich versuche natürlich, am Anfang eines Projektes möglichst auch irgendwie herauszukriegen, ob da vielleicht irgendwo Vorkenntnisse sind. Wenn mir der Lehrer sagt »Wir haben schon mal irgendwie satztechnische Übungen gemacht« oder »Wir behandeln gerade dieses oder jenes Thema«, dann gehe ich davon natürlich aus, dass die zum Beispiel über – was weiß ich, was – ich meine, das ist natürlich immer ganz angenehm, wenn man da hinkommt und es heißt: »Wir behandeln gerade die Musik (unter Lachen) des 20. Jahrhunderts.« Na gut, das ist natürlich dann auch wieder ein sehr weites Feld. Da kann man vielleicht nochmal fragen »Was genau?«, und dann kann man schon vielleicht so erahnen, in welchem Bereich sie so erste ästhetische Begriffe schon vielleicht sich gebildet haben. [...]

Also ich versuche, möglichst viel vorher über die Klasse zu erfahren, idealerweise auch einfach mal eine Stunde hinzugehen und mir die Klasse einfach anzuschauen, zuzuschauen, wie der Unterricht läuft, wie die einzelnen Schüler reagieren, ob das zum Beispiel, ja, eher eine homogene Gruppe ist, oder ob es da so Einzelleute gibt, die quasi deutlich herausstechen. Dann sind Informationen von den Lehrern auch häufig wichtig. Die sagen einem natürlich häufig auch »Das ist ein guter Musiker« und »Die muss man eher so mitziehen.« Ob es ein Klasseninstrument gibt oder nicht. (K3-Z1)

Bereits an diesen Kennzeichnungen zeigt sich, dass das schulische Umfeld für K3 zunächst keine Gegenwelt bezeichnet, deren explizite und implizite Regeln durch die künstlerische Projektarbeit in Frage gestellt werden sollen. Auch wenn sich K3 als Schulfremder begreift, so deutet sich in seinen Äußerungen doch die grundsätzliche Bereitschaft an, sich auf den schulischen Erfahrungsraum – so wie er ihn sieht – einzulassen. Dieser Wunsch wird durch den Umstand genährt und begünstigt, dass K3 bereits auf der inhaltlichen Ebene von einer tendenziellen Nähe zwischen den Zielen des schulischen Musikunterrichts und seiner Projektarbeit ausgeht. Während es weder für K1 noch für K2 eine Rolle spielt, welche Lerngegenstände den sonstigen Musikunterricht prägen, so geht er immerhin von der Möglichkeit aus, dass dort vorbereitend Kenntnisse über *die Musik des 20. Jahrhunderts*, möglicherweise gar *satztechnische* Aspekte vermittelt wurden und sich bei den Schüler:innen *so erste ästhetische Begriffe* herausgebildet haben. Indirekt sagt er damit auch etwas über seine eigenen Projektziele aus, in denen derart *ästhetische Begriffe* anscheinend eine Rolle spielen sollen. Auch wenn sich K3 bewusst ist, dass der geschichtliche Rahmen *Musik des 20. Jahrhunderts* zu pauschal und weit gefasst ist (daher wohl sein Lachen), so gibt er doch zu erkennen, dass es ihm um die Ermöglichung von Erfahrungen geht, die auch die Geschichte der Neuen Musik wesentlich geprägt haben. Kompositionspädagogik, wie er sie versteht, soll weniger, wie im Falle von K2, zu der Erfahrung verhelfen, *sich wie ein Komponist zu verhalten* bzw. – im Falle von K1 – zu einer existenziellen Selbstbegegnung verhelfen, sondern eine Einsicht in die grundsätzlichen ästhetischen Fragestellungen ermöglichen, auf die Komponist:innen des 20. Jahrhunderts eine Antwort zu geben versucht haben. Die ästhetischen Erfahrungen, die den Schüler:innen angesonnen werden, sind damit – ganz im Gegensatz zu K1 und K2 – zumindest implizit historisch grundiert. Ganz deutlich wird das, wenn K3 über mögliche Einstiege in das Projekt spricht:

Einen Start, den ich – also, was ich eigentlich gerne mache, ist, möglichst direkt mit zum Beispiel einem musikalischen Konzept beginnen, wo einfach eine musikalische Situation geschaffen wird, die mutmaßlich für die Beteiligten ungewohnt und überraschend ist und worauf die reagieren müssen. Oder sich einfach Musik anzuhören, die wirklich, die sie fordert. Also, was zum Beispiel ein tolles Stück ist: Stockhausen, Klavierstück – Nummer wie viel ist das? – das nur 28 Sekunden dauert. Es gibt eins von den Stücken, das ist ganz kurz. Und das ist da sozusagen in seiner Kürze eben unheimlich prägnant. Aber das ist quasi meistens dann SO fremd, dass man dadurch irgendwie halt schon alles bekommt. Also, es geht dann jetzt auch nicht darum, speziell über Stockhausen zu sprechen. Ich erzähle jetzt auch nicht irgendwie groß, wer Stockhausen ist, – der Name ist ja meistens sowieso unbekannt, sondern einfach vorspielen und dann »Was ist das eigentlich? Was haben wir jetzt gehört?« Und da bist du dann von Versuchen, das quasi tatsächlich zu beschreiben, bis zu krassen Werturteilen oder natürlich auch der Frage »Von wem ist das?« oder »Was ist das?«, also einfach irgendwie mehr Informationen bekommen wollen. Also

das, finde ich, ist häufig dann schon eine sehr, sehr reiche Situation und da beobachte ich dann auch quasi häufig schon so ein bisschen, in welche Richtung sich das entwickeln könnte. Also es kann sein, dass sich in dem Gespräch darüber schon so etwas abzeichnet, dass Beobachtungen so in eine bestimmte Richtung gehen, auf die man dann vielleicht reagieren kann. (K3-Z2)

Der Konfrontation mit Stockhausens Klavierstück liegt eine normative Erwartung in Blick auf die Polarität »vertraut – nicht vertraut« zu Grunde (die Musik ist *für die Beteiligten ungewohnt und überraschend*). Zugleich wird das an Stockhausen festgemachte Moment des schockhaft Befremdenden zu einem Maßstab für die weitere Arbeit (*worauf die reagieren müssen*). Indem es in den Mittelpunkt gestellt wird, deutet K3 an, dass es ihm nicht – wie es K2 formuliert hatte – primär darum geht, *Räume [zu] öffnen für eben kreative Prozesse*, sondern um eine Sensibilisierung für die kompositorischen Entscheidungen, vor die sich ein Komponist wie Stockhausen gestellt sah. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass K3 die Aktionsform der Schüler:innen hier mit dem Begriff *Beobachtungen* fasst (*dass Beobachtungen so in eine bestimmte Richtung gehen*). Nicht ein explorativ-handelndes Erkunden von Klängen steht im Mittelpunkt, sondern der Appell, sich Stockhausens Stück im Modus rezeptiven Wahrnehmens anzunähern.

Anstelle einer Einladung zu einem zunächst weitgehend unreglementierten Ausprobieren (wie bei K2) impliziert dieser Appell den Modus eines »Sprechens über«, der, um sich realisieren zu können, eine bestimmte Art vorangegangener Aufgabenstellung zur Bedingung hat (*Was ist das eigentlich? Was haben wir jetzt gehört?*). Damit Schüler:innen *Beobachtungen* formulieren können, muss ein Impuls gesetzt worden sein, der die Artikulation derartiger Beobachtungen auslöst.

Dieses an spezifische Aufgabenstellungen gebundene Rollenverständnis wird von K3 auch auf der expliziten Ebene reflektiert: *Ich meine, vieles funktioniert ja zunächst mal wirklich über Anweisungen oder Aufgaben. Ich formuliere irgendwie eine Situation und die muss dann in irgendeiner Weise bewältigt werden. (K3-Z3)*

Hier wird deutlich, dass K3 trotz seines Status als Externer in Kategorien denkt (oder denken zu müssen glaubt), die seiner Ansicht nach den Lernort Schule prägen: Es gehört zur Rolle von Lehrer:innen, Aufgaben zu stellen, die *bewältigt* werden müssen. Allerdings steht gerade dadurch, dass sich K3 auf einen spezifisch »schulischen« Lehr-Lernhabitus einlässt, die Frage im Raum, worin sich seine Rolle von der Funktion schulischer Lehrkräfte unterscheidet. Hier meldet sich – zunächst noch indirekt – das Moment des Künstlerischen zu Wort: Es ist auch K3 vollkommen klar, dass kompositionspädagogische Arbeit nicht im Bewältigen von Aufgaben aufgehen kann. Der für nötig befundene einengende Modus aufgabenerfüllender Beobachtung wird zugleich zu einer negativen Kontrastfolie, der ein Arbeitsmodus gegenübersteht, in dem äußere Aufgabenstellungen keine Rolle mehr spielen müssen. K3 fragt sich – als Antwort auf eine direkte Frage des Interviewers – zunächst selbst:

Was könnte das, also woran könnte sich das mit dem Künstlerischen festmachen? Also, an welchem Punkt habe ich selber das Gefühl, dass es zum Beispiel keine Erfüllung von Aufgaben mehr ist? (K3-Z4)

Und er entwickelt im direkten Anschluss daran folgende Antwort:

[Künstlerisch wird es, wenn das,] was die Beteiligten machen, nicht mehr sozusagen nur als die Erfüllung einer Aufgabe wahrgenommen wird. Nun ist das natürlich von außen relativ schwer zu erkennen, also das ist jetzt eher idealistisch formuliert. Das kann ich zum Teil wahrscheinlich in der Situation und auch vielleicht teilweise hinterher nicht wirklich beurteilen, ob das tatsächlich stattgefunden hat. Also, wenn ich ein Kriterium nennen sollte, wo quasi – wo es künstlerisch wird, dann würde ich vielleicht sagen, in dem Moment, wo etwas scheitern kann. Das hat jetzt auch zu tun, sozusagen, damit, dass möglicherweise auch die ganze Projektform darauf ausgelegt ist, dass sie scheitern kann. Das kann vielleicht helfen, das auch im Einzelnen dann zu ermöglichen. Aber jetzt nicht Scheitern [...] an MEINEN Kriterien, sondern an ihren EIGENEN. Und dazu gibt es dann glaube ich zwei Voraussetzungen, dazu ist es, glaube ich, entscheidend, dass es einem gelingt, sozusagen so einen dialektischen Prozess zwischen einem Zuwachs an eigenen Kriterien für das Handeln zu gewinnen und gleichzeitig technische Fähigkeiten. Also sozusagen, dass das, was ich an Kriterien dazugewonnen hab, sich sozusagen wieder in meinen neuen technischen Fähigkeiten bestätigen muss und umgekehrt. Also, dass ich sozusagen an der Erfahrung mit Technik oder Material praktisch wiederum neue Kriterien gewinne. Und das, denke ich, innerhalb dieses, innerhalb eines solchen Prozesses könnte dann, wenn das funktioniert, glaube ich, auch für die Teilnehmer selber quasi eine Perspektive erwachsen, wo sie vor ihrem eigenen Horizont sozusagen etwas gelingen lassen können, oder wo etwas eben auch scheitern kann. Möglicherweise auch mit dem Wunsch oder der Option, es einfach nochmal zu versuchen. (K3-Z5)

Mit den Kriterien des *Scheitern-Könnens* an den eigenen Kriterien bzw. des *Nochmal-versuchen-Wollens* benennt K3 Eigenschaften, die sich von den bei K1 und K2 herausgearbeiteten Konzeptionen des Künstlerischen deutlich unterscheiden. Man kann sogar die Frage stellen, ob hier Merkmale genannt werden, die sich nicht im Grunde auch auf völlig andere Lerngegenstände beziehen lassen. Der die Ausführungen bündelnde Begriff der Eigenmotivation nährt die Frage, ob K3 unter dem Künstlerischen nicht eigentlich eine generelle Haltung intrinsischen Interesses bezeichnet. Die dialektische Relation zwischen einem sich gegenseitig bedingenden Zuwachs an Handlungskriterien und den zur Handlung notwendigen technischen Fertigkeiten lässt sich motivationspsychologisch als eine Haltung zum Lerngegenstand beschreiben, bei der ein situationsübergreifendes Interesse gerade dadurch evoziert wird, dass der Gegenstand durch die Kompetenzen, die zu seiner Bewältigung notwendig sind, sich verändert und dadurch nach einer erneuten Schärfung der Kompetenzen verlangt (vgl. Krapp, 2001).

Möglich wäre es aber auch, dass K3 durch seine Favorisierung von Begriffen wie *Beobachtung*, *technische Fertigkeiten*, *Material* und *Kriterien* eine betont sachliche Haltung zum Geschäft des Komponierens an den Tag legen möchte, die sich habituell möglicherweise mit einem kompositorischen Selbstverständnis deckt, bei dem gerade aus einer von Genauigkeit, Präzision und geschärfter Wahrnehmungsfähigkeit geprägten Arbeitshaltung künstlerische Funken geschlagen werden. Mit *Technik* wäre dann nicht so sehr das gemeint, was K1 als *Musikskills* bezeichnet hatte (ein Begriff, dem etwas Äußerlich-Oberflächliches anhaftet), als vielmehr ein präzises Eingehen auf die Fragen, die das Material an die jeweiligen Komponist:innen stellt – einerlei ob es sich bei diesen Fragen um hoch elaborierte Problemstellungen oder um eine Auseinandersetzung mit elementaren musikalischen Parametern handelt. Eine derartige Sachlichkeit gründet auf einem Verständnis des Kompositionsprozesses als einem im Wesentlichen experimentellen Geschehen, bei dem nicht einfach einer subjektiven

»künstlerischen« Inspiration gefolgt wird. Vielmehr geht es darum, bestimmte Ideen oder Konzeptionen experimentell zu erproben, auf den Prüfstand zu stellen und aus der Begegnung von Versuchsanordnung und Resultat Kriterien (und damit technische Standards) zu gewinnen, die die weitere Arbeit bestimmen. Die von K3 angedeutete dialektische Bewegung wäre damit anschlussfähig an zentrale Denkfiguren der musikalischen Moderne nach 1945. Folgt man der Ästhetischen Theorie Th. W. Adornos, so gehört »der Begriff der Konstruktion zur Grundschrift von Moderne« und »impliziert [...] stets den Primat der konstruktiven Verfahrensarten vor der subjektiven Imagination. Konstruktion necessitiert Lösungen, die das vorstellende Ohr oder Auge nicht unmittelbar und nicht in aller Schärfe gegenwärtig hat.« (Adorno, 1973, S. 43)

Gesetzt, diese zweite Lesart träfe zu, so würde sich hinter den sachlich-knapen und betont nüchternen Formulierungen von K3 fast so etwas wie ein ästhetisches Programm verstecken, das durch möglichst präzise Beobachtungsaufträge (sowohl des Gegenstandes als auch der jeweils eigenen Reaktionen darauf) Dimensionen der Musik in den Vordergrund zu rücken bestrebt ist, die durch eine Betonung spielfreudig-kreativer Aspekte (wie sie K2 in den Vordergrund stellt) möglicherweise unerkannt bleiben müssten.

Für die Lesart, dass das Auftreten von K3, obgleich es vordergründig auf die schulischen Spielregeln (wie er sie sieht) einlässt, sehr viel von seinem eigenen poetologischen Selbstverständnis als Komponist zu erkennen gibt, spricht noch ein weiterer, ein rollenspezifischer Grund: K3 scheint durch seine Versuche, an den vorangegangenen Unterricht anzudocken, sowie durch die selbstverständlich wirkende Verwendung von Begriffen wie *Anweisungen und Aufgaben* die Rolle einer Lehrkraft einzunehmen (und dabei möglicherweise Gefahr zu laufen, sich von seinen eigenen Lehrer:innen-bildern leiten zu lassen). Diese Position scheint ihm gleichsam unvermeidlich zu sein, denn er stellt fest, dass

je länger solche Projekte dauern, desto mehr kriegt man eigentlich so ein bisschen die Rolle, also ja, gerät man immer mehr in die Rolle eigentlich eines zweiten Lehrers. (K3-Z6)

Interessant ist nun aber, dass es bei dieser eher fatalistisch anmutenden Diagnose nicht bleibt. K3 überlegt laut, ob er gegen den Eindruck, er sei einfach nur ein zweiter Lehrer, nicht aktiv etwas tun sollte, indem er seine Profession als Komponist stärker herausstellt. Die Art und Weise, wie er im folgenden Zitat die Rollen des Lehrers und des Komponisten gegeneinanderhält, unterscheidet sich nun aber diametral von den Rollenbildern, die K2 entworfen hatte:

Und, gut, da ist natürlich dann schon auch die Frage, ob ich geschehen lasse [dass die Schüler:innen mich für einen zweiten Lehrer halten], oder ob ich an irgendeinem bestimmten Punkt quasi nochmal darauf hinweise, dass ich eigentlich Komponist bin. Dass – mir fällt jetzt gerade auf, dass ich das eigentlich, glaube ich, noch nie in einem Projekt sozusagen nachträglich bewusst nochmal in den Raum gestellt habe. Vielleicht könnte das unter bestimmten Voraussetzungen sinnvoll sein, dass man (räuspert sich) dadurch vielleicht auch sozusagen eine Möglichkeit hat, nochmal einen ästhetischen Streit zu verursachen. Dass man sich dann wirklich nicht mehr auch als der affirmative (lacht) Lehrer hinstellt, der alles irgendwie letztlich, – der motivierend wirkt, sondern zwischendrin einfach auch mal, sozusagen als der harte Knochen oder auch sozusagen bewusst der Arsch, an dem man sich irgendwie abarbeiten kann. (K3-Z7)

Der Kontrast zu K2 könnte kaum größer sein. Dieser hatte ja davon gesprochen, dass die Schüler:innen seine Rolle als von außen kommender Komponist *meistens erstmal irgendwie spannend finden*. Gerade dadurch, dass K2 sich bewusst in einen Gegensatz zu den Lehrkräften setzt, die mit Begriffen wie *Autorität* und *Disziplinierungsmaßnahmen* belegt werden, glaubt er sein *Image* als ein *außerschulisches* bewahren zu können. Für K3 ist es gerade umgekehrt: Lehrkräfte, wie er sie sieht, haben in seinen Augen etwas *Affirmatives*, da sie professionsbedingt dazu verpflichtet sind, *motivierend* zu wirken. Würde er seine Rolle als Komponist stärker herausstellen, so wäre nicht unbedingt davon auszugehen, dass ihn die Schüler:innen *spannend* finden, sondern vielmehr als *harten Knochen* wahrnehmen bzw. als *der Arsch, an dem man sich irgendwie abarbeiten kann*. Die Komponistenrolle scheint für ihn mit einer gewissen Unerbittlichkeit und ästhetischen Rigorosität verknüpft zu sein, die den Schüler:innen gegenüber zu offenbaren von ihm zwar als pädagogisches Mittel erwogen wird (um »ästhetischen Streit« zu provozieren), aber eigentlich kein Bestandteil seines gewohnten kompositionspädagogischen Repertoires ist. Pointiert gesprochen könnte man vielleicht sagen, dass K3 in das schlüpft, was er für eine Lehrerrolle hält, um die Schüler:innen nicht durch die harten Kanten einer kompromisslosen ästhetischen Haltung abzuschrecken.

Diese Lehrerrolle, wie K3 sie begreift, führt nun aber zu der Frage, auf welche Weise dann eigentlich ein selbstbestimmtes Arbeiten, das zu Prozessen des Scheiterns (und daran anknüpfend wohl auch des Gelingens) führt, erreicht werden kann. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang eine Passage, in der K3 schildert, wie er sich den Aufbau *technischer Fähigkeiten* (die, wie gesagt, keine *Musikskills* sind, sondern auf das Engste an ästhetische Wahrnehmungsprozesse gekoppelt sind) vorstellt:

[...] wir wählen uns ein Objekt und beginnen dann quasi, an dem zu arbeiten. Was natürlich auch wieder nicht ohne Techniken geht. Also auch daran müssen sich dann letztlich irgendwelche Techniken entwickeln. Vielleicht ist es da manchmal einfacher, die Kriterien dazu zu bilden, weil – das ist ja dann in der Regel ein Bearbeitungsgegenstand, der vertraut ist in irgendeiner Weise und vielleicht auch mit Emotionen verbunden. Das Interessante ist, dass es da, also wenn es zum Beispiel um Melodien geht, die den Beteiligten sozusagen irgendwie etwas bedeuten, dass es da häufig natürlich dann auch starke Widerstände gibt, bestimmte Formen der Bearbeitung anzuwenden. Also da gibt es dann oft einen Widerstand gegen eine stärkere Verfremdung, weil damit natürlich spürbar dann sozusagen dieser emotionale Bezug auch verloren geht. Und da kann es natürlich wiederum spannend werden, also wenn man sie dann wirklich quasi über diese Schwelle rüberträgt, das kann dann sein, dass ich mich auch selber hinsetze und ihnen beim nächsten Mal praktisch auch eine Bearbeitung von mir mitbringe. Also, das wäre jetzt so eine Situation, wo ich mich vielleicht tatsächlich nochmal [...] als Komponist dann wirklich sozusagen vor sie stelle und sag' »Schaut mal, das ist jetzt quasi meine Bearbeitung, was ist denn da jetzt passiert?« (K3-Z8)

K3 gibt hier deutlich zu erkennen, dass der Erwerb technischer Fähigkeiten, wenn sie auf vertraute Musik angewendet werden, auf Seiten der Schüler:innen zunächst einmal mit einem Verlust eines *emotionalen Bezugs* verbunden sein kann. Diese Emotionalität scheint er keineswegs als eine Chance zu begreifen, die ein selbstständiges Arbeiten ermöglichen kann, sondern sie stellt anscheinend eher ein Hemmnis dar, das den Weg in die eigentliche kompositorische Arbeit (wie er sie versteht) erschwert. Das führt natürlich zu der Frage, wie dieser Arbeits- und Wahrnehmungsmodus denn eigentlich erreicht werden kann, wenn zuvor die emotionalen Brücken, die zu ihm führen

könnten, abgeschnitten worden sind. Die Lösung, die K3 in diesem Zusammenhang anbietet, besteht darin, die Schüler:innen *über diese Schwelle [zu tragen]*. Mit dieser Formulierung, in der die Schüler:innen rein sprachlich eher die Rolle passiver Objekte einnehmen, macht K3 den Prozess der Wahrnehmungssensibilisierung, der dann zu »technischen« Fähigkeiten und damit zu neuen Kriterien führen soll, zu **seiner** Aufgabe – die Schüler:innen haben an ihm keinen aktiven Anteil.

Dass K3 sich in diesem Zusammenhang auch als Komponist ins Spiel bringt, hat nichts mit der bei K2 zu beobachtenden Präsentation einer »besonderen« und daher als motivierend begriffenen Rolle zu tun. Vielmehr verfolgt er damit einen präzisen inhaltlichen Zweck: Durch die Art, in der er selbst als professioneller Komponist die betreffende Aufgabe gelöst hat, sollen die Schüler:innen ein plastisches Bild von den Gestaltungsspielräumen und -möglichkeiten bekommen, die mit kompositorischer Arbeit, wie er sie versteht, verbunden sein können. Diese Gegenüberstellung, so lässt sich in seinem Sinne folgern, wäre in diesem Fall ein motivierendes Moment, das dann möglicherweise ein eigenständiges Arbeiten der Schüler:innen zur Folge hätte.

Im Vergleich zu K2 lässt sich einerseits feststellen, dass K3 in keiner Weise an dem *Image* eines von außen kommenden Komponisten interessiert ist; es geht ihm nicht darum, dass die Schüler:innen ihn *spannend* finden. Vielmehr begibt er sich bereitwillig in eine auf Kleinschrittigkeit und frontale Vermittlung angelegte »Lehrerrolle«, die ihm ein angemessenes Mittel zu sein scheint, ästhetische Lernprozesse zu initiieren. Andererseits ist das, was er inhaltlich in einem Kompositionsprojekt vermitteln möchte, sehr viel enger an seinem eigenen kompositorischen Selbstverständnis orientiert, als das bei K2 der Fall ist, der sein eigenes künstlerisches Schaffen ja dezidiert aus seiner kompositionspädagogischen Arbeit heraushalten will. Zwar geht es auch K3 in keiner Weise darum, seine eigene Arbeit in den Vordergrund zu stellen, doch diese ist insofern ständig präsent, als die grundsätzliche ästhetische Haltung, die hinter ihr steht, eben auch ein Orientierungspunkt für die Arbeiten der Schüler:innen sein soll. Konnte man bei den Ausführungen von K2 die Frage stellen, ob die beschriebenen Vorgehensweisen nicht auch zum Inventar einer produktionsdidaktisch geschulten Lehrkraft gehören sollten, scheint es für K3 eine ausgemachte Sache zu sein, dass seine Expertise als Kompositionspädagoge untrennbar an die eigene kompositorische Praxis gekoppelt ist. Obwohl er sich – verglichen mit K2, aber auch mit K1 – ungleich stärker auf die Lehrerrolle einlässt, ist er doch am deutlichsten als Komponist präsent. Aus diesem Grunde bezeichnen wir seine Rolle als die eines »Lehrer-Komponisten«, was nicht mit dem geläufigeren Begriff des Kompositionslehrers verwechselt werden sollte, der ja zumindest potenziell von dem Anspruch getragen ist, systematisch und über längere Zeiträume hinweg das »Handwerk« des Komponierens zu vermitteln.

In einem anderen Punkt jedoch sind sich die Positionen von K2 und K3 zunächst vergleichsweise nahe. Für beide ist Komponieren – einerlei ob in einem Schulprojekt oder einem professionellen Kontext – eine Tätigkeit, die sich deutlich vom Improvisieren unterscheidet. Bei K2 zeigte sich das an der Unterscheidung von *Performer* und *Composer*. Für ihn war es wichtig, die ersten improvisatorischen Versuche so wiederholbar zu machen, dass die Schüler:innen hiervon ausgehend selbstständige Entscheidungen treffen konnten. Es ging also um die Ermöglichung der Erfahrung, sich *wie ein Komponist zu verhalten*. Auch K3 legt großen Wert darauf, dass es bei einem Kompositionsprojekt um das Fixieren musikalischer Absichten geht. Dabei ist ihm die schriftliche Notation, das Erstellen einer wie auch immer gearteten Partitur also, noch wichtiger, als es bei K2 der Fall ist.

Also ich versuche, mir auch immer im Klaren darüber zu sein, dass quasi Improvisation eigentlich im Rahmen von einem Kompositionsprojekt, glaube ich, eher immer so etwas Propädeutisches haben sollte. Sonst fände ich ehrlicherweise, dürfte man dann auch sonst nicht von Kompositionsprojekten sprechen. Da müsste man wirklich sagen: »Wir machen Improvisation«, das heißt ja wahrscheinlich auch nicht, dass überhaupt keine Absprachen stattfinden, also auch da kann man sicherlich, was Absprachen angeht, ein ganzes Stück weit gehen, ohne dass man unbedingt sagen muss »Wir komponieren jetzt«. Da würde ich dann auch sagen, da muss es irgendwie dann auch ein Kriterium geben, wo ich dann auch sagen kann: »Das ist jetzt nicht mehr Improvisation, was wir hier machen, oder es ist etwas anderes.« Bei Improvisationen würde ich mich auch nur begrenzt kompetent fühlen. (K3-Z9)

Das Zitat enthüllt aber zugleich auch eine Differenz zu K2. Während es für K2 wichtig ist, die Schüler:innen über den Weg der Improvisation in einen kreativen Schaffensprozess zu bringen, durch den ein Material entsteht, das zu einem späteren Zeitpunkt dann zum Gegenstand kompositorischer Entscheidungen wird, signalisiert K3 durch den Begriff des Propädeutischen, dass er improvisatorische Einstiege bestenfalls als Vorstufen ansieht, die noch nichts mit dem eigentlichen kompositorischen Akt zu tun haben. Damit wird eine entscheidende Projektweiche gestellt. Anstatt über ein freies Ausprobieren (z.B. mit Hilfe eines ansprechenden und motivierenden Instrumentariums) wird der Gegenstand der kompositorischen Arbeit über wahrnehmungssensibilisierende Übungen und über Beobachtungs- sowie Notationsaufgaben bereitgestellt. Damit erhält der Aspekt der Schriftlichkeit eine Prominenz, die er bei K2 in dieser Form nicht hat.

Also, für mich würde das vielleicht sogar nochmal eine Ebene tiefer ansetzen, denn die erste Frage wäre vielleicht, an was man überhaupt arbeitet. Also, wo wird das, an was wir arbeiten, überhaupt greifbar. Was ist unser Werkstück quasi? Wo materialisiert sich das? Bleibt das quasi eher im Improvisatorischen und wir beschränken uns quasi auf verbale Absprachen, die dann irgendwie variiert werden? Aber im Grunde genommen machen die das quasi auswendig und man hofft dann in der nächsten Stunde vielleicht, dass sie sich noch daran erinnern können oder man macht vielleicht irgendwie eine Videoaufzeichnung, die man sich nochmal angucken kann. Also was ist? – Und gut, ich meine, wenn ich sozusagen das – wie sagt man das? – sozusagen in Anführungszeichen das »richtige« Komponieren vor Augen hab', läuft da natürlich sehr viel über die Notation. Ich meine, der ganze Skizzierungsprozess ist ja an Schriftlichkeit gebunden. (K3-Z10)

Notation, sei sie traditionell, grafisch oder verbal, bedeutet für K3 wesentlich mehr als nur das nachträgliche Fixieren einer vorangegangenen Improvisation. Sie ist vielmehr an einen Prozess der Imagination gekoppelt. Quasi experimentell und imaginativ sollen Klangverläufe **im Voraus** fixiert werden. Die anschließende klangliche Realisierung steht dann unter der Leitfrage, ob und inwieweit das Imaginierte eingelöst wurde. Von ihr ausgehend soll sich dann das beschriebene Wechselspiel von neu gewonnenen ästhetischen Kriterien und technischen Fertigkeiten entzünden. Dieser Prozess einer permanenten Auseinandersetzung zwischen Vorstellung, Notation und Klangresultat macht begreiflich, wieso das Kriterium des Scheiternkönnens, das – wie oben dargelegt – ja durchaus auch für außermusikalische Lerngegenstände in Anspruch genommen werden könnte, von K3 als etwas spezifisch »Künstlerisches« begriffen wird. Ein Kompositionsprozess wird zu einem künstlerischen Akt, wenn er

mehr ist als die Fixierung vorangegangener Improvisationen. Es geht darum, etwas zu notieren, was in der Imagination zwar vorhanden ist, aber der schriftlichen Ausformulierung bedarf. Dieser Prozess des Fixierens birgt die Gefahr des Scheiterns, die, sofern die Imagination stark genug ist, zugleich aber auch die Motivation für einen erneuten Versuch bilden kann. K3 bezeichnet diesen Akt als *Üben*:

Man merkt irgendwie: »Ich will jetzt aber, dass das gelingt, aber beim ersten Anlauf hat es noch nicht funktioniert.« Ich würde es vielleicht als »Üben« bezeichnen. Also, dass sie [die Schüler:innen] quasi beginnen, sozusagen in einen Übeprozess zu kommen. (K3-Z11)

Wenn Scheitern-Können das Kriterium des Künstlerischen ist, dann ist der Übeprozess, in dem dieses Scheitern eine tragende Rolle spielt, ebenfalls als ein künstlerisches Geschehen zu begreifen. Dieses Verständnis führt notgedrungen zu der Frage, ob und inwieweit derartige Übeprozesse in Gruppenarbeiten verwirklicht werden können. Wie sehr sich K3 dieser Frage bewusst ist, zeigt sich indirekt an der Tatsache, dass er im obigen Zitat zunächst einen inneren Monolog aus der individuellen Perspektive eines einzelnen Schülers nachzeichnet, um gleich darauf aber in den Plural zu wechseln (*dass sie quasi beginnen...*). Aber auch explizit zeigt er, dass das Thema Komponieren in Gruppen für ihn mit Schwierigkeiten verbunden ist:

Also, wenn man ganz grundsätzlich werden wollte, könnte man vielleicht vor der Beobachtung durchaus auch die Frage aufwerfen, ob man mit einer Gruppe überhaupt komponieren kann. Also, ist es quasi möglich, diese Form von Entscheidungen sozusagen aus einem Individuum wirklich in eine Gruppe zu verlagern? [...] Ich glaube, es ist schon schwierig, das zu vermitteln, dass das ein Problem ist. Ich meine, ich nehme das natürlich wahr, ich merke dann irgendwie, es geht was nicht voran, aber das nehme ich natürlich vor dem Hintergrund wahr, dass ich das quasi so aus meinem Eigenkomponieren kenne und weiß, warum ich die Probleme im eigenen Komponieren nicht habe. Aber das kann ich den Schülern nur schwer vermitteln, weil ich ihnen ja nicht quasi an der Tafel vorkomponieren kann. [...] Das zweite ist, dass man das natürlich auch pragmatisch teilweise lösen kann, indem man kleinere Gruppen bildet, wo dann einfach die Diskussion leichter wird, bis hin zu Einzelaufgaben. Also, dass da innerhalb einer kleineren Gruppe zum Beispiel Einzelaufgaben noch weiter verteilt werden oder auch vielleicht mal als Hausaufgabe mitgegeben werden. Dann ist das ja sowieso eher eine Einzelbeschäftigung mit solchen Fragen. Aber das ist für mich eigentlich tatsächlich ein ziemlich grundlegendes Problem und daraus erwächst wahrscheinlich zum Teil ganz automatisch dieses – sozusagen Prozesse-Führen. (K3-Z12)

Der Begriff des Komponierens ist für K3 nicht verhandelbar. Kompositionspädagogische Projekte müssen sich an ihm messen lassen. Sie sind keine Spielwiese für ungehemmtes Ausprobieren, sondern unterliegen derselben Problematik, die auch die Arbeit professioneller Komponist:innen bestimmt. Da diese Problematik im Wesentlichen auf der dialektischen Verschränkung von innerer Imagination, Notation und noch nicht (oder noch nicht ganz) eingelösten Resultaten beruht, ist ein Komponieren in der Gruppe streng genommen nicht möglich. Kompositionspädagogische Projektarbeit ist, anders als es bei K1 und K2 der Fall war, keine künstlerische Arbeitsform sui generis, die sich von einem eigentlichen professionellen Komponieren unterscheidet, sondern eher eine unvollkommene Ausprägung des Komponierens, die nach *pragmatischen* Lösungen verlangt.

Allerdings bezieht sich dieses Unvollkommene nur auf die Rahmenbedingungen, die durch knappe zeitliche Ressourcen und die Notwendigkeit der Gruppenarbeit geprägt sind. Inhaltlich ist K3 keineswegs der Überzeugung, dass ein ernsthaftes Komponieren erst auf einem professionellen Level möglich ist. Das Wechselspiel von *Technik* und *Kriterien* kann für ihn auf jedem Level beginnen. In der Überzeugung, dass künstlerische Prozesse nicht von vordefinierten »Musikskills« abhängen, sondern in jedem Stadium und von jeder Altersgruppe realisiert werden können, trifft er sich mit K1 und K2.

Kriterien-Map K3

Die Kodierungen der hier zitierten Äußerungen von K3 sind in der in Abbildung 4 gezeigten individuellen Kriterien-Map einsehbar. Auffallend ist, dass der ganze Bereich unten rechts, der um die zentralen Kategorien »Körperlichkeit«, »Performativität« und »Offenheit« kreist und bei K2, insbesondere aber auch bei K1, deutlich hervortrat, bei K3 kaum repräsentiert ist. Dies entspricht der starken Orientierung an der Partitur als eigentlichem Ergebnis des Kompositionsprozesses. Sie besitzt für K3 einen höheren Stellenwert als performativ gelungene Situationen, die nicht schriftlich fixiert sind.

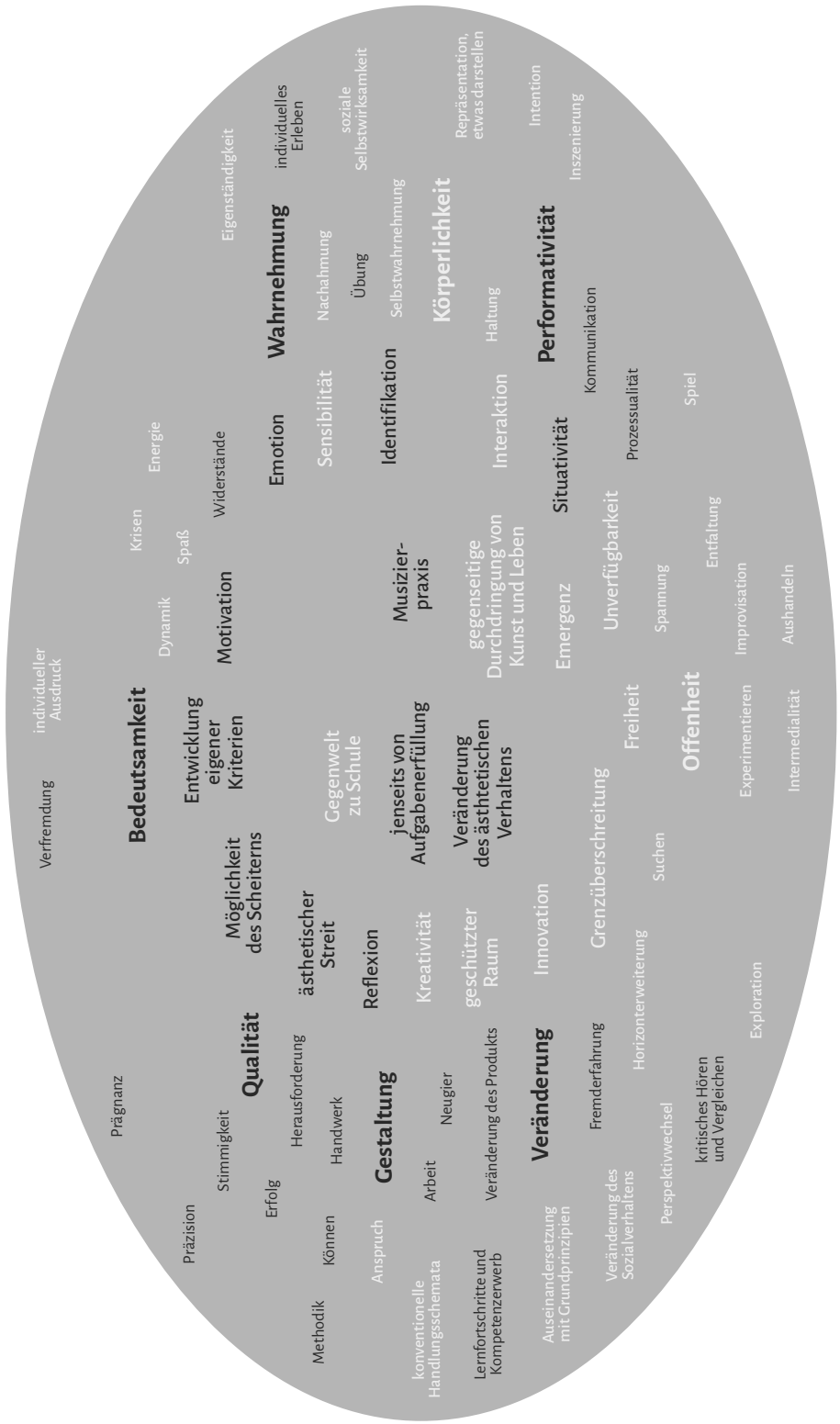
Die Rolle, die er den Schüler:innen gegenüber einzunehmen gedenkt, deutet nicht vornehmlich auf offene Prozesse hin. Stattdessen bestimmen handwerkliche Aspekte des Komponierens und die mit zunehmender Selbstständigkeit wachsende Möglichkeit des Scheiterns seine Wissensordnung des Künstlerischen. Als neue Kernkategorien sind »ästhetischer Streit« und »Identifikation« vertreten.

Die Perspektive von K3 in Bezug zu den bislang erörterten Wissensordnungen/ Kriterien des Künstlerischen

Im Unterschied zu K1 und K2 lassen sich die Kriterien von K3 recht gut mit der Konzeptionalisierung des Künstlerischen bei Michael Dartsch in Verbindung bringen (vgl. Kap. 1.2.1). Denn mit der spiralförmigen Konstruktion eines Zuwachses an eigenen Kriterien, der zu erhöhten technischen Fähigkeiten führt, die sich wiederum in neuen Kriterien für das eigene Handeln niederschlagen, konstruiert er einen hypothetischen Entwicklungszug, den man durchaus mit der von Dartsch als Bezugspunkt gewählten Konzeption einer kategorialen Bildung bei Wolfgang Klafki in Verbindung bringen kann, die von einem sich wechselseitig erhellenden Zusammenspiel zwischen einem Gegenstand und dem sich damit auseinandersetzenden Subjekt ausgeht. Auch das für Dartsch zentrale Kriterium der Stimmigkeit findet sich bei K3, hängt doch seine Idee des *Scheitern-Könnens* von der vorgängigen Existenz eigener Qualitätsmaßstäbe ab, deren Einlösung – oder eben auch Nicht-Einlösung – den Motor für weitere Auseinandersetzungen mit dem Gegenstand bildet. Die Erfahrung von Unstimmigkeit bildet also den Ausgangspunkt für »Verfeinerungen« im Sinne von Dartsch. Damit wird das Künstlerische von K3 im Wesentlichen als ein skalierbares Konstrukt ausgewiesen. Besondere Momente, in denen sich Unvorhergesehenes ereignet, spielen in der Konzeption von K3 kaum eine Rolle.

Des Weiteren ist auffallend, dass sich die Art und Weise, in der K3 das Künstlerische konzeptionalisiert, deutlich von den meisten Erscheinungsformen und Verwendungsweisen des Begriffs des Künstlerischen in der Literatur zur Kompositionspädagogik (vgl. Abschnitt 1.1.2) unterscheidet. Weder sieht er es als seine Aufgabe an, den Schüler:innen aufgrund seiner Erfahrungen als Künstler »künstlerische« Handlungsräume zur Verfügung zu stellen, noch geht er von einem gleichsam naturgege-

Abb. 4: Kriterien des Künstlerischen (K3)



benen Spannungsfeld zwischen Künstlerischem und Pädagogischem aus. Vielmehr überführt er seinen künstlerischen Erfahrungsschatz in eine kleinschrittige und aufbauende Methodik, die er als adäquat für den Lernort Schule empfindet. Da er das Künstlerische zugleich aber auch als einen unabschließbaren Prozess stetiger Verfeinerung und zirkulärer Präzisierung auf der Basis eines stetigen Zuwachses an Kriterien und Fähigkeiten (K3-Z5) deutet, der in schulischen Projekten nur ansatzweise beschritten werden kann, lässt sich sagen, dass sein Denken trotz aller Bemühungen um ›Schülerorientierung‹ eher in den Bahnen eines klassischen Kompositionsunterrichts verläuft, der es in schulischen Projekten tendenziell schwer hat und sich eher in außerschulischem Rahmen realisieren lässt (vgl. Abschnitt 1.1.2.5).

Zusätzlich kommt in seinen Ausführungen als neues Diskursfragment eine Haltung zum Ausdruck, die sich in ihrer großen, auf Präzision und Wahrnehmungsschärfung ausgerichteten Nüchternheit mit einem Habitus in Verbindung bringen lässt, der – in den Worten der »Ästhetischen Theorie« Theodor W. Adornos – von einem »Primat der konstruktiven Verfahrensarten vor der subjektiven Imagination« ausgeht (Adorno, 1973, S. 43). K3 knüpft damit an ein Verständnis an, das für den Kunst- bzw. Musikbegriff großer Teile der musikalischen Avantgarde nach 1945 von zentraler Bedeutung war. Dieses Primat bedeutet keineswegs einen Verzicht auf Emotionalität, geht aber davon aus, dass diese nur als eine Art ›Funkenflug‹ in Erscheinung treten kann, der durch die Reibung mit konstruktiven Verfahrensweisen entstanden ist.

3.1.1.4 K4: Der Regisseur

Im Unterschied zu den anderen drei Kompositionspädagogen ist K4 kein professionell arbeitender Interpret bzw. Komponist. Er ist der Einzige, der Kompositionspädagogik praktiziert, ohne daneben über einen eigenständigen professionell-künstlerischen Background zu verfügen. Seine künstlerische Wirkungsstätte sind schulische bzw. hochschulische Projekte. Diese Verortung bringt mit sich, dass die bei den Anderen stets mitgedachte Differenz zwischen dem Lernort Schule und Künstlertum bei ihm kaum aufscheint. Zwar geht auch er davon aus, dass künstlerische Arbeit *in den Schulen [...] meistens gar nicht [passiert]*, aber das bedeutet im Umkehrschluss für ihn nicht, dass das schulische Umfeld als solches einem derartigen Arbeiten zwangsläufig entgegenstehen muss. Obgleich er, ähnlich wie K1 und K2, davon ausgeht, dass *ungewöhnliches Denken oder Fantasieren, unmögliches Fantasieren, über Unmögliches nachdenken* in Gesellschaft und Schule unüblich sind und die Schüler:innen stattdessen durch ein direktives ›*So ist es, das musst Du lernen, erst dann kannst Du's*‹ zur Arbeit angehalten werden, sieht er seine kompositionspädagogische Arbeit nicht in direkter Opposition zur schulischen Institution. Allen negativen Tendenzen zum Trotz scheint Schule für ihn ein Ort zu sein, der genügend Spielräume für künstlerisches Arbeiten lässt. Während die Schule für K2 einen negativen Hintergrund (*grausame Schulwelt*) darstellt, der für das Wahrnehmen *feinfühligere Klänge* hinderlich, aber gleichzeitig doch irgendwie notwendig zu sein scheint, ist sie für K4 ein Ort, der eine Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten bietet.

Das zeigt sich bereits an einem Aspekt wie der Vorbereitung der Räumlichkeiten, der für K4 eine große Bedeutung besitzt. K1 hatte auf eine derartige Vorbereitung zugunsten eines spontan-improvisatorischen (Re-)Agierens verzichtet, für K2 erschöpfte sie sich darin, den Schüler:innen ausreichend Räume für die Arbeit in Kleingruppen zur Verfügung zu stellen; K3 schließlich hatte durch die sich selbst zugedachte Rolle als »Lehrer-Komponist« keine Veranlassung, an den gewohnten schulischen Raumanordnungen etwas zu

verändern. K4 jedoch begreift Räumlichkeiten als produktives Gestaltungspotenzial, das zur Ermöglichung künstlerischer Erfahrungen wesentlich beitragen kann.

Ja, ich würde am Anfang [...] schauen, [...] dass ich den Raum schon so herrichte, dass sie spüren, dass da etwas Besonderes ist. [...] Dass sie spüren: »Aha, die Tische sind entweder weg, anders«, – es ist eventuell ein Instrumentarium hergerichtet, aber wirklich inszeniert, wo sie schon merken: »Hoppla, heute passiert etwas Anderes«, und wo sie vielleicht sogar verunsichert sind, aber nicht verunsichert, dass sie sich zurückziehen und Angst bekommen, sondern eher, dass sie auch neugierig werden. (K4-Z1)

Natürlich lässt sich auch von K1 und K2 sagen, dass sie den Lernraum Schule, ungeachtet seiner negativen Konnotationen, letztlich doch für einen Raum halten, der eine künstlerische Kompositionspädagogik ermöglicht. Allerdings fehlt bei ihnen der Aspekt des produktiven Umgehens mit den schulischen Gegebenheiten, der ja im Umkehrschluss bedeutet, dass es sich um Gegebenheiten handelt, die einen derartigen Umgang erlauben. K4 hingegen nimmt das schulische Umfeld nicht einfach in Kauf, sondern begreift es als einen Rahmen, innerhalb dessen sich andere Erfahrungsräume gestalten oder – in seinen Worten – *inszenieren* lassen. Aufgrund der Bedeutung, die der Aspekt der Inszenierung für ihn besitzt, haben wir für ihn die Bezeichnung »Regisseur« gewählt.

Der Aspekt der Inszenierung beschränkt sich nicht alleine auf die Räumlichkeit. Weil sich K4 nicht als professioneller Künstler begreift, ist es ihm wichtig, die Schüler:innen im Laufe der Projektarbeit mit ›echten‹ Künstler:innen und deren Schaffen in Kontakt zu bringen. Auch dieser Kontakt muss inszeniert werden. K4 legt Wert darauf, dass die Schüler:innen die Praxis dieser Künstler:innen so erfahren können, dass sie zu eigenen kompositorischen Versuchen angeregt werden.

[Es hat] manchmal wahnsinnig gut funktioniert [...], wenn die Künstler sich als Künstler dort vorgestellt haben und wirklich auch was vorgespielt haben [...] oder, und zwar teilweise nicht einmal nur musikalisch, sondern sich auf die Bühne gestellt haben und einen kurzen Vortrag gehalten, aber nicht übers Projekt, sondern über [das] kompositorische Denken, wo wirklich dann eine andere Situation entsteht, als was in der Schule üblich ist. (K4-Z2)

Mit der *Bühne*, die K4 für das Kennenlernen einer ›echten‹ kompositorischen oder auch improvisatorischen Praxis bereitstellen möchte, wird den Schüler:innen ein Erfahrungsraum angeboten, der in den anderen Projekten bewusst ausgeblendet bzw. nur am Rande gestreift wurde.

An dem wichtigen Aspekt des Inszenierens lässt sich der kompositionspädagogische Grundansatz von K4 bereits ablesen: Es geht darum, Räume zu schaffen, in denen alltägliche Wahrnehmungs- und Handlungsmuster nicht mehr automatisch greifen und sich ein Bewusstsein für Besonderheit und Nicht-Alltäglichkeit entwickeln kann. Ansatzweise trifft sich das Vorgehen von K4 mit demjenigen von K2, der ja ebenfalls durch die Bereitstellung eines ansprechenden Instrumentariums bzw. das Erzählen einer Geschichte (wie der vom Holzwurm [K2-Z6]) eine Atmosphäre schaffen will, die die Schüler:innen zum kreativen Arbeiten anregt. Ein Unterschied besteht freilich darin, dass K2 dieses Aufbrechen alltäglicher Gewohnheiten als generelle Opposition zur schulischen Institution versteht, während es für K4 Teil eines innerschulisch zur Verfügung stehenden Handlungsrepertoires ist. Dieser Unterschied mag marginal sein – für

die Schüler:innen ist es vermutlich nicht so entscheidend, ob die inszenierte Brechung ihrer alltäglichen Wahrnehmung unter der Flagge der Institutionenkritik oder eines kreativen Musikunterrichts segelt –, führt jedoch zu durchaus unterschiedlichen Projektkonzeptionen: Für K2 ist es wichtig, die Schüler:innen durch die von ihm gesetzten Impulse in den selbstläufigen Modus des Spielens zu bringen, für den seiner Ansicht nach im Rahmen von Schule ansonsten kein Platz ist. Während er sich als Initiator von Räumen zweckfreien Spiels begreift, geht es K4 darum, durch die Herstellung besonderer Atmosphären einen Rahmen zu schaffen, der zwar ebenfalls zum Spielen einlädt, aber zugleich auf die Ermöglichung von Kompetenzerfahrungen abzielt:

Also wenn ich so an diese Planung denk, die bei mir im Kopf natürlich schon läuft, was ich da machen werde, dann gleich noch, bevor's um's Projekt geht, wo's weitergeht, eine Aktion mit [den Schüler:innen] zu machen, eine gemeinsame, ich nenn's jetzt auch ein Spiel, wo es, wenn das gelingt, schon ein Moment entsteht, wo sie merken, das war..., da haben wir jetzt was gemacht, das nicht alltäglich ist, wo für sie auch ein neues Moment dabei war. Es kann sein: »Aha, ich kann so etwas!« (K4-Z3)

Indem K4 die Schaffung eines nicht-alltäglichen, besonderen Lernraumes an die Ermöglichung von Kompetenzerfahrungen bindet, deutet sich bereits seine Vorstellung künstlerischer Arbeitsprozesse an, die er durch einen aufschlussreichen Vergleich zu veranschaulichen versucht:

Es gibt ein Handwerk, wie jetzt z.B., wo ich herkomme [...], wo wirklich das bezeichnet wird als Kunsthandwerk, obwohl sie keine künstlerischen Produkte in dem Sinne, sondern anwendbare Haushaltsgegenstände erzeugen, aber wo sie einen Anspruch haben, es ist schon etwas Besonderes, es ist besonders gemacht mit viel –, mit Intensität und nicht dieses Alltägliche, sondern dass es ein Teil gibt – ob das jetzt äußere Form ist oder wie man's angreift, wie sich's anfühlt –, was anders ist als die Alltagsgegenstände, die es halt in jedem normalen Geschäft gibt. (K4-Z4)

Mit diesem Vergleich geht K4 über die Spielräume, um deren Ermöglichung es K2 zentral geht, deutlich hinaus. Im Modus des Besonderen und Nicht-Alltäglichen soll zugleich eine Haltung der Genauigkeit und Ernsthaftigkeit gefördert werden, die sich vom gewöhnlichen Alltagshandeln deutlich unterscheidet. Künstlerisches Arbeiten beginnt dort, wo Alltagsroutinen durchbrochen werden. Dieser Modus wird von K4 keineswegs als etwas verstanden, was den Schüler:innen grundsätzlich fremd ist und zu dem sie hingeführt werden müssen. Im Gegenteil, ein Blick auf die nicht-schulischen Praxen von Kindern und Jugendlichen zeigt K4, dass die Intensität und Ernsthaftigkeit, die für ihn mit der Dimension des Künstlerischen verbunden sind, bei Kindern und Jugendlichen durchaus in hohem Maße vorhanden ist:

Ja, ich bin völlig verunsichert, oder wenn ich denke, wie heute Kinder, das hat sich ja total verändert, wie Kinder, also wenn sie in guter Umgebung sind, was die körperlich heutzutage lernen im Gegensatz zu dem, was wir gelernt haben, und wo ich denke, was die teilweise mit ihren Skateboards aufführen, wo ich denke, dass auch was Künstlerisches dabei ist. (K4-Z5)

Dieses Zitat zeigt deutlich, in welchem hohem Maße die Dimension des Künstlerischen für K4 mit dem Erwerb von Kompetenzen zu tun hat. Ähnlich wie bei K3 sollen sich im Zuge des Kompetenzerwerbs Kriterien bilden, die sich nun aber nicht – wie es bei K3

der Fall war – als Scheitern (im Sinne eines Noch-nicht-Gelungenen) äußern, sondern gerade umgekehrt durch die Erfahrung, etwas zu können.

Weil viele ja nichts spielen oder denken, »Ich kann nicht, ich bin nicht musikalisch oder ich spiel' auch kein Instrument« und plötzlich spielen sie oder singen sie. Es kommt dann drauf an einfach, mit welchem Medium man arbeitet – also dieses Moment, das eigene Erleben »Ich kann etwas«, dann, weil es eine Gruppe ist, wär's ganz wichtig, das auch zu schaffen: »Wir können etwas, ohne dass wir viel abgesprochen haben vorher ewig lang und gelernt«, sondern (räuspert sich) dass die Gruppe eben etwas ganz Tolles schaffen kann, und dann auch zu schauen, dass es [...] ein musikalisches Element gibt, oder Moment, wo sie auch merken: »Das war (...) spannend, schön, – ich kann's zwar noch nicht einordnen, aber es verändert die Ohren« oder das Aufnehmen, das was sie erleben. (K4-Z6)

Der Anspruch, im Modus des Besonderen und Nicht-Alltäglichen Selbstwirksamkeitserlebnisse schaffen zu wollen, stellt Anforderungen an die Lehrenden, die von K2, der diesen Anspruch ja weitgehend teilt, in dieser Form nicht formuliert werden. Geht es bei diesem vor allem darum, ein selbstläufiges Spiel zu initiieren, um die dabei gewonnenen Resultate dann durch (sprachliche oder notationsgestützte) Fixierung zu Gegenständen zu machen, die von den Schüler:innen selbstständig revidiert und bearbeitet werden können, so geht K4 von einer ständigen Begleitung des Arbeitsprozesses durch die Lehrkraft aus. Denn die Kompetenzerlebnisse, um die es ihm geht, stellen sich nicht von alleine ein, sondern müssen von den Lehrenden gesehen und entsprechend verstärkt werden.

Ja, und es ist dort in den [...] ersten Aktionen auch [...] meiner Meinung nach ganz ganz wichtig, dass man ihnen auch vermittelt, sie können etwas, aber dann muss es eben zum Beispiel einfach zwei Steine da anzuschlagen, das kann man einfach so machen, aber man kann es eben auch künstlerisch machen, sozusagen ein, es ist – es kommt dann Körperlichkeit dazu, Intensität, Gestus, also so Spielweisen, Körperhaltungen bei dieser Art des Musizierens oder des Arbeitens, die, was ich schon teilweise wirklich auch schon als künstlerisch, als künstlerisches Auftreten [bezeichne]. (K4-Z7)

Die anvisierten Kompetenzerlebnisse sind das Resultat aktiver Vermittlungstätigkeit (*dass man ihnen auch vermittelt, sie können etwas...*); sie stehen nicht am Ende des Projekts, sondern sind, ganz im Gegenteil, notwendig, damit die Schüler:innen sich überhaupt auf das Projekt einlassen. Wird durch diese relativ engmaschige Interaktion zwischen ermöglichender Lehrkraft und den sich innerhalb gegebener Spielräume ausprobierenden Schüler:innen ein deutlicher Gegensatz zu K2 offenbar, so zeigt sich an dem beschriebenen Setting zugleich auch eine kaum groß genug zu denkende Differenz zu K3: Während dieser mit seinen Beobachtungs- und Wahrnehmungsaufgaben (*Was haben wir gehört?*) vor allem die Reflexions- und Rezeptionsfähigkeit der Schüler:innen anspricht, geht es bei K4 ausschließlich um performative Aspekte: Körperlichkeit, Gestus und Intensität sind Qualitäten, die sich auf das aktive Agieren beziehen. Für K4 ist es die zentrale Zielsetzung eines Kompositionsprojekts, dass die Schüler:innen die von ihnen geschaffene Musik mit größtmöglicher Ernsthaftigkeit und Energie verkörpern. Überspitzt könnte man fast sagen: Wichtiger als das, **was** die Schüler:innen als ihre Erfindung spielen, ist die Art und Weise, **wie** sie dies tun. Es scheint K4 primär darum zu gehen, eine Bewusstheit zu generieren, durch die jede Geste und Bewegung eine im höchsten Maße bedeutungsgeladene Energie erhält. Da sich diese Energie ins-

besondere dort mitteilt, wo gewohnte und automatisierte Handlungsketten unterbrochen werden, ist es naheliegend, sie nicht an vertrauten musikalischen Gestalten zu entfachen, sondern vor allem dort, wo zunächst fremd Erscheinendes in hochgradig aufgeladene Bedeutungsträger verwandelt werden kann. Das als Beispiel genannte Anschlagen von Steinen steht exemplarisch für das kompositionspädagogische Anliegen von K4. Hierin liegt auch eine deutliche Nähe zum Ansatz von K1, der mit seiner Arbeit ja ebenfalls auf eine ›existenzielle‹ Dimension abzielt, die zu einem großen Teil über eine spezifische Erfahrung von Körperlichkeit erfolgt.

Durch die Fokussierung auf die performativ-körperlichen Aspekte gerät das, was für K3 das Zentrum kompositionspädagogischer Arbeit darstellt (das möglichst präzise Notieren klanglicher Imaginationen), vollständig in den Hintergrund – im gesamten Interview geht K4 fast gar nicht auf diese Zielsetzung ein. Während K3 skeptisch die Frage gestellt hatte, ob eine Improvisation, über deren ungefähren Ablauf die Spieler:innen sich im Vorhinein so verständigen, dass sie wiederholt werden kann, eigentlich als Komposition bezeichnet werden dürfe, so läuft es bei K4 genau darauf hinaus: Im Zentrum seiner Arbeit steht die Entwicklung klanglicher Verläufe, die so eingeübt werden (und damit wiederholbar werden), dass sie mit größtmöglicher Energie, Präsenz und Präzision ausgeführt werden können.

Es ist daher auch nur folgerichtig, dass K4 nicht so sehr das Endziel einer fertigen Komposition im Blick hat, sondern sich weitaus stärker auf die möglichst gelungene Ausformulierung einzelner performativer Momente konzentriert:

Es ist wichtig [...], mit der Gruppe etwas zu ermöglichen, das etwas aus dem Rahmen des für sie Üblichen fällt, wo sie etwas erfahren, und zwar erfahren beim Tun, also beim Kreieren, beim miteinander Arbeiten, als auch das Ergebnis betreffend, also wenn sie etwas fertiggestellt haben, das muss nicht das Endprodukt sein, sondern es kann in ganz kleinen Schritten schon und find ich auch wichtig, dass [es] in kleinen Schritten dazwischen immer wieder diesen Moment gibt, wo sie ein Kleinstergebnis, eine kleine Arbeit präsentieren können, wo sie aber schon spüren, und wo auch ich als Anleiter merke, da haben sie jetzt etwas geschaffen, was für sie eher ungewöhnlich oder jedenfalls noch nicht erfahren haben. (K4-Z8)

Diese Orientierung an Kleinstergebnissen besitzt für K4 zudem den Vorteil, dass auf diese Weise grundsätzliche Widerstände gegenüber dem Umgang mit ungewohnten Klängen abgebaut werden können:

Ja, ich, glaub', also ein Punkt ist tatsächlich sehr wichtig, dass, wenn sie so etwas erleben, wenn man so etwas schafft, dass sie dann viel bereiter sind, den nächsten Schritt zu machen, den sie sozusagen, wo sie auch wieder was erfahren, was sie nicht können, oder glauben, nicht zu können, oder, wenn man was Neues, für sie Ungewöhnliches einführt, sie nicht meinen: »Was soll das?« – Dass das dann nicht mehr so wichtig ist, weil sie diese Erfahrung gemacht haben: »Aha, wir haben mit etwas, was vorher auch ungewöhnlich war oder für uns fremd, wo wir gemerkt haben, da entsteht eigentlich ganz was Tolles oder ist bei mir was passiert oder in der Gruppe was passiert«, dass sie dann viel bereiter sind, auch den nächsten Schritt zu gehen. (K4-Z9)

Wie K3 so kommt auch K4 bei der Beschreibung der von ihm anvisierten Arbeitsverläufe auf den Begriff des Übens zu sprechen. Die hier herausgearbeiteten Differenzen bringen es nun aber mit sich, dass auch dieser Begriff sehr unterschiedlich verwendet

wird. Für K3 ist Üben, wie gesehen, ein zentraler Modus künstlerischer Arbeit: in ihm wird das, was anhand selbstständig herausgebildeter Kriterien als noch nicht erreicht – in den Worten von K3: als ›Scheitern‹ – wahrgenommen wird, so lange bearbeitet, bis Vorstellung und notiertes Ergebnis sich entsprechen. Mit Üben bezeichnet K3 also einen hochgradig kreativen Kernkomplex kompositorischer Arbeit. Für K4 bedeutet Üben hingegen vor allem das Festigen und Wiederholbarmachen improvisatorischer Abläufe; es ist geradewegs das Gegenteil des eigentlichen künstlerischen Prozesses:

Ja, da muss man immer wieder auch aussteigen aus, sozusagen aus diesem künstlerischen Prozess und es dann einfach Arbeitsphasen geben muss und was man im Instrumentalspiel sagt: Man muss üben.

[...] jetzt werd' ich plötzlich sozusagen der Lehrer, der einfordert, und das geht immer so fast in den Schulalltag zurück, so wie halt dann Lernen auch teilweise funktioniert, dass man was arbeiten muss, üben muss, sich überlegen, noch einmal wiederholen, verbessern, – kann man's noch anders machen? – wo das Künstlerische sozusagen dann noch wirklich keine Rolle spielt. (K4-Z10)

Allerdings ist dieses Üben, obgleich es als Gegenpol zum Künstlerischen präsentiert wird, von diesem insofern doch abhängig, als ohne die Erfahrung performativer Präsenz das wiederholende Verbessern keinen Kompass besäße. Diese Erfahrung spielt in K4's Konzeption des Künstlerischen eine derart zentrale Rolle, dass sie auch für den (scheinbaren) Gegenpol des Übens relevant bleibt.

Die Betonung der performativen Aspekte bringt mit sich, dass ein Komponieren in der Gruppe von K4 nicht nur als unproblematisch, sondern im Gegenteil sogar als bereichernd und notwendig empfunden wird. Das wird deutlich, wenn K4 über den Unterschied zwischen seinem Ansatz und anderen kompositionspädagogischen Projekten reflektiert, die weitaus früher auf das individuelle Komponieren einzelner Schüler:innen abzielen. Der folgende Interviewausschnitt formuliert eine Differenz, die sich durchaus auch auf K3 beziehen lässt.

Und ich glaub', [...] was uns unterscheidet [...], ist, dass das Komponieren eigentlich anfangs nicht, noch nicht rein im Kopf passiert. Und der Kompositionsunterricht, der übliche, passiert ja hier mit der Analyse und dann eigenständiges Denken, aber sie musizieren es ja nicht. Und in unseren Projekten ist es tendenziell so, dass es übers Musizieren [...] passiert und ein erster Input gegeben wird übers Miteinander etwas musikalisch zu lösen, aber im Spiel, und erst im nächsten Schritt eigentlich die Reflexion darüber [...]. (K4-Z11)

Es mag der Tatsache geschuldet sein, dass K4 als einziger nicht-professioneller Komponist/Künstler in seinen Reflexionen immer wieder darauf zu sprechen kommt, dass Neue Musik von den Schüler:innen als fremd empfunden wird. Dieser Aspekt tauchte bei den anderen Interviewpartnern zwar ebenfalls gelegentlich auf (besonders bei K3), wurde aber nie tiefergehend reflektiert. Für K4 jedoch geht es bei seinen kompositionspädagogischen Projekten in sehr dezidiert Weise um das Erlernen eines Umgangs mit Fremdheit. Die Schüler:innen sollen nicht ihre ›eigene‹ Musik erfinden, sondern gewissermaßen einen dialektischen Weg gehen: Sie werden in Situationen gebracht, wo sie auf Fremdes treffen; diese Situationen sind aber in positiver Weise anregend gestaltet, so dass es für die Schüler:innen attraktiv erscheint, sich das Fremde körperlich-gestisch so intensiv anzueignen, dass diese Aneignung als Kompetenz-

zuwachs empfunden wird. Das Fremde wird zum Eigenen; gleichzeitig wird nicht vergessen, dass es einmal das Fremde war. Hierin besteht für K4 die Wichtigkeit und Legitimität seiner Projektarbeit:

Wenn man sich mit Fremdem beschäftigt oder wenn man etwas macht, wo man's noch nicht zuordnen kann und eigentlich, ja, es war schon irgendwie spannend oder hat etwas, aber ist es auch etwas wert, [...] ist es etwas, was sozusagen in der Welt bestehen kann, oder ist es jetzt nur für uns? Und da wär' mir sozusagen [wichtig], sie so zu überzeugen, dass das, was sie gemacht haben, wirklich etwas Wertvolles ist, [damit sie] auch die Sicherheit bekommen, wenn sie Anderes hören, erleben, nicht sofort zumachen. Also, es hat nicht den Anspruch, dass alle dann sich mit dieser Art von Ästhetik oder dieser Art von Musik musizierend auseinandersetzen und Anhänger werden [...], aber dass ein anderes Denken über Musik entsteht. Sie werden trotzdem bei ihrer Musik bleiben, aber nicht sofort das auf die Seite schieben und eine Offenheit erzeugen, die sowohl, was die Musik betrifft, aber auch eine Offenheit, was das soziale Umgehen miteinander betrifft, wie wichtig es ist in solchen Kontexten, dass man miteinander was macht, dass man sozusagen die Erfahrung macht: »Allein hätt' ich das wirklich nicht die ..., da wär' ich einfach nicht so weit gekommen. Ich hätt' auch vielleicht nicht die Ideen gehabt oder auch nicht die das Vertrauen in mich.« (K4-Z12)

Kriterien-Map K4

Die Kodierungen der hier zitierten Äußerungen von K4 bilden sich in der in Abbildung 5 gezeigten individuellen Kriterien-Map ab. Wie K2 deckt auch K4 alle bisher auftretenden zentralen Kategorien »Wahrnehmung«, »Körperlichkeit«, »Performativität«, »Offenheit«, »Veränderung«, »Gestaltung«, »Qualität« und »Bedeutsamkeit« ab. Seine Konzeption von Kompositionsprojekten mit Schüler:innen geht von Körperlichkeit und der Erfahrung von Selbstwirksamkeit aus, um auf dieser Basis Gestaltungskompetenzen heranzubilden und qualitativ hochwertige Ergebnisse zu erzielen. Zwei Kernkategorien, die speziell für K4 von äußerster Bedeutung sind, treten hinzu: »Intensität« und »Präsenz«.

Die Perspektive von K4 in Bezug zu den bislang erörterten Wissensordnungen/ Kriterien des Künstlerischen

Mit seinem Insistieren auf der Bedeutung von »Performativität«, »Präsenz« und »Intensität« weisen die Kriterien des Künstlerischen von K4 wie diejenigen von K2 deutlich erkennbare Ähnlichkeiten zu den Ansätzen von Rübke und Lessing auf. In seinem Insistieren auf die handwerkliche Sorgfalt der Schüler:innenarbeiten thematisiert er zugleich eine Dimension, die sich in den von uns erörterten wissenschaftlichen Beiträgen zum Künstlerischen am ehesten bei Richter finden lässt (vgl. 1.2.3), wenngleich sein Ansatz ansonsten kaum Berührungspunkte zu diesem aufweist (die hermeneutische Begegnung mit einem vorgegebenen Werk, die für Richters Konzeption des Künstlerischen zentral ist, findet sich bei K4 gar nicht).

Dadurch, dass K4 sich selbst dezidiert nicht als Künstler, sondern als Kompositionspädagoge versteht, entfallen einige Zuschreibungen, die mit dem Begriff des Künstlerischen in der Literatur zur Kompositionspädagogik in Verbindung gebracht werden. In keiner Weise geht K4 von einem gleichsam »naturgegebenen« Spannungsfeld zwischen Pädagogischem und Künstlerischem aus (vgl. Abschnitt 1.1.2.4). Obwohl er es auch als seine Aufgabe ansieht, den Schüler:innen künstlerische Handlungsräu-

me zur Verfügung zu stellen (vgl. ebd.), ist dies für ihn doch keine Aufgabe, die an die künstlerische Profession der Anleitenden gebunden wäre. Das Profil, das seine Wissensordnung prägt, lässt sich vielleicht am besten mit dem von Adrian Niegot in Anlehnung an Peter W. Schatt geprägten Begriff einer »künstlerisch gebildeten« Lehrkraft bezeichnen. Es überrascht daher nicht, dass die hier erkennbare Wissensordnung des Künstlerischen innerhalb der von uns untersuchten Projekte am wenigsten von einer Polarität zwischen dem Künstlerischen und dem Lernort Schule geprägt ist.

3.1.2 Die Wissensordnungen/Kriterien des Künstlerischen der Beobachter:innen

In der gleichen Weise, wie im letzten Kapitel die Wissensordnungen/Kriterien des Künstlerischen der Komponisten vorgestellt wurden, verfahren wir nun mit den Wissensordnungen/Kriterien des Künstlerischen bei den Beobachter:innen. Auch hier werden nicht alle Kodierungen, die sich in dem gesamten empirischen Material finden lassen, berücksichtigt, sondern nur diejenigen, die in den als besonders aussagekräftig eingestuften Passagen vorgenommen wurden, die Eingang in die Analysen gefunden haben. Das bedeutet, dass auch die Kriterien-Maps für die Beobachter:innen lediglich die jeweiligen Schwerpunkte der Konzeptionalisierungen des Künstlerischen anzeigen.

Der Aufbau der Gesamtopologie der Kriterien des Künstlerischen, der im Zuge der Analyse der Kriterien der Komponisten begonnen wurde, wird dabei fortgeschrieben. Wir sehen also wieder die Kriterien der jeweils thematisierten Konzeptionalisierung des Künstlerischen in schwarzer Schrift und alles, was darüber hinaus schon vorher Eingang in die Gesamtopologie gefunden hat, von dem jeweils aktuellen Fall aber nicht thematisiert wird, in heller Schrift.

3.1.2.1 B1: Die dominante Mitspielerin

B1 verfügt über eine reiche Expertise in der Durchführung schulischer Kompositionsprojekte. Auf die Frage, ob und inwieweit die kompositorische Arbeit mit Schüler:innen die Bezeichnung »künstlerisch« verdient, entwickelt sie folgende Antwort:

[Es gibt bei meiner Arbeit] nicht selten die Momente, wo das eben 'ne künstlerische Äußerung ist, wo ich sag': »Das ist so toll, das ist so gut [...].« Es gibt da wirklich so Momente, wo ich sage: »Wow. Genau das ist ein Klang, den finde ich jetzt so toll – das ist so spannend«, oder 'ne Zusammenfügung von verschiedensten Dingen, Bewegung, Klang, Licht, wie auch immer, Raum... (B1-Z1)

B1 beantwortet die Frage nicht – was ja durchaus möglich wäre – durch eine theoretische Klärung des Begriffs »künstlerisch«. Stattdessen berichtet sie anschaulich und lebhaft von *nicht selten[en]* Situationen, in denen sich etwas in ihren Augen Künstlerisches ereignet. Durch den Modus der Schilderung gibt sie sich selbst die Möglichkeit, das von ihr Gemeinte im Gespräch performativ zu inszenieren. Indem sie ihre eigene Reaktion zur Darstellung bringt (Wow. Genau das ist ein Klang, den finde ich jetzt so toll [...]), lässt sie das Künstlerische indirekt, nämlich als Bezugspunkt ihrer begeistert-emotionalen Reaktion, im Interview anwesend sein. Durch die Thematisierung ihrer eigenen Reaktion erhebt sie zugleich ihre subjektiven Empfindungen und Werturteile zu einer zentralen Instanz. Der von den Schüler:innen hervorgebrachte *Klang* wird nicht durch die Nennung objektivierbarer Kriterien mit dem Epitheton »künstlerisch« geadelt; an

erster Stelle scheint das Faktum der eigenen subjektiven Reaktion zu stehen; es ist so dominant, dass eine inhaltliche Spezifizierung (die etwa beschreiben würde, was genau die Begeisterung ausgelöst hat) anscheinend vernachlässigt werden kann.

Diese Fokussierung auf das eigene ästhetische Werturteil wäre wohl nur dann dem Verdacht der Anmaßung ausgesetzt, wenn die Reaktion von B1 als distanzierete Beurteilung einer nicht direkt in das Geschehen involvierten und sich hierarchisch über den Schüler:innen positionierenden Expertin in Erscheinung träte. Das ist in der hier beschriebenen Situation aber nicht der Fall: Hier beschreibt sich B1 vielmehr als eine Person, die unmittelbar in den Prozess, aus dem das Künstlerische hervorgeht, eingebunden ist. Ihre positive Reaktion auf die Ergebnisse der Schüler:innen ist nicht die einer unbeteiligt begutachtenden Wettbewerbsjurorin, die ihr positives Urteil auf einen Bewertungszettel schreibt, aber ansonsten außerhalb des Prozesses steht, sondern die begeisterte Freude einer unmittelbar Beteiligten, die sich berühren lässt und diese Berührung durch ihre Reaktion auch wieder an die Gruppe zurückgibt. Ganz deutlich wird dieser Zusammenhang, wenn B1 zu Beginn des Interviews über ihre Motivation, Kompositionsprojekte mit Schüler:innen durchzuführen, spricht. In dieser Sequenz fällt auf relativ engem Raum nicht weniger als viermal das Wort *gemeinsam*:

*[Als ich neulich dieses Projekt hatte], stellte sich wieder dieses Gefühl ein [...], dass es so UNGLAUBLICH Spaß macht mit den Schülern **gemeinsam** auf so eine unkonventionelle Bahn zu gehen und da einfach verrückte musikalische Dinge zu tun, sich in einer verrückten Art und Weise zu artikulieren und da auch Sachen **gemeinsam** zu entwickeln und zu erfinden, weil wir im Moment, bei der letzten Produktion vor allem halt auch **gemeinsam** wirklich Sachen probiert haben. Ich hab' da ganz viel mich inspirieren lassen, auch von dem, was die Schüler da einfach so sich ausgedacht haben. Und das hat, das macht einfach so ENORM Spaß, also es ist so 'ne **gemeinsame** Ebene, die ich dann habe, wo wir eben auch aus diesem typischen Rollenverhältnis zwischen Lehrer und Schüler rausgehen können, wo wir auch auf einer Ebene sind. (B1-Z2)*

Neben der Fokussierung der *gemeinsamen* Tätigkeit fällt an dieser Passage die mehrfache Betonung des *Verrückten* bzw. *Unkonventionellen* auf. Beide Begriffe enthalten insofern eine Differenzsetzung, als sie sich nachdrücklich von »normalen« bzw. routinierten Umgangsweisen mit Musik abgrenzen. Das *Verrückte* hat dabei eine eigentümliche Doppelfunktion: Einmal öffnet es einen Assoziationsraum in Richtung »verrückter« Kinderspiele, bei denen die Funktionalität der Erwachsenenwelt ausgeblendet wird und eine von Hemmungen freie Spielfreude dominiert. B1 macht sich zur Mitspielerin einer derartigen Praxis; indem sie sich als Erwachsene darauf einlässt, glaubt sie die festgeschriebenen Hierarchie- und Rollengrenzen aufzuheben. Zum anderen ist dieses *Verrückte* aber alles andere als eine Lizenz für Beliebigkeit (im Sinne eines »anything goes«). Ganz im Gegenteil scheint mit der Fähigkeit, *verrückte musikalische Dinge* zu tun, ein hoher qualitativer Anspruch verbunden zu sein, der in dem Moment verfehlt wird, in dem auf zu Naheliegendes, Vorhersehbares: eben Nicht-Verrücktes zurückgegriffen wird.

Es gibt Dinge, die ich nicht mag. Und natürlich äußere ich das. Das weiß ich auch, also ich tue auch nicht so, als würde ich das, also ich würde es nicht verstecken. Ich mag zum Beispiel nicht dauernd einen langweiligen 4/4 Beat. Der kann schon mal vorkommen, aber jetzt immer auf vier Viertel und immer eine Geschichte erzählen möglichst mit Gewitter und Krimi und dann

noch einen Rap dazwischen. Tut mir leid, das block' ich ab. Das gibt's dann nicht. Kommt dann vielleicht vor, aber dann wiederum vielleicht in irgendeiner Form verfremdet, dass es eben wieder anders wird. Das denke ich, das signalisiere ich auch ganz klar und sag': »Passt mal auf, ich finde das jetzt noch nicht so gut. Probier' doch mal was anderes aus, damit das nicht so konventionell wird«, zum Beispiel, ja? (B1-Z3)

Natürlich ist nicht zu übersehen, dass B1 hier von ihren eigenen ästhetischen Empfindlichkeiten spricht; ob und inwieweit die Schüler:innen diese teilen oder nachvollziehen können, wird nicht erwähnt. Ja, mehr noch: Es scheint definitiv keine Rolle zu spielen, weil B1 ganz unumwunden von ihrer Richtlinienkompetenz als Leiterin Gebrauch macht (*Tut mir leid, das block' ich ab*). Steht diese Selbstermächtigung aber nicht in offenkundigem Widerspruch zu der zuvor beschworenen Gemeinsamkeit und der damit verbundenen Auflösung bestehender Rollengrenzen?

Bevor man hinter diesen in der Tat widersprüchlich erscheinenden Aussagen vor schnell eine in Zusammenhang mit schulischen Kompositionsprojekten häufig thematisierte Spannung zwischen Offenheit und Lenkung wittert, wäre ein weiterer Aspekt einzubeziehen: So unübersehbar sich B1 ein Vetorecht in Bezug auf Vorschläge der Schüler:innen einräumt, so wertschätzend geht sie zugleich mit Ideen um, die sie für gelungen hält. Die Wortwahl, mit denen sie dieser Wertschätzung Ausdruck verleiht, ist einer gesonderten Betrachtung wert:

Und ich lass' die arbeiten und die kommen nach einer halben Stunde wieder und es kommt vielleicht von drei Gruppen ein Ergebnis raus, was einfach GRANDIOS² ist. (B1-Z4)

[...] das ist nicht einfach nur jetzt ein Unterrichtsprodukt oder sowas, so was man eben im regulären Musikunterricht eben auch als sehr schön empfinden kann, sondern es ist eben auch wirklich was, was MICH musikalisch begeistert oder anspricht. (B1-Z5)

Durch den Gegenhorizont des *regulären Musikunterricht[s]* wird deutlich, dass es B1 um mehr als um eine bloße Anerkennung von Ergebnissen geht, bei denen Schüler:innen im Rahmen ihres ›Schüler:innenjobs‹ zu zufriedenstellenden Lösungen gelangt sind. Der Ausdruck *grandios* bezeichnet eine Qualitätsstufe, in der es keinen Platz für Relativierungen (im Sinne von: ›Für Schüler:innen gar nicht schlecht‹) gibt. B1 will vielmehr zum Ausdruck bringen, dass es ihr hier um eine Artikulation ästhetischer Ernsthaftigkeit geht, die sie als Mensch und Musikerin – und eben nicht nur im Rahmen ihrer Lehrerinnenrolle – unmittelbar begeistert.

Dass diese Begeisterung für sie weder eine bloße Privatangelegenheit ist noch ein Schmiermittel, durch das die Schüler:innen zu Tätigkeiten motiviert werden, zu denen sie sich sonst kaum hingezogen fühlten, wird deutlich, wenn B1 an einer Stelle des Interviews die Dimension des Künstlerischen inhaltlich zu spezifizieren sucht:

Also, ich glaube, das ist vielleicht wie bei jedem Ensemble so ein Punkt, der ist, glaube ich, unabhängig jetzt von der Neuen Musik, sondern dass man einfach, wenn man einen Punkt erreicht hat, wo man GEMEINSAM – ich würde jetzt mal vielleicht das »Einschwingen« nennen – wo

2 Die Großschreibung zeigt hier eine besondere Betonung des Wortes »grandios« durch die Sprecherin an.

man gemeinsam schwingt, also wo man, wo alle wirklich das Gefühl haben: »Ja. Das ist jetzt – das ist es jetzt. Jetzt ist es echt gelungen, jetzt ist es wirklich gut und jetzt sind wir drin oder jetzt kommt genau das, was wir uns vorstellen.« Vielleicht so. (B1-Z6)

Hier tritt das Künstlerische als eine gemeinsam geteilte Erfahrung des Schwingens in Erscheinung (wobei mit dieser Vokabel wahrscheinlich weniger eine rhythmisch-groovige Dimension als vielmehr ein weiter gefasstes inneres Übereinstimmen gemeint ist). Auch hier ist es wiederum B1 allein, die über das Vorhandensein dieses Zustandes bei der Gruppe zu entscheiden scheint. Allerdings ist dieses Schwingen in ihrer Darstellung nicht primär das Ergebnis einer intentionalen Hinführung. B1 schildert es vielmehr als einen Zustand, in dem sich alle Teilnehmer:innen (also auch sie selbst) plötzlich wiederfinden. Das Erkennen dieses Zustandes (**das ist es jetzt**) geschieht aus rückwärtiger Perspektive: Etwas ist erschienen, auf das nun hingedeutet werden kann. Das Künstlerische wird damit als etwas ausgearbeitet, das zwar durchaus planvoll intendiert sein kann, letztlich aber als unverfügbares Ereignis in Erscheinung tritt. Auch wenn B1 es nur allein spüren sollte, so wäre es doch keine bloße Setzung von ihr, sondern eine Reaktion auf ein vorgängiges Widerfahrnis, auf das sie keinen direkten Einfluss hat.

Das verrückte Spiel ist für B1 somit durch vier Aspekte gekennzeichnet: Es ist – im Sinne eines Kinderspiels – frei von hemmender Normalität (1), es ist eine Anforderung, die durchaus auch als offene Zurückweisung von allem Normalen und Routinierten in Erscheinung tritt (2), es ist ein Raum, der eine ästhetische Unbedingtheit ermöglicht, die von den Beteiligten als gemeinsames Schwingen erlebt wird (3) und die eine Qualitätsdimension zur Folge haben kann, die frei von allen schulischen Relativierungen ist (4).

Alle vier Aspekte sind an das aktive Beteiligtsein von B1 und ihre Selbstermächtigung zur qualitativen Zurückweisung bzw. Wertschätzung geknüpft. B1 gibt einen Rahmen vor, der den Raum, in dem sich Künstlerisches ereignen soll, nach außen hin durch strikte Zurückweisungen abdichtet, der aber gerade dadurch nach innen die Möglichkeit eröffnet, *verrückte musikalische Dinge* zu tun. Den Grund dafür, dass diese Rahmensetzung in ihren Augen von den Schüler:innen akzeptiert wird, sieht sie explizit bei sich selbst.

Das ist meine PERSON. Das ist ganz eindeutig. Also das ist – ich hab' einfach sehr viel Erfahrung, wie ich als Pädagogin dann eben auf Schüler zugehe, wie ich sie öffne. Und ich stehe einfach dafür ein. Ich schmeiß' mich da auch rein, ich zieh' mich da überhaupt nicht raus. Und – sozusagen, ich, na, wie soll ich sagen – ich mach' mich ja auch angreifbar, ich stelle mich dahin und sag: »Ja. Ich mach' das jetzt. Das ist bescheuert, es sieht blöd aus – was weiß ich, aber ich stehe dazu und mich fasziniert das. Und wenn du da nicht mitkommst, ist das völlig in Ordnung. Ich verurteile dich dafür nicht. Mach das, klar!« Aber ich – also, indem ich das so verkaufe und verkörpere, das kann man – und deshalb ist es, glaube ich, auch so wichtig, das in dieser Authentizität zu tun, ja? Das kannst du nicht lernen, wie (klatscht) was weiß ich (lacht), Grammatikkurs 5 oder sowas. (B1-Z7)

Die Öffnung der Schüler:innen geschieht hier also nicht durch bewusste Zurücknahme der Lehrperson, sondern dadurch, dass sich B1 aktiv in den Prozess einbringt, und zwar mit einer Intensität, die auch in Kauf nimmt, sich *angreifbar* zu machen. B1 konstruiert eine wechselseitige Reaktion: Indem sie sich selbst auf die Sphäre des »Verrückten« einlässt, lädt sie die Schüler:innen ein, ihre möglichen Hemmungen fallenzulassen und

in die Spielsituation einzusteigen. Dieser einladende und öffnende Gestus ist deshalb möglich, weil Kompositionsprojekte, wie B1 sie versteht, keinerlei explizite Vorkenntnisse oder Kompetenzen benötigen, sondern allen Schüler:innen gleichermaßen offenstehen. Die naheliegende Frage, ob mit der Doppelbewegung des Abgrenzens und Eröffnens nicht implizit auch exkludierende Tendenzen verbunden sein können (in dem Sinne, dass es Schüler:innen geben mag, die schlicht und einfach keine Lust auf derart *verrückte Dinge* haben), wird von ihr beantwortet, indem sie von einer Unterrichtseinheit in einem Grundkurs Musik erzählt, in dem trotz widriger Rahmenbedingungen (*sehr viele Jungs im Kurs, so zum Teil auch sicher unfreiwillig Musik gewählt*) eine gemeinsame und sie beglückende Arbeit möglich war. Im selben Zusammenhang berichtet sie auch davon, dass sie es in ihrer AG-Arbeit selten erlebt hat, dass jemand wieder geht.

[Die Schüler:innen] merken schon auch, dass sie was lernen. Wir machen ja sehr viel Theaterarbeit, Präsenzarbeit, Bühnenarbeit, Körperarbeiten. Das sind ja Dinge, die auf vieles, sagen wir mal, sich auswirken und viel mehr Spaß machen. (B1-Z8)

Betrachtet man die vielen Aspekte, in die die Dimension des Künstlerischen bei B1 eingebunden ist, so lässt sich als generalisierender Befund herausarbeiten, dass die Art und Weise, in der B1 ihre Arbeit beschreibt, **frei von jeglichen Ambivalenzen** ist. Drei zentrale Spannungsfelder, die im Zusammenhang mit kompositionspädagogischer Arbeit immer wieder als Probleme thematisiert werden, scheinen für B1 schlichtweg nicht zu existieren.

1. In ihrer Darstellung treten künstlerische und pädagogische Aspekte in keiner Weise als miteinander konkurrierende Pole in Erscheinung, zwischen denen mühevoll vermittelt werden müsste. Es ist auffallend, dass B1, die ihre Projekte häufig alleine durchführt und insofern gezwungen ist, beide Aspekte in irgendeiner Form in sich selbst auszubalancieren, nie von »zwei Seelen in ihrer Brust« oder Ähnlichem spricht. Obgleich sie sich *ganz klar* zu ihrer Aufgabe als Pädagogin bekennt, ist doch deutlich zu sehen, dass ihre Fähigkeit, auf unterschiedliche Schüler:innen zuzugehen, sie unter hohem persönlichem Einsatz (*ich schmeiß mich da rein*) zu öffnen und zum *verrückten* Spiel zu animieren, Tätigkeiten sind, die sich nicht trennscharf der einen oder anderen Seite zuordnen lassen. An keiner Stelle wird auch nur erwähnt, dass aufgrund der Tatsache, dass es eben »nur« Schüler:innen sind, ästhetische Abstriche gemacht werden müssten. Das besondere Kennzeichen der Neuen Musik, wie B1 sie versteht, liegt ja gerade darin, dass diese ein voraussetzungsoffenes Musizieren gestattet, welches gerade nicht auf das Vorhandensein »normaler« musikalischer Kompetenzen abzielt und das insofern nicht an fachlichen Standards zu messen ist, die didaktisch reduziert werden müssten. Es ist in diesem Zusammenhang auch erwähnenswert, dass es in der gesamten Beschreibung nie um das Erlernen »fachlicher« Aspekte (Notation, Formverläufe etc.) geht, sondern immer um das von ästhetischer Ernsthaftigkeit und Rückhaltlosigkeit getragene und sehr performativ orientierte Agieren in *verrückte[n]* Spielsituationen.
2. Ebensowenig bezeichnet die häufig thematisierte Dichotomie von Prozess und Produkt für sie eine Spannung, die sie zu Entscheidungsprozessen nötigt. Zwar räumt sie ein, dass das Ereignis einer Aufführung am Ende einer Projektphase einen stimulierenden Charakter haben kann, aber sie sieht in einer derartigen

Präsentation keine zwingende Notwendigkeit; auch im Rahmen eines regulären Musikunterrichts können ihrer Ansicht nach kompositionspädagogische Einheiten gelingen. Der Grund für diese Offenheit mag in ihrer Beschreibung des Künstlerischen zu suchen sein: Wenn dieses – wie oben herausgearbeitet – etwas ist, das im plötzlichen Zustand des gemeinsamen Schwingens ›erscheint‹, dann steht hier ein Prozess im Raum, der wesentlich durch das Hervorbringen von Momenten geprägt ist, auf die sich rückwärtig hindeuten lässt (*Das ist es!*) und die durch eben diese nachträgliche Vergewisserung den Charakter von ›Produkten‹ erhalten, mit denen sich weiter arbeiten lässt – auch wenn diese Produkte nicht nur das Ergebnis intentionaler Planung sind, sondern immer auch den Charakter von plötzlichen Funden zu haben scheinen.

3. Und schließlich sieht B1 keinerlei Spannung zwischen den Polen ›Einmischen‹ und ›Nicht-Einmischen‹. Durch ihr von allen Irritationen freies Plädoyer für aktive Einmischung stellt diese Polarität für sie keine Herausforderung dar, in dem Sinne, dass – wie Julia Weber herausgearbeitet hat – das Bekenntnis zu einer prinzipiellen Offenheit für das, was die Schüler:innen mitbringen, bei vielen Lehrenden in Kompositionsprojekten immer wieder mit den eigenen ästhetischen Ansprüchen ausbalanciert werden müsste. Ebenso wenig muss diese Herausforderung aber auch »wegerklärt«, »akzeptiert« oder »resigniert« in Kauf genommen werden (vgl. Weber, 2021, S. 165) – und zwar schlicht und einfach, weil bei B1 von einem Erleben möglicher »Dissonanzen« (im Sinne von Phänomenen, die die Stimmigkeit vorgängig gefasster Zielsetzungen in Frage stellen [vgl. ebd., S. 114ff.]) nichts zu spüren ist.

Möglich wird diese völlige Abwesenheit von Ambivalenzen durch die Selbstbeschreibung als aktiv Mitspielende, die restlos in den Prozess mit eingebunden ist, wobei diese Rolle so charakterisiert wird, dass sie anscheinend immer noch Platz für dominante Qualitätszuschreibungen lässt.

In gewisser Hinsicht ist die Zuschreibung einer Situation als ›künstlerisch‹ (oder – im Falle eines Misslingens – als ›nicht künstlerisch‹) bei B1 Ausdruck einer Definitionsmacht, die ganz selbstverständlich in Anspruch genommen wird. Damit eine Situation künstlerisch wird, muss sich innerhalb der Lerngruppe ein bestimmter Diskurs (in diesem Falle: die Spielregeln, Sprachformen und Aktionen, die eine *verrückte* Situation ermöglichen und prägen) durchgesetzt haben. Dieser Diskurs wird von ihr bewusst gesetzt und scheint für die Dauer der jeweiligen Projekte Verbindlichkeit zu besitzen. Indem B1, um mit Reiner Keller zu sprechen, hier »Bedeutungen bzw. allgemeiner: mehr oder weniger weit ausgreifende symbolische Ordnungen auf Zeit zu stabilisieren und dadurch einen verbindlichen Sinnzusammenhang [...] in sozialen Kollektiven zu institutionalisieren« versucht (Keller 2011, S. 12), schafft sie eine »Wissensordnung«, die im Rahmen ihrer Projekte Geltungsmacht besitzt. Gäbe es diese Wissensordnung nicht, wäre die Beschreibung einer Situation als ›künstlerisch‹ (in dem von ihr gemeinten Sinn) nicht möglich.

Kriterien-Map B1

Fasst man die Kriterien des Künstlerischen, die in den von B1 zitierten Passagen aufscheinen, zusammen, so ergibt sich die Kriterien-Map, die in Abbildung 6 zu sehen ist.

Auffällig ist, dass auch B1 es schafft, in den wenigen zitierten Interviewpassagen alle acht zentralen Kategorien unserer bisherigen Topologie des Künstlerischen

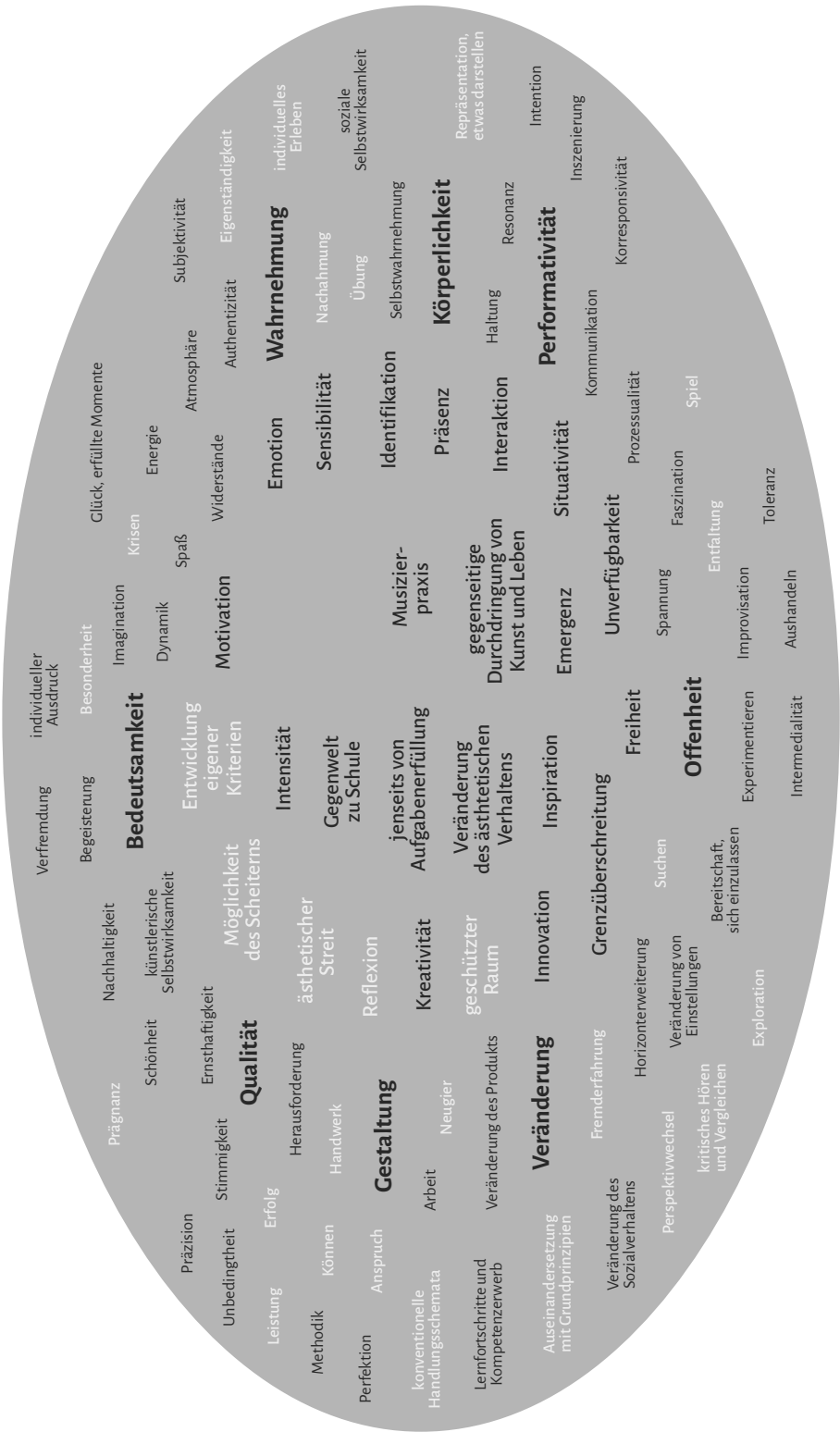
(»Bedeutsamkeit«, »Wahrnehmung«, »Körperlichkeit«, »Performativität«, »Offenheit«, »Veränderung«, »Gestaltung« und »Qualität«) umfassend in Stellung zu bringen. Auch im inneren Bereich der Map deckt B1 mit 19 Kernkategorien, die in den acht thematisierten Zitatblöcken aufscheinen, das Gesamtspektrum weitestgehend ab. Hier finden sich »Motivation«, »Emotion«, »Identifikation«, »Sensibilität«, »Präsenz«, »Interaktion«, »Situativität«, »Emergenz«, »Freiheit«, »Grenzüberschreitung«, »Innovation«, »Kreativität«, »Intensität«, »Gegenwelt zur Schule«, »jenseits von Aufgabenerfüllung«, »gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben«, »Musizierpraxis« und »Veränderung des ästhetischen Verhaltens« sowie als neu hinzutretende Kernkategorie »Inspiration«. Einen »blinden Fleck« weist die Map allerdings im Kernbereich links oben auf, wo sich die Kategorien »Entwicklung eigener Kriterien«, »ästhetischer Streit«, »Möglichkeit des Scheiterns« und »Reflexion« befinden. Dieser Befund passt dazu, dass B1 dazu tendiert, ihre eigenen ästhetischen Positionen absolut zu setzen. Die Schüler:innen brauchen deshalb keine eigenen Kriterien zu entwickeln. Auch die Möglichkeit des Scheiterns an eigenen Ansprüchen (vgl. K3) wird folglich nicht thematisiert.

Aufgrund der Breite der Konzeptionalisierung des Künstlerischen bei B1 ist zu erwarten, dass sie die Ansätze und Strategien beider Komponisten, deren Projekte sie beobachtet, zu würdigen weiß. Allerdings wird sich die Frage stellen, wie sie mit der relativ ausgeprägten Haltung von K2 umgehen wird, sich in Bezug auf die ästhetischen Entscheidungen der Schüler:innen weitgehend zurückzuhalten.

Die Perspektive von B1 in Bezug zu den bislang erörterten Wissensordnungen/ Kriterien des Künstlerischen

Wie im Falle von K1 lässt sich auch die Perspektive, die B1 auf das Künstlerische entwickelt, deutlich erkennbar mit den Positionen Peter Röbbkes und Wolfgang Lessings mit ihrer Betonung unverfügbarer, situativer Momente in Verbindung bringen. Wie dort stellt sich allerdings auch hier die Frage nach der Übertragbarkeit der als »künstlerisch« empfundenen Augenblicke auf die Wahrnehmung und Beurteilung anderer Teilnehmender. In Bezug auf die Zuschreibungen, die der Begriff des Künstlerischen in der Literatur zur Kompositionspädagogik erfährt, fällt auf, dass B1 auf der einen Seite sehr stark für sich in Anspruch nimmt, die Handlungsräume zu definieren, innerhalb derer sich Künstlerisches ereignen soll. Diese Definitionsmacht ist aber nur die eine Seite der Medaille. Unter allen Konzeptionalisierungen sowohl in der von uns untersuchten Literatur als auch innerhalb unseres Samples ist bei ihr die Überzeugung am stärksten ausgeprägt, dass es immer wieder Arbeiten der Schüler:innen gibt, die – ohne dass pädagogische Relativierungen vorgenommen werden müssten – das Epitheton »künstlerisch« verdienen. Allerdings bleibt das *Grandiose*, das sie bei den kompositorischen Ideen der Schüler:innen zuweilen findet, an ihre eigene Zuschreibungskompetenz gebunden; zudem zeigt ihr in seltener Deutlichkeit ausgesprochenes Bekenntnis zur Einmischung, dass das Zustandekommen derart künstlerischer Momente letztlich doch sehr stark an ihre Person gebunden ist. Angesichts der Tatsache, dass sie schulisches Komponieren reibungsfrei mit ihrer Konzeptionalisierung des Künstlerischen in Verbindung bringen kann, überrascht es nicht, dass der Gegensatz zwischen Pädagogischem und Künstlerischem bei ihr keinerlei Rolle spielt.

Abb. 6: Kriterien des Künstlerischen (Bt)



3.1.2.2 B2: Der helfende Begleiter

B2 erzählt zunächst kurz seinen beruflichen Werdegang und umreißt die Orte und Zeiten, an denen er mit schulischem Komponieren in Berührung gekommen ist:

[...] und dann haben wir [während meiner Studienzeit] [Klassenmusizierprojekte] beobachtet [...] und man hat eigentlich dann wieder so einen ganz extremen Frontalunterricht gesehen, der eigentlich aus meiner Sicht einen sehr engen Musikbegriff hatte, also ein enges Repertoire und auch eine klare Situation im Gruppenmusizieren, also einer steht vorne und die anderen machen mit – und das war damals so für mich der Anlass, zu überlegen, wie kann man eigentlich das, was wir eigentlich so als vielfältigen Musikbegriff mit einer starken Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler so im Blick haben – wie kann man das mit diesen Projekten verknüpfen? (B2-Z1)

Später, als er schon an einer Hochschule arbeitete, habe er mit den Studierenden

in der Fachdidaktik sehr viel im Bereich Komponieren/Improvisieren gearbeitet [...], sind immer einmal im Semester oder einmal im Jahr mit einer Gruppe auch für so einen Kompositionstag in Schulen gegangen – und in meiner eigenen Arbeit in dem [Klassenmusizierprojekt], was wir aufgebaut haben, habe [ich] immer mit einem Komponisten oder mit einer Komponistin zusammengearbeitet. (B2-Z2)

Bereits an dieser biografischen Herleitung erkennt man, dass es nicht primär ein Interesse an Neuer Musik ist, das B2 zum Komponieren mit Schüler:innen motiviert – in einem späteren Abschnitt wird er explizit sagen, dass er *nicht so am Medium Neue Musik hängt*. Was ihn an kompositorischer Arbeit interessiert, ist vor allem die Tatsache, dass sie Alternativen zu vielen starren und frontal geprägten Klassenmusizierformaten (z.B. in Bläser- oder Streicherklassen) bietet. Worin diese Alternativen bestehen, deutet sich durch zwei Begriffe an, die im gesamten Interviewverlauf immer wieder vorkommen: B2 geht von einem *vielfältigen Musikbegriff* aus (den er im Repertoire etwa von Bläser- oder Streicherklassen eher nicht findet) und orientiert sich an einer *starken Eigenständigkeit* der Schüler:innen.

Da B2 durch das Vorgespräch wusste, dass die Dimension des Künstlerischen im Forschungsprojekt eine wichtige Rolle spielen sollte, kommt er zu einem frühen Zeitpunkt darauf zu sprechen:

Das Künstlerische wird schon schwierig (lacht) – das zu fassen, also – vielleicht so meine eigene Idee dazu ist eigentlich, dass – ich denke irgendwie in diesen Prozessen sehr schulisch-pädagogisch und bin sehr stark auf dieser handwerklichen Ebene vom Komponieren – also das ist so das, wo man meiner Ansicht nach irgendwie einen guten Rahmen stecken kann, also dass man Schülerinnen und Schülern so ein Handwerk anbietet, wie man Musik entwickeln und erfinden kann, der dann so einen Möglichkeitsraum für das Künstlerische ist – und das Künstlerische kann dann einerseits auf dieser Ebene des Künstlerisch-Kreativen sein, also des Erfindens und Machens und andererseits eben – das ist in den Schulprojekten, die ich stark mitbetreut habe, war das immer so, dass man die Musik, die man erfunden hat, eben auch selber aufgeführt hat, also ist das Künstlerische oft auch auf dieser musikpraktischen Ebene sehr präsent gewesen. (B2-Z3)

Es ist deutlich zu sehen, dass sich B2 mit der Dimension des Künstlerischen etwas schwertut. Das zeigt sich nicht allein am einleitenden Satz, der diesen Themenkreis

als *schwierig* markiert, sondern auch an der Tatsache, dass B2 im weiteren Fortgang – so, als sei der Begriff des Künstlerischen für sich allein nicht aussagekräftig genug – auf die Formulierung *künstlerisch-kreativ* ausweicht. Am Ende der zitierten Passage bringt er den Begriff dann mit einer *musikpraktischen Ebene* in Verbindung, ohne dass weiter spezifiziert würde, welche Kriterien dort als Merkmale des Künstlerischen in Anschlag zu bringen wären. Auf die Nachfrage des Interviewers, ob er selbst diesen Begriff für sich verwenden würde, gibt B2 dann unumwunden zu: *Ja, ich benutze ihn eigentlich nicht, nee.*

Eine deutlich stärkere Nähe hat er hingegen zum Begriff der Kreativität, den er folgendermaßen umreißt:

Also, ein kreativer Moment oder ein kreativer Prozess ist für mich dann gegeben, wenn die Teilnehmenden an dieser Situation aus ihrer Perspektive was Neues und Eigenes schaffen, was sie selber für innovativ halten. Also, einerseits orientiere ich mich sehr stark an der Gruppe – also ich finde, dass kreative Prozesse immer eingebettet sind in soziale Prozesse. [...] Und was ich für diese Kompositionsprojekte in der Schule wichtig finde, ist, dass das irgendwie die Musik der Schülerinnen und Schüler ist – also, das ist was, was uns im Prinzip gerade sehr stark beschäftigt, auch in unseren Forschungsprojekten – dieser Moment, wo das, was ich als Rahmen biete als Lehrer, zum Eigenen gemacht wird. Also, ich finde da fängt dann die Kreativität der Lernenden eigentlich an – also das Gegenmodell wäre, wir machen Aufgabenerledigung – also der Lehrer sagt: »So, wir müssen jetzt drei Töne kombinieren und aus denen sollen wir irgendwas Lustiges machen« – also, dass man diese stärker schulische Aufgabenerledigung im Zentrum des Erlebens hat und nicht so sehr: »Wir machen jetzt hier unseren Song, unser Stück.« (B2-Z4)

Es lohnt sich, diesem Verständnis von Kreativität etwas nachzugehen, denn von ihm ausgehend lässt sich indirekt erschließen, wo – gerade wenn man es mit der Wissensordnung von B1 vergleicht – für B2 möglicherweise die Berührungsängste gegenüber dem Begriff des Künstlerischen liegen. Mit dem ersten Satz des Zitats folgt B2 im Großen und Ganzen einer Fassung des Kreativitätsbegriffs, den Christine Stöger unter Anlehnung an Kai Lothwesen (2014) folgendermaßen formuliert hat. »Kreativität«, so Stöger, »äußert sich in generativem Handeln in oder mit Musik, das einzeln oder kollaborativ entwickelt werden kann und innerhalb einer bestimmten musikbezogenen Praxis als nützlich und für die Individuen bedeutsam angesehen wird. Es ist subjektiv und in Hinblick auf eine bestimmte Bezugsgruppe und Anforderung neu und originell (z.B. eine Lerngruppe, eine regionale Hip-Hop-Community) sowie Ausdruck der Anbindung an eine größere ästhetische Praxisgemeinschaft« (Stöger 2018, S. 264f.). Eine Pointe dieser Definition liegt in der Rückbindung des Kreativitätsbegriffs an die Bezugsgruppe, die mit ihm umgeht. Stöger trägt damit der Tatsache Rechnung, dass angesichts der Vielfalt und Situiertheit ästhetischer Praxen die Frage, was als innovativ und bedeutsam anzusehen ist, nicht von außen entschieden werden kann, sondern nur von den Mitgliedern der jeweiligen Praxisgemeinschaft. Unter Bezug auf Burnard (2012) verwendet sie daher in ihrem Text auch die Pluralbildung und spricht von »Kreativitäten« (Stöger 2018, S. 262). Wenn B2 nun von der Einbettung *kreativer Prozesse* [...] in soziale Prozesse spricht und die Wichtigkeit betont, *dass das irgendwie die Musik der Schülerinnen und Schüler ist* bzw. *dass das, was eine Lehrkraft als Rahmen bietet, von den Schüler:innen zum Eigenen zu machen ist*, dann entzieht sich die Frage, was die Schüler:innen inhaltlich tun, wenn sie komponieren, so lange dem geschmacklichen

Horizont der Lehrkraft, wie erkennbar bleibt, dass die Gruppe eine »Praxisgemeinschaft« bildet, die aus der gemeinsamen kollaborativen Arbeit Qualitäts- und Kreativitätskriterien zu entwickeln imstande ist.

Aber zum Beispiel was die Klangwelt angeht, finde ich, kann man Angebote machen, aber wenn Schüler das nicht wollen oder lieber eigene Sachen machen wollen, dann ist das für mich auch okay. Das ist so eine Beobachtung [...], soweit Schüler so Versatzstücke aus ihrer Lebenswelt miteinbringen dürfen und so, dann ist es oft so, dass diese Prozesse ziemlich Fahrt aufnehmen, selbst wenn sie dann teilweise auch sich übernehmen mit den Ansprüchen, die sie haben, also: »das soll so klingen wie« usw. – sind das schon so Motoren für so ein kreatives Tun in so einer Gruppe und ich würde das auch nicht verbieten. Also, ich habe da eher die Position, dass ich sage: »Okay, macht das, es ist eures!« Also, wenn die hinterher einen Popsong entwickeln und der Impuls war, komponiert mit Klopfmotiven auf [Gebrauchsgegenständen], dann ist das für mich auch in Ordnung. (B2-Z5)

Es ist deutlich zu sehen, dass ein Arbeiten, bei dem Schüler:innen und Lehrkraft ein **gemeinsames** kompositorisches Projekt verfolgen, hier eher nicht im Fokus steht. Wenn B2 sagt, dass er sich *sehr stark an der Gruppe* orientiert, dann rechnet er sich selbst nicht zu dieser, sondern begreift die Schüler:innen als eigenständiges und in gewisser Weise auch geschlossenes Kollektiv. Die Aufgabe, die er Lehrkräften zuweist, besteht in erster Linie darin, einen Rahmen vorzugeben und Impulse zu setzen, aus denen heraus sich die Schüler:innen dann zu einer eigenständig arbeitenden Praxisgemeinschaft entwickeln können, die sich eigene, ggf. auch am jugendkulturellen Mainstream orientierte Qualitätsstandards setzt. Die ursprünglichen Rahmensetzungen der Lehrkraft können dann durchaus durchbrochen bzw. durch neue Rahmungen ersetzt werden.

Der Begriff der Kreativität erscheint bei B2 als eine Klammer, die zwischen seinen beiden Identitäten – der Forscher- und der Lehrerperspektive – eine Verbindung schafft. Mit ihm lässt sich einerseits ein Forschungsfokus begründen, der auf die Akteur:innenperspektive der Schüler:innen gerichtet ist und deren eigensinnige Bedeutungskonstruktionen zu rekonstruieren sucht. Zum anderen dient er aber auch als *Maxime* für ein Lehrer:innenhandeln, die in der Entfaltung von musikbezogener Eigenaktivität auf Seiten der Schüler:innen die primäre Aufgabe des Musikunterrichts sieht und inhaltliche Impulse der Lehrkräfte primär als Anregungen betrachtet, die zu jeder Zeit auch in Frage gestellt werden können. Im Unterschied zur Dimension des Künstlerischen, die bei B1 eine so bedeutende Rolle spielt, und die dort ohne die innere Beteiligung der Lehrperson am Zustandekommen eines ästhetischen Produkts nicht zu denken ist, fungiert der Kreativitätsbegriff hier eher als Diagnoseinstrument. Ein Eingewoben-Sein der Lehrpersonen in die Aushandlungs- und Gestaltungsprozesse der Schüler:innen scheint nicht vorgesehen zu sein.

Kriterien-Map B2

Fasst man die Kriterien des Künstlerischen, die in den von B2 zitierten Passagen aufscheinen, zusammen, ergibt sich die in Abbildung 7 gezeigte Kriterien-Map.

Im Vergleich zu der Kriterien-Map, die sich aus den Äußerungen von B1 generieren lässt, erscheint diejenige von B2 eher dünn. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass das Künstlerische in Bezug auf Kompositionsprojekte an Schulen für B2 generell nicht die zentrale Kategorie ist, weshalb er den Begriff in diesem Kontext vermeidet. Keinesfalls darf daraus der Schluss gezogen werden, dass B2 in einer allgemeinen Dis-

kussion z.B. über Erscheinungsweisen des Künstlerischen nicht möglicherweise einen ähnlichen Bewusstseinsstand offenbaren könnte wie B1. Er thematisiert es in den Gesprächen zum Projekt allerdings nicht, weil er in Bezug auf Kompositionsprojekte *sehr schulisch-pädagogisch* denkt und sein Interesse *stark auf dieser handwerklichen Ebene vom Komponieren* liegt. In jene Bereiche, die etwas mit Wahrnehmung, Körperlichkeit, Performativität, Bedeutsamkeit oder gar Veränderungsprozessen auf Seiten der Schüler zu tun haben, mischt er sich ungern ein.

Entsprechend wird in der Map einerseits die Akzentuierung des Bereichs »Gestaltung« inklusive der angegliederten Kernkategorie »Kreativität« sichtbar, wobei hier noch einmal der Schwerpunkt auf »Arbeit«, »Handwerk«, »Lernfortschritte und Kompetenzerwerb« sowie auf »Perfektion« liegt. Eine weitere Verdichtung gibt es rechts unten zwischen den Segmenten »Offenheit« und »Performativität«. Hier tritt neben »Toleranz« die »Selbstbestimmtheit« der Schüler:innen als neu hinzutretender Aspekt hervor, passend dazu »Eigenständigkeit« und die Kernkategorie »Identifikation« weiter oben in der Map.

»Offenheit« bedeutet für B2 nun aber nicht, dass er die Schüler:innen dazu animiert, die ihnen vertrauten ästhetischen Praxen und Handlungsschemata zu überschreiten, wie es bei B1 explizit der Fall ist. Vielmehr drückt sich in seinem Profil eine hohe Akzeptanz gegenüber den bestehenden Orientierungen der Schüler:innen aus. Seine Zieldimensionen liegen weniger in der Veränderung von Einstellungen und ästhetischem Verhalten als darin, die Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf jene Praxen, die sie als »ihre eigenen« betrachten (*Versatzstücke aus ihrer Lebenswelt*), zu stärken.

In dieser Hinsicht unterscheiden sich seine Konzeptionalisierungen von denen, die wir bei K1 und K2 feststellen konnten, deren Projekte B2 beobachtet. Während die zentrale Kategorie der »Veränderung« bei K1 und K2 vertreten ist, fehlt sie bei B2 weitgehend. Wir dürfen gespannt darauf sein, wie er sich zu den Projekten, die K1 und K2 anleiten, äußern wird. Ginge es nur um die Ebene der expliziten Konzeptionalisierungen, so wäre zu vermuten, dass sich seine Begeisterung in Bezug auf beide Projekte in Grenzen hält.

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass die einzelnen Aspekte des Künstlerischen, die in den Kriterien-Maps verzeichnet sind, nicht in jeder individuellen Map die gleiche Bedeutung besitzen, sondern, dass sich die spezifische Akzentuierung einer Kategorie wie z.B. »Offenheit« erst durch ihre Kontexte erschließt. Diese Kontexte werden in den Maps durch das Umfeld des jeweiligen Aspekts repräsentiert. »Offenheit«, die sich im Falle von B1 mit »Grenzüberschreitung«, »Horizontenerweiterung«, der »Bereitschaft, sich einzulassen«, der »Veränderung von Einstellungen« sowie mit »Experimentieren« und »Emergenz« paart, ist etwas deutlich anderes als »Offenheit« bei B2, bei der »Freiheit«, »Toleranz« (der Lehrenden!) und »Selbstbestimmung« die Umgebung bilden.

Die Perspektive von B2 in Bezug zu den bislang erörterten Wissensordnungen/ Kriterien des Künstlerischen

Angesichts der latenten Skepsis, die B2 in Bezug auf die Dimension des Künstlerischen an den Tag legt, überrascht es nicht, dass wir in seinen Ausführungen kaum auf Kriterien stoßen, die wir sowohl anhand der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Künstlerischen als auch in den Verwendungsweisen in der Literatur zur Kompositionspädagogik beobachten konnten. Der Blick auf die Kriterien-Map er-

härtet diesen Befund: die Kriterien, die sich am ehesten mit den Zuschreibungen der bislang erörterten Wissensordnungen des Künstlerischen decken, liegen vor allem im Bereich der »Gestaltung« und beziehen sich auf die Expertise, durch die die Anleitenden den Schüler:innen helfend zur Seite stehen.

Aus der relativ ausgedünnten Kriterien-Map ist nicht zu schließen, dass B2 generell über keine Kriterien bzw. Wissensordnungen des Künstlerischen verfügt. Sie zeigt lediglich, dass er diese Kriterien in Bezug auf schulische Kompositionsprojekte nicht explizit formuliert. Die Berücksichtigung der Eigeninteressen der Schüler:innen scheint für ihn eine derart zentrale ›conditio sine qua non‹ darzustellen, dass alles, was sich darüber hinaus an Gelingensbedingungen schulischer Kompositionsprojekte formulieren ließe, in den Hintergrund tritt. Kriterien wie Performativität, Körperlichkeit, Bedeutsamkeit etc. sind nicht zwangsläufig obsolet für B2, können aber nur als Folgeeffekte einer auf Selbsttätigkeit gründenden Kreativität in Erscheinung treten. Die Selbstbestimmtheit der Schüler:innen, die sich in einer vorbehaltlosen Anerkennung ihrer musikalischen Orientierungen äußert, stellt also eine Primärbedingung dar. Gelingenskriterien, die ohne ihre Berücksichtigung formuliert würden, scheinen für B2 mit der Gefahr einer normativen Setzung einherzugehen. Dies mag der Grund dafür sein, dass B2 den Begriff des Künstlerischen im Kontext schulischer Kompositionsprojekte vermeidet: Sofern er ausschließlich als Zielsetzung der Anleitenden in Erscheinung tritt, können mit ihm hegemoniale Tendenzen verbunden sein, durch die die Selbstbestimmtheit der Schüler:innen in Frage gestellt wird.

In unserem Sample ist es ansonsten nur K2, der – wie wir gesehen haben – dem Begriff des Künstlerischen skeptisch gegenübersteht. Allerdings verfügt dieser dennoch über eine zusammenhängende Wissensordnung des Künstlerischen, die durch eine Nähe zu anderen Wissensordnungen (beispielsweise von K1, K4 und B1) verrät. Auch wenn er Vorbehalte gegenüber dem Begriff zu erkennen gibt, denkt er doch in dessen Bahnen. Dies ist bei B2 – zumindest in Bezug auf schulische Kompositionsprojekte – nicht der Fall.

3.1.2.3 B3: Die Interpretin des Moments

B3, wie B2 ebenfalls Inhaberin einer Professur für Musikpädagogik an einer deutschen Musikhochschule, hat noch nicht direkt in schulischen Kompositionsprojekten mitgewirkt, verfügt aber über einen reichen Schatz an Erfahrungen im Bereich der Improvisationspädagogik. Im Rahmen des Interviews erzählt sie von einem in den Räumen einer Musikschule veranstalteten Improvisations-Projekt:

Da gab es ein Wochenende, wo die Kinder zusammenkamen und [...] sie hatten so [verschiedene] Dinge zu tun. Da gab es Theaterangebote, da gab es unterschiedliche Angebote und da kam ich als Improvisationslehrerin und habe so ein Wochenende gestaltet mit sechs Kindern so zwischen, ich würde sagen zwischen 7 und 10, ich glaube, dass die wenigsten älter als zehn, zehn Jahre alt gewesen [sind], wo wir halt das ganze Wochenende improvisiert [haben], also das war so Freitagnachmittag, den ganzen Samstag und Sonntag. Und wir haben so unterschiedliche Spiele gemacht, alle möglichen Spiele und am Ende mussten wir irgendwas aufführen. Und dann haben wir diese Aufführung vorbereitet. Die Energie war schon sehr intensiv, sage ich jetzt mal. Und dann in dieser Einführung, wir hatten eine Geschichte gemacht mit Uhren, also mit Zeit. Und für die Aufführung habe ich mich entschieden, diese Aufführung mit so einem Teil von, mit dem Beginn von Momo von Michael Ende zu beginnen. Nicht der Beginn, das war eine Szene, wo er schildert, wie Momo durch diesen Turm

voll mit Uhren geht. Und ich habe das vor der Aufführung vorgelesen. Und diese Aufführung war in einem so klassischen Musikschulraum, sehr wenig stimmungsvoll (lacht), also so Raum voll mit Kindern und ein paar Eltern. Und die Kinder waren natürlich geschlaucht, die hatten das ganze Wochenende schon gearbeitet. Und wir kamen so auf die Bühne und ich habe diesen [Text] gelesen, sie mussten nachher spielen. Und ich habe tatsächlich gespürt, in dem Moment, wo ich diesen [Text] lese, eine gewisse, ja so eine gewisse Erhabenheit ist in den Raum gekommen. Und die Schüler waren auf einmal verwandelt. Also tatsächlich verwandelt. Sie waren ganz – merkwürdig sie anzusehen. Wir hatten gerade geprobt und ich hatte das Gefühl, während ich das Gedicht gelesen habe, sie hatten noch ein bisschen Zeit anzukommen auf dieser Bühne. Und sie haben gespielt und es war eine ganz stille Atmosphäre im Raum. Also wir haben nur gespielt, es war eine sehr leise Improvisation. Sie haben drei Minuten gespielt. Und in diesen drei Minuten war absolute Stille im Raum. [Und dann] ein langsames Beginnen zu Klatschen. Und das halt, da kann ich mich erinnern, dieses Gefühl von sehr starker Intensität. Ich habe es als etwas sehr Künstlerisches empfunden.

[...] Also, ich hatte das Gefühl, das war tatsächlich etwas Kommunikatives zwischen Publikum und – also in diesem Fall, es ist nicht so, dass ich das nur von Bühnensituationen kenne, aber in dieser Situation war es – ich glaube durch diesen Text oder durch den Moment, wo dieser Text kam – ich weiß nicht genau, warum – die Zuhörer und die Spieler sind in eine bestimmte Haltung reingekommen. Und diese Haltung hat sich geäußert in dieser Stille. Also die Stille war das Symptom und nicht die Ursache. Und diese Stille war etwas – eine große Empfänglichkeit war für mich zu spüren. Sowohl von den Spielern als auch von den Zuhörern. Und entsprechend war alles, was die Spieler gemacht haben, es wirkt sofort ins Publikum hinein und auch alles, was dieses Zuhören vom Publikum – plötzlich, es war wie ein Ping-Pong von Energie. Die haben sich gegenseitig aufgeschaukelt quasi in diesem Spielen und Empfinden. Und das ist, glaube ich, etwas, das alle ein bisschen so ergriffen hat, diese große Empfänglichkeit auf beiden Seiten, die natürlich das Spiel beeinflusst hat, aber auch das Zuhören beeinflusst hat. Also, es war so, das war wirklich sehr, sehr spürbar. (B3-Z1)

Die Dimension des Künstlerischen nimmt in diesem Text zweifellos eine Schlüsselposition ein. Sie ist es, durch die die beschriebene Szene zu einem bedeutsamen Erlebnis wird – und zwar nicht nur für B3 selbst, sondern, zumindest aus ihrer Perspektive, auch für alle anderen Anwesenden. Das Künstlerische fungiert dabei zugleich auch als Distinktionsmerkmal: In ihm tritt eine besondere Qualität zutage, durch die sich die beschriebene Improvisation von ›gewöhnlichen‹ Musiziersituationen unterscheidet und als ›besondere‹ in Erinnerung bleibt. Das Künstlerische scheint für die Sprecherin mithin eine entscheidende Sinndimension zu bezeichnen. Man kann wohl davon ausgehen, dass sie Musiziersituationen generell an den hier formulierten Qualitäten misst.

B3 begnügt sich in diesem Textausschnitt nicht mit einer bloßen Aufzählung von Merkmalen, die für sie das Künstlerische ausmachen: Im Akt des Erzählens entwirft sie eine dichte Sequenzkette, bei der jedes einzelne Glied wichtig und bedeutungsvoll ist. Diese Kette beginnt mit der Schilderung der räumlichen und zeitlichen Voraussetzungen. Es ist im Gesamtgefüge des Textes keineswegs unerheblich, dass die beschriebene Aufführung in einem *klassischen* und *wenig stimmungsvollen* Musikschulraum stattfindet. Die Schilderung dieser Ausgangslage ist deshalb von Bedeutung, weil durch sie der folgende Prozess, der durch die Zentralbegriffe *Verwandlung* und *Erhabenheit* gekennzeichnet ist, überhaupt erst richtig zur Geltung kommen kann. Der Begriff der Verwandlung impliziert den Übergang von einem Zustand A in einen sich davon unterscheidenden Zustand B. Rein erzählstrategisch erzwingt die Verwen-

dung dieses Begriffs eine Kontrastierung, deren Stärke die neue Qualität wesentlich mitbegründet. Vergleichbares gilt für die zeitlichen Rahmenbedingungen. Die Tatsache, dass die Aufführung am Ende eines anstrengenden Wochenendes stattfand, die Schüler:innen entsprechend *geschlaucht* waren und nun dennoch etwas aufführen *mussten* (!), ist keineswegs ein unwichtiges Detail, denn erst durch diese negative Ausgangslage kann das, was die Sprecherin als Verwandlung kennzeichnet, Zuhörenden bzw. Lesenden plausibel gemacht werden. Die ungünstige Ausgangslage fungiert in dieser Erzählung als Reibungsfläche, von der aus sich das Künstlerische als eine Sphäre entfalten kann, die sich der profanen Alltagswelt mit all ihren Unzulänglichkeiten und Zumutungen enthebt. Zugleich scheint diese Sphäre aber auch in der Lage zu sein, auf die Alltagswelt zurückzuwirken. Denn es geht ja nicht allein darum, dass die Kinder im Laufe der Improvisation in ein intensives, den Alltag hinter sich lassendes Musizieren eingetreten sind. Von besonderer Bedeutung scheint der Sprecherin die Tatsache zu sein, dass mit diesem Musizieren ein besonderer Kommunikationsmodus einher gegangen ist, der direkt in das Publikum hineingewirkt hat: *[P]lötzlich, es war wie ein Ping-Pong von Energie. Die haben sich gegenseitig aufgeschaukelt quasi in diesem Spielen und Empfinden.* Das Künstlerische erscheint also sowohl als eine Welt für sich, die dem Alltag entgegengesetzt ist, wie auch als eine Sphäre, die in der Lage ist, die Sozialbeziehungen der Anwesenden im Moment der Aufführung neu zu definieren. Es schottet sich nicht einseitig von der alltäglichen Lebenswelt ab, sondern verändert sie.

Die Sphäre des Künstlerischen tritt in dieser Erzählung also nicht im luftleeren Raum auf, sondern ist durch das Motiv der Verwandlung eng an die ihr kontrastierend gegenübergestellte alltägliche Lebenswelt gekoppelt, die sie transzendiert. Trotz dieser engen Verbindung zu dem, was nicht künstlerisch ist, wird aber dennoch kein linearer Kausalzusammenhang entfaltet. Ein entscheidendes Merkmal des Künstlerischen scheint für B3 – ähnlich wie im Falle von B1 – in der Tatsache zu bestehen, dass es unverfügbar ist. Wenn vom Moment des »Erhabenen« gesagt wird, es sei *in den Raum gekommen*, dann wird es regelrecht personifiziert; es gleicht einem Zuhörer, der einen Konzertsaal betritt, ohne dass die übrigen Anwesenden einen direkten Einfluss darauf hätten. Nicht minder unverfügbar (*plötzlich*) tritt im Laufe der Improvisation eine sich im Medium der Musik ereignende intensive Kommunikation mit dem Publikum auf, die sich als *Ping-Pong von Energie* erweist. Hier gelangt etwas zur Präsenz, das zwar durchaus einer aktiven, intentional gesteuerten Vorbereitung bedarf (z.B. des Entschlusses, einen Text von Michael Ende vorzulesen), das sich in seinem Ergebnis jedoch nicht direkt planen und steuern lässt. Das Künstlerische »erscheint«.

Es ist kaum zu bezweifeln, dass die Wahrnehmung von B3 in der konkreten Situation von den genannten Interpretationselementen durchsetzt war. Aber selbst wenn sie hier eine Begebenheit lediglich fabulieren sollte, die sich womöglich ganz anders (oder vielleicht sogar gar nicht) zugetragen hat, dann ließe sich das Erzählte dennoch als performativ inszenierte Dokumentation ihrer Wahrnehmungsstruktur und, damit verbunden, ihrer Interpretationsfolien lesen. Was immer sich also auch zugetragen haben mag: die Schilderung dieser Situation enthüllt Schemata, die sowohl für das unmittelbare Handeln und Erleben der Sprecherin als auch für die nachträgliche Erzählung (die sich ja ebenfalls als eine Form des Handelns und Erlebens auffassen lässt) Relevanz beanspruchen können.

B3 tritt aber noch in einem weiteren Sinne als Interpretin in Erscheinung. Nicht nur wird die Gesamtsituation als Fallbeispiel für die Anwesenheit eines Künstleri-

schen interpretiert. Auch die genannten Einzelaspekte, die die Existenz dieses Künstlerischen belegen sollen, sind für sich genommen schon das Ergebnis von Interpretationsleistungen. Mit Begriffen wie »Verwandlung« oder »Erhabenheit« werden Aspekte angesprochen, die zwar auf empirisch zugänglichen Fakten beruhen mögen, die aber diese Basis prinzipiell übersteigen, wodurch ihre intersubjektive Akzeptanz zumindest fraglich wird. Obwohl es sich beim Motiv der »Verwandlung« um ein zentrales Element der Schilderung handelt, ist seine Geltungskraft für andere Anwesende ja keineswegs gesichert. B3 räumt selbst ein, dass die eigene Wahrnehmung sich von der Wahrnehmung anderer Teilnehmer:innen deutlich unterschieden haben mag.

Ich halte es für möglich, muss ich echt sagen. Also, ich halte es für möglich, dass es meine Projektion ist. Also ich halte nicht – ich finde es nicht – ich habe große Skepsis gegenüber solchen Momenten, gegenüber meiner Wahrnehmung, sage ich mal. Ich halte es für möglich, dass es bei mir stärker spürbar war als bei irgendeinem der Spieler. Ich halte es für möglich. Ich empfand das, glaub' ich, als ... oder ich empfinde es als authentisch, wobei, wie gesagt, ich halte es für möglich, dass es nicht stimmt. Ich empfand es als authentisch aufgrund der körperlichen Präsenz der Spieler auf der Bühne. (B3-Z2)

Obgleich B3 nach intersubjektiv einsichtigen Gründen sucht, die die Interpretation untermauern, bleibt doch ein Rest an Zweifeln bestehen. Und diese Zweifel sind berechtigt, denn selbst die als Beleg angeführte »körperliche Präsenz« ist ja keineswegs ein eindeutiger Indikator, sondern beruht auf interpretationsbedürftigen Wahrnehmungen und kann insofern keineswegs als intersubjektiv gültiger »Beweis« fungieren.

Kriterien wie »körperliche Präsenz« und »Stille« fungieren als **Zeichen**, die auf die Phänomene des Erhabenen oder Künstlerischen hinweisen sollen, ohne dass sich doch mit ihrer Hilfe ein absolut gesicherter Begründungszusammenhang herstellen ließe. Bei näherem Hinsehen zeigt sich, dass es sich bei diesen Zeichen um Phänomene von eigentümlicher Doppeldeutigkeit handelt. Nehmen wir als Beispiel die *Stille*: Sie bezeichnet zunächst einen Zustand, der sich empirisch weitgehend exakt bestimmen lässt. Da mit ihrer Hilfe jedoch die Interpretation der Situation als »erhaben« plausibilisiert werden soll, ist sie aber ihrerseits auf eine Interpretation angewiesen, die über das messbare Ereignis (Abwesenheit von Geräusch) hinausgeht. Diese Interpretation wird dadurch vollzogen, dass das Phänomen Stille zum *Symptom* erklärt wird (*Also die Stille war das Symptom und nicht die Ursache*). Mit ihrer Stellung als *Symptom* bringt B3 zugleich auch schon eine »Ursache«, nämlich die Erhabenheit, ins Spiel, die sich aber doch keinesfalls zwingend und notwendig aus dem bloßen Phänomen der Stille ergibt und deren »Existenz« ja keineswegs an sich feststeht. Das Symptom weist also auf etwas hin, dessen Realität eigentlich nur durch es selbst gewährleistet ist. In diesem spezifischen Zeichencharakter unterscheidet sich das auf die Ursache der *Erhabenheit* hinweisende Symptom der Stille ganz erheblich von der Struktur üblicher Symptom-Ursache-Relationen. Stille wird in diesem Textausschnitt auf eine ganz andere Weise zu einem Symptom als dies, um ein alltagspraktisches Beispiel zu nennen, etwa beim Geruch von Abgasen der Fall ist, der als Symptom auf eine Ursache, z.B. ein vorbeigefahrenes Auto, hinweist. Denn, während das Symptom »Geruch« auf das zweifelshafte Vorhandensein eines Objektes hinweist, das diesen Geruch erzeugt hat (selbst wenn sich nachträglich herausstellen sollte, dass sich hinter diesem Objekt kein Auto, sondern vielleicht ein Motorrad verbirgt), so ist das Vorhandensein der hier genannten

Ursache (das Erhabene) nur durch das Symptom (Stille) gegeben. Das Erhabene ist also sowohl dasjenige, auf das das Zeichen hinweist, als auch das, was durch das Zeichen selbst unmittelbar hervortritt und zur Präsenz gelangt. Und die derart hergeleitete Präsenz des Erhabenen wird im weiteren Textverlauf dann ihrerseits zum Zeichen/Symptom der Anwesenheit des Künstlerischen erklärt.

Diese rekursive Zeichenstruktur lässt sich in noch stärkerem Maße für die komplexeren Phänomene geltend machen, die von B3 als Symptome für die Anwesenheit des Künstlerischen ins Spiel gebracht werden. Während sich über das Vorhandensein bzw. die Abwesenheit eines Phänomens wie Stille, unbeschadet seiner sonstigen Interpretationsbedürftigkeit, ein zumindest grundsätzlicher Konsens erzielen lässt, so thematisiert die Formulierung vom *Ping-Pong von Energie* eine wechselseitige Kommunikation zwischen Spielenden und Hörenden, über deren Existenz und Intensität unter den Teilnehmenden keineswegs Übereinstimmung herrschen muss. Das hängt damit zusammen, dass das Phänomen *Ping-Pong von Energie* eben nicht nur ein Symptom ist, mit dessen Hilfe man mehr oder minder verlässlich auf eine existierende Ursache schließen kann. Es trägt vielmehr selbst das in sich, worauf es als Symptom hinweist. Die von B3 wahrgenommene zirkulierende ›Kommunikationsfreudigkeit‹ ist sowohl ein Hinweis auf die Existenz des Künstlerischen als auch dieses selbst.

Man kann diesen eigentümlichen Zeichengebrauch durchaus als Verstoß gegen elementare logische Gesetzmäßigkeiten ahnden. Dennoch ist unübersehbar, dass durch die rekursiven Schlüsse (vom Symptom zur Ursache zum Symptom) die Intensität der Schilderung erheblich angereichert und gesteigert wird. Man kann sogar sagen, dass das eigentliche Zentralmerkmal des Künstlerischen – so wie es hier zur Darstellung gelangt – gerade darin besteht, dass es einerseits nicht anwesend ist (es wird durch das hinweisende Symptom in ein Verborgenes verwandelt), andererseits dennoch gerade im Akt des Verbergens zur Präsenz gelangt. Das Symptom ist dadurch mehr als das, was einfach »da« ist. Bemerkenswerterweise vollzieht B3, ohne dass ihr das bewusst sein müsste, damit exakt jene Dialektik von Verbergen und Entbergen, in der Martin Heidegger ein zentrales Wesensmerkmal des Kunstwerks erblickte (Heidegger, 2015 [1935/36], S. 285 [263]).

An dieser Art des Sprechens kann man deutlich erkennen, wie wenig zielführend es wäre, das Phänomen des Künstlerischen direkt aus äußerlich bestimmbar Merkmalen (Stille, Körperlichkeit, Intensität etc.) herleiten zu wollen. Diese Elemente mögen zwar zentral sein, doch erhalten sie ihre volle Bedeutung erst durch ihre Einbindung in ein rekursives Zeichensystem im Zuge eines Interpretationsaktes. Ihre Bedeutung lässt sich nicht direkt (im Sinne konsensfähiger Eindeutigkeit) ablesen, sondern setzt die Existenz bestimmter Wahrnehmungsmodi voraus, durch die die Phänomene an der Oberfläche eine eigentümliche Tiefenstruktur erhalten. Anders formuliert: Es ist gerade die **Interpretationsbedürftigkeit** nahezu sämtlicher hier thematisierter Phänomene (Stille, körperliche Präsenz, Intensität), die die besondere Sphäre des Künstlerischen begründet. Gerade das nicht Greifbare, nur Andeutende der manifest vorliegenden Phänomene begründet ihren künstlerischen Status.

So sehr B3 durch die sprachliche Darstellung das Moment des Unverfügbaren und den daraus resultierenden Ereignischarakter zu einem entscheidenden Merkmal künstlerischer Arbeitsprozesse erhebt, so deutlich macht sie zugleich, dass dieses Ereignis nur eintritt, wenn zuvor bestimmte Vorkehrungen getroffen worden sind. Ohne das aktive Gestalten der Situation (das sich vor allem an ihrer Entscheidung zeigt, die

Improvisation mit dem Ausschnitt aus »Momo« zu eröffnen) wäre es in der fraglichen Situation nicht zu jener Intensität gekommen, die sie offenkundig besaß. Auf einer etwas allgemeineren Ebene könnte man sagen, dass B3 diesen Zustand durch eine indirekte Rahmensetzung erreicht hat: Ohne direkt in das Improvisationsgeschehen einzugreifen, setzte sie doch einen zuvor anscheinend weder geplanten noch mit der Gruppe abgestimmten Impuls und überließ es der Gruppe, darauf handelnd zu antworten. In einem anderen Teil des Interviews macht sie diese Vorgehensweise explizit. Sie beschreibt hier, wie sie oft durch gezielte Negativ-Spielregeln (also z.B. durch das bewusste Ausklammern vertrauter Handlungsoptionen oder naheliegender Reaktionsformen) die Schüler:innen dazu bewegen will, sich nicht auf eingeschliffene musikalische Automatismen zu verlassen:

Also, ich finde diese Regel – »alles, was man nicht machen darf« – ist ganz cool, weil dann alles, was man machen würde, geht nicht, und dann beginnt man erst, die Sachen zu machen, die tatsächlich oft aus einem inneren Antrieb kommen würden, die nicht nur Sozialisation sind, sondern die aus einer anderen Quelle schöpfen. Also, klassische Regeln, also gerade am Klavier, z.B. keine weißen Tasten oder nicht nur weiße und nicht nur schwarze. Also, diese Dinge, die muss man brechen, mit denen sie sonst hantieren würden. Und die Gruppen, die Regeln zum Beispiel, diese ganzen Reaktionsspiele. [...] Damit die Leute beginnen, neue Interaktionsmodi kennen zu lernen, ja. (B3-Z3)

Es ist unübersehbar, dass die Art und Weise, in der B3 über das Künstlerische spricht, deutlich näher an den Kennzeichnungen von B1 als an denen von B2 liegt. Wie bei B1, so wird auch hier ein persönliches Eingewoben-Sein in eine gemeinsame (also auch die Lehrperson umfassende) Interaktion thematisiert, ein Aspekt, der im Falle B2's, in dem die Rolle der Lehrperson primär auf das Unterbreiten von Angeboten begrenzt wird, in dieser Form nicht vorkommt. Gemeinsam ist bei B1 und B3 weiterhin die Tatsache, dass das Künstlerische etwas ist, das, obschon es in hohem Maße durch die Handlungen der Lehrperson ausgelöst wird, mit einer gewissen Plötzlichkeit in die Situation »einbricht«. Während sich der Kreativitätsbegriff, wie B2 ihn verwendet, auf den Arbeitsprozess als Ganzes beziehen lässt (innerhalb dessen die Schüler:innen beginnen, ihr *eigenes Ding* zu machen und in diesem Zuge kollektiv geteilte Qualitätskriterien entwickeln), ist das Künstlerische bei B1 und B3 an einen ganz spezifischen Moment des Umschlags gebunden. Bei B3 wird dieser Moment, stärker noch als bei B1, als *Verwandlung* geschildert. Man hat bei dieser Schilderung den Eindruck, dass es sich um einen seltenen und kostbaren Moment handelt, dessen Ungreifbarkeit und Zerbrechlichkeit performativ durch die geschilderte doppelte Verweisungsstruktur verdeutlicht wird. Für B1 reicht es hingegen aus, die eigenen Bewertungspräferenzen als Garanten des Künstlerischen herauszustellen. Das Momenthafte besitzt hier nicht die Aura des ganz Besonderen und Einmaligen, das bei B3 so deutlich im Vordergrund steht. Dafür spricht auch, dass B1 von keiner konkreten Situation berichtet; vielmehr bleibt sie, erzähltheoretisch betrachtet, im Modus der Beschreibung und stellt die Momente des Künstlerischen dadurch als etwas deutlich Normaleres dar, das sich aus der Situation des *verrückten Spiels* mit einer gewissen Zwangsläufigkeit zu ergeben scheint.

Kriterien-Map B3

Fasst man die Kriterien des Künstlerischen, die in den von B3 zitierten Passagen aufscheinen, zusammen, ergibt sich die in Abbildung 8 gezeigte Kriterien-Map. Sie bereichert die Topologie um zwei weitere Kernkategorien, nämlich »Konzentration« und »besondere Weise des Seins«. Darüber hinaus ist festzustellen, dass die rechte Hälfte der inzwischen vorliegenden Map deutlich stärker akzentuiert ist als der linke Bereich. Ähnlich wie bei K1 könnte dies damit zusammenhängen, dass B3 weniger im Bereich der Komposition oder Kompositionspädagogik aktiv ist als in den Bereichen der Interpretation und der Improvisation.

Zu erwarten ist deshalb, dass B3 mit dem von K3 angeleiteten Projekt, in dem es explizit um das Komponieren geht, Schwierigkeiten haben wird. Denn genau jene Kriterien, die um die zentralen Kategorien »Gestaltung« und »Qualität« kreisen und für K3 besonders wichtig sind, scheinen für B3 kaum von Bedeutung zu sein. Umgekehrt ist die rechte Seite der Map bei K3 vergleichsweise gering ausgeprägt.

Die Perspektive von B3 in Bezug zu den bislang erörterten Wissensordnungen/ Kriterien des Künstlerischen

Die Nähe zu B1 – und auch zu K1 – führt dazu, dass sich auch bei B3 starke Übereinstimmungen vor allem zu Peter Rübke zeigen (vgl. 1.2.2), sowohl in der Betonung des Situativen und Unverfügbaren als auch in dem sich daraus ergebenden Spannungsfeld zwischen der in Anspruch genommenen Definitionsgewalt und der Legitimität, die Definition der Situation auf alle Anwesenden zu übertragen. B3 versucht dieses Spannungsfeld dadurch zu lösen, dass sie sich als eine Person charakterisiert, die ihren eigenen Wahrnehmungen in einer derartigen Situation generell misstraut. Wenn sie dann dennoch an der Verallgemeinerbarkeit ihres persönlichen Eindrucks festhält, so will sie das als einen Hinweis darauf verstanden wissen, dass dieser Eindruck so stark war, dass er sogar dieses Misstrauen auszuschalten imstande war. Ebenso wie B1 konzeptionalisiert B3 das Künstlerische als einen von ihr als mitspielender Künstlerin zur Verfügung gestellten Handlungsraum.

3.1.2.4 B4: Die anleitende Ermöglicherin

Auch B4 ist Professorin für Musikpädagogik an einer Musikhochschule; im Rahmen ihrer fachdidaktischen Arbeit ist sie vielfach mit schulischen Kompositionsprojekten in Berührung gekommen. Bevor sie auf die besondere Situation des gemeinsamen Komponierens zu sprechen kommt, nähert sie sich, ganz wie B3, der Dimension des Künstlerischen zunächst von einer performativ-musizierenden Seite.

Mich beschäftigt seit Jahren extrem, dass das Musizieren und vor allem das Klassenmusizieren eine, ja – ich oft erlebe, dass die künstlerische Dimension fast fehlt für mich. Also, dass es eben Tätigkeiten sind, wo ich mir denke, aus Sicht der Kinder weiß ich nicht, ob überhaupt jemals so ein Übersprung zu etwas anderem, zu einer anderen Tätigkeit ins Ästhetische hinein geht, passiert ist, oder eher nicht. Sieht oft nicht so aus. Das beobachte ich immer wieder, ich freue mich sehr darüber, wenn ich sehe, dass das passiert und ich bin überzeugt und habe auch erlebt, dass es auch bei ganz kleinen Kindern absolut möglich ist. (B4-Z1)

Ganz wie bei B3, so findet sich auch hier das Motiv der Verwandlung, des *Übersprung[s]* [...] ins *Ästhetische*; es scheint für B4 ein zentrales Kennzeichen ›künstlerischer‹ Momente zu sein.

Interessant ist nun, auf welche Weise der Bezug zum Komponieren bzw. zum *Musik erfinden* hergestellt wird.

Also, beim Musik erfinden würde ich sagen, also für beides, finde ich, gilt, dass es so einen Wechsel des Modus gibt, in dem man sich befindet, sowohl als derjenige, der das macht und dann idealerweise der, der zuhört. Aber reden wir mal von denen, die das machen. [...] Wenn da so eine Situation entsteht, wo man merkt, wie absichtsvoll, mit einem vielleicht erwarteten Staunen, mit dieser, einer Pause bevor es losgeht, also Absicht, Intention und einer Spannung, die aufgebaut und verfolgt und vertreten wird, mit Überzeugung, also Dinge, die also auch bei Erfindungen wirklich wiederholbar sind, und sagt, also selbst wenn dieses Kind jetzt dieses Papier in die Hand nimmt und damit ein Geräusch macht, dann passiert das mit einer ganz genau geplanten Absicht und genau in diesem Moment muss es sein. So eine – es entsteht eine Art Unbedingtheit, wo man sagt: »Das stimmt jetzt, das ist jetzt eine Geste, eine musikalische, die sich überträgt, auch für einen Laien.« Beim Reproduzieren, finde ich, gilt das ganz genauso. Ich kann ja ein Stück so spielen, dass überhaupt gar keine Musik da ist, also nur Töne oder Geräusche. Und so spielen, dass Bedeutung erzeugt wird, dass eine – die Möglichkeit eröffnet wird, in diesen Modus der ästhetischen Wahrnehmung überhaupt zu gehen. (B4-Z2)

Es ist leicht zu sehen, dass die Klammer, die B4 zwischen dem Erfinden von Musik und dem, was sie *Reproduzieren* nennt, über das praktische Musizieren erfolgt. Die künstlerische Unbedingtheit, die sich Hörer:innen angesichts eines Papier zerreißenden Kindes mitteilen kann, wird an der Art und Weise festgemacht, wie diese Tätigkeit performativ ausgestaltet wird. Mit der Formulierung *genau geplante Absicht* wird ein intentional gesteuertes »Auf den Punkt bringen« bezeichnet, das sowohl für ein künstlerisches Reproduzieren in Anspruch genommen werden kann als auch für einen Erfindungsprozess, bei dem der Akt des Zerreißens als etwas Geplantes und potenziell Wiederholbares in Erscheinung tritt.

Interessanterweise illustriert B4 diesen Moment des Umschlags anhand eines Beispiels, das alles andere als eine »offene« Lehr-Lern-Situation darstellt. In der folgenden Episode, die von einer fachdidaktischen Projektphase mit Studierenden erzählt, agiert die studentische Lehrperson ganz im Gegenteil extrem führend:

Und einer der Studenten hat dann mit dieser RIESEN Runde von Schülern, das waren so Zwölfjährige, Elfjährige, also 40, die in einem Riesenkreis gesessen sind mit uns und vor sich die Steine liegen hatten. Und der hat mit denen NUR ein crescendo und ein decrescendo gemacht, nichts anderes. Wenn man das erzählt, kann man sich gar nicht vorstellen, was man da machen kann, aber das Tolle war, dass er diese – er hat immer wieder abgebrochen und gesagt: »Jetzt nochmal. In dem Moment, wo einer von euch sich heraushört, geht es nicht. Ganz langsam lauter werden, ja, ganz langsam. Keiner hört sich raus.« Und dann hat man gemerkt, wie die Ohren gewachsen sind. Also, wie das um so einen Schub besser wurde. Dann wurde es ganz langsam zu dieser Geräuschschicht aufgebaut und immer größer gemacht und wieder zurück. Und das hat er ein paarmal mit ihnen mit einer solchen Klarheit und Unbedingtheit geübt und ich glaube da war wirklich so ein kleines Beispiel und das ist völlig voraussetzungslos. (B4-Z3)

Als Grund, wieso diese Situation auf so faszinierende Art und Weise gelingen konnte, nennt B4 den bedingungslosen Ernst der Lehrperson, der gleich mehrfach unterstrichen wird.

Und dann hat er diese Übung angeregt, und ich glaube, also der absolut wichtigste Faktor war die Art, wie er das gemacht hat, weil er hat es wirklich fertig gebracht, das zu einer Sache zu machen, die jetzt die wichtigste und einzig nötige ist auf der Welt. Also, das war – der hat mit einer solchen Klarheit diesen Weg verfolgt, dass man überhaupt nicht anders konnte als mitzumachen. Ohne dass er jemand gezwungen hat, sondern es war einfach Ernst. Es war Ernst. (B4-Z4)

Auch diese Situation fokussiert ein vor allem performativ ausgerichtetes Musizieren. Die Pointe des weiteren Gesprächs besteht nun aber darin, dass genau diese enge, geführte und zugleich mitreißende Interaktion des Lehrers mit den Schüler:innen als etwas im Grunde wenig Komplexes dargestellt wird, das zwar für die Gestaltung einzelner Momente sinnvoll und wichtig sein mag, aber in keiner Weise hinreicht, um einen künstlerischen Kompositionsprozess zu begründen.

[Das ist eine Situation, die man doch in vielen Lernsituationen antreffen kann], wo es so lineare Prozesse gibt, wo du sagst: »Da will ich jetzt echt mal von A nach B und ich weiß' auch, was B ist.« Also, das gibt es auch in Musik, so beim Üben, Übeprozesse usw. Da ist es wirklich mal ein linearer Prozess. Das ist ja was total Unterkomplexes, – ist zwar schwer zu erreichen, finde ich – es ist schon eine Kunst, so was hinzukriegen, aber vom Prozess her ist es ein sehr einfacher Prozess. Einen Kompositionsprozess anzuleiten, finde ich, ist ein viel komplexerer Prozess, weil du ja nicht von A nach B gehst, sondern unter Umständen nicht mal A hast, [...] das ist so ein reflexiver Transformationsprozess, d.h. ich muss mir meine Aufgabe erst stellen und dann ist der Weg noch offen. Das ist eine hochkomplexe Geschichte. (B4-Z5)

B4 zeichnet ein Bild von Kompositionsprozessen, das über intentionale und linear planbare Gestaltungen weit hinausgeht. Mit dem Begriff des »reflexiven Transformationsprozesses« kennzeichnet sie eine Arbeitsweise, bei der sich Ziele erst während des Arbeitsprozesses herausbilden und dann wiederum auf das zuvor Entwickelte zurückwirken. Dieses sich in den eigenen Prozess einspinne Suchen und Gestalten ist für sie an die Möglichkeit eines extrem selbständigen und gerade nicht geführten musikalischen Handelns gebunden. Insofern sind die performativen Beispiele, mit denen B4 zu Beginn ihre Vorstellungen eines künstlerischen Handelns zu veranschaulichen, gerade **nicht** geeignet, um die Eigenheiten eines gemeinsamen künstlerischen Komponierens zu begründen.

Die Tatsache, dass es sich hier um eine *hochkomplexe Geschichte* handelt, darf in den Augen von B4 aber nicht zu dem Schluss verleiten, ein derartiges Komponieren sei im Rahmen des schulischen Musikunterrichts generell nicht möglich.

Man muss natürlich die Art, in solche Lernprozesse hineinzugehen, die muss man schon auch ein bisschen gewohnt sein. Wenn man in der Schule immer nur so lineare Prozesse vorgehalten kriegt oder vielleicht auch in der Musikschule: »So spielst du es, so ist es richtig, so machst du es.« Das ist immer nur von A nach einem B und noch dazu zu einem fremden B. Aber dass ein Kompositionsprozess – und das glaube ich, ist die Herausforderung – wie jeder kreative Prozess, ist ja einer, der ein komplexer Transformationsprozess ist. (B4-Z6)

Mit dieser wiederholten Betonung des Transformationsprozesses erhält das Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler:innen, das bei B1 und B3 vorwiegend unter dem Aspekt eines **gemeinsamen** künstlerischen Handelns beschrieben wurde, eine komplexe Mehrschichtigkeit. Einmal scheinen die Aspekte einer starken Führung und der Gemeinsamkeit notwendig zu sein, um Verwandlungsprozesse – wie den eines plötzlich gelingenden, kollektiv gestalteten crescendos – zu ermöglichen. Zum anderen ist genau diese enge Bindung nicht hinreichend oder sogar störend, wenn es gilt, auf Seiten der Schüler:innen Transformationsprozesse anzustoßen, innerhalb derer sich die Zieldefinitionen verändern und auf zuvor Bearbeitetes zurückwirken. Es hat fast den Anschein, als ob B4 hier eine Aporie beschreibt, die darauf hinausläuft, dass eben jene starke Führungsrolle der Lehrkraft, die in dem zu Beginn gegebenen Beispiel einer künstlerischen Musiziersituation so unübersehbar im Vordergrund stand, für das Initiieren künstlerischer Kompositionsprozesse nicht hinreichend ist.

Diese im Grunde paradoxe Bestimmung versucht B4 folgendermaßen aufzulösen:

Also, dass [bei der gemeinsamen Gestaltung des crescendos] der künstlerische Überschwung, dass dieser Überschwung in das Ästhetische passiert [ist], erstaunt mich nicht so, weil das, glaube ich, ist halt nur in diesem kleinen Element passiert, d.h. ich kann das nicht lange halten. Das kann ich ja nicht zwanzigmal machen. Das ist einmal und dann ist es vorbei. Ich habe zwar erlebt, dass das geht und was das ist, was da passiert ist, – das ist ja auch nicht schlecht für Schüler, aber diese offeneren Prozesse, die sind natürlich total nötig, wenn du komponieren willst. Also finde ich, in einem Setting [wie dem gemeinsamen crescendo] kann ich nicht komponieren, kann ich keinen Menschen zum Komponieren anleiten. Ich kann ihm Bausteine geben, ich kann ihm diese Haltung, dieses Absichtsvolle und Ernstnehmen beibringen. Also, es ist wie so eine Übung, ein Baustein einer Übung, aber das Große, also eben ein so komplexer Prozess, der braucht ja – ohne den geht Komponieren, würde ich mal sagen, überhaupt gar nicht. (B4-Z7)

Zu diesen Bausteinen gehören für B4 auch Impulse der Lehrpersonen, die sich auf materielle Dinge, wie z.B. die Veränderung der Räumlichkeit, beziehen. Mit erkennbar konstruktivistischem Denkhorizont wird den Lehrkräften die Aufgabe zugewiesen, bewusst Störungen bzw. Irritationen der Wahrnehmung herbeizuführen:

Also, man kann auch mit kleinen Veränderungen des Raumes, der Konstellationen oft einen sehr anderen Blick auf die gemeinsame Arbeit in der Gruppe machen. Also, schon wenn man denkt, wie die Möbel stehen, und wenn sie immer gleichstehen und sie stehen bei der Klassenarbeit genauso, wie wenn man komponiert. Ich meine, das ist – selbst einem ambitionierten Musiker würde das nicht leichtfallen. Aber dann auch nochmal zu überlegen: »Wo bin ich hier und kann ich etwas dazu tun, um den Raum und auch den sozialen Raum so zu ändern, um bestimmte Schwellen zu überschreiten?« Also, diese Schwelle von »Hm, sagt mir der Lehrer jetzt, was zu tun ist? – nein, sagt er mir nicht, weil die Kriterien müssen wir gemeinsam entwickeln, denn wir kennen sie nämlich noch gar nicht, oder ...« usw. Da müssten ja eine Reihe von Schwellen überschritten werden. Ja. (B4-Z8)

Indem B4 den Lehrpersonen die primäre Aufgabe zuweist, Impulse zu setzen, wird eine Parallele zu B2 erkennbar (der ja ebenfalls die Rolle der Lehrkraft auf das Zur-Verfügung-Stellen von Bausteinen beschränkt, auf deren Grundlage die Schüler:innen dann zu ihrem »Eigenen« kommen sollen); mit den Positionen von B1 und B3 teilt

sie – allerdings nur in Bezug auf diese Impulse – das Moment der gemeinsamen Arbeit (in die auch die Lehrperson eingewoben ist). Es fällt auf, dass der Begriff des Künstlerischen nur in Bezug auf gelingende Musiziersituationen (wie in dem Crescendo-Beispiel) verwendet wird; sobald sie auf den *hochkomplexe[n]* Akt des Komponierens zu sprechen kommt, nutzt sie Begrifflichkeiten aus dem Bereich der Kreativitätsforschung. Wie sich die beiden Ebenen – ein von größtmöglichem Ernst getragenes gelingendes Musizieren einerseits und der *hochkomplexe* Vorgang des Komponierens andererseits – zueinander verhalten, wird in diesem Interview nicht weiter verfolgt. Man hat fast den Eindruck, dass das, was B4 in Bezug auf den Musizierakt als *Übersprung* beschreibt (also z.B. die Verwandlung beliebiger akustischer Ereignisse in sinnstiftende Bedeutungsträger) sich auf der Ebene des gemeinsamen Arbeitsprozesses noch einmal wiederholt: Hier ist es jetzt der Wechsel zwischen einem geführten Erarbeiten von Bausteinen und einem höchst selbständigen kompositorischen Arbeiten. Zwischen beiden Phasen gibt es in ihrer Darstellung keine direkte Verbindung; betont wird jedoch die Möglichkeit, dass der Ernst und die Unbedingtheit, die die Lehrperson beim geführten Anleiten linearer Musiziersituationen an den Tag legt, den Humus für die anschließende selbständige kompositorische Arbeit bilden kann.

Kriterien-Map B4

Fasst man die Kriterien des Künstlerischen, die in den von B4 zitierten Passagen aufscheinen, zusammen, ergibt sich die in Abbildung 9 gezeigte Kriterien-Map.

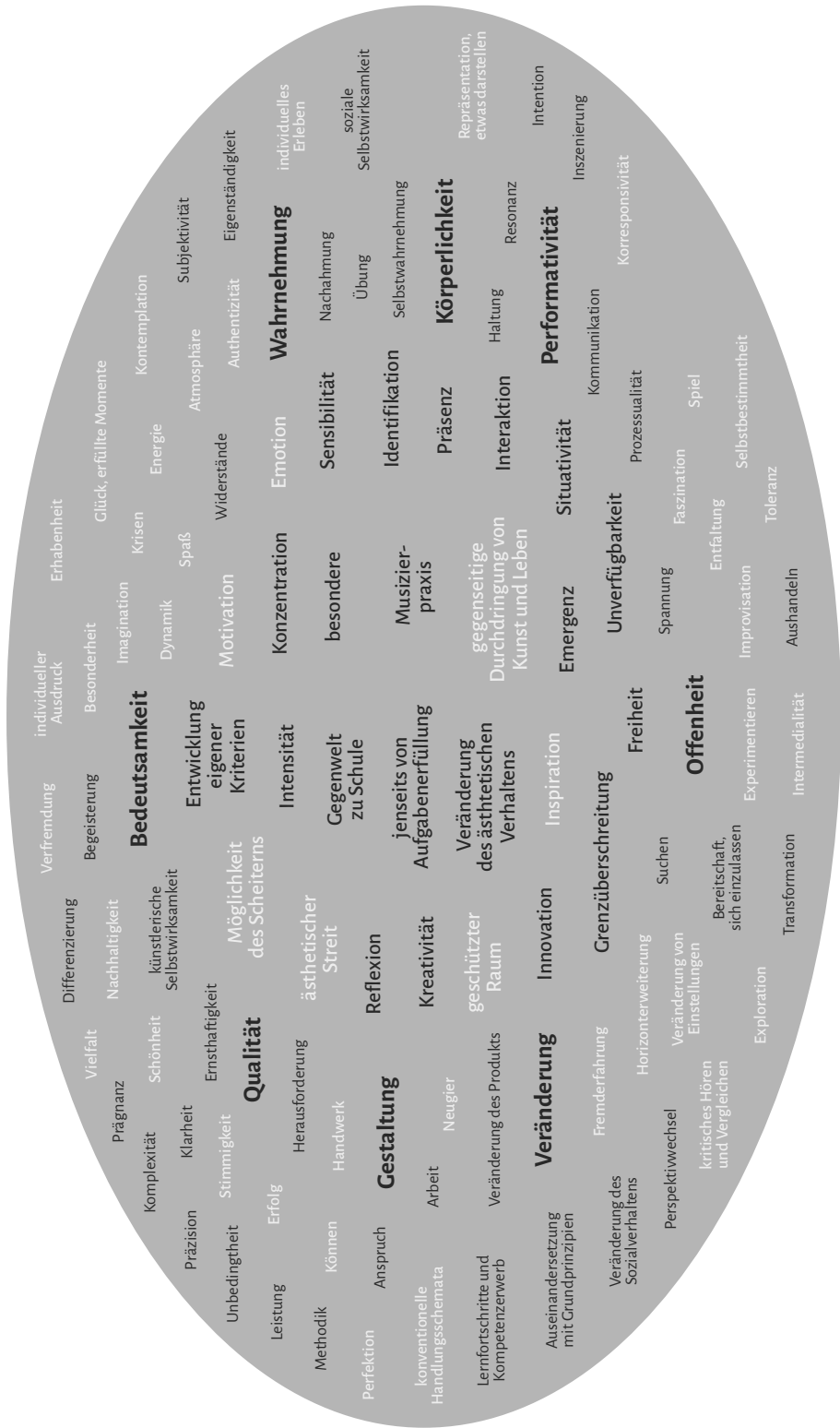
Die Konzeptionalisierung des Künstlerischen weist bei B4 ein ähnlich dichtes Gewebe an Kriterien und Kategorien auf wie bei K4 und B1. Vertreten sind alle acht zentralen Kategorien sowie 20 Kernkategorien. Zu erwarten ist deshalb, dass B4 sich in dem Projekt, das K4 anleitet, wiederfinden wird. Mit Spannung dürfen wir aber darauf schauen, wie sie zu dem Projekt, das von K3 angeleitet wird, steht, denn hier könnten ihr die zentralen Kategorien »Körperlichkeit«, »Performativität« und »Offenheit« fehlen.

Insgesamt zeigt die Gesamttopologie der Kriterien des Künstlerischen inzwischen eine gewisse Sättigung auf, da keine zentralen Kategorien und auch keine Kernkategorien mehr hinzukommen. Neu sind lediglich die außen liegenden Kriterien »Klarheit«, »Komplexität« und »Differenzierung«.

Die Perspektive von B4 in Bezug zu den bislang erörterten Wissensordnungen/ Kriterien des Künstlerischen

Stärker als B2 und B3, die ihre Sicht auf das Künstlerische, auch wenn sich in ihr deutlich die Einflüsse übergreifender kollektiver Wissensordnungen zeigen, vor allem anhand subjektiver Erlebnisse bzw. eigener Erfahrungen zu veranschaulichen suchen, lässt B4 in ihre Darstellung Elemente einfließen, die den musikpädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Diskursen entspringen. Allerdings bringt auch sie diese theoretischen Bezugspunkte immer wieder mit persönlichen Erfahrungen in Verbindung. Obgleich sie im Interview deutlich als Wissenschaftlerin spricht, positioniert sie sich nicht lediglich innerhalb des wissenschaftlichen Diskursfeldes, sondern bringt die aufgerufenen Bezüge immer wieder mit einer erfahrungsgesättigten Erlebnissphäre in Verbindung, was darauf schließen lässt, dass die Diskurselemente sehr stark in ihren professionellen Habitus eingeflossen – oder, um mit Keller zu sprechen:

Abb. 9: Kriterien des Künstlerischen (B4)



»eingesickert« – sind und damit den Charakter einer handlungsleitenden Wissensordnung angenommen haben.

Entscheidendes Moment ihrer Sichtweise auf das Künstlerische ist der *Übersprung* in einen genuin *ästhetischen Wahrnehmungsmodus*. Unübersehbar rekurriert B4 hierbei auf das von Martin Seel entwickelte und von Christian Rolle und Christopher Wallbaum für die Musikpädagogik adaptierte Konzept unterschiedlicher – instrumenteller, und eben auch ästhetischer – Rationalitätstypen. Indem sie diesen Modus an ein im Wesentlichen performatives, und damit situatives und letztlich unverfügbares Geschehen bindet, stellt sie zugleich einen Bezug zu Peter Röbbkes Musizierakten her. Wie für B3 sind für sie nicht allein die spezifischen Qualitäten des ästhetischen Modus von Bedeutung, sondern vor allem auch die Momente des Übergangs (durch das explizite Nennen des Schwellen-Begriffs wird ein Bezug zu Lessing erkennbar). Ein sichtbares äußeres Kennzeichen für den Wechsel des Modus besteht für sie in einer veränderten Körperlichkeit und Ernsthaftigkeit, was sich ebenfalls auf Röbbke und Lessing beziehen lässt.

Diesen Musizierakten misst sie im Rahmen von Kompositionsprojekten aber lediglich eine vorbereitende Bedeutung zu; derart intensive Situationen bilden nur die Grundlage (*Bausteine*), auf der sich kompositorische Prozesse entfalten können. Der Weg von diesen Bausteinen zum eigentlichen Komponieren, bei dem Ziele nicht einfach vorgegeben sind, sondern in einer gegebenen Situation immer neu justiert werden müssen, ist für B4 – und hier argumentiert sie im Sinne einer konstruktivistischen Ermöglichungsdidaktik – nicht direkt lehr- und planbar.

Interessant ist nun, dass sie die Ermöglichung des Einstellungswechsels mit der in 1.1.2.3 herausgearbeiteten Tendenz in Verbindung bringt, das Künstlerische zunächst als einen zur Verfügung gestellten Handlungsraum und damit als etwas zu charakterisieren, dessen Zustandekommen in hohem Maße an das »künstlerische« Handeln der Anleitenden geknüpft ist. Allerdings geschieht dies bei ihr nicht, wie es in Abschnitt 1.1.2.2 bisweilen zu beobachten war, im Sinne einer normativen Setzung, die pauschal aus dem Künstler:innenstatus der Anleitenden legitimiert wird, sondern als eine pädagogisch hoch reflektierte Positionierung, die im folgenden Zwischenfazit näher beleuchtet wird.

3.1.3 Zwischenfazit zu den Forschungsfragen 1 und 2

In diesem Abschnitt werden zunächst noch einmal wichtige Ergebnisse dieses Kapitels zusammengefasst und mit einigen weiterführenden Überlegungen verknüpft. Dabei werden wir zunächst die Muster, die sich aus den zur Sprache gebrachten zentralen Kategorien ergeben, miteinander vergleichen, um sie dann mit den bislang identifizierten Wissensordnungen in Beziehung zu setzen.

3.1.3.1 Die zentralen Kategorien im Vergleich

Aus den bislang thematisierten Vorab-Gesprächen mit den Komponisten und Beobachter:innen haben sich, wie in folgender Tabelle zusammengefasst wird, insgesamt acht zentrale Kategorien ergeben, aus denen in unterschiedlichen Kombinationen die Sicht der Befragten auf das Künstlerische hervorgeht:

	Bedeut- samkeit	Wahr- nehmung	Körper- lichkeit	Perfor- mativität	Offen- heit	Verände- rung	Gestal- tung	Quali- tät
K1	x	x	x	x	x	x		
K2	x	x	x	x	x	x	x	x
K3	x	x		x		x	x	x
K4	x	x	x	x	x	x	x	x
B1	x	x	x	x	x	x	x	x
B2					x	x	x	
B3	x	x	x	x	x	x		
B4	x	x	x	x	x	x	x	x

Diese Tabelle sagt – darauf wurde schon hingewiesen – nichts über die Häufigkeit aus, in der die einzelnen zentralen Kategorien bei den Befragten in Erscheinung treten. Von einer singulären und flüchtig eingestreuten Erwähnung bis hin zur elaborierten Ausarbeitung finden sich im Material die unterschiedlichsten Ausprägungen und Dichtegrade. Im Vergleich zu den individuellen Kriterien-Maps, bei denen durch die jeweils umgebenden Kodierungen die Intensität und inhaltliche Ausrichtung der zentralen Kategorien deutlich wird, handelt es sich hier um eine Reduktion, der allerdings gerade aufgrund ihrer Vergrößerung einige Aussagekraft zukommt. Denn durch die Tatsache, dass sich mit dieser Tabelle – gewissermaßen ex negativo – zeigen lässt, welche zentralen Kategorien für die Befragten jeweils **keine** Rolle spielen, können grundsätzliche Differenzlinien hervortreten, die sich auf ihre Stärke und auf ihre Gründe hin befragen lassen.

Der Vergleich zeigt zunächst, dass in den Aussagen von K2, K4, B1 und B4 alle acht zentralen Kategorien zumindest berührt werden. Dass bei K1 und B3 die Aspekte der »Gestaltung« und der »Qualität« ungenannt bleiben, hängt augenscheinlich damit zusammen, dass beide Gesprächspartner:innen das Künstlerische in einer Weise thematisieren, bei der es weniger um die kontinuierliche Arbeit an einer Komposition als vielmehr um das momenthafte Zustandekommen »künstlerischer« Situationen geht. Diese Akzentuierung findet sich – in unterschiedlicher Gewichtung – durchaus auch bei K2, K4, B1 und B4. Insofern lässt sich sagen, dass die bei K1 und B3 zum Ausdruck gelangende Sichtweise auf das Künstlerische nicht vollständig anders gelagert ist als bei K2, K4, B1 und B4, sondern lediglich ein etwas geringeres Spektrum aufweist.

Deutlich anders verhält es sich hingegen bei K3 und B2. Hier zeigen sich Unterschiede, die auf eine grundsätzlich andere Sicht auf das Phänomen schließen lassen (wobei sich beide Interviewpartner ihrerseits noch einmal stark voneinander unterscheiden). Bei B2 (dem »helfenden Begleiter«) lässt sich gut erkennen, dass die explizit formulierte Distanz, aus der heraus er der Dimension des Künstlerischen in schulischen Kontexten begegnet, nicht allein dem bloßen Begriff gilt, sondern durchaus auch den Kriterien, die die anderen Befragten mit ihm in Verbindung bringen. Das geht zum einen aus der Tatsache hervor, dass sich in seinen Ausführungen lediglich drei zentrale Kategorien auffinden lassen (»Offenheit«, »Veränderung« und »Gestaltung«). Hinzu kommt, dass, wie ebenfalls schon erwähnt, die zentrale Kategorie der »Offenheit« von ihm grund-

sätzlich anders konnotiert wird, als dies bei allen anderen Befragten der Fall ist. »Offenheit« bezeichnet für B2 keine Erwartungshaltung gegenüber Schüler:innen, sondern vielmehr eine Anforderung, die er an die **Anleitenden** stellt: Diese müssen, wie das folgende, nochmals wiedergegebene Zitat exemplarisch zeigt, in der Lage sein, von den eigenen stilistischen Präferenzen und Zielsetzungen komplett abzusehen: *Also, wenn die hinterher einen Popsong entwickeln und der Impuls war, komponiert mit Klopfmotiven auf [Gebrauchsgegenständen], dann ist das für mich auch in Ordnung.* (B2-Z5)

Dass auch K3 (der »Lehrer-Komponist«) in seiner Sichtweise auf das Künstlerische in Richtungen denkt, die sich grundsätzlich von den Zuschreibungen aller anderen Befragten unterscheiden, lässt sich zum einen der Tatsache entnehmen, dass die zentrale Kategorie der »Offenheit« bei ihm – und niemandem sonst – gänzlich fehlt. Die Fähigkeit, eigene Gelingenskriterien zu entwickeln und damit in ein nicht gelenktes, offenes Arbeiten zu kommen, ist für ihn erst am Ende eines längeren Prozesses denkbar, der zunächst als ein relativ eng geführter beginnen soll:

K3: Ich meine, vieles funktioniert ja zunächst mal wirklich über Anweisungen oder Aufgaben. Ich formuliere irgendwie eine Situation und die muss dann in irgendeiner Weise bewältigt werden. (K3-Z3)

Es kommt hinzu, dass die zentrale Kategorie des »Performativen«, die wir im Sinne von Erika Fischer-Lichte, Dieter Mersch und Martina Krause-Benz als ein plötzliches, unverfügbares und dennoch intentional herbeigeführtes Ereignis verstehen, bei K3 zwar durchaus auftaucht, aber einen deutlich propädeutischen Charakter besitzt:

K3: Einen Start, den ich – also, was ich eigentlich gerne mache, ist, möglichst direkt mit zum Beispiel einem musikalischen Konzept beginnen, wo einfach eine musikalische Situation geschaffen wird, die mutmaßlich für die Beteiligten ungewohnt und überraschend ist und worauf die reagieren müssen. (K3-Z2)

Zwar greift K3 hier auf ein Moment des Aufstörenden und Ereignishaften zurück, doch es ist unübersehbar, dass der beschriebene Impuls zwar auf eine die Dimension des Künstlerischen berührende Kompositionsarbeit hinzielt, vom Sprecher aber noch in keiner Weise als eigenständiges Ereignis gefasst wird. Das hängt auch damit zusammen, dass die Reaktionen der Schüler:innen sehr genau vorausberechnet zu sein scheinen. Der Impuls lässt nur wenig Spielräume für unerwartete Handlungen, die den weiteren Verlauf mitprägen könnten. Der Überraschungsimpuls soll zwar eine aktive Beteiligung der Schüler:innen zur Folge haben, diese Beteiligung findet dann aber zunächst einmal in *Anweisungen oder Aufgaben* ihren Niederschlag. Was K3 hier beschreibt, unterscheidet sich damit nicht grundsätzlich von einer auch in nicht-künstlerischen Schulfächern denkbaren didaktischen Strategie, die über das Mittel der Überraschung Neugier und Interesse erzeugen will. Im großen Gegensatz dazu steht die Position von B3, in der das unverfügbare Moment einer plötzlich eintretenden Verwandlung als zentrales Kennzeichen des Künstlerischen ausgearbeitet wird:

B3: Und ich habe tatsächlich gespürt, in dem Moment, wo ich dieses Gedicht lese, eine gewisse, ja so eine gewisse Erhabenheit ist in den Raum gekommen. Und die Schüler waren auf einmal verwandelt. Also tatsächlich verwandelt. Sie waren ganz – merkwürdig sie anzusehen. (B3-Z1)

3.1.3.2 Wissensordnungen des Künstlerischen als Deutungsrahmen für die zentralen Kategorien

Wie verhalten sich die in der obenstehenden Tabelle erfassten Kriterien des Künstlerischen nun zu den bislang rekonstruierten Diskursfragmenten? Lassen sich die unterschiedlichen Akzentuierungen der zentralen Kategorien dadurch erklären, dass die Befragten auf unterschiedliche Wissensordnungen rekurren?

Betrachten wir dazu die folgende Übersicht, die die jeweils aufgerufenen Diskursfragmente zu erfassen sucht. Während sich die ersten fünf Spalten auf die in Abschnitt 1.2 analysierten musikpädagogischen Texte zum Künstlerischen beziehen, rekurren die folgenden drei Spalten auf die in 1.1.2 herausgearbeiteten Sichtweisen auf das Künstlerische in der kompositionspädagogischen Literatur. Ganz rechts stehen vier neu hinzugekommene Diskursfragmente, die wir bei K1, K2, K3 und B4 identifizieren konnten.

Zunächst zeigt sich, dass die in Bezug auf die Kriterien-Maps herausgearbeitete Dreiteilung des Samples, die K2, K4, B1 und B4 als eine weitgehend zusammengehörige Gruppe erfasst, der in minimalem Kontrast K1 und B3 sowie in einem größeren Kontrast K3 und B2 (die in sich nochmals stark gegensätzlich sind) gegenüberstehen, auch hier zu finden ist. Bei der erstgenannten Großgruppe lassen sich durchweg Übereinstimmungen mit den bei Röbbke und Lessing entfalteten Gedankengängen erkennen. Zum anderen wird in ihr künstlerisches Arbeiten als ein von den Anleitenden zur Verfügung gestellter künstlerischer Handlungsraum begriffen (vgl. 1.1.2), aus dem dann Arbeiten bzw. Verhaltensweisen der Schüler:innen resultieren, die ebenfalls als künstlerisch aufgefasst werden (vgl. ebd.).

Dass sich weder K1 noch B3 mit den Ausführungen von Lessing in Verbindung bringen lassen, hängt augenscheinlich damit zusammen, dass die aus dem situativen Erleben eines künstlerischen Moments resultierenden Reflexions- und Übeprozesse, die in Lessings Konzeption eine wichtige Rolle spielen, hier nicht thematisiert werden. Ebenso ist nachvollziehbar, dass das Moment des Künstlerischen von beiden Befragten nicht direkt auf die Arbeiten der Schüler:innen bezogen wird, deren Handeln eher als Folge bzw. Resultat des durch die Anleitenden ausgelösten künstlerischen Impulses dargestellt wird. Wie im Falle der Kriterien-Maps unterscheiden sich K1 und B3 also nicht prinzipiell von der Großgruppe (K2, K4, B1, B4), sondern weichen eher graduell von ihr ab.

Das Künstlerische...												
	1.2.2.1 Röbke	1.2.2.1 Lessing	1.2.1.2 Dartsch	1.2.2.2 Niegot	1.2.3 Richter	...als ein von Künstler:innen zur Verfügung gestellter Handlungs- raum 1.1.2.3	...in seiner Trennung zum Pädagogischen 1.1.2.4	...als Orientie- rungspunkt für die Ar- beiten der Schüler:innen 1.1.2.5	Neu: Transfor- matorische Bildung	Neu: Wechsel in den Modus ästhetischer Erfahrung (Seel, Wall- baum, Rolle)	Neu: Spiel als krea- tiver Über- gangsraum	Neu: Primat »konstruktiver Verfahrensar- ten« (Adorno) vor subjektiver Imagination
K1	x					x	x		x			
K2	x	x		x		x		x		x	x	
K3			x					x				x
K4	x	x		x	x	x		x		x		
B1	x	x				x		x		x		
B2												
B3	x					x				x		
B4	x	x				x		x		x		

Aufgerufene Diskursfragmente

Weitaus deutlicher unterscheiden sich allerdings die aufgerufenen Wissensordnungen von K3 und B2 vom Rest des Samples. Mit dem impliziten Bezug K3's auf das bei Michael Dartsch exemplarisch ausformulierte Verständnis des Künstlerischen, das durch ein unablässiges Verfeinern, Feilen und Fortschreiten gekennzeichnet ist und aus der Fähigkeit des *Scheiterns* (bzw. bei Dartsch positiv gewendet: aus der Erfahrung von »Stimmigkeit«) positive Impulse schöpft, differiert die Wissensordnung dieses »Lehrer-Komponisten« deutlich von denen der Übrigen. Die fehlende Bezugnahme auf die sich in den Texten von Röbbke und Lessing widerspiegelnde Wissensordnung zeigt sich auch daran, dass in der Kriterien-Map von K3 zwar die auf der linken Seite angesiedelten zentralen Kategorien »Gestaltung« und »Qualität« eine wichtige Rolle spielen, die um die zentrale Kategorie der »Performativität« (rechte Seite der Map) angesiedelten Kriterien der »Situativität« und »Präsenz« sowie die gesamte, ebenfalls rechts gelegene, zentrale Kategorie der »Körperlichkeit« jedoch komplett fehlen. Auch hier lassen sich also die Unterschiede in den Kriterien-Maps durch die Unterschiede der jeweils aufgerufenen Wissensordnungen erklären.

Dies gilt – wenngleich ex negativo – auch für B2. Dass seine Kriterien-Map rein mengenmäßig die wenigsten Kriterien aufweist und nur drei zentrale Kategorien berührt (unter denen die »Offenheit«, wie gesehen, auch noch diametral entgegengesetzt konnotiert wird), steht in unmittelbarem Bezug zu der Tatsache, dass seine Ausführungen keine der bislang analysierten Wissensordnungen des Künstlerischen berühren. Das ist nicht allein durch die Tatsache zu erklären, dass er dem Begriff des Künstlerischen in musikpädagogischen Kontexten eher skeptisch gegenübersteht. Denn auch K2 (der »Initiator von Spielräumen«) hat, wie zu sehen war, durchaus Probleme mit ihm, was ihn allerdings nicht daran hindert, in Wissensordnungen zu denken, die Befragte wie K4, B1 und B4 durchaus mit dem Künstlerischen in Verbindung bringen. Dass B2 den Begriff des Künstlerischen in seiner Praxis nicht verwendet, hat im Gegensatz dazu seinen Grund in der Tatsache, dass seine inhaltlichen Vorstellungen von kompositionspädagogischer Arbeit deutlich von den Wissensordnungen der übrigen Befragten abweichen.

Dass sich die Parallelen zwischen den Musterbildungen der Maps und den aus den Interviews rekonstruierten Wissensordnungen keineswegs von selbst ergeben, zeigt nun aber ein genauerer Blick auf die Großgruppe. Zwar lässt sich durch die insbesondere bei Röbbke aufgerufene Wissensordnung leicht erklären, wieso die zentralen Kategorien der »Körperlichkeit« und der »Performativität« bei K2, K4, B1 und B4 stark ausgeprägt sind. Für das Auftreten der anderen zentralen Kategorien liefern Röbbkes Ausführungen allerdings kaum eine Grundlage. Es stellt sich also die Frage, in welchem Verhältnis die zentralen Kategorien auf der rechten Seite der Kriterien-Map (»Wahrnehmung«, »Körperlichkeit«, »Performativität«) zu denen der linken Seite (»Veränderung«, »Gestaltung«, »Qualität«) stehen. Gibt es über Röbbke hinaus Ansätze, die von den Befragten im Sinne einer Wissensordnung aufgegriffen und aktualisiert werden, durch die sich das gleichzeitige Auftreten aller zentralen Kategorien erklären lässt? Können theoretische Bezugspunkte dingfest gemacht werden, in deren Rahmen die Beteiligten denken, ohne sie explizit rezipiert haben zu müssen?

In der Tat zeigt ein Blick auf jüngere Literatur aus dem Bereich der ästhetischen Bildung, dass es Theorienbildungen gibt, die einen Zusammenhang zwischen einer an Präsenz, Performativität und Situiertheit orientierten Vorstellung des Künstlerischen und der reflexionsbegleiteten kontinuierlichen Gestaltungsarbeit an einem

Kunstobjekt zu begründen versuchen (vgl. Klepacki et al. 2016/2022). Begreift man diese Theoriebildungen als Ausdruck einer im Diskurs erzeugten Wissensordnung, so wird einsichtig, warum K2, K4, B1 und B4 die Dimension des Künstlerischen als Zusammenspiel zwischen ihren eigenen performativen Impulsen (rechte Seite der Map) und einer sich daraus ergebenden künstlerischen Gestaltungsarbeit auf Seiten der Schüler:innen (linke Seite) verstehen können. Die Möglichkeit eines derartigen Zusammenspiels war – wie in Kapitel 1.1.2 zu sehen war – in den Texten zur Kompositionspädagogik ja weitgehend unbeleuchtet geblieben: Hier war eher festzustellen, dass die anleitenden Komponist:innen zwar durchaus ihre eigenen Impulse als Ausdruck eines künstlerischen Handelns begriffen, die daraus resultierenden Arbeiten der Schüler:innen aber eher als Folge dieser Impulse ansahen und es tendenziell vermieden, sie als genuin künstlerisch zu bezeichnen (vgl. 1.1.2.3).

Dass in den Ausführungen von K2, K4, B1 und B4 der Begriff des Künstlerischen nun **sowohl** den eigenen Impulsen **als auch** den Arbeiten der Schüler:innen gilt, wird indes nachvollziehbar, wenn man exemplarisch die Überlegungen hinzuzieht, die Leopold Klepacki und Kolleg:innen unter dem Begriff des »ästhetischen Lehrens« entwickelt haben (Klepacki et al., 2022/2016). In Abgrenzung zu Ansätzen, die vornehmlich die Perspektive der Lernenden berücksichtigen, werben die Autor:innen für die »Möglichkeit zu einer Neu- und/oder Andersperspektivierung von Lehrerhandeln bzw. der Tätigkeit des Lehrens im Allgemeinen« (ebd.). Ihre Überlegungen zielen darauf ab, »Lehren als ästhetisches Phänomen zu beschreiben bzw. die Tätigkeit des Lehrens unter ästhetischen Gesichtspunkten zu betrachten« (ebd.):

»Aus einer solchen Perspektive könnte es unter anderem gelingen, spezifische Aspekte wie performative, mimetische und gestalterische Dimensionen des Lehrerhandelns sowie bestimmte methodische Vorgehensweisen verstärkt in den Blick zu nehmen. Der Fokus könnte sich in diesem Zusammenhang insbesondere auch auf die [...] Erzeugung und Gestaltung bestimmter (pädagogischer) Atmosphären (Umgebungen, Lehrräume) richten, in denen Menschen und Dinge bzw. Phänomene situativ so zusammengeführt werden können, dass das Interferenz-Verhältnis von sinnlicher Wahrnehmung und sinnhafter oder sinngenerierender Bestimmung für die Ziele und Zwecke von (schulischem) Unterricht produktiv gemacht werden kann.« (Klepacki et al. 2022/2016)

Durch die Anbindung derart performativer Impulse an weiterführende »Ziele und Zwecke von (schulischem) Unterricht« wird hier also, um es mit den zentralen Kategorien der Map zu formulieren, eine Bewegung von der rechten Seite der Map (Wahrnehmung, Performativität, Körperlichkeit) in Richtung von Aspekten beschrieben, die »im Idealfall Wahrnehmung, Hervorbringung und Verstehen ästhetischer Phänomene systematisch miteinander verbinden« (ebd.).

In welch hohem Maße sich diese Beschreibung mit dem Verständnis der Großgruppe deckt, zeigt sich insbesondere bei K4 und B4 sowie in etwas abgeschwächter Form auch bei K2 und B1. Einige bereits zitierte Ausschnitte aus den Interviews seien hier nochmals wiedergegeben:

K4: *Ja, ich würde am Anfang [...] schauen, [...] dass ich den Raum schon so herrichte, dass sie spüren, dass da etwas Besonderes ist. [...] Dass sie spüren: »Aha, die Tische sind entweder weg, anders«, – es ist eventuell ein Instrumentarium hergerichtet, aber wirklich inszeniert, wo sie schon*

merken: »Hoppla, heute passiert etwas Anderes«, und wo sie vielleicht sogar verunsichert sind, aber nicht verunsichert, dass sie sich zurückziehen und Angst bekommen, sondern eher, dass sie auch neugierig werden. (K4-Z1)

B4: Also, man kann auch mit kleinen Veränderungen des Raumes, der Konstellationen oft einen sehr anderen Blick auf die gemeinsame Arbeit in der Gruppe machen. Also, schon wenn man denkt, wie die Möbel stehen, und wenn sie immer gleichstehen und sie stehen bei der Klassenarbeit genauso, wie wenn man komponiert. Ich meine, das ist – selbst einem ambitionierten Musiker würde das nicht leichtfallen. Aber dann auch nochmal zu überlegen: »Wo bin ich hier und kann ich etwas dazu tun, um den Raum und auch den sozialen Raum so zu ändern, um bestimmte Schwellen zu überschreiten?« Also, diese Schwelle von »Hm, sagt mir der Lehrer jetzt, was zu tun ist? – nein, sagt er mir nicht, weil die Kriterien müssen wir gemeinsam entwickeln, denn wir kennen sie nämlich noch gar nicht, oder ...« usw. Da müssten ja eine Reihe von Schwellen überschritten werden. Ja. (B4-Z8)

In beiden Fällen wird der durch die Anleitenden gesetzte Impuls nicht allein – wie es bei K3 der Fall ist – als ›didaktisches‹ Mittel zur Gewinnung von Aufmerksamkeit verstanden, sondern als ein Akt, der eine künstlerische Atmosphäre erzeugen soll, und der insofern selbst von einer künstlerischen Intention getragen ist. Augenscheinlich geht es beiden Sprecher:innen darum, mit künstlerischen Mitteln eine Situation zu kreieren, die den Schüler:innen einen *Übersprung* in einen *ästhetischen Modus* (B4) ermöglichen soll. Dieser Perspektivwechsel ist für beide Sprecher:innen kein singuläres Ereignis, sondern muss im weiteren Fortgang immer wieder neu anvisiert werden. Während B4 von einer Reihe von Schwellen spricht, die im Zuge der gemeinsamen Kompositionsarbeit überwunden werden müssen, betont K4 die Notwendigkeit von kleinen Schritten und Kleinstergebnissen:

K4: Es ist wichtig [...], mit der Gruppe etwas zu ermöglichen, das etwas aus dem Rahmen des für sie Üblichen fällt, wo sie etwas erfahren und zwar erfahren, beim Tun, also beim Kreieren, beim miteinander Arbeiten, als auch das Ergebnis betreffend, also wenn sie etwas fertiggestellt haben, das muss nicht das Endprodukt sein, sondern es kann in ganz kleinen Schritten schon und find ich auch wichtig, dass [es] in kleinen Schritten dazwischen immer wieder diesen Moment gibt, wo sie ein Kleinstergebnis, eine kleine Arbeit präsentieren können, wo sie aber schon spüren, und wo auch ich als Anleiter merke, da haben sie jetzt etwas geschaffen, was für sie eher ungewöhnlich oder jedenfalls noch nicht erfahren haben. (K4-Z8)

Überträgt man diese zeitliche Bewegung, die in einem performativen Initialimpuls den Schüler:innen einen Handlungsraum eröffnet, der dann über das Erreichen und Würdigen von Kleinstergebnissen zu einer zunehmend reflexionsbasierten und selbsttätigen Gestaltungsarbeit führt, auf die zentralen Kategorien der Kriterien-Map, so zeigt sich, dass diese Map in den hier zitierten Fällen eine implizite Zeitstruktur besitzt: Zunächst wird die rechte Seite mit den Kategorien »Wahrnehmung«, »Performativität« und »Körperlichkeit« betont, durch die bei den Schüler:innen dann die mittleren Kategorien »Bedeutsamkeit« und »Offenheit« in den Vordergrund treten sollen, um dann über die Kategorien der linken Seite »Qualität«, »Gestaltung«, »Veränderung« zu einem eigenständigen künstlerischen Arbeiten zu führen. Diese implizite Zeitstruktur wird von K4 sehr deutlich reflektiert, wenn er sagt:

K4: *Und ich glaub', [...] was uns unterscheidet [...], ist, dass das Komponieren eigentlich anfangs nicht, noch nicht rein im Kopf passiert. Und der Kompositionsunterricht, der übliche, passiert ja hier mit der Analyse und dann eigenständiges Denken, aber sie musizieren es ja nicht. Und in unseren Projekten ist es tendenziell so, dass es übers Musizieren [...] passiert und ein erster Input gegeben wird übers Miteinander etwas musikalisch zu lösen, aber im Spiel, und erst im nächsten Schritt eigentlich die Reflexion darüber [...]. (K4-Z11)*

Dass auch K2 (der »Initiator von Spielräumen«) von einer performativen »Initialzündung« ausgeht, die die Grundlage einer durch sie ausgelösten eigenständigen Gestaltungsarbeit bildet, zeigt sich an mehreren Aspekten: Wenn er den Schüler:innen zu Beginn des Projekts *Gemischtwaren von Alltagsobjekten* präsentiert, ist das ebenso wie das Erzählen einer Geschichte (z.B. der vom Holzwurm) als ein performativer Akt zu begreifen, der die Schüler:innen auf eine bestimmte Art und Weise zu künstlerischem Handeln stimulieren soll. Zu dieser Stimulation scheint auch seine Selbstpräsentation als nicht zur Schule gehöriger, von außen kommender Künstler, die Präsentation einer eigenen Komposition sowie sein unkonventionelles Auftreten zu gehören. Diese Elemente fungieren in seinen Ausführungen keineswegs nur als nebensächliche Details, sondern sind durchaus als performative Impulse zu verstehen, die zu einer besonderen Atmosphäre beitragen sollen. Im Unterschied zu K4 und B4, die über *Kleinst-ergebnisse* (K4) bzw. das Überscheiden einer *Reihe von Schwellen* (B4) die anfängliche künstlerische Stimulierung sehr bewusst in einen längerfristig konzipierten Prozess zunehmender Selbsttätigkeit zu überführen versuchen, geht K2 einen Weg, der direkt vom Anfangsimpuls in eine von maximaler Selbstständigkeit und Nicht-Einmischung gekennzeichnete Phase führt. Dieser fast abrupt anmutende Perspektivwechsel lässt sich durch die starke Akzentuierung des Spiels bzw. des Spielerischen erklären, das als eine speziell für K2 relevante Wissensordnung identifiziert werden konnte. Da künstlerische Arbeit für K2 auf das Engste mit den das kindliche Spiel auszeichnenden kreativen Impulsen zusammenhängt, sieht er seine Aufgabe primär darin, diese Spielräume im Rahmen der Institution Schule zu ermöglichen. Das schlägt sich auch in der Art seiner Impulsgebung nieder, die durch das Präsentieren ungewöhnlicher Klangerzeuger eine »Funktionslust« (Karl Bühler, 1965) erwecken soll oder durch das Erzählen einer Geschichte auf spielbasierte Gestaltungsräume abzielt. Die zeitliche Bewegung vom performativ-künstlerischen Impuls zur selbsttätigen künstlerischen Arbeit wird also auch von K2 vollzogen; durch die nur bei ihm in dieser prominenten Weise zu rekonstruierende, um den Dreiklang »Spiel/Kreativität/Kunst« kreisende Wissensordnung wird die Rolle des Anleitenden vor allem auf die anfängliche Impulsgebung beschränkt, aus der dann ein Prozess entsteht, im Zuge dessen die weiteren zentralen Kategorien mehr oder minder spielerisch von alleine berührt werden.

In gewisser Weise geht B1, obgleich auch sie alle acht zentralen Kategorien berührt, einen gegensätzlichen Weg, durch den sich auch das Verhältnis der zentralen Kategorien zueinander verändert. Während K2 als »Initiator von Spielräumen« bei aller Betonung der Symmetrie, die er zwischen sich und den Schüler:innen sieht, doch davon ausgeht, dass das spielerische Explorieren der Gruppe einen geschützten Bereich kindlichen Spiels bildet, der von Erwachsenen nicht gestört werden sollte³, geht es hier

3 K2: *Und das finde ich eigentlich eine sehr spielerische Aneignung von Material, die ich dann eben auch nicht stören möchte. Und das heißt, ich ziehe mich in dem Moment dann eigentlich zurück. Und dann, je nachdem, wie lan-*

um eine kontinuierliche gemeinsame Arbeit, die gerade dadurch geprägt ist, dass B1 (die »dominante MitspielerIn«) permanent als Interaktionspartnerin zur Verfügung steht. Innerhalb dieses gemeinsamen Handelns setzt B1 dann immer wieder performative Impulse:

B1: *Und – sozusagen, ich, na, wie soll ich sagen – ich mach' mich ja auch angreifbar, ich stelle mich dahin und sag': »Ja. Ich mach' das jetzt. Das ist bescheuert, es sieht blöd aus – was weiß ich, aber ich stehe dazu und mich fasziniert das. Und wenn du da nicht mitkommst, ist das völlig in Ordnung. Ich verurteile dich dafür nicht. Mach das, klar!« Aber ich – also, indem ich das so verkaufe und verkörpere, das kann man – und deshalb ist es, glaube ich, auch so wichtig, das in dieser Authentizität zu tun, ja? Das kannst du nicht lernen, wie (klatscht) was weiß ich (lacht), Grammatikkurs 5 oder sowas. (B1-Z7)*

Diese Impulse führen immer wieder in ein eigenständiges Arbeiten der Schüler:innen, sollen aber vor allem ein *gemeinsames Schwingen* ermöglichen, das für B1 den Kern des Künstlerischen in kompositionspädagogischen Projekten bildet. Anstelle einer Zeitstruktur, die von den rechts stehenden zentralen Kategorien der Kriterien-Map zu den links angesiedelten führt, kann man bei B1 von einem permanenten Ineinandergreifen der zentralen Kategorien sprechen.

Als Ergebnis dieses Kapitels kann festgehalten werden, dass sich die unterschiedlichen Muster der einzelnen Kriterien-Maps zum großen Teil auf bestehende Wissensordnungen zurückführen lassen, die kein subjektives »Eigentum« der Befragten sind, sondern als im Diskurs zirkulierende Denk- und Handlungsmuster begriffen werden müssen. Diese Muster sind in den herangezogenen Texten zwar weitgehend explizit ausformuliert, doch werden sie von uns nicht als originäre Schöpfungen der jeweiligen Autor:innen verstanden, sondern als vorgängig existierende Wissensvorräte, die in Texten, Interviews und Handlungsvollzügen aktualisiert und modifiziert werden.

In diesem Zuge wird zugleich deutlich, dass bis auf den Beitrag von Reinhard Kopiez alle in Kapitel 1.2 besprochenen Texte insofern als Wissensordnungen des Künstlerischen gelten können, als in ihnen ein kollektiver Wissensvorrat bezüglich des Künstlerischen zur Sprache kommt, der in die Denk- und möglicherweise auch Handlungsweisen der von uns Befragten »eingesickert« ist (Keller, 2011, S. 183) bzw. der als eine Art Vorratsspeicher fungiert, aus dem bereits auch die analysierten Texte schöpfen konnten.

Zum Zeitpunkt, als wir die Vorab-Interviews mit den Komponisten und den Beobachter:innen führten, waren den Interviewpartner:innen die Schulklassen noch nicht bekannt. Alle Wissensordnungen des Künstlerischen, die wir rekonstruieren konnten, entstammen den Selbstaussagen der Beteiligten, die sich aus vorgängigen Erfahrungen speisten. Ob und inwieweit diese Aussagen auch erkennbar handlungsleitend sein würden, war insofern eine offene Frage. Die Vorab-Situation bot uns mehrere

ge dieses Zeitfenster ist, in dem man dann arbeitet – nach einer Viertelstunde oder so gehe ich dann so langsam rum und schaue, was die Gruppen machen und versuche dann halt auch quasi, mich anzukündigen. Das heißt, ich klopfe an die Tür, wenn es in einem geschlossenen Raum ist, oder ich frage: »Darf ich zuhören?« und dann ist es auch schon oft vorgekommen, dass die Kinder dann sagen »Nein« oder sie machen wieder die Tür zu – quasi so: »Der Erwachsene darf unseren kindlichen Spielraum nicht betreten«. Was ich dann natürlich irgendwie annehme.

Chancen. So konnten wir durch die Befunde der Interviewanalysen nicht nur die Forschungsfragen 1 und 2 beantworten, sondern auch die anschließende Forschungsfrage 3 durch folgende präzisierende Fragen ausschärfen:

- Wird es K1 (dem »Ermöglicher existenzieller [Selbst-]Begegnung«) in seiner Projektarbeit gelingen, mit den *Energien* der Schüler:innen so zu *spielen*, dass sich tiefgreifende Transformationsprozesse (im Sinne von Schlüsselereignissen) zumindest andeutungsweise erkennen lassen?
- Wird K2 (der »Initiator von Spielräumen«) eine Spielsituation kreieren können, in der die Schüler:innen zu einem selbstbestimmten kreativen Arbeiten gelangen?
- Wird K3 (der »Lehrer-Komponist«) es schaffen, durch einen Prozess, der zunächst von *Anweisungen* und *Aufgaben* geprägt ist, die Schüler:innen *über die [...] Schwelle rüber(zu)tragen*, an dessen Ende dann ein selbstständiges Arbeiten steht, das den Schüler:innen die Möglichkeit eröffnet, *an ihren eigenen Kriterien zu scheitern*?
- Wird K4 (der »Regisseur«) über das Setzen anfänglicher performativer Impulse eine Atmosphäre schaffen können, in der die Schüler:innen mit Sorgfalt und Hingabe für sie fremde Erfahrungen aufgreifen und bearbeiten? Wird es ihm gelingen, durch das Anvisieren von Zwischenergebnissen eine kontinuierliche Gestaltungsarbeit auszulösen?

Diese Fragen zielen, wie die gesamte dritte Forschungsfrage, auf das Verhältnis von vorgängiger Wissensordnung und tatsächlicher Handlungspraxis. Bezieht man jetzt zusätzlich noch die Kriterien bzw. Wissensordnungen der Beobachter:innen in Bezug auf das Künstlerische mit ein (denen zum Zeitpunkt der Interviews die Projektklassen ebenfalls noch nicht bekannt waren), so erweitert sich der Fragenkomplex noch um das Verhältnis von vorgängiger Wissensordnung und Beobachtungspraxis. Spiegeln sich in den Reaktionen der Beobachter:innen eher deren eigene Wissensordnungen und/oder werden die Wissensordnungen, aus denen heraus die Komponisten agieren, als solche erkannt und benannt?

Gesetzt, die Wissensordnungen der Komponisten ließen sich auch in der konkreten Unterrichtssituation wiederfinden, so könnten – unter der gleichzeitigen Voraussetzung, dass die Wahrnehmung der Beobachter:innen stark von den jeweils eigenen Wissensordnungen affiziert ist – folgende Reaktionen prognostiziert werden:

- B1 (die »dominante Mitspieler:in«) wird die Arbeitsweise von K1 im Wesentlichen für gelungen und adäquat halten und mögliche Schwierigkeiten eher mit der Lerngruppe in Verbindung bringen. Bei K2 wird ihr das starke Sich-Zurücknehmen auffallen, das sich aus K2's Orientierung an selbstbestimmten Spielsituationen ergibt.
- B2 (der »helfende Begleiter«) wird sowohl der Arbeit von K1 als auch von K2 mit einer gewissen Reserviertheit begegnen, da er die Eigeninteressen der Schüler:innen nicht genügend berücksichtigt sieht.
- B3 und B4 (die »Interpretin des Moments« bzw. die »anleitende Ermöglicher:in«) werden mit der Arbeit von K3 erhebliche Probleme haben, da die für sie so zentralen Kriterien der »Körperlichkeit« und der »Offenheit« deutlich unterbelichtet bleiben. Der Arbeit von K4 werden sie jedoch voll und ganz folgen können.

3.2 Die vier Kompositionsprojekte: Wissensordnungen/Kriterien des Künstlerischen in der Praxis

Der folgende Abschnitt bildet den zentralen Schwerpunkt unserer Studie. In ihm untersuchen wir nun, wie sich Wissensordnungen des Künstlerischen in der musikpädagogischen Praxis auswirken, wie sie dort miteinander reagieren und sich dabei möglicherweise auch verändern. Zu diesem Zweck werden die vier Projekte auf der Basis systematischer Situationsanalysen zunächst detailliert vorgestellt. Insbesondere interessiert uns hierbei die Frage, ob und inwieweit die Wissensordnungen der jeweiligen Komponisten in der Handlungspraxis zu erkennen sind. Im Anschluss daran gehen wir der Frage nach, auf welche Weise die Beobachter:innen über die Projekte urteilen und inwieweit ihre Fokussierungen und Bewertungen mit ihren Wissensordnungen zusammenhängen.

Da sich in den Projekten 1 und 2 auch die Lehrerinnen aktiv mitgestaltend in die Projekte einbringen, werden auch deren Wissensordnungen bzw. Kriterien des Künstlerischen einer näheren Untersuchung unterzogen und in entsprechenden Kriterien-Maps zusammengefasst. Der Vergleich der jeweils zu einem Projekt gehörenden Maps wird dann Hinweise auf unsere dritte Forschungsfrage nach der Herausbildung gemeinsamer Wissensordnungen im Verlauf der Projekte geben.

Die von den Schüler:innen und Lehrerinnen genannten Kriterien des Künstlerischen fließen ebenfalls in unsere Gesamttopologie ein (vgl. Kap. 3.3). Allerdings mussten wir, um mit Hilfe vergleichender Betrachtungen zwischen den Maps der Schüler:innen und den Maps der Komponisten herauszufinden, ob es im Projektverlauf zu Angleichungen bzw. zur Entstehung gemeinsamer Wissensordnungen kam, spezifisch projektbezogene Aussagen von solchen unterscheiden, die eher übergeordneter, nicht direkt auf die Projekte bezogener Natur waren. In den Kriterien-Maps der Schüler:innen sind also nur solche Kriterien des Künstlerischen in schwarzer Schrift verzeichnet, die direkt dem Projektverlauf gelten. In der Übersicht über die Kodierungen im Anhang der Studie sind allgemeine oder bewusst in Abgrenzung zum Projekt artikuliert Kriterien des Künstlerischen der Schüler:innen, die zwar in die Gesamtmap, nicht aber in die jeweilige projektbezogene Map eingegangen sind, durch graue Schrift zurückgesetzt.

3.2.1 Projekt 1

3.2.1.1 Vorbedingungen

Projekt 1 wird in einer 8. Klasse an einer städtischen Gesamtschule durchgeführt, die sich nach Auskunft von L1 *in einem sozialen Brennpunkt* befindet. Des weiteren teilt L1 mit, dass es sich um eine Inklusionsklasse handelt,

[...] es müssten sechs Kinder mit unterschiedlichen Einschränkungen sein, die dabei sind. [...] es sind dann auch sozial-emotionale Kinder dabei – also, wo wir früher gesagt haben, erziehungsschwierige Kinder. Und es ist eben auch einfach ein Alter, was herausfordernd ist. (P1, L1-Z1)

Im Vorfeld der Darstellung des Projekts ist zu erwähnen, dass acht Schüler:innen aus Misstrauen gegenüber dem Forschungskontext keinerlei Daten hinterlassen haben und sich auch dem Projekt selbst gegenüber nahezu vollständig verweigert haben. Die

Schule versucht mit Hilfe einer Reihe von Maßnahmen auf die insgesamt schwierige Situation ihrer Klientel zu reagieren. L1 berichtet:

Da gibt es ganz verschiedene Techniken. Dass dann der Klassenrat – den gibt es ab der Klasse 5 – dass dann Schüler eine Sitzung leiten und sie sich wirklich auch an Regeln halten müssen [...] und Konflikttraining haben wir und fahren mit denen extra auf den Zeltplatz und da müssen die dann so Teamtraining machen. (P1, L1-Z2)

Bezüglich der musikalischen Vorerfahrungen teilt L1 mit,

dass bis auf zwei Schülerinnen, die ein bisschen Klaviervorerfahrung haben, tatsächlich niemand eine instrumentale Vorerfahrung hat mit Einzelunterricht zu Hause oder irgendwie in einer Band spielen. (P1, L1-Z3)

Auch der schulische Musikunterricht hat nach Auskunft einer Schülerin bisher wenig geleistet:

Die ganzen Musikunterrichte, die wir hatten, seit der Fünften [...], da haben wir nur abgeschrieben und Musik gehört oder gesungen. (P1, SuS-Z1)

Zu ihren musikalischen Alltagspraxen berichten zwei Schülerinnen:

Ich hab' mal ein Lied gecover't, also geschrieben halt nur [...]. Nur Text halt geschrieben, erst mal... (P1, SuS-Z2)

Ich singe, seitdem ich »I Believe I can Fly« gehört habe [...] ich hör' alte Musik gern, also – nicht deutsche, also [...] Beyoncé, R. Kelly, Michael Jackson, Alicia Keys und noch andere [...]. (P1, SuS-Z3)

Generell erscheinen die Schüler:innen in Bezug auf ihr Freizeitverhalten sehr unstat. Mehrere Äußerungen zeigen, dass es ihnen schwer fällt, sich kontinuierlich mit etwas zu beschäftigen und sich Herausforderungen zu stellen:

Ich hab' getanzt, dann hab' ich das Interesse verloren. Dann bin ich eher ins Sportliche gegangen und dann hab' ich gezeichnet – das mach' ich ab und zu auch wieder mal – und dann hab' ich auch das Interesse verloren, und ja, jetzt basiere ich mich nur auf meine Stimme. (P1, SuS-Z4)

Bei mir war früher – ich hab' gerne gemalt, dann hab' ich die Interesse verloren, dann kam ich so – hab' ich angefangen mit Bauchtanz, da war ich, glaube ich, vier Jahre oder so im Verein, und dann noch dazu Zumba – das hab' ich halt alles irgendwie so zusammen gemacht – und dann hab' ich damit aufgehört und dann war ich so im Karnevalsverein mit diesem Tanzen – und dann hatte ich keine Lust mehr drauf, und dann – irgendwie kommt immer wieder was Neues dazu, und dann verlier die Lust und irgendwann will ich dann wieder anfangen. Dann kam Fußball – keine Lust mehr, so keine Motivation – und jetzt so im Moment, ist es im Moment so [...] hab' ich Yoga angefangen. (P1, SuS-Z5)

Also, ich hab' erstmal so gemalt und Kampfsport gemacht, so Judo, und dann habe ich halt angefangen zu turnen, aber das habe ich dann auch abgebrochen, und dann habe ich halt angefangen zu zeichnen, Hip-hop und Klavier, und ich will jetzt noch 'ne andere Kampfsport machen – ich weiß noch nicht welche – Aikido oder so – und, ja, also, ich zeichne jetzt auch zur Zeit. Ich krieg jetzt auch so'n Grafik-Tablet und ich zeichne auch so mit Wasserfarben und Acryl und so was, – aber meistens mit Bleistift. (P1, SuS-Z6)

Über die Klasse sagt eine Schülerin: *Unsere Klasse? – Eigentlich – wir können miteinander auskommen, aber es kommt immer zu Streitereien. (P1, SuS-Z7)*

Eine andere Schülerin lässt wissen: *Wir haben einen schlechten Ruf seit der fünften Klasse. (P1, SuS-Z8)*

L1 hat in ihrem Studium durchaus Interesse an Neuer Musik entwickelt, so in die Richtung *experimentelles Theater. (P1, L1-Z4)* Außerdem erklärt sie: [...] *'ne Zeit lang neben meinem Lehrberuf bin ich als Sängerin tätig gewesen. Jetzt nicht im Konzert-Business so, sondern im kleinen Rahmen. (P1, L1-Z5)*

Von dem Projekt erwartet sie für ihre Schüler:innen, *dass auch eine andere Offenheit am Ende da ist gegenüber dem, was wir [...] jetzt vielleicht sogenannte Neue Musik nennen würden. (P1, L1-Z6)*

Ergänzend fügt sie hinzu:

Ja, und ich fände eben auch schön, sie hätten Tools und würden auch verstehen [...], dass es immer so ein Problem gibt mit dem Aufschreiben [...]. Also, in so einen Prozess reinzukommen, darüber nachzudenken. (P1, L1-Z7)

Zu ihren eigenen Erwartungen sagt L1:

Das ist für mich Teilnahmevoraussetzung, dass ich mitgestalten kann. Weil ich auch ein Mensch selber mit sehr vielen Ideen bin und sehr wach wahrnehme, was so jetzt auch auf die Schüler passt, oder auch sehr wach wahrnehme, wo klemmt es jetzt. (P1, L1-Z8)

Allerdings schränkt sie diesen Anspruch sogleich wieder ein:

Ich weiß auch gar nicht, was jetzt [K1] genau vor hat. Er weiß es wahrscheinlich auch noch nicht ganz genau, – das ist ja auch nicht schlimm. Und das wird – ich denk schon, er wird auch mit den Schülern gemeinsam Dinge entwickeln. (P1, L1-Z9)

3.2.1.2 Projektverlauf

K1 beginnt das Projekt, indem er sich als Person und mit einer kleinen Improvisations-performance als Musiker vorstellt. Eine Schülerin hält im Tagebuch fest:

[K1] hat sich vorgestellt und hat was von sich erzählt wo er so herkommt was er beruflich macht. Er hat uns sein Instrument vorgestellt und [...] wir haben was vorgespielt bekommen und es hat

*Spaß gemacht zuzuhören es war einfach großartig. Ich freue mich weiter hin auf die nächsten 6 Wochen. Ich freue mich mehr erfahren.*⁴ (P1, SuS-Z9)

Ein Schüler schreibt:

Heute hat uns ein geschulter und professioneller Musiker etwas [...] vorgespielt. Wir haben darüber nachgedacht und offen darüber gesprochen was eine künstlerische Tätigkeit ist. Die Stunde war ganz nett. (P1, SuS-Z10)

In der zweiten Sitzung steigt K1 mit einem Film ein, um Bewegungsmuster und gemeinsames Agieren am Beispiel eines Vogelschwarms zu thematisieren. In der Aufzeichnung einer Schülerin heißt es:

Wir haben einen Film geschaut der hieß »The Arte of Flying« der war sehr interessant es ging um Vogel klänge, das gereusch wurde nach na Zeit echt anstrengend und ich wurde Müde. Aber auf jeden Fall war die stunde Spannend gut und hat viel Spaß gemacht. (P1, SuS-Z11)

Als die im Film bei den Vogelschwärmen sichtbaren Bewegungsmuster anhand von eigenen Klang- und Bewegungsspielen nachvollzogen werden sollen, gibt es ersten Unmut. Ein Schüler notiert:

Heute haben wieder in der Aula dieses aufstehen Spiel gemacht das ist schlimm und bockt garnicht und dann haben wir das gleiche gemacht aber mit Steine und wir müsste Stein gegen Stein hauen es ist absolut Langweilig. (P1, SuS-Z12)

Eine Schülerin erläutert:

Also, am Anfang hatten wir halt alle andere Vorstellungen. Wir dachten so – am ersten Tag dachten wir so: »Okay – Übungen...« Nächste Stunde wurde das schon etwas merkwürdiger. Dann dachten wir halt am Ende nur: »Was wird das denn jetzt?« Wir wussten dann halt nicht mehr, was wir machen sollen. Und deswegen waren wir dann am Ende alle enttäuscht. (P1, SuS-Z13)

Eine andere Schülerin erklärt: [...] *es gab KLEINE Schwierigkeiten am Anfang, weil wir nicht genau wussten, was der Auftrag und was das Ergebnis sein sollte, weil es wurde uns nicht ganz definiert [...].* (P1, SuS-Z14) L1 schildert den Beginn des Projekts in folgender Weise:

Also, inhaltlich sind wir gestartet mit einem Video – »Art of Flying« oder irgendwie so – von einem Krähenschwarm – und die Idee war, dass wir mit den Schülern davon ausgehend an dem Phänomen »unterschiedliche Gruppenkonstellationen« arbeiten – also auch im Raum arbeiten – und dann so die verschiedenen Parameter mit ihnen auch – dass sie sich die Parameter erschließen können wie Dichte, Lautstärke, Geschwindigkeit – aber eben auch, und das war nachher auch ein bisschen, glaube ich, das Problem [...] – es hätte vorausgesetzt ein soziales Miteinander, eine Teamarbeit der Schüler. Und ich glaube, [K1] hatte sich vorgestellt, dass das jetzt eine Klasse ist, die sich schon ein paar Jahre kennt, die selbstverständlich in der Lage sind, miteinander Rücksicht zu nehmen, sich zurückzunehmen für so einen Gruppenprozess und auch vielleicht nonverbale

4 Bei der Zitation von Tagebucheinträgen wurden orthografische Fehler beibehalten.

Signale aufnehmen. Und es wurde dann ganz schnell deutlich in der zweiten und dritten Stunde, dass die Schüler sich – dass es keinen Weg gab, würde ich sagen, zwischen der Idee von [K1] und der Gruppe. (P1, L1-Z10)

Aus Sicht der Schüler:innen wurden die Zielsetzungen des Projekts nicht klar kommuniziert:

Uns wurde ja gesagt, dass wir ein Lied komponieren – mit Texten und so – und dass wir es halt komplett selber machen – weil wir waren am Anfang wirklich enttäuscht, dass wir erstmal das halt nicht machen konnten [...] (P1, SuS-Z15)

Eine Mitverantwortung dafür trägt offenbar die Klassenlehrerin, die mit den Schüler:innen im Vorfeld über das Projekt gesprochen hat, ohne selbst zu wissen, worum es geht. So berichtet eine andere Schülerin:

[...] uns wurde ja gesagt, wir machen neuere Musik, so, die jetzt gerade so läuft. Und dann sind wir halt davon ausgegangen, dass eher so Pop sowas, so wie was wir so hören so ungefähr, dass wir halt eher so mit Instrumenten spielen und nicht so mit Steinen oder so, deswegen sind wir ein bisschen durcheinander vielleicht gekommen. (P1, SuS-Z16)

Ein Schüler reagiert noch deutlicher auf die Situation: *Aber, was mich dann wirklich auch ein wenig aufgeregt hat, war, dass uns das halt nicht erklärt wurde. Uns wurde nicht gesagt, wozu war die Übung gut. (P1, SuS-Z17)* Ein anderer formuliert schlichter: *Die Heutige Stunde fand ich Langweilig, weil wir nur auf steinen geklopft haben. (P1, SuS-Z18)* L1 fasst zusammen:

Die Schüler hatten, glaube ich, andere Erwartungen an so ein Projekt, selber kreativ zu werden, als [K1], und das wurde nicht besprochen miteinander. Und ich glaube, das war so das Initialproblem – so dass die Schüler, glaube ich, sich vor den Kopf gestoßen fühlten und [K1] eigentlich auch, was er aber nicht so zugeben würde. (P1, L1-Z11)

Für K1 stellt sich das Problem zunächst als Verweigerung von Seiten der Schüler:innen dar:

Das waren zwei kleinere Gruppen, die wirklich nicht mitmachen wollten. Auf der anderen Seite – ich hatte nicht das Gefühl, dass sie mich ausstoßen wollten. Ich hatte schon das Gefühl, dass sie mit mir was machen würden, nur im Kontext von der ganzen Klasse ist das natürlich sehr sehr schwierig [...]. (P1, K1-Z1)

L1 begreift schnell:

[...] also so die Idee mit dem Schwarm da, das wird jetzt wohl nichts mehr werden, weil wir da eigentlich drei Monate mindestens dafür bräuchten – diese tollen Impulse, die von [K1] da kamen, die hätten einfach ganz, ganz viel Zeit gebraucht... (P1, L1-Z12)

L1 hat auch den Eindruck, dass K1 *recht genervt* ist und sucht das Gespräch mit ihm:

Und ich habe dann zu [K1] gesagt: Weißt du, wir haben jetzt noch zwei oder drei Termine, ich weiß gar nicht mehr genau, wenn wir da jetzt weiter dran arbeiten mit der gleichen Kleinpercussion, dann gehen die voll frustriert hier aus dem Projekt raus, das kann nicht sein. (P1, L1-Z13)

Während L1 krankheitsbedingt ausfällt, wenden sich die Schüler:innen hilfeschend an ihre Klassenlehrerin, wovon L1 rückblickend in folgender Weise berichtet:

[...] und die Kollegin hatte mir auch erzählt, dass es so ein Krisengespräch gab mit der Klasse und in diesem Gespräch hatten die Schüler dann eben auch mal geäußert, was sie selber einfach gerne machen möchten. Und dann ging es also um Emotionen und das haben sie dann eingebracht. Und das war schön, dass dann jetzt die Schüler auch etwas mehr in die Hand nehmen konnten und hatten also – wir haben uns geeinigt auf so Basisemotionen. (P1, L1-Z14)

Ein weiteres interessantes Detail schildert L1 so:

Die wollten nicht nur auf Kleinpercussion was machen und einige sagten auch so, sie fühlen sich nicht genügend gefordert. Fand ich total interessant. Und dann dachte ich: »Wieso fühlen die sich nicht gefordert?« Weil, die schaffen es ja nicht mal mehr, die einfachsten Anforderungen zu erfüllen. Und so war auch, glaube ich, eher ein bisschen [K1's] Wahrnehmung. (P1, L1-Z15)

Aus seiner Perspektive berichtet K1:

[...] – aber die waren eher für mich noch kleine Jungen, die, sofort, wenn ich meinen Rücken ihnen gezeigt hab', haben sie dann was völlig anderes gemacht, wieder rumgewitzelt und die Arbeit dann nicht mehr im Kopf hatten. Das ist teilweise, weil sie nichts anderes können, ja – die können keinen Fokus länger als eine halbe Minute im Kopf behalten. Aber wenn ich mit denen gesprochen habe, mit denen tatsächlich gearbeitet habe, dann haben sie es auch gemacht. (P1, K1-Z2)

L1 teilt K1 schließlich mit: *[...] ich glaube, die Kinder brauchen was sehr Konkretes. Das müssen sie irgendwie spüren und das müssen sie quasi – ja, es muss ihrem Alter auch entsprechen. (P1, L1-Z16)* K1 nimmt den Rat an und teilt rückblickend mit:

[...] und dann habe ich mit [L1] weiter geplant und mich – wie gesagt – darauf eingelassen, etwas genauer auf bestimmten Aufgaben zu arbeiten, wo sie – also, offenbar braucht diese Klasse auf jeden Fall – wahrscheinlich ist es allgemein für dieses Alter – viel strengere Aufgaben als ich vorgeplant hatte. (P1, K1-Z3)

Auch in anderen Äußerungen zeigt sich, dass sich das Verhältnis des Komponisten zur Lehrerin durch die Krisensituation spürbar verändert. Während er zu Beginn des Projekts noch sehr eigenständig agiert, sucht er später zunehmend die Unterstützung der erfahrenen Pädagogin. Er berichtet:

Und dann haben wir versucht, das – also ich hab' dann mein Vorgehen hab' ich dann abgeworfen, weil es war mir klar, dass es nicht funktionieren würde, und dann habe ich sehr eng mit [L1] zusammengearbeitet [...]. (P1, K1-Z4)

Allerdings hat L1 den Komponisten mit der Neuausrichtung der Methodik des Projekts auch ein Stück weit vor vollendete Tatsachen gesetzt, wie folgende Einlassung offenbart:

Und dann gab es eine Stunde, wo [K1] nicht konnte, am Elften, und da habe ich dann eben gebeten, ob ich da eine Stunde machen könnte, wo ich mal so Parameter kläre – was heißt das jetzt eigentlich, wie kriege ich jetzt überhaupt eine Dauer hin? Und wie gestalte ich Zeit? Und wie gestalte ich Spannung? Und da habe ich mit den Schülern relativ viel gesprochen und wir haben die Parameter mal so gesammelt und dann eigentlich – so ein bisschen illegitim vielleicht – [...] habe ich einfach verschiedene Graphiken dabeigehabt. Zum Teil waren das graphische Kompositionen, also John Cage und so, aber eben teilweise auch aus diesem Katalog von »Der Klang der Bilder« – gab ja mal eine Ausstellung dazu – ich sag mal zu Musik inspirierende Graphiken, die auch eine musikalische Dimension haben. Und dann haben sie sich in Gruppen, die sie freiwillig gebildet haben – das war mir in dieser Stunde ganz wichtig, dass sie sich selber zuordnen, weil sie da, glaube ich, mehr Vertrauen haben, wenn sie mit Freunden arbeiten – das war so halb gut, die Entscheidung, weil natürlich sich dann die Leute, die eh keinen Bock aufs Projekt haben, sich natürlich auch zusammengetan haben, mit der entsprechenden Folge dann. (P1, L1-Z17)

K1 scheint es jedoch als entlastend zu empfinden, dass L1 nun stärker das Geschehen lenkt. Die Lehrerin selbst ist mit der Aufwertung ihrer Rolle durchaus einverstanden:

Ja, also ich finde das ganz, ganz toll, wie, in welcher Art und Weise [K1] sich darauf eingelassen hat, auch so diesen schulischen Blick sich mal anzuhören und auch so meine Sichtweise davon – darüber nachzudenken und sich teilweise dann auch drauf eingelassen hat – auch jetzt so diese letzte Phase, die war jetzt sehr stark durch mich dann in so eine andere Richtung auch gebracht, weil ich stärker die Schüler wirklich ganz selbst was arbeiten lassen wollte, was von ihnen her kommt – und dass er sich so darauf einlassen konnte – und ich hatte fast den Eindruck, dass er es auch so ein bisschen genossen hat, dass er dann raus war aus diesem Druck [...]. (P1, L1-Z18)

Auch Befindlichkeiten der Schüler:innen verändern sich mit der Neuausrichtung des Projekts einschneidend, wie folgende Tagebucheinträge zeigen:

Wir haben heute in gruppen gearbeitet, wir haben ein Bild bekommen was wir beschreiben mussten. Wir haben zu den Farben des Passenden Bild Töne und Instrumente verwendet und eine Reihenfolge gemacht. Es war cool und hat Spaß gemacht. (P1, SuS-Z19)

Heute hatten wir sehr viele Freiheiten, die wir genutzt haben um gutes herausgefunden, wir haben viele Gefühle präsentiert. (P1, SuS-Z20)

Wir mussten in Gruppen eingeteilt u. haben jeweils zu einem Bild an Stück aus gedacht und daraufhin gespielt. Hat Spaß gemacht, sehr. (P1, SuS-Z21)

Das war ganz OK aber [...] das mit den Bildern hätte auf früher kommen ich glaube ab daan hat es angefangen spaß zu machen. (P1, SuS-Z22)

Diese stunde war richtig Cool schade das es so spät so gut gelaufen ist ich hatte richtig viel spaß. (P1, SuS-Z23)

Als Ursache für den Stimmungsumschwung vermutet L1: [...] *da fühlten die sich nicht mehr als Objekt, sondern sie waren sie selber [...].* (P1, L1-Z19)

Motivation in Form positiver Herausforderung spiegelt sich auch in dieser Äußerung einer Schülerin: *Also, es hat natürlich dann auch mehr Spaß gemacht, etwas Schwieriges zu machen, weil, wenn man dann natürlich immer das Beste reinsteckt, das macht dann auch mehr Spaß.* (P1, SuS-Z24)

Das Projekt entwickelt in der kurzen Schlussphase nun eine durchaus positive Eigendynamik, wie L1 berichtet:

Und dann haben wir sie wirklich ermutigt, auch richtig dramatische Geschichten – kurze Geschichten – sich einfallen zu lassen, die dieses Gefühl gut darstellen. So, und das ist sehr – hat sehr gut angefangen und dann haben sie einige Zeit auch gebraucht erstmal sich eine Story zu überlegen – das haben wir alles sehr schön auch terminiert, wann das fertig sein muss und wie die nächste Phase ist – und das dann umsetzen auf dieser Kleinpercussion oder auch durch Stampfen auf dem Boden – also Körperinstrumente – hat einigermaßen geklappt. (P1, L1-Z20)

An das klasseninterne Abschlussvorspiel erinnert sich L1 in folgender Weise:

Also, eine Gruppe hatte unten im Aula-Musikraum dann auch mal mit Klavier und einer Sambatrommel und Gitarre was gemacht und eine Gruppe hatte mehr so eine märchenhafte Szene oder so eine traumhafte Szene gewählt, die man zumindest so interpretieren konnte – und dann hatte ich die Idee, ob man ihnen Gläser und Klangschalen und so was anbietet und dann hatte [K1] auch noch was mitgebracht [...]: Geigenbögen und eben Gläser und Klangschalen, so – und dann haben die was ganz anderes gemacht als die anderen und das war nachher wirklich richtig bewegend, was da so letzte Stunde dann am Ende auch vorgespielt werden konnte. Ja, das war so im Groben die Reise, die die Schüler da gemacht haben. (P1, L1-Z21)

Auch einige Schüler:innen scheinen am Ende überrascht gewesen zu sein:

Ich hätte jetzt nicht gedacht, dass es irgendwie SO sich wandelt, dass das irgendwie auch großartig sein kann, so – ich hab' mir so gedacht, dass wir am Ende eh nur irgendwelche verschiedenen Klänge vorstellen müssten, die wir uns selber ausgedacht haben, und, ja, ich hab' jetzt nicht gedacht, dass wir jetzt Zeit haben, jetzt unsere eigenen Sachen darzustellen und auch so in unsere Richtung zu gehen, weil wir hatten ja auch so ein Bild, so, was wir sozusagen erklären mussten mit den Klängen, die wir machen sollten. (P1, SuS-Z25)

Die Auftritte haben mich überrascht ich wuste garnicht das die Leute so gut sein konnten das war richtig cool. (P1, SuS-Z26)

Die plötzliche Identifikation mit dem Projekt wirkt sich auch auf die Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen aus, was folgendem Tagebucheintrag zu entnehmen ist: *Wir haben heute unser erarbeitet music stück aufgeführt es war gut Das Musikprojekt war echt cool ich habe mich an [K1] gewonnen es war doll werde ihn vermessen.* (P1, SuS-Z27)

Diese begeisterten Stimmen repräsentieren allerdings nur einen Teil der Klasse, während andere Schüler:innen, die selbst kein Datenmaterial hinterlassen haben, sich

auch bis zum Ende hin kaum auf das Projekt einlassen. In Hinblick auf diesen Teil der Schülerschaft artikuliert L1 Zweifel an der Konzeption des Projekts:

[...] es gibt wirklich bei uns Gruppen, die so sind, so richtig gescheiterte Jugendliche – die würde ich abholen in ihrer Welt, weil das gibt ihnen Identität. Die brauchen alles, was ihnen Anker gibt. Alles, was Identität stiftet, gibt ihnen Stabilität. Und da würde ich ansetzen [...] – und einen Zugang zu Jugendlichen zu finden, die am Rande der Gesellschaft stehen – um die dazu zu bringen, über kreative – also selber Texte schreiben, selber zu rappen, mal vielleicht auch Pattern zu lernen, Songanalyse und darüber eigene Songs zu machen, eine Modenschau zu initiieren, wo man dann coole Klamotten ausgeliehen kriegt und die mal – sich so verkleidet irgendwie – einen Sponsor suchen, denen helfen, wie können sie später mal selbst Sponsoren finden – solche Geschichten. Also, es geht mehr so in Richtung Jugendsozialarbeit. (P1, L1-Z22)

3.2.1.3 Ertrag des Projekts für die Beteiligten

Begreifen wir Projekt 1 im Sinne Clarkes als Arena (2012, S. 147ff.), in der verschiedene Konzeptionalisierungen musikalisch-künstlerischen Handelns miteinander in Konkurrenz treten, so haben sich die Schüler:innen letztendlich mit ihren Bedürfnissen durchgesetzt. So stellen es einige von ihnen auch rückblickend dar:

Am Ende durfte ich auch meinen Stil, so, Musikstil, so zeigen [...]. (P1, SuS-Z28)

Ja, weil wir konnten [am Ende] auch mehrere Dinge halt tun und auch unsere eigenen Meinungen reinbringen. (P1, SuS-Z29)

Wir konnten am Anfang halt unserer Phantasie halt keinen – nicht so freien Lauf lassen, wie wir es wollten, aber am Ende ist es dann schon daraufhinausgegangen [...]. (P1, SuS-Z30)

Auch tiefergehende Reflexionen über angeleitetes und freies Arbeiten wurden durch das Projekt angeregt, was sich in den folgenden Aussagen eines Schülers und einer Schülerin zeigt:

Ich glaube, das Musikprojekt hat irgendwie so bei uns gemacht, dass wir mehr so selber was für uns so machen wollen, also, dass wir selber kreativ arbeiten wollen und selber Sachen erfinden wollen. Also, das hat so uns mehr geholfen – und ich glaub', das war auch gut, dass das Projekt da war, auch wenn's jetzt so manche Stellen gab, die nicht gut waren, trotzdem... (P1, SuS-Z31)

Also, es hat irgendwie mir gezeigt, das Musikprojekt, dass am Anfang, dass man so immer betreut wird, immer jemand angeben muss, was die Person dann machen muss, immer und immer wieder sagen: »Mach' das und mach' dies!« Und dann am Ende, wie man dann auf sich allein gestellt ist, sozusagen, wie man das alleine darstellen kann oder wie man das alleine sich erstmal darüber nachdenken muss, womit ich erst anfangen und wie mein Ergebnis überhaupt am Ende aussehen soll, sozusagen. (P1, SuS-Z32)

Ferner wurde das Vertrauen der Schüler:innen in die eigenen Lehrkräfte, die die Krise erfolgreich gemeistert haben, gestärkt:

[...] weil unsere Klassenlehrerin kennt uns ja auch und sie weiß meistens, wie wir ticken und so, und dann hat sie halt diese Lage auch sofort erkannt und versucht, uns halt auch zu helfen. Sie hat uns auch geholfen, dass überhaupt – dass wir angefangen haben mit diesen Gefühlen [...]. (P1, SuS-Z33)

Aus der Perspektive der Lehrerin ist der Ertrag des Projekts überschaubar geblieben. Auf die Frage, ob es spezifisch künstlerische Momente in dem Projekt gegeben habe, antwortet sie:

Also vielleicht so die Augenblicke, die – wo, würde ich fast sagen, wie so eine Art Andacht irgendwie da war. Die sind, glaube ich, dann auch Momente, wo man spürt, dass die Schüler da irgendwie richtig perplex waren und dass sich etwas in ihrem Kopf vielleicht im Sinne von ästhetischer Bildung auch was angestoßen ist. Ob das wirklich stattgefunden hat, das weiß ich nicht, aber das waren so die Momente, wo sie auch da waren, fand ich, hier dieser Kreis – ganz am Anfang, wo wir diese Steine da weiter – diese Papierkugel weitergegeben haben – das war, glaube ich, hier so in dem Stehkreis und dann hatten wir auch dieses Counting Duett gemacht [...] – das war auch als wir das das erste Mal gemacht hatten, war das irgendwie sehr spannend. Da merkte man so: Oh, das ist irgendwie ein ganz anderer Parameter, das kennen wir nicht. So: »Was ist das jetzt?« Und da waren sie ganz aufmerksam und ich fand auch berührt. Und jetzt diese Sache hier mit den Bildern, was sie dann da klanglich umgesetzt haben, gab es auch so Momente von: Das ist richtig – also diese Geschichte mit den Klangschalen zum Beispiel – das ist richtig schön, das vibriert, das hat eine haptische Qualität mit diesem Geigenbogen da auf dieser Seite streichen, so fein mit den Fingerspitzen da die Gläser zu berühren – das hatte – also gerade diese Gruppe, da hatte ich den Eindruck, die waren richtig berührt von dieser Schönheit. Das war da – ich würde sagen, in der Gruppe war das am stärksten. Sonst habe ich das nicht so – würde ich sagen, ist es nicht gelungen. (P1, L1-Z23)

In Hinblick auf das gesamte Projekt empfiehlt L1,

dass man sorgfältiger recherchiert, wie ist die – auch unter ästhetischen Gesichtspunkten – wie ist die Ausstattung an so einer Schule, um ein ästhetisch ansprechendes Ergebnis mit den Schülern zu bekommen. (P1, L1-Z24)

An der Sinnhaftigkeit des Projekts für ihre spezifische Schülerschaft zweifelt sie:

Naja, ich sag mal so, wenn ich jetzt Schüler an einer Schule habe, von denen vielleicht – ich weiß es jetzt nicht, wie viele das jetzt an einem Gymnasium sind, aber vielleicht jetzt irgendwie mal 10 Prozent, 20 Prozent und sogar mehr, die ein Instrument lernen, deren Eltern irgendwie musisch-künstlerisch irgendwie ihre Kinder auch prägen, so traditionelles, bildungsbürgerliches Elternhaus – da ist ja eine ganz andere Bereitschaft da, sich auch irgendwelchen komischen Klangexperimenten zu öffnen. Ja, mit irgendwie Trömmelchen und Glöckchen und Kram was auszuprobieren. (P1, L1-Z25)

Das Projekt hat ihr in gewisser Weise die Grenzen des Machbaren in Hinblick auf ihre Schülerschaft und die Rahmenbedingungen, innerhalb derer sie agiert, aufgezeigt. In einer Äußerung differenziert sie zwei Gruppierungen unter der Schülerschaft, die sie nacheinander darstellt:

[...] die gehen nie in ein Konzert, auch kein Rock- und Popkonzert, die haben gar kein Geld dafür; die gehen nie in ein klassisches Konzert; die gehen nie, wenn sie es nicht mit der Schule machen, in ein Museum; die gehen nie in die Oper; die machen nie einen Ausflug in die Umgebung. [...] Die rennen nur hier in ihrem Stadtteil rum, chillen rum, kaufen ein und zocken. [...] Sie haben schon keine Eltern, mit denen sie sich wirklich identifizieren können; sie haben schlechte Schulnoten; sie scheitern schon auf der ganzen Linie eigentlich in ihrer Kindheit und Jugend und werden mit solchen Dingen auch scheitern. (P1, L1-Z26)

So, und die anderen Schüler, die haben wir natürlich auch sehr zahlreich, die muss man, glaube ich, nochmal anders abholen, da weiß ich aber eben nicht – da kann man sowas machen, wie wir hier gemacht haben, aber da braucht es auch Instrumente, die einen ästhetischen Reiz haben und ich glaube, die Schüler brauchen auch Raum und Zeit, mal wirklich über längere Zeit Instrumente zu erkunden/sie zu erlernen, also im Sinne von einen Instrumentenkreisel oder Zirkel – oder wie nennt man sowas – machen, dass sie mal irgendwie eine Geige ausprobieren können und ein Cello ausprobieren können und in eine Klarinette mal reinpusten können – und dann irgendwie so Basic-Unterricht an solchen Instrumenten erhalten – und da braucht es natürlich ganz andere Strukturen als so eine normale staatliche Schule das hat. Also, wer soll das denn bezahlen? Geht ja gar nicht. Also, die Schule kann es nicht bezahlen. (P1, L1-Z27)

K1 ist in diesem Projekt mit seinen ursprünglichen Plänen gescheitert. Er hat die Erfahrung gemacht, dass er Hilfe von professionellen Pädagog:innen annehmen darf:

In diesem Fall war es nicht mehr nur mein Plan, ja. Es war eine Teamarbeit hauptsächlich mit [L1]. Ich war sehr dankbar, dass wir letztendlich als Team dann gearbeitet haben, und auch, dass die dritte Person dann einbezogen wurde, das war dann die Klassenlehrerin. Also das waren die Klassenlehrerin, die Musiklehrerin und der Musiker dann von draußen. Und wenn ich die Situation vorher besser verstanden hätte, dann hätten wir wahrscheinlich von vorne an, – ein bisschen früher auf diese pädagogische Ebene gekommen. Ich werde das in Zukunft auf jeden Fall anders planen, wobei, man muss ja gucken, dass – ich bin nicht zufrieden letztendlich mit dem künstlerischen Ergebnis, ja... (P1, K1-Z5)

Am Ende des Projekts bleibt bei K1 das Gefühl, mit den Schüler:innen noch etwas klären zu müssen:

Das ist jetzt vorbei, ja – also, mehr oder weniger. [...] möglicherweise werde ich für die Schüler einen kleinen – wie soll ich das nennen – einen kleinen Kritikpunkt, Positiv- und Negativ-Dokument schreiben, also ein bisschen Feedback von meiner Seite. [...] Wie das für mich war, – wie sie bei mir angekommen sind, und dass diese Arbeit nicht selbstverständlich von sich aus läuft, unproblematisch, und ich denke, man kann ja schon die Probleme erwähnen auf dem Weg, aber auch die Sachen, die gut funktionierten, und dass sie dann selber noch mal überlegen, was sie gemacht haben und wie sie sich verhalten haben und wie sie sich mir gegenüber verhalten haben. (P1, K1-Z6)

Obwohl er mit dem Ergebnis des Projekts nicht zufrieden ist, hofft K1 jedoch auf positive Langzeitwirkungen:

Und man weiß natürlich nie, was die Schüler mitnehmen. Das kommt vielleicht zehn oder zwanzig Jahre später erstmal heraus. [...] – ich war letztendlich glücklich, dass wir so weit gekommen sind, weil ich hatte nach dem zweiten Besuch, hab' ich gedacht: »Oje, oje – wie können wir jetzt überhaupt hier weiter machen und warum haben die Kinder das nicht angenommen, was ich angeboten hab'« (P1, K1-Z7)

Möglicherweise wird es K1 als Person selbst sein, die den Schüler:innen in Erinnerung bleibt. Ein Schüler lobt rückblickend: *Ich find' gut, dass [K1] immer positiv eingestellt ist und nicht halt – ich hab' ihn kein Mal erlebt, wie er ausgerastet ist, wirklich....* (P1, SuS-Z34)

Und eine Schülerin fügt hinzu: *Aber schon hat er manchmal gesagt: »Respekt brauche ich schon.«* (P1, SuS-Z35).

3.2.1.4 Kriterien-Map SuS, P1

Stellt man die Kriterien des Künstlerischen der Schüler:innen, die sich zu Projekt 1 geäußert haben, zu einer Kriterien-Map zusammen, ergibt sich das in Abbildung 10 gezeigte Profil.

Es lässt sich feststellen, dass in den Äußerungen der Schüler:innen, die in Projekt 1 mitgewirkt haben, die drei zentralen Kategorien »Wahrnehmung«, »Körperlichkeit« und »Performativität« nicht vertreten sind und auch relativ wenige Kernkategorien (nämlich nur genau 10) berührt werden. Hier fehlen »Konzentration«, »Intensität«, »ästhetischer Streit«, »Entwicklung eigener Kriterien«, »Grenzüberschreitung« und »Veränderung des ästhetischen Verhaltens«. Auch die Selbstauskünfte der Schüler:innen deuten nur rudimentär auf ein tiefergehendes inneres Erleben hin. Das zarte Aufscheinen einer künstlerischen Dimension, die L1 in ihrer Schilderung einer Einstiegsübung und eines bestimmten Moments bei den Abschlusspräsentationen wahrnimmt (vgl. P1, L1-Z23), wird von den Schüler:innen selbst gar nicht thematisiert. Auch der Aspekt der Selbstwahrnehmung, der gewissermaßen Voraussetzung für die Kernkategorie »besondere Weise des Seins« ist, kommt in den Äußerungen der SuS nicht zum Vorschein. Neu ist der Aspekt »strukturierte Handlung«, der für eine geplante Folge von Tätigkeiten unabhängig von ihrem performativen Potenzial steht.

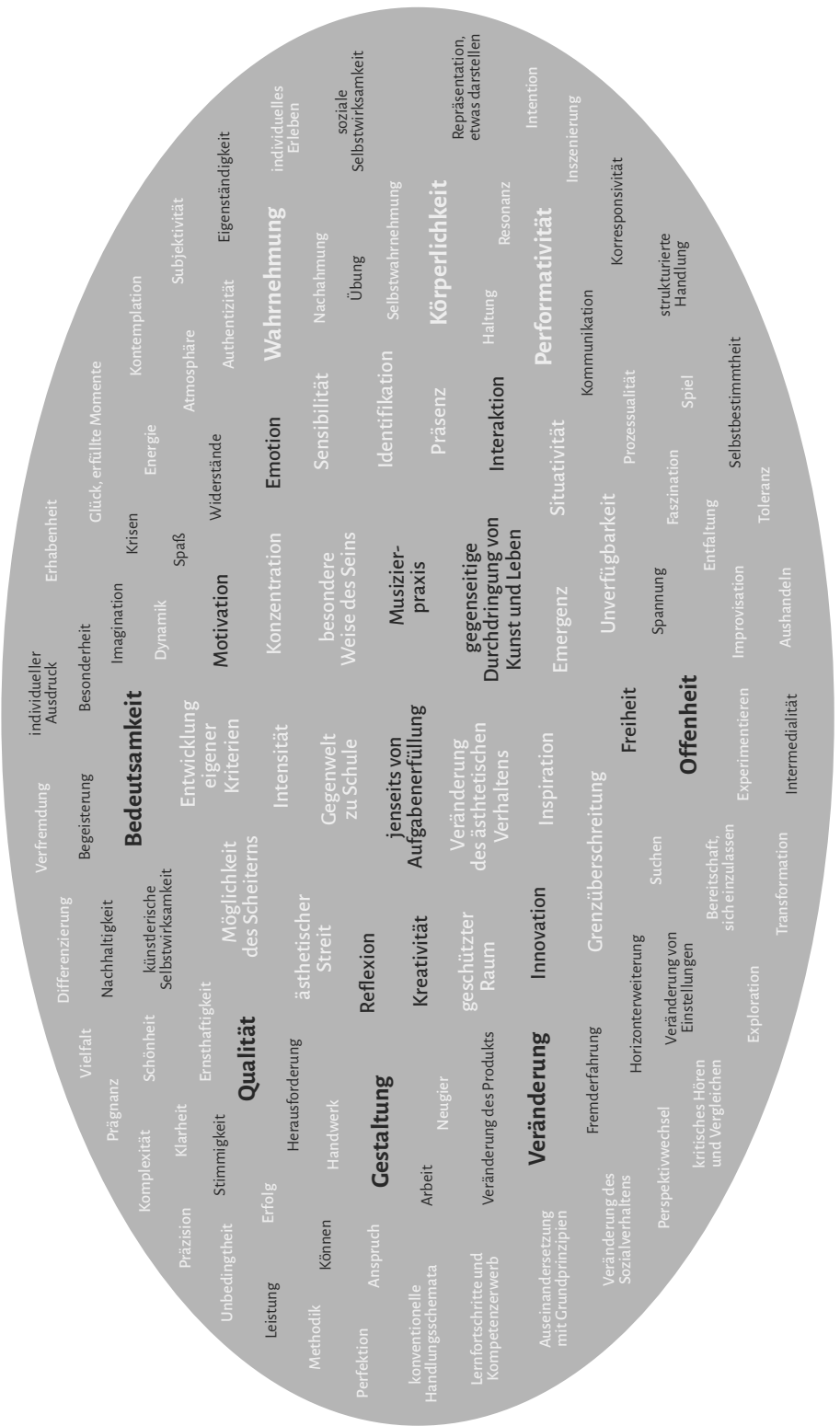
Zu einer Übertragung der für K1 so wichtigen Aspekte der (Selbst-)Wahrnehmung, der Körperlichkeit und der Performativität (vgl. Kap. 3.1.1.1) ist es in Projekt 1 nicht gekommen, denn die Schüler:innen haben – wie K1 selbst bedauert – *das nicht angenommen, was ich angeboten hab'* (P1, K1-Z7). Infolgedessen ist es K1 – dem »Ermöglicher existenzieller (Selbst-)Begegnung« – auch nicht gelungen, mit den *Energie[n]* der Schüler:innen so zu *spielen*, dass sich tiefgreifende Transformationsprozesse (im Sinne von Schlüsselereignissen) erkennen lassen.

3.2.1.5 Kriterien-Map L1

Das Projekt wäre unvollständig beschrieben, wenn die Position der Lehrerin keine Berücksichtigung fände. Denn es ist ja L1 gewesen, die angesichts der deutlichen Krisenstimmung massiv zur Neuausrichtung des Projekts beigetragen hat. Bevor ihre Kriterien-Map im Einzelnen vorgestellt wird, seien kurz ein paar Informationen zu ihrer Person und zu ihrer Sichtweise auf die Klasse zusammengetragen.

L1 besitzt starkes Interesse an Neuer und experimenteller Musik. Sie hat in ihrem Studium entsprechende Akzente gesetzt (vgl. P1, L1-Z4) und ist darüber hinaus im kleinen Kreis auch selbst als Sängerin aufgetreten (vgl. P1, L1-Z5). Ihre Konzeptiona-

Abb. 10: Kriterien des Künstlerischen (SuS 1)



lisierungen des Künstlerischen (Abb. 11) sind differenziert und decken alle Regionen der Gesamttopologie ab, wobei das Gewebe auf der rechten Seite der Map um die zentralen Kategorien »Wahrnehmung«, »Körperlichkeit« und »Performativität« herum tendenziell noch dichter ist als auf der linken Seite der Map im Bereich der zentralen Kategorien »Gestaltung« und »Qualität«. Dieser Umstand könnte zum einen damit zusammenhängen, dass sie selbst als Sängerin ein ausgeprägtes Gespür für performative Situationen und deren künstlerische Dimensionen besitzt, zum anderem könnte es auch daran liegen, dass ihr als erfahrener Pädagogin die Bedeutung der zentralen Kategorien der Wahrnehmung und der Körperlichkeit, die in nahezu sämtlichen Theorien ästhetischer Bildung eine tragende Rolle spielen, sehr bewusst ist.

Zunächst wünscht sie sich von dem Projekt, dass es den Kindern konkrete Kompetenzen hinsichtlich der Umsetzung musikalischer Ideen vermittelt:

Ja, und ich fände eben auch schön, sie hätten Tools und würden auch verstehen [...], dass es immer so ein Problem gibt mit dem Aufschreiben [...]. Also, in so einen Prozess reinzukommen, darüber nachzudenken. (P1, L1-Z7)

Auf der Basis ihres allgemeinpädagogischen Wissens und ihrer Wertschätzung für ästhetische Bildung unterstützt sie *diese tollen Impulse, die von [K1] da kamen* (P1, L1-Z12) zunächst voll und ganz. In dem Moment, indem es zum Konflikt zwischen der Strategie, die K1 verfolgt, und ihren Schüler:innen kommt, ergreift sie jedoch ihrer Funktion und beruflichen Aufgabe gemäß klar Partei für ihre Schüler:innen. Denn neben ihrem differenzierten Konzept vom Künstlerischen besitzt sie auch ein sehr differenziertes Wissen über die Lebensumstände, die kulturelle Sozialisation, die Schwierigkeiten und die Potenziale der speziellen Schülerschaft an ihrer Schule, die sich *in einem sozialen Brennpunkt* befindet, wie sie selbst sagt (P1, L1-Z1).

Während K1 sich am Ende des Projekts wünscht, dass die Schüler:innen *selber noch mal überlegen, was sie gemacht haben und wie sie sich verhalten haben und wie sie sich mir gegenüber verhalten haben* (P1, K1-Z6), und damit zum Ausdruck bringt, dass er sich ein anderes Verhalten der Schüler:innen gewünscht hätte, weiß L1, dass sich ihre Schüler:innen nicht anders verhalten können. Dementsprechend kommt sie zu dem Schluss, dass nicht die Kinder sich anders verhalten hätten müssen, sondern dass das Projekt von vornherein anders zu gestalten gewesen wäre. Nichtsdestotrotz sucht sie nach Momenten in denen sich Berührungspunkte zwischen den sozialen und ästhetischen Welten, die in Projekt 1 aufeinanderprallen, ergeben.

Also vielleicht so die Augenblicke, die – wo, würde ich fast sagen, wie so eine Art Andacht irgendwie da war. Die sind, glaube ich, dann auch Momente, wo man spürt, dass die Schüler da irgendwie richtig perplex waren und dass sich etwas in ihrem Kopf vielleicht im Sinne von ästhetischer Bildung auch was angestoßen ist. (P1, L1-Z23)

Diese Momente sind geprägt von Körperlichkeit, intensiver Wahrnehmung und emotionaler Berührtheit. Allerdings schränkt sie sogleich wieder ein: *Ob das wirklich stattgefunden hat, das weiß ich nicht [...].* (P1, L1-Z23)

L1 schwankt zwischen der Hoffnung, dass ästhetische Bildung auch bei den Schüler:innen, die in ihren Zuständigkeitsbereich fallen, möglich ist, auf der einen Seite und Verbitterung über die gesellschaftliche Spaltung andererseits. In Phasen, in

denen die Verbitterung überwiegt, nimmt sie ganz die Perspektive ihrer Schüler:innen ein. Das grundsätzliche Interesse an experimenteller Musik schlägt dann um in tendenzielle Verachtung bürgerlicher Bildungskultur:

[...] ich weiß es jetzt nicht, wie viele das jetzt an einem Gymnasium sind, aber vielleicht jetzt irgendwie mal 10 Prozent, 20 Prozent und sogar mehr, die ein Instrument lernen, deren Eltern irgendwie musisch-künstlerisch irgendwie ihre Kinder auch prägen, so traditionelles, bildungsbürgerliches Elternhaus – da ist ja eine ganz andere Bereitschaft da, sich auch irgendwelchen komischen Klangexperimenten zu öffnen. Ja, mit irgendwie Trömmelchen und Glöckchen und Kram was auszuprobieren. (P1, L1-Z25)

Aus den Kodierungen der Äußerungen von L1 ergibt sich die in Abbildung 11 gezeigte individuelle Kriterien-Map.

3.2.1.6 Die Perspektiven der Schüler:innen und von L1 in Bezug zu den bislang erörterten Wissensordnungen des Künstlerischen

Lassen sich hinter den Kriterien, die die Schüler:innen und L1 in den Interviews benennen, kollektive Wissensordnungen in Bezug auf das Künstlerische dingfest machen? Und wenn ja, in welchem Verhältnis stehen diese zu den Wissensordnungen von K1?

In Bezug auf die Schüler:innen können wir die erste Frage eindeutig bejahen. Allerdings müssen wir dabei akzeptieren, dass deren Wissensordnungen von Elementen getragen sind, die sich von denen der Komponist:innen und Beobachter:innen markant unterscheiden.

Ein deutlicher Hinweis auf eine Wissensordnung, an der sich das Denken und Handeln der Schüler:innen orientiert, liefert die bereits zitierte Charakterisierung der Lehrerin L1: Ihrer Ansicht nach verknüpfen die Schüler:innen mit dem Projekt die Erwartung *selber kreativ zu werden*.

Auch in den Äußerungen einiger Schüler:innen findet sich das Stichwort Kreativität. Was ist damit an dieser Stelle gemeint? Zunächst wird darunter ein aktives Tätigwerden verstanden: Es ist der Wunsch, *selber kreativ [zu] arbeiten und selber Sachen [zu] erfinden* (P1, SuS-Z31). Die Frustration während des Projektverlaufs rührt zu einem nicht unwesentlichen Teil auch daher, dass diese uneingeschränkt positive Erwartungshaltung zunächst nicht eingelöst wurde. Die Enttäuschung ist also auch die Konsequenz der beträchtlichen Fallhöhe, die zwischen der Vorfreude auf das Kreativwerden und den Impulsen von K1 liegt, die dieser Vorfreude anscheinend nicht entgegengekommen sind und deshalb als in besonderer Weise fremdbestimmend wahrgenommen wurden.

Könnte man den Wunsch nach einem kreativen Tätigsein für sich genommen noch als Artikulation eines psychischen Grundbedürfnisses verstehen – in der Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan werden die Dimensionen der Autonomie und der Kompetenz den »basic needs« zugerechnet und dem Aspekt der Selbstwirksamkeit große Bedeutung zugemessen (vgl. Deci & Ryan, 2002) –, so ist doch auffallend, dass dieses Bedürfnis in den Schüler:innenäußerungen noch mit einem anderen Element verknüpft wird. Es geht nämlich nicht nur um ein selbstbestimmtes Tätigwerden, sondern vor allem auch um die Überzeugung, in diesem Zuge etwas von sich selber zum Ausdruck bringen zu können: Wenn die Schüler:innen positiv hervorheben, sie hätte gegen Ende des Projekts *ihren eigenen Musikstil zeigen dürfen, ihre eigenen Meinungen*

reinbringen bzw. ihrer *Phantasie* [...] *freien Lauflassen* können (P1, SuS-Z29), dann zeigt sich deutlich, dass das selbstbestimmte Tätigsein in hohem Maße an eine Vorstellung von Selbstaussdruck gekoppelt ist. In den Äußerungen der Schüler:innen spiegelt sich insofern das, was Andreas Reckwitz als »Kreativitätsdispositiv« bezeichnet hat (Reckwitz, 2014, S. 15). Seit den 1970er Jahren sei, so Reckwitz, »die Idee der Kreativität«, die jahrhundertlang als »minorität« Domäne der Künstler:innen galt, »in eine verbindliche gesellschaftliche Ordnung umgeschlagen« (ebd.). Die daran gekoppelten Ideen von »Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung« dürfen Reckwitz zufolge nicht als »Universalien missverstanden werden«, sondern gehen »auf ein historisch außergewöhnliches Vokabular des Selbst aus dem Umkreis der Psychologie des Selbstwachstums (*self growth*) zurück, die wiederum ein romantisches Erbe verwaltet. Erst vor diesem Hintergrund geht es dem Selbst um eine quasikünstlerische, experimentelle Weiterentwicklung in allen seinen Facetten [...]. Die Orientierung an der Kreativität des Selbst ist dabei regelmäßig mit einem Streben nach Originalität, nach einer Unverwechselbarkeit des Ichs verbunden.« (Ebd., S. 12)

So unübersehbar sich in den Äußerungen der Schüler:innen Spuren dieses Dispositivs finden, so auffallend ist doch zugleich, dass das Bedürfnis nach Selbstaussdruck von ihnen häufig in der 1. Person Plural formuliert wird (*Ich glaube, das Musikprojekt hat irgendwie so bei uns gemacht, dass wir mehr so selber was für uns so machen wollen* [P1, SuS-Z31]). Sie scheinen kein Problem damit zu haben, ihre eigenen kreativen Impulse in der Gruppe zu realisieren. Offenbar werden zwischen den subjektiven Ausdruckswünschen und den Bedürfnissen der Mitschüler:innen keine grundsätzlichen Differenzen wahrgenommen. Wohl auch aus diesem Grund tritt die Kodierung »ästhetischer Streit« in den Schüler:innen-Äußerungen nicht in Erscheinung. Das könnte eine indirekte Bestätigung der Reckwitz'schen These sein: Wenn das ehemals einzelnen Künstler:innen-Individuen vorbehaltene Kreativitätsdispositiv plötzlich als »verbindliche gesellschaftliche Ordnung« in Erscheinung tritt, dann ist das, was das Individuum als »Selbst« empfindet, immer auch Ausdruck einer kollektiven und sozial erwünschten Vorordnung. Insofern ist es nicht überraschend, dass um die zentrale Kategorie »Bedeutsamkeit« bei den Schüler:innen zwar der Begriff »Korresponsivität«, nicht aber die Kodierung »eigene Kriterien entwickeln« angesiedelt ist. Und es überrascht auch nicht, dass es vor allem die zentralen Kategorien der linken Seite der Map sind, die – ausgelöst von der Neuausrichtung des Projekts durch L1 in der zweiten Projekthälfte – von den Schüler:innen als besonders wichtig und erstrebenswert wahrgenommen werden: Wenn es primär darum geht, das eigene Selbst durch künstlerische Arbeit auszudrücken, dann ist es naheliegend, vor allem die »Gestaltung« – und damit verbunden: die »Qualität« des Gestalteten – zu fokussieren. Dass demgegenüber die zentralen Kategorien der rechten Seite – zu nennen sind hier vor allem »Körperlichkeit« und »Performativität« – nicht in Erscheinung treten, hängt dann möglicherweise nicht nur mit einer bereits erwähnten pubertätsbedingten Scheu zusammen: Denn natürlich wäre es auch denkbar – und dies nicht nur unter Jugendlichen –, das Körperliche als Selbstaussdruck zu inszenieren und dementsprechend in das Kreativitätsdispositiv zu integrieren. Allerdings träte der Körper dann, auch wenn es der eigene ist, vor allem als ein Objekt von »Gestaltung« in den Vordergrund (womit er dann eher auf der linken Seite der Map zu verorten wäre). In den bislang rekonstruierten Wissensordnungen der Komponisten und Beobachter:innen gingen mit der zentralen Kategorie »Körperlichkeit« stattdessen vor allem Kodierungen wie »Selbstwahrnehmung« und »Präsenz« einher. Im Verbund

mit »Performativität« wurden also vor allem Momente akzentuiert, in denen es zu einer plötzlichen und sich weitgehend unverfügbar einstellenden Neujustierung der eigenen Körperwahrnehmung kam. Exemplarisch findet diese Neujustierung in dem Bericht von K1 ihren Niederschlag, in dem dieser davon erzählt, dass er in seiner Schulzeit nach der Begegnung mit einem Schauspieler *erst verstanden [hätte], dass [er] einen Körper hat* (K1-Z2). Hier geht es also weder um ein körperliches Können und auch nicht um eine Gestaltung von Körperlichkeit, sondern um eine Unterbrechung scheinbar vertrauter Bezugssysteme. Ein von dieser Wissensordnung getragener Projektansatz will gerade jene Wahrnehmungskonstanten in Bewegung bringen, die von den Schüler:innen als stabil vorausgesetzt werden: Ein Selbst, das »ausgedrückt« und »gestaltet« werden soll, darf nicht – oder zumindest nicht allzusehr – irritiert werden.

Diese große Diskrepanz zwischen dem auf »existenzielle Selbstbegegnung« – und damit auf Transformation – abzielenden Ansatz von K1 und einer am Kreativitätsdispositiv orientierten Wissensordnung auf Seiten der Schüler:innen stellt das Projekt vor besondere Herausforderungen, macht es zweifellos aber auch besonders spannend.

In der Rückschau ist deutlich zu sehen, dass das, was die Schüler:innen im Nachhinein als *großartig* und *richtig cool* bezeichnen, nicht primär jene Elemente umfasst, die K1 ursprünglich im Sinn gehabt hatte. Als gelungen wird nämlich vor allem die Tatsache empfunden, dass am Ende doch Zeit geblieben sei, *unsere eigenen Sachen darzustellen und auch so in unsere Richtung zu gehen* (P1, SuS-Z25). Eine derartige Zielsetzung lässt sich aus den Äußerungen von K1, der als professioneller Performer vor allem mit den *Energie[n]* im Raum *spielen* möchte (K1-Z6), nicht herauslesen.

Dass die Wendung im Projektverlauf nicht primär von K1 ausging, sondern sich vor allem der Intervention von L1 verdankt, hindert die Schüler:innen aber nicht daran, das Projekt als ganzes doch sehr stark mit der Person von K1 zu verknüpfen. Auch wenn dieser anderes vorgehabt hatte und seine Zielsetzungen letztlich nicht realisieren konnte, bleibt er doch zumindest bei einem Teil der Gruppe als eine inspirierende Persönlichkeit in Erinnerung. Das Urteil einer Schülerin, sie habe sich *an [K1] gewonnen* [sic!] und werde ihn *vermissen*, lässt auf eine Bindung schließen, die sich auch dort entfalten konnte, wo das Projekt einen Verlauf nahm, der deutlich von K1's Vorstellungen abwich. Insofern ist die Hoffnung von K1, dass sein Projekt *vielleicht zehn oder zwanzig Jahre später* zu wirken beginnt, nicht ganz unbegründet.

Wie lässt sich in diesem Zusammenhang die Wissensordnung des Künstlerischen charakterisieren, die L1 zu erkennen gibt? Bildet sie ein Bindeglied, das zwischen den nur schwer miteinander vereinbaren Positionen von K1 und den Schüler:innen zu vermitteln imstande ist? Blickt man nur auf die Äußerungen, in denen sich L1 ausschließlich auf jene Aspekte bezieht, die sie selbst als »künstlerisch« erlebt hat, so muss man diese Frage eher verneinen. Denn die Wissensordnung von L1 scheint zunächst einmal nicht besonders weit von K1 entfernt zu sein. Auch sie fokussiert das Künstlerische vor allem als einen singulären und auratischen Moment, in dem sich auf plötzliche und überraschende Weise etwas Besonderes, die Alltagsroutinen hinter sich Lassendes ereignet. Ihre Beschreibung eines derartigen Moments steht in großer Nähe vor allem zur Position von B3 (die ja ihrerseits eine deutliche Verwandtschaft zu K1 erkennen ließ). Auf die Frage nach einer künstlerischen Dimension im Projektverlauf erwähnt sie bestimmte *Augenblicke*, in denen *so eine Art Andacht irgendwie da war* und in denen sie spürte, *dass die Schüler da irgendwie richtig perplex waren* (P1, L1-Z23). Sie macht diese Augenblicke vor allem an einer bestimmten

haptische[n] Qualität fest: mit diesem Geigenbogen da auf dieser Seite streichen, so fein mit den Fingerspitzen da die Gläser zu berühren – das hatte – also gerade diese Gruppe, da hatte ich den Eindruck, die waren richtig berührt von dieser Schönheit. (P1, L1-Z23)

Wie in dem von B3 geschilderten Erlebnis der Gruppenimprovisation ist diese Qualität zwar durchaus intentional herbeigeführt worden, trat dann aber dennoch als ein sich plötzlich einstellendes Geschenk in Erscheinung, auf das die Schüler:innen nicht vorbereitet waren und das gerade deswegen zu *berühren* imstande war. So sehr L1 mit dieser Schilderung aber ihrer eigenen Wissensordnung des Künstlerischen Ausdruck verleiht, so deutlich ist ihr bewusst, dass diese flüchtigen Momente (die, wie schon gesagt, in den Rückblicken der Schüler:innen bezeichnenderweise keine Rolle spielen) nur einen kleinen Teilaspekt des gesamten Projekts berühren. Die von ihr herbeigeführten grundsätzlichen Änderungen im Projektverlauf entspringen keiner spezifisch künstlerischen Wissensordnung, die sich von K1 unterscheiden ließe, sondern sind als ein primär pädagogisch inspirierter Impuls zu verstehen, die Schüler:innen nicht zu verlieren. Bezeichnenderweise kommt in den Erläuterungen, mit denen sie den von ihr angestoßenen Kurswechsel zu begründen versucht, nicht ihre eigene Sichtweise auf das Künstlerische zum Tragen als vielmehr jene Bedürfnisse, die sie bei den Schüler:innen wahrnimmt: Wenn sie in der letzten Projektphase gezielt *in so eine andere Richtung* arbeitete, dann nicht, weil sie in Bezug auf das Künstlerische eine von K1 abweichende Position vertritt, sondern weil es ihr wichtig schien, *die Schüler wirklich ganz selbst was arbeiten [zu] lassen, was von ihnen herkommt. (P1, L1-Z18)*

Das Risiko eines offenen Arbeitens, dem sich K1 bewusst aussetzt, und das von L1 durchaus verstanden und zumindest ansatzweise auch geteilt wird, scheint für sie ab einem bestimmten Zeitpunkt so unkalkulierbar geworden zu sein, dass sie eine pädagogische Orientierung am Kreativitätsdispositiv der Schüler:innen für das einzig Gebotene hält.

Für K1 bedeutet diese Neuorientierung einen Bruch mit der ihn tragenden Wissensordnung des Künstlerischen. Seine an Josef Beuys gemahnende Überzeugung, jeder Mensch sei ein Künstler, fällt gerade nicht mit dem Kreativitätsdispositiv zusammen, das von Andreas Reckwitz zwar auf »die künstlerischen und ästhetischen Bewegungen seit dem Sturm und Drang und der Romantik« zurückgeführt wird (Reckwitz, 2014, S. 13), dem aber gleichzeitig ein doch nur »quasikünstlerisch[er]« Status eingeräumt wird (ebd., S. 12). K1 interessieren Erfahrungsräume, in denen Wahrnehmungsschemata irritiert, aufgebrochen und in Bewegung versetzt werden. Dieser Anspruch setzt eine entsprechende Bereitschaft der Beteiligten voraus, die er als ein mit Energien spielender Improvisationskünstler zwar mit künstlerischen Mitteln herbeiführen möchte, für deren Etablierung es aber keine Garantie gibt.

Damit soll eine prinzipielle Anschlussfähigkeit des Kreativitätsdispositivs an die Zielsetzungen von K1 in keiner Weise ausgeschlossen werden: schließlich weisen die Kriterien-Maps von K1 und den Schüler:innen – so unterschiedlich sie auch sein mögen – durchaus Schnittstellen auf, an die sich anknüpfen ließe (z.B. die Kodierung »Musizierpraxis«). Und gerade an anderen Projekten wird zu sehen sein, dass sich auch eine am Kreativitätsdispositiv orientierte Wissensordnung durchaus in Richtungen verändern kann, die zu Momenten führen, in denen bestehende Wahrnehmungsschemata irritiert werden, und damit den Anstoß für kompositorische Gestaltungsarbeit bilden.

3.2.1.7 Die Perspektiven der Beobachter:innen auf Projekt 1

Die Überlegung, dass sich in den Wissensordnungen des Künstlerischen, die sich in den Aussagen der Projektbeteiligten rekonstruieren lassen, zugleich auch die »Sozialen Welten« spiegeln, aus denen heraus sie sprechen, war bislang nur eine Vermutung, die sich aus den theoretischen Überlegungen zum Verhältnis von Wissensordnungen und Sozialen Welten ableiten ließ. Selbst wenn der Zusammenhang zwischen beiden Dimensionen naheliegt, so ist doch ungeklärt, welche Art Sozialer Welt mit welcher Beschaffenheit einer Wissensordnung des Künstlerischen einhergeht. Diesen Zusammenhang am Material selbst zu zeigen, steht noch aus.

Nicht zuletzt zu diesem Zweck kommen an dieser Stelle nun die Einzelinterviews ins Spiel, die mit den Beobachter:innen im Nachgang der Projekte geführt wurden. Das vorliegende Projekt 1 wurde, wie auch das zweite, von B1 und B2 besucht und ausgewertet.

Was das generelle Urteil über das Projekt anbelangt, herrscht – zumindest vordergründig betrachtet – zwischen B1 und B2 große Übereinstimmung: Beide sind sich darüber einig, dass K1 seine Ziele nicht vollständig erreichen konnte. Ebenso heben sie hervor, dass dieses Scheitern nicht die ›Schuld‹ von K1 war, dem sie für seine Arbeit großen Respekt zollen:

B1: Trotzdem haben sich ja die Kinder dann irgendwann, erstaunlicherweise, doch auf einer Ebene dann darauf eingelassen, und das lag sicherlich auch an der Person [K1's], der einfach ein toller Typ ist, der sehr sympathisch rüberkommt, der eben diese zwischenmenschlichen Schwingungen sehr gut wahrnehmen kann, ich habe ihn auch erlebt bei der Hospitation, dass er sich sehr zurückgenommen hat, dass er da wirklich einen Gegenentwurf gegeben hat zur Lehrerrolle. (P1, B1-Z1)

B2: [Ich habe K1 als jemanden] erlebt, der das Ganze strukturiert und koordiniert. Aber nicht so wie jemand, der jetzt so stark in so 'ner Lehrerrolle agiert. [...] Die Lehrpersonen hatte einen stärkeren Zugriff so auf die Klasse und er eher so ein Gegenpart [...], eher so ruhig, bedächtig, zuhörend, den Schülern sehr zugewandt. (P1, B2-Z1)

Obwohl die Diagnose, nach der das Projekt *nicht wirklich gelungen* (L1) sei, von B1 und B2 in Bezug auf die groben Koordinaten geteilt wird, zeigen sich im Detail jedoch bemerkenswerte Unterschiede. Zwar reagiert B1 auf die Frage, ob sich in den Präsentationen der Schüler:innen eine spezifisch künstlerische Qualität bemerkbar gemacht habe, verneinend (*ich habe es leider nicht empfinden können, dass es da hingekommen ist. Es war mir zu wenig*). Allerdings sucht sie die Gründe für dieses Nicht-Erreichen sofort in äußeren Faktoren. Neben nicht-menschlichen Aktanten wie dem baulichen Zustand des Gebäudes (*in so einem schlechtem Zustand, dass man in einem Klassenraum saß, wo die Fenster nicht richtig geschlossen haben*) geht sie sofort auf die sozialen Hintergründe der Schüler:innen ein, die in ihren Augen eine befriedigende künstlerische Arbeit nicht nur für K1, sondern für jeden anderen auch schwierig bis unmöglich machen würde (*egal, wer da reingegangen wäre, jetzt war es [K1], es hätte auch jeder andere dort sicherlich mit [...] Widerständen kämpfen müssen*). B1 greift den vom Interviewer an anderer Stelle geäußerten Begriff der Zwei-Klassen-Gesellschaft auf und knüpft daran folgende Reflexion:

B1: Das habe ich auch so empfunden, ganz stark, und das hat in mir ganz viel Irritation für mich selber auch nochmal ausgelöst, dass ich mir dachte: »Hm, mit wem arbeite ich eigentlich seit 25 Jahren, und auf welchem Niveau arbeite ich?«, und selbst wenn ich auch in fremde Schulen gegan-

gen bin, mit mir unbekannten Kindern gearbeitet hab, aber es war eigentlich immer sozial doch eher in dem gymnasialen Bereich, auch mit den Erwachsenen, mit denen ich gearbeitet habe, eben doch eher bildungsnahe Menschen. Insofern fehlt mir schon auch dieser Erfahrungsbereich, was es eigentlich heißt, in dem Bereich zu arbeiten, und dann ist mir auch nochmal aufgefallen, um da jetzt beim Thema zu bleiben, die Neue Musik ist so und so eine große Hürde für Jugendliche, auch für Erwachsene, die damit nichts zu tun haben, aber für Jugendliche ganz besonders, in dem Alter, und dann auch noch für Jugendliche, die eben aus so einer Sozialstruktur kommen, die sich möglicherweise noch stärker an das klammern, was sie an ästhetischen Erfahrungen haben. Für die ist das sozusagen der Wahrnehmungsrahmen, und wenn der plötzlich fehlt, dann ist, glaube ich, die Irritation noch größer, und führt vielleicht zu noch größeren Widerständen, als bei einem Gymnasiasten, der es einfach gewohnt ist, möglicherweise – ich spreche jetzt sehr generalisierend, das ist individuell sicher auch verschieden – aber der es vielleicht trotzdem gewohnt ist, aufgrund von anderen Vorerfahrungen mal sich auf etwas einzulassen, mal über den Tellerrand zu gucken, hat vielleicht auch schon einmal den ein oder anderen Begriff gehört, kann sich verbalisieren. Das hat mich sehr beschäftigt, wo ich dann dachte, für wen machen wir das eigentlich, und wenn wir von Musik für Kinder und Jugendliche sprechen, von wem sprechen wir da eigentlich? Die lassen wir doch alle irgendwie außen vor, die sind ja gar nicht mit drin. (P1, B1-Z2)

An der 1. Person Plural der letzten beiden Sätze wird die Soziale Welt, aus der heraus B1 spricht, erkennbar: Sie identifiziert sich mit K1 und konstruiert eine kollektive Identität: Obgleich sie als Musiklehrerin an einem Gymnasium arbeitet, bezeichnet das »Wir« nicht die Community der schulischen Musiklehrenden, sondern die Gemeinschaft der Kompositionspädagog:innen, die durch ein gemeinsames künstlerisches Anliegen einander verbunden sind. B1 fühlt sich K1, dem außerschulischen Künstler, der Kinder und Jugendliche für die Neue Musik zu begeistern sucht, innerlich zugehörig. Vom Commitment zu dieser sozialen Welt aus betrachtet, werden die Schüler:innen einer Brennpunktschule zu einer Gruppe, auf die sich mit dem Demonstrativpronomen »die« hinweisen lässt (*Die lassen wir doch alle irgendwie außen vor, die sind ja gar nicht mit drin*).

Als Mitglied derselben Sozialen Welt teilt B1 das Anliegen von K1 und zollt seiner Herangehensweise allergrößten Respekt, auch wenn sie letzten Endes nicht funktioniert hat:

B1: Ich konnte mir das sehr gut vorstellen, mit diesem Kunstfilm, den er da gezeigt hat mit den [Vogel-]schwarmformationen. Was ich für meine Wahrnehmung, also, da bin ich ja auf der gleichen Ebene wie [K1], als wunderschön empfinde, WUNDERSCHÖN, und ich finde auch die Idee wunderschön, das zu übersetzen, aber – das ist ja auf einer derart hohen Abstraktionsebene, das hat er sich, glaube ich, in diesem Moment nicht bewusst gemacht. (P1, B1-Z3)

Ganz anders B2 (der »helfende Begleiter«). Während B1 die Schüler:innengruppe letztlich vor allem unter defizitären Gesichtspunkten beschreibt und ihre schwere Erreichbarkeit hervorhebt, repräsentiert sie für B2 ein richtiges Mittelstufen-Setting:

B2: Also, man hatte halt das Gefühl, sie sind schon so typisch im Teenie-Alter. Also, irgendwie ja – waren schon ... also, man hat so gemerkt, die haben schon einen klaren Charakter und so. Also jetzt nicht wie so 'ne Unterstufenklasse oder so, die jetzt irgendwie eher so als eine Klasse so auftreten, sondern man hat schon so gemerkt, unterschiedliche Schüler haben in den Gruppen

auch unterschiedliche Positionen. Jungs und Mädchen so ganz klar in ihren Rollenbildern so aus dem Alter. Irgendwie auch fordernd so im Umgang und wie sie so miteinander gesprochen haben und auch mit der Lehrkraft und mit K1 gesprochen haben. Ja, also schon so ein richtiges Mittelstufen-Setting eigentlich. Also, jetzt so schulpädagogisch gesprochen. (P1, B2-Z2)

Während B1 – und hier durchaus in Übereinstimmung auch mit L1 – die Aspekte des Außergewöhnlichen und Schwierigen hervorhebt, betont B2 die Normalität. Er beschreibt eine Lerngruppe, die in keiner Weise unter primär defizitären Gesichtspunkten beurteilt werden muss. Dass die Defizit-Perspektive bei B1 und L1 – zumindest als Tendenz – hervortritt, hat dabei vielleicht nicht nur mit ›objektiven‹ Merkmalen der Schüler:innen zu tun, sondern auch mit der Sozialen Welt der Urteilenden: B1 und L1 sprechen als Personen, die das Anliegen der Neuen Musik und die damit ihrer Ansicht nach gesetzten Ansprüche an Wahrnehmung und ästhetischer Veränderungsbereitschaft teilen. Aus dieser Perspektive entsteht ein – zwar zugewandtes und empathisches, aber eben dennoch latent exkludierendes – Othring: die Schüler:innen werden primär zu denjenigen, die diesem Anliegen kaum zugänglich sind.

Dass B2 dieses Othring nicht betreibt, hängt unübersehbar mit der Sozialen Welt zusammen, aus der heraus er urteilt: Es ist nicht die Community der Kompositionspädagog:innen, der er sich verbunden und verpflichtet fühlt, sondern die Welt einer schulischen Musikpädagogik, für die der Begriff der Teilhabe an ein Eingehen auf die (vermuteten) Schüler:innen-Interessen gekoppelt ist. Aus der Perspektive dieser Welt sind die kompositionspädagogischen Ansätze von K1 nicht so sehr Ausdruck einer besonderen Wahrnehmungsqualität, sondern eher Herangehensweisen, die ›typisch‹ für die Vermittlung Neuer Musik sind:

B2: Also, man hatte so das Gefühl es ist ein Setting, wo ein Komponist irgendwie mit Übungen, wie man sie aus der Neuen Musik oder aus der Experimentellen Musik im Speziellen kennt, mit Schülern arbeitet. Die Stücke klingen so, wie das dann oft so klingt. Also, wie man das auch aus anderen Projektvideos und so kennt. Also, experimenteller Einsatz von Instrumenten und Alltagsgegenständen, Kompositionen, die so in kleinen Gruppen entstehen, Kleingruppenarbeit, Feedback durch die anderen, Feedback durch den Komponisten, der Komponist geht rum und gibt Rückmeldung und so. Also so vom Setting her ein recht vertrautes Arbeiten, eigentlich. (P1, B2-Z3)

Zwar gehen auch die Überlegungen von B1 in die Richtung einer stärkeren Berücksichtigung der Schüler:innen-Interessen. Allerdings versteht sie dies vor allem als eine Brücke, die zu den von K1 und ihr favorisierten Erfahrungsqualitäten führen soll:

B1: Ich hätte, gerade bei diesen Kindern, wäre ich auch mehr in die Körperlichkeit gegangen und hätte vielleicht auch noch mit einer anderen Ausdrucksform gearbeitet, zum Beispiel wie bei so einem Schlagerprojekt. Ich glaube, das wäre super für die gewesen, so in die Richtung zu arbeiten, dass man mal über Bewegung geht, oder über Emotion geht, oder sowas mit Klang kombiniert, einfach mal das nimmt, was die mit mitbringen. Vielleicht kann einer rappen, vielleicht kann der nächste, was weiß ich was – keine Ahnung, und da dann weiterarbeitet. Das hätte die vielleicht stärker noch in ihrer Individualität mit ins Boot geholt. Und so waren die ja doch wie entfremdet, muss ich fast sagen, zunächst einmal von den Materialien, dafür haben sie noch relativ viel damit anfangen können. (P1, B1-Z4)

Die Metapher des »Ins-Boot-Holens« macht B1's Zielrichtung deutlich. Die Richtung, in die die Fahrt gehen soll, wird nicht in Frage gestellt, es kommt vor allem erst einmal darauf an, dass niemand ertrinkt. B2 hingegen folgt in seinem Plädaoyer für das Anknüpfen an die Schüler:innen-Interessen keiner ›Um-zu‹-Logik, sondern sieht darin die entscheidende Basis der gemeinsamen Arbeit:

B2: Also, was ja für mich sowieso auch so ein Beobachtungsfokus bei so kompositionspädagogischen Projekten ist: Worum geht's eigentlich? Also wird die Musik der Komponierenden komponiert oder wird die Musik der Schüler komponiert? Ist es eigentlich eine Komposition, wenn man seine eigenen Vorstellungen nicht umsetzen kann? Wie kann man aber auch ein Handwerkszeug wiederum lernen, um eigene Vorstellungen überhaupt umsetzen zu können? (P1, B2-Z4)

Gerade die Tatsache, dass B2's Wissensordnung nur rudimentär mit den Wissensordnungen des Künstlerischen der anderen Komponist:innen und Beobachter:innen übereinstimmt, versetzt ihn in die Lage, zu erkennen, dass hinter dem thematischen Gegenstand der Projektarbeit eigentlich etwas ganz anderes verhandelt wurde:

B2: Man hat irgendwie gemerkt, dass so gruppendynamisch irgendwas nicht stimmt. [...] Aber irgendwie, in der Stunde oder in dieser Doppelstunde, die ich gesehen habe, fand ich das schon ziemlich präsent. Also, da stand das ziemlich im Vordergrund und die Musik eher im Hintergrund. [...] [Ich] hatte irgendwie das Gefühl, dass vor allen Dingen was mit der Gruppe los ist. Und das geht irgendwie ja auch aus den Interviews hervor, dass das so ein Hauptfokus in der Arbeit war. Also »Wie unterstütze ich die Gruppe?«, »Wie mach' ich denen Vorgaben, sodass sie eben gut ins Arbeiten kommen?«, also, es gab ja immer wieder auch Hinweise darauf, dass das zurückgeführt wird auf... ja, darauf, dass es irgendwie so eine sozial schwach gestellte Schule ist, oder so. (P1, B2-Z5)

Die hier relativ vorsichtig angedeutete Argumentation zielt also letzten Endes auf die Feststellung, dass die Diagnose einer schwierigen Klientel eine gewisse strategische Funktion für diejenigen besitzt, die sie stellen: Sie ist notwendig, um die Diskrepanz zwischen den ästhetischen Orientierungen handhabbar zu machen. Damit gerät K1 in den Augen von B2 in eine gefährliche Spirale. Dadurch dass er trotz der Offenheit und Unvoreingenommenheit, die seine Projektarbeit generell auszeichnet, seine Zielsetzungen nicht umsetzen konnte, war er im Laufe des Projekts gezwungen, immer stärker eine Führungsrolle einzunehmen, was seinen Intentionen eigentlich zuwiderlief:

B2: Und ganz interessant ist so in dem Interview mit ihm, dass man so merkt, dass das Projekt immer enger wurde. Also, dass er eigentlich das Gefühl hatte, er geht recht offen in dieses Feld und muss halt immer klarer führen, was er eigentlich überhaupt nicht wollte. Und für die Schüler war es – glaube ich so – das Erlebnis fast andersrum. Also, die hatten am Anfang das Gefühl »Der will irgendwas von uns, was wir gar nicht wollen. Wir hatten ganz andere Vorstellungen« und so. Die waren, glaube ich, dann, oder so wie sie's darstellen, erstmal in so einer abwartenden Haltung. »Mal gucken, was der jetzt mit uns macht«. Und dann wurde es irgendwann konkreter für sie und dadurch vielleicht auch leichter so. [...]

[K1 hätte sicher] stärker das Ganze den Schülern überg[eben] [...]. Und er hat dann gesagt, also dadurch, dass das gruppendynamisch so schwierig war und sozial so schwierig war und dieses

Projekt so, also, dass die gar keine Arbeitsgrundlage gefunden haben, hat ihn dazu gezwungen, den ganzen Prozess viel stärker zu strukturieren, als er das wollte. Ja, also, vielleicht liegt die Wahrheit irgendwie so in der Mitte. Ich weiß es nicht genau. Also eigentlich, finde ich, geht er mit total interessanten und auch sympathischen Vorgaben so in dieses Projekt rein. Und kann das aber irgendwie dann – in der Praxis geht das nicht auf. (P1, B2-Z6)

Natürlich ist zu bedenken, dass B2's Darstellung der Schüler:innen als *richtiges Mittelstufen-Setting* möglicherweise ebenfalls strategischer Natur ist und in erster Linie etwas über seine eigene Soziale Welt aussagt: Je »normaler« die Schüler:innen dargestellt werden, umso leichter lässt sich eine Argumentation führen, die dem Wunsch, den Schüler:innen eine bestimmte – in B2's Augen vordefinierte – Qualität ästhetischer Erfahrung zu ermöglichen, mit genereller Skepsis gegenübersteht: Würde der Wunsch nur deshalb scheitern, weil es sich um eine besonders defizitäre Lerngruppe handelt, bestünde ja immerhin die Möglichkeit, dass er bei weniger problematischen Schüler:innen zum Erfolg führt. B2 scheint es aber darum zu gehen, den Wunsch als solchen zu problematisieren. In seinen abschließenden Bemerkungen verlässt er die konkrete Stunde und nimmt sie als Fallbeispiel einer Neuen-Musik-Praxis, die möglicherweise nicht mehr ganz zeitgemäß ist:

B2: Also auf der einen Seite kann man sagen, [durch die vielen Neue-Musik-Projekte] sind bestimmte Standards gesetzt und es ist ein bestimmtes Format entwickelt worden, was irgendwie auch innovativ ist und trägt, aber jetzt [...] muss man ja sagen, dass es jetzt nicht so getragen hat. Also, da ist ja im Prinzip genau das, was so aus dem Stiefeld der Experimentellen Musik in die Schulen getragen wird, nicht aufgegangen. Weil eben dieser Blick auf die Bedürfnisse, Vorstellungen und so weiter der Lernenden irgendwie fehlt. (P1, B2-Z7)

Wir können die Frage, wer von den beiden Beobachter:innen in Bezug auf die Charakterisierung der Lerngruppe nun strategisch argumentiert – möglicherweise beide? – nicht beantworten. Deutlich lässt sich aber sehen, dass mit diesen Charakterisierungen zum einen ein Commitment zu einer Sozialen Welt zum Ausdruck gebracht wird. Im Falle von B1 ist es die Zugehörigkeit zu einer an den Erfahrungsmöglichkeiten der Neuen Musik orientierten Musikpädagogik, im Falle von B2 ist es die Verpflichtung gegenüber einer schulischen Musikpädagogik, für die eine Orientierung an den Gestaltungswünschen der Schüler:innen oberste Priorität besitzt. Dieses Commitment ist zum anderen an eine bestimmte Wissensordnung gekoppelt: Während für B1 die Etablierung einer »künstlerischen« Situation von Bedeutung ist, in der für alle Teilnehmenden performativ etwas Neues eintritt, ist für B2 eine latente Skepsis gegenüber einer sich als spezifisch künstlerisch verstehenden Wissensordnung und eine größtmögliche Orientierung an den Interessen der Schüler:innen charakteristisch.

Bearbeiten lassen sich durch die vorstehenden Analysen allerdings drei Aspekte, die für die Beantwortung der Forschungsfrage 3 von großer Wichtigkeit sind. Erstens hat sich an der Darstellung des Verlaufs von Projekt 1 gezeigt, dass die in Kapitel 3.1.1.1 herausgearbeitete Wissensordnung von K1 auch für dessen Handeln im Projekt Relevanz besitzt. Zweitens wurde seine Wissensordnung des Künstlerischen von B1, die derselben Sozialen Welt angehört, präzise erkannt und benannt, während sich B2 mit seiner Fokussierung auf das Vertraut-Routinierte des Settings außerhalb der von K1 und B1 gestifteten Diskursgemeinschaft positioniert und insofern das, was diese Bei-

den als ›künstlerisch‹ apostrophieren, weder benennt noch teilt. In Bezug auf K1 lässt sich also sagen, dass die Wissensordnung des Künstlerischen nicht nur das Ergebnis theoretischer Reflexion ist, sondern zugleich auch sein Handeln prägt. Auch die Blickwinkel, aus denen heraus die beiden Beobachter:innen das Projekt beurteilen, lassen sich mit deren zuvor rekonstruierten Positionen in Beziehung setzten.

An den Urteilen der beiden Beobachter:innen zeigt sich drittens, dass sich Soziale Welten nicht allein durch Merkmale wie Berufszugehörigkeit oder ein bestimmtes Maß an kulturellem Kapital bestimmen lassen. Obgleich B1 als Musiklehrerin eigentlich eine große Nähe zu B2 aufweisen müsste (vergleichbare Berufe, vergleichbarer kultureller Hintergrund), argumentiert sie hier doch vor allem als Mitglied einer kompositionspädagogischen Community, die sich sehr deutlich vom schulpädagogischen Selbstverständnis B2's unterscheidet. Man sieht hieran, dass der Begriff der »Sozialen Welten« nicht primär Milieuzugehörigkeiten oder ähnliches meint. Es erscheint sinnvoll, sie im Anschluss an Geoffrey Bowker und Susan Leigh Star vor allem als »communities of practice« zu fassen, die im Zuge ihrer gemeinsamen Zielsetzungen eine sie verbindende Sprache, kollektive Wahrnehmungsmodi und auch gemeinsame theoretische Bezugspunkte ausprägen (Bowker & Star, 1999). Auch wenn B1 und B2 in vielen anderen Kontexten möglicherweise Teile derselben Sozialen Welt sind: in Bezug auf ihre Beobachtung unseres ersten Projekts ist dies eindeutig nicht der Fall.

3.2.1.8 Projekt 1: Lose Kooperation ohne Konsens

Wir haben das Datenmaterial des ersten Projekts bislang in drei Richtungen analysiert: Erstens wurden in der Darstellung des Projektverlaufs zahlreiche Aspekte entfaltet, die die Projektsituation prägten. Diese Darstellung fußte auf den von Adele Clarke vorgeschlagenen »Situation-Maps«, die wir – wie in Abschnitt 2.2.2 erläutert – für unsere Fragestellung modifizierten. Wie ebenfalls erläutert, haben wir auf die Abbildung dieser Maps zugunsten des Fließtextes verzichtet, der in unseren Augen einen lebendigeren Einblick in die Projektsituation gestattet, als es einer Auflistung im Rahmen einer Map möglich wäre.

Zweitens wurden durch die von uns entwickelte Gesamttopologie der Kriterien des Künstlerischen all jene Aspekte erfasst, die unsere Interviewpartner:innen als Gelingenskriterien in Bezug auf kompositionspädagogische Projekte artikulierten. Diese Maps betreffen nicht nur das Handeln der Beteiligten während der Projekte, sondern auch die Kriterien, die in Vorab-Gesprächen und nachträglichen Reflexionen geäußert wurden und auf indirektem Wege Einblicke in die im Projekt in Erscheinung tretenden Wissensordnungen gestatten.

Drittens schließlich haben wir die Wissensordnungen des Künstlerischen identifiziert, die die Situation prägen und durch sie hervorgebracht werden. Im Falle von K1 war zu sehen, dass sich seine Vorgehensweise in hohem Maße auf seine im Vorab-Interview geäußerten Vorstellungen über künstlerische Projektarbeit zurückführen ließ, die ihrerseits das Ergebnis sowohl seiner langjährigen Erfahrungen als auch konzeptueller Überlegungen sind, die die Soziale Welt, in der er lebt und arbeitet, wesentlich prägen. Dass dieser konzeptionelle Unterbau durchaus auch kritisch betrachtet werden kann, zeigt sich exemplarisch an der Reaktion von B2, der in der Wissensordnung von K1 ein Übergehen der Schüler:innenperspektive wahrnimmt. Dass diese Kritik durchaus Triftiges benennt, wurde durch die Rekonstruktion der Schüler:innenperspektive bestätigt, die in deutlicher Spannung zur Wissensordnung von K1 steht.

Trotz dieser Spannung arbeiten K1 und die Schüler:innen zusammen: Sie kooperieren. Und zwar in einer Weise, die am Ende des Prozesses durchaus Ergebnisse entstehen lässt, die sowohl in materialisierter Form (als Kompositionen) greifbar sind als auch – zumindest bei einigen Schüler:innen – in bedeutsamen Erfahrungen ihren Niederschlag finden.

Um die Qualität dieser Kooperation zu erklären, ist es hilfreich, sich auf ein sensibilisierendes Konzept zu beziehen, auf das auch Adele Clarke rekurriert, und zwar auf das Konzept des Grenzobjekts, wie es von Susan Leigh Star und James R. Griesemer entwickelt worden ist. Da dieses Konzept auch bei der Analyse der folgenden Projekte eine Rolle spielen wird, sei es an dieser Stelle zunächst in seinen Grundzügen referiert.

Grenzobjekte, so die zentrale Aussage von Star & Griesemer, sind »eine Art von Arrangement, die es verschiedenen Gruppen ermöglicht, ohne Konsens zusammenzuarbeiten« (Star, 2010, S. 214). Der Begriff der Grenze bezeichnet hierbei keinen Rand oder eine Peripherie, sondern im Gegenteil einen gemeinsamen Raum, der von unterschiedlichen Seiten bespielt werden kann. Mit dem Begriff »Objekt« wird keine vorgefertigte Materie oder eine Dinghaftigkeit bezeichnet, sondern das Ergebnis von Handlungsvollzügen. Grenzobjekte weisen einerseits auf die Heterogenität von Situationen hin, wie sie andererseits eine Erklärung dafür bilden, wie mit dieser Heterogenität im Handeln umgegangen wird. Anstatt von einer das Handeln von vornherein umgreifenden Einheit auszugehen – als solche könnte etwa ein Konsensmodell wie das Kommunikationsparadigma von Jürgen Habermas gelten –, wird Heterogenität durch Grenzobjekte nicht aufgehoben, sondern handhabbar gemacht.

»Grenzobjekte sind so plastisch, dass sie sich an lokale Bedürfnisse und Einschränkungen der verschiedenen sie nutzenden Parteien anpassen können, und gleichzeitig robust genug, um eine einheitliche Identität über verschiedene Orte zu bewahren. Im allgemeinen Gebrauch sind sie nur schwach strukturiert, erhalten aber eine reiche Struktur in der individuellen Nutzung an einem Ort. Sie können abstrakt oder konkret sein. In verschiedenen sozialen Welten haben sie unterschiedliche Bedeutungen, aber sie besitzen genügend gemeinsame Struktur in mehr als einer Welt, um sie wiedererkennbar und zu einem Mittel der Übersetzung zu machen. Die Erschaffung und der Umgang mit Grenzobjekten ist wesentlich dafür, Kohärenz über verschiedene, sich überschneidende soziale Welten zu entwickeln und aufrecht zu erhalten.« (Star & Griesemer, 1989)

Als Beispiel nennt Star etwa eine Straßenkarte, die für eine bestimmte Gruppe von Nutzer:innen den »Weg zu einem Campingplatz weisen [kann], zu einem Ort der Erholung. Für eine andere Gruppe, nämlich für Wissenschaftler, kann die »gleiche« Karte eine Reihe wichtiger geologischer Stätten oder Tierhabitate aufzeigen. Solche Karten können sich ähneln, einander überlappen oder gar für außenstehende Betrachter nicht unterscheidbar sein. Ihr Unterschied hängt von der Nutzung und Interpretation des Objekts ab.« (Star, 2010, S. 214) Hier kann sich die Frage stellen, ob dann nicht letztendlich alles ein Grenzobjekt sein kann, z.B. auch ein beliebiges gesprochenes Wort, das bekanntlich von verschiedenen Hörer:innen höchst unterschiedlich aufgefasst werden kann, obgleich es einen gemeinsamen Bezugspunkt bildet. Star verneint diese Frage nicht grundsätzlich, gibt aber zu bedenken, dass – wie jedes andere Konzept auch – der Begriff des Grenzobjekts seinen größten Nutzen nur innerhalb einer bestimmten Größenordnung entfaltet. Ihrer Ansicht nach tritt dieser Nutzen auf der Ebene von Orga-

nisationen am deutlichsten zutage (ebd., S. 224). Organisationen bieten bestimmte Infrastrukturen an, durch die Heterogenes handhabbar wird – mit der Gefahr allerdings, dass es dadurch unter Umständen auch eingeengt wird, wodurch neue Heterogenitäten erzeugt werden, die wiederum durch Grenzobjekte bewältigt werden müssen.

Diese Struktur von Grenzobjekten lässt sich exemplarisch am Gegenstand unserer Studie zeigen. Ein Kompositionsprozess mit Schüler:innen kann von Komponist:innen, die Schulprojekte durchführen, vornehmlich unter Kriterien betrachtet werden, die ihrer künstlerischen Wissensordnung und ihrer Sozialen Welt entspringen. Derselbe Prozess kann von den Schüler:innen aber auch ganz anders gedeutet werden. Die Projektstagebücher der Schüler:innen im Projekt 1 zeigen, dass die Übungen, die für K1 der Wahrnehmungssensibilisierung dienen sollten, als mehr oder minder lästige ›Aufgaben‹ wahrgenommen wurden, deren pflichtgemäße Erfüllung mit den Spielregeln der Organisation Schule in Verbindung gebracht werden.

Heute haben wieder in der Aula dieses aufstehen Spiel gemacht das ist schlimm und bockt garnicht und dann haben wir das gleiche gemacht aber mit Steine und wir müsste Stein gegen Stein hauen es ist absolut Langweilig. (P1 SuS-Z12)

Etwas tun zu *müssen* und sich dabei *absolut* zu *langweilen*, verweist zwar sicherlich nicht auf erfüllende Tätigkeiten, bezeichnet aber Handlungsvollzüge, die in die Logik der schulischen Organisation passen. In ihnen kommt eben nicht nur eine innerliche Abgrenzung vom Unterrichtsgegenstand zum Ausdruck, sondern ebenso auch ein Sich-Einfügen in das schulische Regelsystem. Die Schule bietet hier also, um es mit Susan Star zu formulieren, eine bestimmte »Infrastruktur« an, die spezifische Umwandlungsmöglichkeiten ermöglicht und andere wiederum erschwert. Als ›Aufgabe‹ kann die Übung in eine bestimmte schulische Logik integriert werden, die – unabhängig davon, ob die Schüler:innen sie nun mögen oder nicht – ihre Bewältigung sicherstellt. Andere Handlungsformen – wie z.B. Verweigerung – sind zwar ebenfalls denkbar, wären aber, da sie in den schulischen Handlungslogiken eher nicht vorgesehen sind, nur mit erheblichem Aufwand zu realisieren.

In der zweiten Phase von Projekt 1 wandelt sich nicht nur der thematische Gegenstand, sondern auch das Grenzobjekt: Aus der Perspektive der Schüler:innen wird nun an einem Gegenstand gearbeitet, der einerseits ihrer Wissensordnung entgegenkommt, andererseits aber auch im Einklang mit den von der Schule vorgebahnten Handlungsmöglichkeiten steht: Die musikalische Auseinandersetzung mit Basisemotionen ›passt‹ in die schulische Infrastruktur, da sie im Einklang mit pädagogischen, von Schüler:innen wie Lehrer:innen gleichermaßen geteilten Werten wie z.B. Selbsttätigkeit oder Kreativität steht und überdies auch noch in die vorgegebene Zeitstruktur integrierbar ist. Allerdings lässt sich diese Passung für K1 nun nicht mehr in seine Wissensordnung des Künstlerischen integrieren. Dass er die Projektarbeit weiterhin begleitet, hängt nun aber nicht allein damit zusammen, dass ein vorzeitiger Ausstieg für ihn unter ethischen Gesichtspunkten vermutlich kaum vertretbar wäre. Ein entscheidender Grund mag vielmehr in der Tatsache liegen, dass es sich bei kompositorischer Gruppenarbeit im schulischen Kontext um einen Gegenstand handelt, der – wie es für Grenzobjekte charakteristisch ist – »schwach strukturiert« (Star, 2010, S. 214) ist. Wäre er stark strukturiert, würde er an ein Set von Handlungen gebunden sein, die unumstößlich erforderlich sind und eine Bespielung von unterschiedlichen Seiten

nicht gestatten. Eine derart »starke« Struktur läge beispielsweise vor, wenn der Gegenstand der Arbeit in der Aufführung eines Instrumentalstücks bestünde, das sich im Laufe der Probenarbeit als definitiv zu schwer für die Schüler:innen entpuppen würde. Ein derartiges Stück könnte kein Grenzobjekt sein und ließe wohl nur einen Abbruch zu. Im Gegensatz dazu handelt es sich bei den bislang rekonstruierten »Wissensordnungen des Künstlerischen« im Feld der Kompositionspädagogik jedoch um Zugänge, die zwar sehr unterschiedlich sein können, aber nicht zwangsläufig einander exkludieren. Obwohl die Kriterien-Maps eine ausgeprägte Polarität zwischen K1 und den Schüler:innen zeigen, ist der Gegenstand der gemeinsamen Arbeit doch so offen, dass anscheinend auch unterschiedliche Gewichtungen beispielsweise zwischen »Bedeutbarkeit« und »Offenheit« bzw. zwischen »Performativität/Körperlichkeit« und »Gestaltung« möglich sind, ohne dass das Projekt als Ganzes gleich scheitern müsste.

Aus den Äußerungen von L1 lässt sich erschließen, dass K1, obgleich die Wendung des Projekts nicht seinen künstlerischen Überzeugungen entspricht, dennoch den Raum fand, die Projektergebnisse durch seine langjährigen künstlerischen Erfahrungen wesentlich mitzuprägen. Wenn sie begeistert von den vibrierenden Klangschalen berichtet und die *haptische Qualität* hervorhebt, mit der die Schüler:innen *mit diesem Geigenbogen da auf dieser Seite streichen und so fein mit den Fingerspitzen da die Gläser [...] berühren* (P1, L1-Z23), dann sind diese *berührenden* Momente wohl zu einem großen Teil auf die Impulse von K1 zurückzuführen.

Obgleich die Arbeit an dem gemeinsamen Stück zweifellos ein Grenzobjekt im oben bezeichneten Sinne darstellt, das vermöge seiner schwachen Strukturierung eine Zusammenarbeit von K1 und den Schüler:innen auch ohne Konsens gewährleistet, bleibt insgesamt festzuhalten, dass es eine letztlich nicht überwindbare Kluft in den Wissensordnungen von K1 und den Schüler:innen gibt. Die gemeinsame Arbeit kann nur dadurch zum Grenzobjekt werden, dass K1 sich von einem Großteil der Ansprüche trennt, die ihm seine Wissensordnung des Künstlerischen vorzeichnen. Insofern wäre dieses Projekt insgesamt als eine nur **lose Kooperation ohne Konsens** zu bezeichnen. In der Terminologie des Strauss'schen Konzeptes der »Sozialen Welten« lässt sich sagen, dass in der »Arena« dieses Projekts zwar unterschiedliche Soziale Welten aufeinandertreffen und in Aushandlungsprozesse treten. Diese Prozesse führen jedoch nicht zu einer – und sei es nur kurzzeitig – gemeinsam geteilten Sozialen Welt.

Die Kooperation in diesem Projekt wäre indes unvollständig beschrieben, wenn nicht abschließend nochmals auf jene acht Schüler:innen hingewiesen würde, die sich dem Projekt komplett verweigert haben. Über sie nicht zu sprechen, würde dazu führen, genau das zu praktizieren, wovor die Situationsanalyse bewahren möchte: Ihre Positionen würden »abserviert« (Clarke, 2012, S. 68). Zweifellos sind diese acht Schüler:innen Aktant:innen, deren Bedürfnisse im Projekt übergangen wurden und die auch in einer Forschung, die sich – wie die unsrige – einem bestimmten, tendenziell möglicherweise bereits als Fragestellung exkludierenden Interesse verpflichtet fühlt, leicht Gefahr laufen, ungenannt zu bleiben. In gewisser Weise handelt es sich bei ihnen um jenen »elephant in the room« (ebd., S. 123, S. 172), den zu identifizieren ein wesentliches Anliegen der Situationsanalyse ist.

3.2.2 Projekt 2

3.2.2.1 Vorbedingungen

Projekt 2 findet an einem Gymnasium im süddeutschen, ländlichen Raum statt. Die Schüler:innen gehören einer neunten Klasse an, über die L2 berichtet:

[...] sie haben, glaube ich, kaum Erfahrungen mit den experimentellen Sachen. Ganz wenige spielen auch Instrumente. Sie hören aber viel und haben gute Hörerfahrung und haben gute Wahrnehmungs- und Reflexionserfahrung, so wie die wirken. Aber konkret Neue Musik oder was total Experimentelles, was so gegen den Strich gehen könnte in ihrem Sinne, haben sie kaum Erfahrung. (P2, L2-Z1)

Außerdem sagt L2 über die Schüler:innen:

Sie haben kaum Vorerfahrung, sie wissen nicht, was das Ziel sein wird – sie sehen es noch zielorientiert, sie sind am Gymnasium – und dieser offene Prozess macht sie ein bisschen unsicher, aber immer noch in positiver Erwartung, ja. (P2, L2-Z2)

K2 teilt später mit:

Es gab in der Klasse, die an sich nicht besonders musikalisch war, gab es Einige, die früher einmal Instrumente gespielt haben, so in der Grundschule irgendwie so Streicherklasse, oder früher einmal im Musikverein oder so [...]. (P2, K2-Z1)

Die Schüler:innen mögen ihren Musikunterricht und ihre Musiklehrerin, wie eine Schülerin verrät: *Also, ich muss sagen, bei unserer jetzigen Musiklehrerin mag ich den Musikunterricht. Wir singen viel, wir machen viel so selber [...]. (P2, SuS-Z1)* L2 hat sich selbst nach eigener Auskunft intensiv auch mit Neuer Musik befasst, weil das ist etwas Kreatives, was Neues, was noch nicht erprobbar ist [...]. (P2, L2-Z3) Sie hat prinzipiell überhaupt keine Angst, was die Leitung solcher Projekte angeht. In dem Fall organisiere ich mehr für den Komponisten, glaube ich – ich selber leite ja das Projekt nicht (P2, L2-Z4). Damit ist die Situation aus ihrer Sicht klar definiert. K2 erinnert sich später:

[...] das war eine total engagierte Lehrerin. Die war immer schon ein bisschen früher da, hatte den Raum vorbereitet. Am Schluss hat sie dann die Instrumente weggeräumt. Also, das war quasi wie ein Traum. (P2, K2-Z2)

Bezüglich der Potenziale des Projekts geht L2 davon aus, dass es *nachhaltig im Sinne der ästhetischen Bildung oder der musikalischen Wahrnehmung* ist, ferner meint sie: *Reflexion – das ist ein unglaublich wichtiger Punkt jetzt. (P2, L2-Z5)* Insgesamt ist sie davon überzeugt, dass das Projekt sehr wertvoll ist – einfach für die Entwicklung der Schüler. (P2, L2-Z6) Auch die soziale Dimension sieht sie von Beginn an, denn die Schüler:innen müssen sich einigen, wessen Idee jetzt erprobterweise die richtige oder die bessere wäre. (P2, L2-Z7)

Eine Schülerin sagt: *Ich hab' mich ziemlich auf das Projekt gefreut. (P2, SuS-Z2)* Eine andere Schülerin erläutert später, welche konkreten Erwartungen sie hatte:

Ich hätte gedacht, wir schreiben ein Stück mit Noten. Also, dass wir da gefühlt so ein Blatt vollschreiben mit Noten und dass wir das dann irgendwie spielen mit einer Trompete, einem Klavier – so das habe ich mir vorgestellt. (P2, SuS-Z3)

Eine dritte ergänzt: *Man kann es sich ja nicht richtig vorstellen – bei Komponisten denkt man ja so an alte Leute, die Stücke geschrieben habe. (P2, SuS-Z4)*

3.2.2.2 Projektverlauf

Den Beginn des Projekts schildert ein Schüler in folgender Weise:

Zuerst hat [K2] [...] etwas über sich selber erzählt und unsere Fragen beantwortet. Zu diesem Zeitpunkt war ich skeptisch, ob ich das Projekt blöd finde oder nicht. [K2] kam mir ziemlich offen vor, weil er auch einen Einblick in sein Privatleben gegeben hat. Dadurch hatte ich viel mehr Lust auf das Projekt als vorher. Danach haben wir ein paar Stücke von ihm gehört. Das eine Klang ziemlich skuril und komisch, aber so hört sich für mich Musik an, die von berühmten Komponisten komponiert wurden. (P2, SuS-Z5)

K2 erlebt den Einstieg in das Projekt wie folgt:

Also, die Lehrerin hatte quasi schon vorbereitet, dass ich komme. Das heißt, die hatten teilweise meine Website besucht und hatten sich dann daraufhin Fragen aufgestellt. Und die hingen dann alle an der Wand. Die Fragen waren dann teilweise so ganz pragmatisch, so wie »Wieviel verdient man als Komponist?«, »Hast du eine Freundin?«, »Hast du eigentlich Hobbies?« Und ja, waren dann auch »Was spielst du für Instrumente?« und so. Das heißt, die hatten dann richtig Interesse [...] (P2, K2-Z3)

Es gelingt ihm quasi im Handumdrehen, auch die skeptischen Schüler:innen für das Projekt zu gewinnen. Im Tagebuch einer Schülerin steht:

Als ich gesehen habe, woran er arbeitet und was seine Werke sind, war ich etwas überrascht. Ich habe bei dem Wort Komponist an einen Mann gedacht, der Lieder an einem Klavier komponiert. Als ich seine Arbeit [...] gesehen hatte, war ich überrascht, wie vielfältig komponieren ist, und war sehr überzeugt von seinem Werk. Ich finde es faszinierend, dass das auch komponieren ist. Ich fand es eine interessante Stunde und fand es cool, dass er so offen war und viel mit uns kommuniziert hat. Ich freue mich auf das bevorstehende Projekt und auf die Zusammenarbeit. (P2, SuS-Z6)

Eine andere Schülerin erzählt:

[...] ich fand seine Art, wie er am Anfang reinkam, also er war wirklich offen uns gegenüber und wir durften ja auch Fragen stellen und da waren halt auch manche wirklich persönlich und die hat er auch alle beantwortet. Und ja, er hat uns ja auch, also wir sprechen mit ihm im Du. Und, also das fand ich schon cool, also seine Art, wie er so darüber erzählt hat, was er so macht. (P2, SuS-Z7)

Einem Schüler hat die erste Stunde sogar gut gefallen, obwohl er explizit eingesteht, mit Neuer Musik nichts anfangen zu können:

Heute hatten wir zum ersten mal das Musikprojekt. Wir haben zwei wichtige Leute kennengelernt, von deren Namen ich einen Schon vergessen hab. Anschließend haben wir einige Stücke der »neuen Musik« angehört (absolut nicht mein Fall). Außerdem haben wir Begriffe und Ideen zum Thema »Fenster« gesammelt, den das soll das Thema unserer Musikstücke sein. Mir hat die erste Stunde gut gefallen, es war interessant etwas über das Leben eines selbstständigen Komponisten herauszufinden. Ich finde es gut, dass sich in dem Projekt Schüler und Leiter ca. auf einer Ebene begegnen, und es nicht wie im Unterricht einfach nur still sitzen und zuhören ist. (P2, SuS-Z8)

Der Anspruch des Komponisten, den Schüler:innen *auf einer Ebene* zu begegnen, wird von diesen bereits bei der Themenfindung für das Projekt auf die Probe gestellt. Eine Schülerin erzählt:

[K2] hat das Thema Fenster in den Raum geworfen und wir haben uns dazu einfach alle überlegt, was uns dazu einfällt. Aber uns hat irgendwie das Thema nicht ganz so überzeugt, weil [...] irgendwie hat mich das jetzt auch persönlich gar nicht so angesprochen und dann hat [K2] mit uns auf den Weg gegeben: »Okay, dann überlegt ihr euch halt was.« Und dann kamen halt so die vier Jahreszeiten und dann hat sich das so entwickelt. (P2, SuS-Z9)

K2 bleibt seinem Vorsatz treu: *Ich habe mich ja bewusst entschieden, als meine eigene Fensteridee [...] nicht auf positiv-emotionale Resonanz traf [...], mein eigenes künstlerisches Interesse zurückzustellen. (P2, K2-Z4)*

Trotz dieser Freiheit der Schüler:innen in Bezug auf die Themenwahl bringt K2 am Anfang des Projekts mithilfe von Warm-Ups und einigen klaren Instruktionen Struktur in den Prozess. Er beschreibt seine Strategie in folgender Weise:

Sie haben dieses Alltagsobjekt bekommen am Anfang, und dieses Alltagsobjekt wurde dann erst in der Explorationsphase erkundet – was sind die klanglichen Möglichkeiten – und da wurden in einem Arbeitsauftrag sehr genau Impulse gegeben, »Finde einen Klang, der genau das Gegenteil ist von dem, was du gerade gefunden hast«, »Finde den möglichst leisesten Klang, finde den lautesten Klang«, »Ordne die Klänge von laut nach leise« und so. Zuerst einmal wurde versucht, die Exploration so durch konkrete Aufgabenstellungen ein bisschen zu spreizen. Und dann wurde quasi der Arbeitsauftrag gegeben: »Schreibe ein Stück von einer Minute Länge – Hat das Stück einen Höhepunkt? Wie fängt es an? Wie hört es auf?«, dass sie so grundsätzliche Fragen in Bezug auf Form sich stellen müssen, sozusagen. (P2, K2-Z5)

Ein Schüler hält im Tagebuch fest:

In der 2. Stunde mit [K2] haben wir zu Beginn ein paar Aufwärmübungen rund ums komponieren und dirigieren. Danach wurde die Klasse in Gruppen aufgeteilt und verschiedene Sachen wie z.B. ein Ballon und eine Hupe, mit der man eine Stunde komponieren und spielen sollte. Das Stück sollte etwa 1 min dauern. Zusätzlich mussten wir den Klang beschreiben. Am Ende musste jede Gruppe sein Komponiertes vortragen. (P2, SuS-Z10)

Die Gruppenarbeiten, die für den weiteren Verlauf des Projekts im Vordergrund stehen, gewähren den Schüler:innen einerseits Autonomie und Selbstverantwortung, werden andererseits aber auch als Herausforderung wahrgenommen. Eine Schülerin schreibt ins Tagebuch:

Die Stunde [...] fand ich ganz gut, da wir selbst praktisch arbeiten konnten. [K2] hat sich sehr viel Mühe gegeben und eigene Gegenstände mitgebracht und wir durften damit musizieren. Das hat mir gezeigt, dass man auch mit alltäglichen Gegenständen Musik machen kann. Andererseits waren wir sehr auf uns alleine gestellt und es war am Anfang etwas schwer, sich ein eigenes Stück zu überlegen. (P2, SuS-Z11)

Eine andere Schülerin teilt mit: [...] *er hat uns auch alles durchgehen lassen. Es war frei, echt frei einfach. (P2, SuS-Z12)*

Eine dritte Schülerin hätte sich mehr Zusammenarbeit mit K2 gewünscht:

Im Endeffekt fand ich's schade, dass wir jetzt in Gruppen komponieren. Also ich hab' mir vorgestellt, dass wir zusammen und auch mehr mit [K2] zusammen komponieren und das war jetzt nicht so. Ja, also klar, er hat uns geholfen und alles, aber irgendwie hat jede Gruppe halt für sich was überlegt. Und das hab' ich mir anders vorgestellt. (P2, SuS-Z13)

In einzelnen Fällen scheint sich die ausgeprägte Eigenverantwortlichkeit sogar eher negativ auf die Motivation auszuwirken:

Ich mach das halt, weil wir das halt als Aufgabe haben. Aber wenn da alle wirklich motiviert wären, dann könnte man aus dem, was wir haben, glaub' ich, echt was machen. Aber jetzt im Moment ist es noch so ein bisschen: »Niemand weiß so richtig die Abfolge.« (P2, SuS-Z14)

K2 versucht den Balanceakt zwischen größtmöglicher künstlerischer Freiheit und gleichzeitiger effektiver Hilfestellung für die Schüler:innen zu bewältigen, indem er die Gruppen unaufdringlich, aber regelmäßig besucht und berät. Dies beschreibt er so:

Also, mir war wichtig, dass ich willkommen bin, wenn ich in der Gruppe bin. Das heißt, ich habe an die Türen geklopft und habe auch erstmal gefragt, ob ich hereinkommen kann, und es gab dann manche Gruppen, die waren gerade bei irgendwas und haben gesagt »Nee, jetzt nicht«, und dann bin ich wieder gegangen. Das finde ich eigentlich auch ein interessantes Feedback, weil das heißt, wenn ich nicht gefragt hätte, einfach reingegangen wäre, hätte ich, was in irgendeiner Form in der Gruppe sensibel ist, gestört. [...] Es gab entweder den Moment »Können wir dir das vorspielen?«, und das war dann natürlich so die Aufforderung, dann auch etwas dazu zu sagen. Dann gab es den Moment, dass sie quasi in irgendetwas sind und mich quasi nicht wahrnehmen. Und dann gab es den Moment, dass sie spezifische Fragen hatten, »Findest du, das klingt nach einem Schneefall? [...]. Und dann, in dem letzten Fall, gab es dann schon auch Momente, wo ich mit meinem Wissen als Komponist, das ich mir angeeignet habe, in Bezug auf Instrumentation, dann schon auch Ideen reingebracht habe, [...] wo ich die Exploration, die ich gemacht habe, als Erfahrung mitgegeben habe, wo die Exploration nicht selbst stattgefunden hat. (P2, K2-Z6)

Eine Schülerin sagt im Interview:

[...] also hauptsächlich machen wir es eigentlich schon alleine. Und uns fallen ja auch die Ideen ein, aber wenn wir halt Fragen haben oder Hilfe brauchen, dann kommt er schon vorbei und zeigt uns auch Sachen. (P2, SuS-Z15)

Eine andere fügt hinzu: *Also, er läuft dann auch immer von Raum zu Raum und klopft dann und zwischendurch ist er dann da und wir spielen es dann auch vor und er sagt uns dann auch seine Meinung.* (P2, SuS-Z16)

Eine dritte Schülerin fasst zusammen: *[...] wir haben uns was ausgedacht, er hat uns geholfen.* (P2, SuS-Z17)

K2 betont noch einmal explizit:

Mir war es schon wichtig, dass ich quasi nicht so in so eine Lehrerrolle reinkomme, sodass die Schüler:innen, wenn ich den Raum betrete, sich irgendwie anders verhalten. (P2, K2-Z7)

Obwohl die Freiheit der Schüler:innen für ihn absolute Priorität hat, erlaubt er sich doch hin und wieder Einflussnahme in Form von Impulsen, Denkanstößen oder auch offener Kritik:

[...] ich würde schon sagen, dass ich den Schüler:innen sehr viel Freiräume gelassen hab', sodass sie selbstständig tätig sein konnten und ich quasi keinen Zwang ausgeübt habe. Und ich glaube schon auch, dass ich sie in irgendeiner Form motivieren konnte. Und ihnen schon auch an manchen Stellen gesagt habe, dass sie das ein bisschen ernster nehmen sollen und so. Also, ich habe schon quasi ihnen ins Gewissen geredet, aber jetzt keine Form von Zwang ausgeübt. (P2, K2-Z8)

Ansonsten, bei so Zuhörprozessen, habe ich dann auch manchmal gesagt: »Ich finde dieses oder jenes noch nicht gut«. Vor allem die Jungsgruppen haben sich gerne mit Sachen zufriedengegeben, die so schnelle Lösungen waren, so nach dem Motto, »jetzt haben wir ja etwas gemacht, jetzt können wir ja wieder...«. (lacht) Die haben das schon so sehr schulisch gesehen, die hatten nicht so eine eigene Motivation, dass es gut wird, sondern, die hatten halt gesehen, dass es so eine Aufgabe ist, »Wir müssen ein Stück schreiben zu dem Thema sowieso, und, wenn wir dann ein Stück fertig haben, dann ist es fertig«. (P2, K2-Z9)

Eine Schülerin hätte sich konkretere Hilfestellung gewünscht:

[...] Wir haben 'ne Geige und 'ne Pauke, 'nen Cello und Glockenspiel und Triangel und irgendwie so, dass jeder mal spielt und dass es so zusammenpasst, fand ich einfach total schwierig. Und da ab und zu mal ein, nicht halt nur ein Impuls, Idee oder – sondern so wirklich – »Hey, probiert das mal so und so aus!« – hätte ich einfach besser gefunden. (P2, SuS-Z18)

Eine andere sogar mehr Strenge:

Also, es war vielleicht ein bisschen laut. Das kam vielleicht aber auch ein bisschen von unserer Klasse. [...] Er ist halt so ein sehr freundlicher Mensch, aber da wir schon – sage ich jetzt mal – aufgeweckter sind, ist es manchmal halt – kostet viel Zeit. (P2, SuS-Z19)

K2 nimmt bei den Schüler:innen typisch pubertätsbedingtes Verhalten wahr:

[...] neunte Klasse ist ein bisschen schwieriges Alter [...], es gibt so ein Selbstbild, dem man genügen möchte. Also es gab so ein paar Jungs, die wollten quasi nie ihre Coolness aufgeben. Und es gab andere Mädels, denen Sachen total peinlich waren. (P2, K2-Z10)

In Bezug auf die Notation der Musik ist K2 in seinen Vorüberlegungen zu dem Schluss gekommen, [...] *dass sie es eigentlich nicht in niedergeschriebener Form haben müssen, sondern, dass sie es für sich soweit festhalten müssen, dass sie es die Woche darauf wiederholen können.* (P2, K2-Z11)

Ein Schüler meint dazu:

Also, ich fand es ganz schön, dass wir es nicht aufgeschrieben haben, weil so hatte man jetzt keine Angst, irgendwas – eine Note falsch zu spielen, weil man ja eigentlich vor jedem Stück improvisiert hat. (P2, SuS-Z20)

Über vereinzelt auftretende Schwierigkeiten berichten drei Schülerinnen:

[...] aber es war aber dadurch, dass man eben so viele Instrumente hatte, hat man eben immer wieder gespielt und es war ziemlich schwer dann, dass alle mitmachen. (P2, SuS-Z21)

[...] wir hatten auch eine Stunde, wo einfach nichts kam, so von unserer Gruppe. Weil einfach keiner jetzt 'ne Idee hatte oder auch sich hingehockt hat und mal wirklich was zu überlegen. (P2, SuS-Z22)

Ja, also bei uns ist es auch so, dass wir Sachen aufgenommen haben mit dem Handy. Und es gab halt keinmal einen Durchgang, wo halt alles wirklich perfekt war. Und wir wollten es halt eigentlich zusammenschneiden, irgendwie, dass es halt sich dann wirklich gut anhört. Aber da fehlten uns auch einfach die Möglichkeiten, die Sachen halt gut hintereinander zusammenzuschneiden. Das hat sich einfach schrecklich angehört, weil es dann so komische Abbrüche dazwischen gab und dann konnten wir das auch einfach nicht machen. (P2, SuS-Z23)

Kleinere Krisen, die jedoch niemals existentiell werden, beobachtet auch L2:

Gerade in der Mitte des Prozesses, wo das Videoteam gekommen ist, da gab es bei jeder Gruppe eine Denkkrise, wo jeder überlegt hat: »Es ist die Mitte des Projektes, wo stehen wir? Haben wir das erreicht, die Mitte?« (P2, L2-Z8)

Unter den Teilnehmern selber gab es auch verschiedene Phasen. In jeder Gruppe gab es eine Krisenphase, die ich jetzt auch erlebt habe – die Schüler konnten sich nicht einigen auf den Prozess, wie das Stück dann verläuft. Es gab auch Änderungswünsche, die nicht angenommen wurden. Es gab schon Diskussionen in jeder Gruppe. (P2, L2-Z9)

Auf die Frage, ob es den Schüler:innen gelungen ist, sich in den Aushandlungsprozessen zu einigen, antwortet L2: *Ja. So, wie sie jetzt wirken, ja.* (P2, L2-Z10) Mitunter sind ihr die Einigungsprozesse sogar zu schnell gegangen:

Vielleicht treffen sie ziemlich schnell die Entscheidungen. [...] Sie zweifeln nicht so viel – natürlich, in der Gruppe gibt es so einen Prozess der Unzufriedenheit oder des Weitermachens sollen – aber sie sind schon ziemlich schnell auf die Entscheidung gekommen. (P2, L2-Z11)

Das Projekt endet mit einer kleinen halböffentlichen Aufführung der entstandenen Stücke vor Eltern und Familienangehörigen, zu der L2 bemerkt: *Die Schüler müssen halt spü-*

ren, jetzt haben sie etwas geschafft und das möchten sie jetzt vorstellen und miterleben. (P2, L2-Z12) Bei den Schlussproben bemerkt L2 einen gewissen Ernst unter den Schüler:innen:

Und eine Probe davor, also kurz vor dieser Probe hatten wir noch eine Sitzung, bei der die Schüler das Stück nochmal abgespielt haben in der Runde – so wie es jetzt ablaufen würde – und hat jede Gruppe sich gehört und die anderen auch gehört. Bis jetzt hatten sie wenig voneinander mitbekommen und ich glaube, jetzt gibt es Gruppen, die Änderungen eingetragen haben. War es der zeitliche Ablauf – die Kürze oder die Länge oder überhaupt der formale Ablauf, konzeptueller Ablauf, könnte man noch spannender machen? – Also, da gab es eine Gruppe, die sich Gedanken gemacht hat. (P2, L2-Z13)

K2 schildert die Vorbereitungen so:

Wir haben eine Vorstellung vor Eltern gemacht. Also, an der Stelle hatte ich dann schon ein bisschen mehr organisiert, weil die Instrumentenaufbauten einfach relativ komplex waren. Und manche Instrumente auch doppelt gebraucht wurden. Und daher hatte ich dann einen Bühnenplan gemacht und quasi entschieden, wo welche Gruppe sitzt. Und habe dann auch recht strikt quasi Zeitmanagement gemacht für die Generalprobe. (P2, K2-Z12)

Im Tagebuch eines Schülers steht:

Heute hatten wir unseren Auftritt, [...] der Auftritt hat besser geklappt als gedacht, alles war leise und man hat jedes Instrument gehört. Mir hat das komponieren Spaß gemacht, und es war auch gut, dass wir keine Vorgaben hatten, und alles selber entscheiden konnten. Es war ein bisschen schwierig da wir alle noch nie komponiert haben, und auch darauf zu achten, dass alle Instrumente zusammen spielen und, dass sich auch schön anhört, aber ich glaube wir haben das alle sehr gut hinbekommen. (P2, SuS-Z24)

3.2.2.3 Ertrag des Projekts für die Beteiligten

Die Schüler:innen in Projekt B haben das erweiterte Klangrepertoire Neuer Musik kennen und akzeptieren gelernt. Einiges hat sich ein bisschen komisch angefühlt am Anfang, aber jetzt in der Vorstellung war es eigentlich normal, weil wir es ja schon oft gemacht haben. Da war es dann besser (P2, SuS-Z25), berichtet eine Schülerin. Auch fühlten sie sich sehr ernst genommen (P2, L2-Z-14), wie L2 betont. Eine Schülerin hat

vor allem gelernt, dass Komponieren halt nicht das ist, was man immer denkt, so Noten aufschreiben, sondern dass es da viel um Kreativität und Ausprobieren geht und dass es auch viel Spaß machen kann. [K2] hat es ja auch so ein bisschen vorgelebt, sage ich mal. (P2, SuS-Z26)

Bei zwei weiteren Schülerinnen haben sich die Vorstellungen vom Berufsbild Komposition ebenfalls differenziert:

[...] man denkt ja immer so: »Ja, Komponist, das ist eigentlich auch nicht so der schwere Job im Vergleich zu anderen.« Aber eigentlich ist das wirklich Arbeit, die da hintendran steckt. Und dass das auch wirklich seine Zeit braucht, bis man da wirklich ein Stück fertig komponiert hat. (P2, SuS-Z27)

[...] ich habe gelernt, dass Komponieren – dass man da sehr viel ausprobieren muss und nicht irgendwie direkt eine Idee hat und die dann aufschreibt, sondern dass man viel eben mit den Instrumenten direkt arbeitet und dann erst sozusagen irgendwie ein Konzept hat. (P2, SuS-Z28)

Auch die ästhetische Orientierung der Schüler:innen dürfte gelegentlich in Bewegung gebracht worden sein, wie folgende Begebenheit zeigt, von der L2 erzählt:

Heute habe ich in einer Gruppe gesagt »Das ist schön« und da haben sie sich – ja, dann konnten sie es gar nicht glauben: »Wie, es ist schön?« Und dann habe ich gedacht, es ist assoziationsreich, also da kann sich jeder was vorstellen. (P2, L2-Z15)

Insgesamt hat den meisten Schüler:innen das Projekt gut gefallen, wie folgende Tagebucheinträge einer Schülerin und zweier Schüler zeigen:

[...] ich find' auf jeden Fall es besser als normalen Musikunterricht, weil man kreativ sein kann und selber für sich was erfinden kann und dann ein Endprodukt zu haben. (P2, SuS-Z29)

[...] zusammenfassend würde ich sagen, dass mir das Projekt sehr sehr gut gefallen hat und ich sehr gerne weitergemacht hätte. Vorallen das uns soviele Freiheiten gelassen wurden, aber trotzdem uns gute Tipps und Ratschläge gegeben wurden. Das komponieren mit Freunden war eine vollkommen neue Erfahrung, die mir sehr viel Spaß bereitet hat. (P2, SuS-Z30)

Zusammenfassung: Mir hat das Projekt sehr gefallen. Wir konnten unser Kreativität freien Lauf lassen und waren völlig Frei beim gestalten des Musikstücks. Wir konnten mit den Instrumenten unserer Wahl spielen. [...] Rückblickend kann ich sagen, dass es viel Spaß gemacht hat und ich es immer wieder machen würde. (P2, SuS-Z31)

L2 fasst das Projekt in folgender Weise zusammen:

Ich muss ehrlich sagen, am Anfang habe ich Zweifel gehabt, dass wir das überhaupt leisten, in sechs Stunden so einen Auftritt, der auch produktiv wird. Jetzt [kurz vor dem Auftritt] habe ich überhaupt keinen Zweifel. [...] [K2] hat auch eine Stunde als Kennenlernstunde gestaltet, dann gab es eine Sitzung zur Notierung der Musik, so ein bisschen Horizont eröffnen: Wie schreibt man heutzutage? Wie sieht das aus? Was klingt überhaupt heutzutage? Und dann vier volle Doppelstunden haben wir musiziert. Das war nicht zu viel und nicht zu wenig und sie kommen auch zu einem guten Ergebnis. Das heißt, dass die Arbeit sehr gelungen ist, dass sie gut geleitet war und dass die Schüler auch sehr motiviert waren. (P2, L2-Z16)

An anderen Stellen sagt sie:

Der Umgang mit den Instrumenten war auch sehr kreativ. [...] und die Umsetzung ihrer Ideen war auch sehr kreativ, ideenreich. Auch der Einbezug von Medien, von den anderen Geräuschen aus YouTube, da waren sie sehr kreativ – Smartphonegeräusche. Sie haben jetzt gespürt, dass sie mehr miteinbeziehen können von allen möglichen Mitteln und das wurde auch toleriert und das wird auch bereichernd dargestellt. Und dass ja dieser Funke, der dann springt – jetzt zum Beispiel, wo sie dann kommen und sich freuen und pünktlich kommen, das ist dann das Zeichen, dass es dann jetzt brennt. (P2, L2-Z17)

Ich fand es sehr lebendige Zeit – lebendig gestaltete Zeit. Professionell pädagogisch von dem Komponisten geleitet – es hat Spaß gemacht, auch als Musiklehrer dahinzugucken, dass es den Schülern auch Spaß gemacht hat. Sie nahmen alles sehr ernst, sie haben geprobt, sie waren immer pünktlich da – also sie waren sehr motiviert. (P2, L2-Z18)

K2 kommt zu dem Schluss: [...] meinem Anspruch, dass ich da jetzt nicht zu sehr so musikalisch eingreife und stilistisch nicht eingreife, würde ich sagen, bin ich auch nachgekommen. (P2, K2-Z13) Er hat durchaus wahrgenommen, dass manche sich eine klarere Linie gewünscht hätten oder mehr Ansagen oder so, und fügt hinzu: [...] wenn ich von vornherein bestimmte Sachen quasi ernster kommuniziert hätte, wäre vielleicht bei dem einen oder anderen mehr herausgekommen. (P2, K2-Z14) In seinen weiteren Reflexionen rechtfertigt er jedoch seine bewusste Zurückhaltung:

[...] ich glaube, dass durch dieses Öffnen von Räumen eben erst so [...] letztendlich eine Notwendigkeit fast geschaffen wird, dass man [...] Entscheidungen trifft. Weil die Entscheidungen sind nicht vorgegeben, sondern die Entscheidungen müssen getroffen werden. Gleichzeitig sind viele Schüler:innen mit dieser Notwendigkeit des Entscheidens überfordert und würden sich wünschen, dass es schneller geht. Und würden sich wünschen, dass gewisse Entscheidungen von außen getroffen werden, weil sie es so gewohnt sind. Und deswegen glaube ich, kam von Schüler:innen das Feedback, ich hätte mehr sagen müssen, mehr vorgeben müssen, weil sie schneller zu Ergebnissen kommen wollten. Aber meiner Meinung nach liegt die eigentliche Qualität darin, dass sie selbst auch scheitern irgendwie Entscheidungen zu treffen, die zu schnell sind. (P2, K2-Z15)

[...] insgesamt würde ich sagen, haben in der Performance schon auch alle versucht es quasi so richtig zu spielen, dass auch die Gruppe zufrieden ist. Man hat so eine Verantwortung gespürt gegenüber seinen anderen Gruppenmitgliedern. (P2, K2-Z16)

Bezüglich nachhaltiger Wirkungen des Projekts ist K2 jedoch tendenziell eher pessimistisch:

Ich würde sagen, es ist schwierig zu sagen, weil es letztendlich ja schon eine sehr kurze Maßnahme ist. Es gibt einen Vorbesuch, dann habe ich, glaube ich, sechs Unterrichtsbesuche gemacht und dann die Abschlusspräsentation. Von daher würde ich sagen, wenn so ein Projekt jetzt jedes Schuljahr kommt, dann wäre es vielleicht etwas anderes. Aber in der Form würde ich sagen, ist es zu gering. [...] ich glaube nicht, um ehrlich zu sein, dass das eine langfristige Veränderung mit sich zieht. Weil es einfach zu wenig ist. (P2, K2-Z17)

3.2.2.4 Kriterien-Map SuS, P2

Werfen wir einen Blick auf die Map in Abbildung 12, in der die projektbezogenen Konzeptionalisierungen des Künstlerischen der an Projekt 2 beteiligten Schüler:innen verzeichnet sind, zeigen sich verschiedene Schwerpunkte.

Zum einen haben die Schüler:innen die handwerklichen Aspekte des Komponierens und die Qualität ihrer Vorführung beschäftigt. In diesem Umfeld erscheinen auch die Kriterien »Anspruch«, »Leistung« und »Perfektion«. Darüber hinaus hat das Projekt anhand expliziter »Fremderfahrungen« mit Neuer Musik durchaus eine »Horizontenerweiterung« bewirkt, die wesentlich auf der »Bereitschaft, sich einzulassen«

beruht. Ein neu hinzutrender Aspekt des Künstlerischen ist bei den Schüler:innen in Projekt 2 »Begabung«.

Vertreten sind auch insgesamt 15 Kernkategorien, von denen einige in den Äußerungen der an Projekt 1 beteiligten Schüler:innen nicht zur Geltung kamen. Dazu gehören »Konzentration«, »Präsenz« und »Interaktion« sowie die »Entwicklung eigener Kriterien« und die damit verbundene »Möglichkeit des Scheiterns«. Auch gibt es im Gegensatz zu Projekt 1 hier und da Hinweise auf eine »Veränderung des ästhetischen Verhaltens«. Genauso wie bei Projekt 1 gibt es jedoch keinerlei Anhaltspunkte dafür, dass das Projekt bei den SuS zu wirklichen »Grenzüberschreitungen« geführt hätte.

Was K2 als »Initiator von Spielräumen« den Schüler:innen angeboten hat, wurde durchaus angenommen und hat interessante Einblicke in das Musikerfinden ermöglicht. In Hinblick auf die Frage nach der Herausbildung einer gemeinsamen Wissensordnung des Künstlerischen unter den Projektbeteiligten, ist festzustellen, dass die starke Akzentuierung der Aspekte »Offenheit« und »Freiheit«, die K2 in das Projekt hineinträgt, durchaus Niederschlag in dem Verständnis findet, das die Schüler:innen selbst von ihren Tätigkeiten entwickeln. Es ist K2 – dem »Initiator von Spielräumen« (Kap. 3.1.1) – tatsächlich gelungen, eine Spielsituation zu kreieren, in der die Schüler:innen zu einem selbstbestimmten kreativen Arbeiten finden konnten.

Trotzdem scheint das Projekt keine nachhaltige »Bedeutsamkeit« für sie anzunehmen, was sich daran zeigt, dass sie auch kaum auf das Risiko der »Performativität« in engeren Sinne einlassen. Spielräume sind also auch Spielräume geblieben.

3.2.2.5 Kriterien-Map L2

Betrachten wir die Kriterien-Map, die sich aus den Äußerungen von L2 ergibt (Abb. 13), so fällt auf, dass auch ihre Konzeptionalisierungen des Künstlerischen sehr vielseitig und differenziert sind. In Hinblick auf die Frage, inwieweit auch L2 den Verlauf des Projekts und die projektbezogenen Konzeptionalisierungen des Künstlerischen der Schüler:innen prägt, ist zu beachten, dass insbesondere die Kriterien »Herausforderung«, »Handwerk« und »Leistung«, die von K2 kaum akzentuiert werden, sich sowohl bei L2 als auch in den projektbezogenen Äußerungen der Schüler:innen finden.

3.2.2.6 Die Perspektiven der Schüler:innen und von L2 in Bezug zu den bislang erörterten Wissensordnungen des Künstlerischen

Es sei an dieser Stelle zunächst noch einmal betont, dass die Kriterien-Maps der Schüler:innen lediglich jene Aspekte des Künstlerischen umfassen, die in den unmittelbar auf die Projektarbeit erfolgten Äußerungen kodiert wurden. Es finden sich in den projektbezogenen Maps (wohl aber in der Gesamttopologie) also keine Aussagen über das, was die Schüler:innen generell für »künstlerisch« halten, wobei sich diese Dimension natürlich nicht gänzlich ausklammern lässt. Diese methodische Begrenzung erweist sich gerade im Falle des zweiten Projekts als sehr fruchtbar.

Wenn wir die Maps des zweiten Projekts mit denen des ersten vergleichen, so können wir feststellen, dass die Maps des Komponisten und der von ihm betreuten Schüler:innen und den von ihm betreuten Schüler:innen weit näher zusammenliegen als dies im ersten Projekt der Fall war. Dort war zu sehen gewesen, dass die Schüler:innen Kriterien des Künstlerischen recht stark auf der linken Seite der Map, also bei den Zentralkategorien »Gestaltung« und »Qualität«, verortet hatten, und die rechte mit den Kategorien »Performativität« und »Körperlichkeit« weitgehend leer geblieben

war, während es sich bei K1 geradezu umgekehrt verhielt. Im zweiten Projekt lässt sich dagegen sowohl bei K2 als auch bei den Schüler:innen eine weitgehend gleichmäßige Verteilung der Kriterien auf die meisten Zentralkategorien feststellen (bis auf die Aspekte »Bedeutsamkeit« und »Performativität«, die für K2 wichtig sind, bei den Schüler:innen aber – aus Gründen, denen wir nachgehen müssen – fehlen). Und auch in Bezug auf die Kodierungen, die die Zentralkategorien umgeben, lassen sich große Schnittmengen erkennen.

Was sagen diese Übereinstimmungen über die Wissensordnungen des Künstlerischen bei den Schüler:innen im zweiten Projekt aus? Im ersten Projekt ließ sich aus der Map und den Aussagen der Schüler:innen eine Orientierung am Kreativitätsdispositiv (nach Andreas Reckwitz) rekonstruieren, die vor allem deshalb handlungswirksam zu werden vermochte, weil die Herangehensweise von K1 mit ihrer Betonung performativer, auf grundsätzliche Veränderung der Selbstwahrnehmung zielender Aspekte zu eben dieser Orientierung in einer gewissen Spannung stand und möglicherweise gerade deshalb eine Gegenmobilisierung auslöste. Das zeigte sich insbesondere an der von den Schüler:innen erhobenen Forderung nach stärkerem »Selbstaussdruck«. Lässt sich nun sagen, dass eine sich derart am Kreativitätsdispositiv orientierende Wissensordnung bei den Schüler:innen des zweiten Projekts nicht existiert?

Ein derartiger Schluss würde deutlich zu kurz greifen. Was sich angesichts der differierenden Schüler:innen-Maps aus den Projekten 1 und 2 feststellen lässt, ist zunächst einmal nur die Tatsache, dass diese Wissensordnung – ob sie existiert oder nicht, sei dahingestellt – im Projektverlauf nicht explizit aufgerufen wurde. Anscheinend gab es in Projekt 2 keinen Grund für die Schüler:innen, einen Wunsch nach »Selbstaussdruck«, so er denn bei ihnen vorhanden war, zu artikulieren oder gar – wie in Projekt 1 – einzufordern. Woran liegt das?

Zunächst scheint der Beginn des Projekts von vornherein eine Haltung der Neugier auf jene »andere« Welt ausgelöst zu haben, die K2 in den Augen der Schüler:innen verkörpert (und die er, wie im Vorab-Interview zu sehen war, durch seine Selbstpräsentation auch recht gezielt ins Spiel zu bringen weiß). Die Schüler:innen sind angesichts der Kompositionen von K2 überrascht, *wie vielfältig komponieren ist*, und stellen sofort eine Verbindung zwischen den Kompositionen K2's und seiner Person her. Weil er als Person *offen* und *cool* wahrgenommen wird, scheint auch eine Bereitschaft zu bestehen, seiner Musik mit Offenheit zu begegnen. In den Urteilen über seine Musik lässt sich zwar eine Befremdung erkennen (*skurril, komisch*), die aber sofort kontextualisiert und damit entschärft wird (*aber so hört sich für mich Musik an, die von berühmten Komponisten komponiert wurde*). Auch die Äußerung, es sei *faszinierend, dass das auch komponieren ist*, signalisiert eine Haltung, die in der Lage ist, von eigenen Präferenzen und Hörgewohnheiten zunächst einmal abzusehen und etwas Fremdes gelten zu lassen, was natürlich nicht bedeutet, dass diese Präferenzen in diesem Zuge aufgegeben werden müssten. Sie spielen nur vorübergehend keine große Rolle und haben deshalb keinen Einfluss auf die Kriterien-Map der Schüler:innen.

Diese Offenheit lässt sich auch an der Tatsache ablesen, dass die von den Schüler:innen geäußerten Vorerwartungen an das Projekt zwar unerfüllt bleiben, diese Nicht-Einlösung jedoch nicht zu Enttäuschung und Frustration führt. Zwar hatten auch sie sich, wie die Schüler:innen in Projekt 1, im Vorfeld etwas ganz anderes vorgestellt (*Ich hätte gedacht, wir schreiben ein Stück mit Noten*), aber die uneingelöste Erwartung führt hier nicht zu einer Blockade.

Natürlich lassen sich leicht Gründe angeben, die den unterschiedlichen Umgang der Schüler:innen mit ihren Vorerwartungen erklären. Im ersten Projekt war die Fallhöhe zwischen vorgängigen Vorstellungen und Projektrealität sicherlich deutlich höher; befördert wurde sie zudem durch die unglückliche Vorbereitung des Projekts durch die Klassenlehrerin, die bei den Schüler:innen die Erwartung ausgelöst hatte, im Projekt vor allem eigene Musikpräferenzen realisieren zu können – eine Erwartung, die durch den so ganz anders gelagerten Einstieg von K1 in keiner Weise aufgefangen werden konnte. Ein weiterer Grund mag in den unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen liegen, die sowohl von den Projektbeteiligten K1 und L1 als auch von der Beobachterin B1 so stark in den Vordergrund gerückt werden. Aber auch wenn diese beiden Gründe sicherlich einige Plausibilität besitzen, so entbinden sie uns als Forschende doch nicht von der Aufgabe, für Projekt 2 genauer herauszuarbeiten, welche Bedingungen und Handlungsweisen zur Herausbildung einer prinzipiell offenen Erwartungshaltung führen. Denn die Offenheit der Schüler:innen kann ja nicht einfach als ›an sich‹ vorhanden vorausgesetzt werden; auch sie bedarf einer spezifischen Gestaltung der Situation, um hervortreten zu können.

Generell ausgeschlossen werden kann der Versuch, den Unterschied zwischen Vorerwartung und Projektrealisierung vordergründig an den Personen festzumachen. Sicherlich, K2 fasziniert die Schüler:innen. Aber das trifft für die Eingangspräsentation von K1 ebenfalls zu.

Was könnten weiterführende Gründe sein? An den Stellungnahmen der Schüler:innen in Projekt 2 lässt sich zunächst feststellen, dass K2 als Person zumindest insofern eine Rolle spielt, als er eine prinzipielle Bereitschaft auszulösen scheint, von vorgängigen Wissensordnungen – wie immer diese aussehen mögen – zunächst einmal ab-zusehen. Die Schüler:innen sind gewillt, die Tätigkeit des Komponierens unter genau den Vorzeichen zu betrachten, die er ihnen anbietet. Das zeigt sich exemplarisch an der Äußerung eine:r Schüler:in, sie (= die Schüler:innen) hätten gelernt, dass es beim Komponieren um *Kreativität und Ausprobieren geht und dass es auch viel Spaß machen kann*. [K2] *hat es ja auch so ein bisschen vorgelebt, sage ich mal*. K2 fasziniert also nicht nur, sondern bietet auch Handlungsmöglichkeiten an, die übernommen werden können. Diese Handlungsmöglichkeiten werden von den Schüler:innen mit dem Berufsstand des Komponisten in Verbindung gebracht: Die Art und Weise, in der K2 Kreativität *vorlebt*, wird als etwas wahrgenommen, was die Tätigkeit professionellen Komponierens auszeichnet. Indem die Schüler:innen sich von dieser Kreativität inspirieren lassen, übernehmen sie das ihnen als entscheidend erscheinende Merkmal eines professionellen Komponisten. Anders formuliert: K2 vermittelt ihnen das Gefühl, sich wie ›echte‹ Komponist:innen verhalten zu können. Er animiert also nicht nur zu einer kreativen Projektarbeit im Rahmen der schulischen Institution, sondern lässt den Eindruck entstehen, dass im Zuge dieser Arbeit genau das getan wird, was auch Komponist:innen tun. Dadurch kann die Projektarbeit als etwas wahrgenommen werden, zu dem es im ›richtigen‹ Leben ein Pendant gibt. Zugleich erleben die Schüler:innen, dass sie in der Lage sind, diese Tätigkeit auszuüben. Komponieren wird also nicht so sehr mit hochkomplexen Tätigkeiten in Verbindung gebracht, die für den Stand, auf dem die Schüler:innen sich bewegen, schier unerreichbar sind. Die Schüler:innen gehen aus dem Projekt mit dem Eindruck heraus, vielleicht nicht das konkrete Können professioneller Komponist:innen, sehr wohl aber die prinzipielle Fähigkeit zum Komponieren zu besitzen. Die Fallhöhe zwischen ›richtigem‹ Komponieren und der Tätigkeit der

Schüler:innen erscheint also einerseits extrem minimiert. Gleichzeitig ist sie indirekt noch sehr präsent, da der Nimbus, der von einem ›echten‹ lebendigen Komponisten ausgeht, weiterhin als Bezugsrahmen erhalten bleibt.

Bei aller Wertschätzung und Sympathie für K1 als Person stellt sich diese Verbindung von eigenem Tun und professioneller Tätigkeit bei den Schüler:innen des ersten Projekts nicht ein, sei es, weil sie an dieser Tätigkeit aufgrund mangelnder Offenheit gar kein Interesse zeigen (das entspräche der ›Sozialisationsthese‹ von L1 und B1), sei es, weil K1 aufgrund seiner Zielsetzungen überhaupt kein Interesse daran hatte, das Tätigkeitsfeld ›echter‹ Komponist:innen zu vermitteln.

Wie lassen sich die *kreativen* Handlungsmöglichkeiten, die K2 vorlebt, genauer beschreiben? Im Vorab-Gespräch konnten wir feststellen, dass K2, anders als die anderen der von uns befragten Komponisten und Beobachter:innen, sehr stark einen Zusammenhang zwischen den Tätigkeiten des Komponierens und des Spielens herstellt hatte, wobei er am Spiel Charakteristika wie *kreative Prozesse*, *Generieren von Ideen* sowie eine *nicht durchschaubare Logik* herausgestellt hatte, durch die sich eine Nähe zur Dimension des Künstlerischen herstellen ließ. Unter dem Gesichtspunkt eines *Generierens von Ideen* wird das Spiel bzw. Spielen als Prozess beschrieben, der nicht der Umsetzung einer zuvor entwickelten Vorstellung gilt, sondern eine Tätigkeit bezeichnet, **an deren Ende** erst Ideen stehen, die dann umgesetzt werden müssen. Das Spielen selbst folgt noch keinem vorgesetzten Plan, sondern ist ein explorierendes Ausprobieren. Wie aus diesem Spielen dann letztlich Ideen entstehen, wird nicht expliziert (genau darin scheint das *nicht Durchschaubare* der spielerischen *Logik* zu liegen).

Es ist nun zu sehen, dass dieser wichtige Bestandteil von K2's Wissensordnung sich nicht nur in seiner Projektarbeit wiederfinden lässt, sondern auch die Urteile und Beschreibungen der Schüler:innen affiziert, was sich an zwei Stellungnahmen exemplarisch ablesen lässt.

[Ich habe gelernt], dass Komponieren halt nicht das ist, was man immer denkt, so Noten aufschreiben, sondern dass es da viel um Kreativität und Ausprobieren geht und dass es auch viel Spaß machen kann. (P2, SuS-Z26)

ich habe gelernt, dass Komponieren – dass man da sehr viel ausprobieren muss und nicht irgendwie direkt eine Idee hat und die dann aufschreibt, sondern dass man viel eben mit den Instrumenten direkt arbeitet und dann erst sozusagen irgendwie ein Konzept hat. (P2, SuS-Z28)

Um in dieser *ausprobierenden* Weise spielen zu können, bedarf es eines Raumes, der vielfältige Freiheits-Dimensionen enthält. Der Spielbegriff, an dem sich K2 orientiert, entspricht weder einem Regel-, noch einem Konstruktions-, noch einem Rollenspiel. K2 geht es um einen Raum des selbstvergessenen Aus- und Herumprobierens, der reichhaltige und aktivierende Betätigungsmöglichkeiten anbietet (was vor allem durch das von ihm mitgebrachte Instrumentarium erreicht wird, von dem ein aktivierender, zum Spielen einladender Anreiz auszugehen scheint). Die Einladung zum Spielen impliziert größtmögliche Freiheit nicht nur in Hinblick auf die Fragen, was wann wie gespielt wird, sondern auch in Bezug auf alle weiterführende Bereiche der Gestaltung. Die Schüler:innen-Äußerungen zeigen, dass gerade diese Ermöglichung von Freiheit auf Resonanz gestoßen ist:

[...] zusammenfassend würde ich sagen, dass mir das Projekt sehr sehr gut gefallen hat und ich sehr gerne weitergemacht hätte. Vorallen das uns soviele Freiheiten gelassen wurden [...]. (P2, SuS-Z30)

Zusammenfassung: Mir hat das Projekt sehr gefallen. Wir konnten unser Kreativität freien Lauf lassen und waren völlig Frei beim gestalten des Musikstücks. Wir konnten mit den Instrumenten unserer Wahl spielen. (P2, SuS-Z31)

Dieses Ermöglichen von Spielräumen birgt natürlich einige Gefahren in sich, die sich alle im Projekt beobachten lassen, sich aber nicht als so schwerwiegend erweisen, dass sie das Konzept in Frage zu stellen in der Lage wären. Zum einen scheint es immer wieder Zeitpunkte gegeben zu haben, an denen manche Schüler:innen durch das Ausmaß der ihnen zur Verfügung gestellten Freiräume überfordert waren und sich deutlichere Führung gewünscht hätten. Weiterhin wird ja von einer *Jungsgruppe* (K2) berichtet, die die Spielangebote im Sinne einer möglichst schnellen Aufgabenerledigung in eine schulische Logik übersetzt. Und schließlich muss ja aus der im Spiel gewonnenen *Generierung von Ideen* am Ende ein Produkt entstehen, dessen Gestaltwerdung nun nicht mehr allein durch selbstvergessenes Spiel zu bewerkstelligen ist, sondern der *Arbeit* bedarf. Die Äußerungen der Schüler:innen markieren diesen Umschlagpunkt sehr deutlich, wobei der Begriff der Arbeit interessanterweise als zeitlich sekundärer Prozess in Erscheinung tritt (*Aber eigentlich ist das wirklich Arbeit, die da hintendran steckt. Und dass das auch wirklich seine Zeit braucht, bis man da wirklich ein Stück fertig komponiert hat*). Dennoch scheint das vorangegangene Spiel genug Impulskraft besessen zu haben, um den anschließenden Arbeitsprozess zu tragen. Allerdings lässt sich an keiner Stelle erkennen, dass der letztgenannte Prozess von weiterführenden Impulsen begleitet wurde, die eine immer weitergehende Verfeinerung und Präzisierung zur Folge gehabt hätten. In der letzten Projektphase geht es fast ausschließlich um das Festigen und Wiederholbar-Machen der zuvor im Spiel gefundenen Ideen.

Es lässt sich also feststellen, dass sich für die Dauer der Projektphase zwischen K2 und den Schüler:innen eine weitgehend gemeinsame Wissensordnung des Künstlerischen herausbildet, die sehr stark durch K2's Orientierung an der Dimension des Spielerischen getragen ist.

Gleichwohl muss konstatiert werden, dass die Dimension des plötzlichen Gewahrwerdens, mithin die Sphäre eines neuen, sich unverfügbar einstellenden Hörens, die K2 im Vorgespräch als ein sich plötzlich einstellendes *feinfühliges* Zuhören charakterisiert, in den Projektberichten der Schüler:innen nicht auftaucht. Dass die Schüler:innen es nicht thematisieren, ist dabei nicht überraschend, denn selbst wenn sich derartige Hörerlebnisse eingestellt hätten, stellt sich doch sehr die Frage, ob Schüler:innen der 9. Klasse in der Lage gewesen wären, diese sprachlich zu artikulieren. Aber auch K2 und die beiden Beobachter:innen erwähnen sie nicht. Obgleich sie für K2's Selbstverständnis des Künstlerischen eine große Rolle spielen, scheint es ihn entweder nicht zu stören, dass es solche Erlebnisse nicht gab, oder er hält ihre Thematisierung für nicht notwendig. In seinem abschließenden Urteil dominiert der Aspekt des Gewahrrens von Freiräumen deutlich vor der Frage, wie diese Freiräume ästhetisch genutzt worden sind (*meinem Anspruch, dass ich da jetzt nicht zu sehr so musikalisch eingreife und stilistisch nicht eingreife, würde ich sagen, bin ich auch nachgekommen*). Wäre es, wenn dies K2's Anspruch an das Projekt ist, überhaupt im Bereich des Denkbaren, dass K2 so wie

K1 als Projektfazit formuliert hätte: *ich bin nicht zufrieden letztendlich mit dem künstlerischen Ergebnis, ja...*(P1, K1-Z5)?

Ob K2 mit seiner Betonung des explorierenden, »spielerischen« Ausprobierens wirklich seine eigene kompositorische Tätigkeit vermittelt, ist eine offene Frage. Sein Hinweis im Vorab-Interview, dass es ihm in kompositionspädagogischen Projekten nicht um *mein eigenes Werk oder meine eigene Künstlerperson* geht, lässt sich, wenn er denn mehr und anderes als Koketterie bedeutet, doch gerade dahingehend deuten, dass er sein eigenes professionelles Tun nicht zum Gegenstand der Projektarbeit machen möchte. Eine Lösung dieses (scheinbaren) Widerspruchs könnte darin bestehen, dass das, was K2 in den Augen der Schüler:innen vorlebt, gar nicht seine konkrete Tätigkeit als Komponist ist, sondern eher das, was er als Destillat dieser Tätigkeit empfindet und weitergeben möchte. Das ließe sich als ein weiterer Hinweis darauf verstehen, dass K2, obgleich er sich sehr bewusst als ein »echter« Komponist präsentiert, im Projekt doch vor allem als Kompositionspädagoge agiert. Zu dieser pädagogischen Dimension würde dann auch sein Versuch zählen, anhand seiner eigenen Person die Tätigkeit des Komponierens auf eine Ebene »herunterbrechen«, die von den Schüler:innen unmittelbar verstanden und mitvollzogen werden kann. Bereits im Vorab-Interview war ja festzustellen gewesen, dass K2's Denken bei aller Distanz zum schulisch-institutionellen Umfeld eine starke pädagogische Rahmung aufweist. Diese wird von ihm, wie zu sehen war, allerdings als etwas begriffen, das den Lernort Schule übersteigen und sich stellenweise sogar gegen ihn richten muss, um realisiert werden zu können. Das, was sich bei K2 und den Schüler:innen als weitgehend gemeinsame Wissensordnung des Künstlerischen herausarbeiten lässt, wäre dann – aus dieser Perspektive betrachtet – vor allem das Ergebnis eines sehr reflektierten kompositionspädagogischen Kalküls.

Für diese Lesart sprechen auch die Kommentare der Lehrerin (L2). Da sie selbst nur im Hintergrund agierte und an keiner Stelle inhaltlich in die Konzeption des Projekts einbezogen war, ist ihre von uns rekonstruierte Wissensordnung des Künstlerischen nicht von unmittelbarer Relevanz für den Projektverlauf. Es genügt hier der Hinweis, dass diese Wissensordnung vielfältige Dimensionen berücksichtigt und insgesamt so gelagert ist, dass an keiner Stelle grundlegende Schwierigkeiten zwischen ihren und den von K2 genannten Aspekten auftauchen. Die Übereinstimmungen sind auf jeden Fall groß genug, dass sie – gewissermaßen als Assistentin – die Gruppenarbeiten der Schüler:innen mit betreuen kann. Interessant ist, dass sie die Konzeption des Projekts, die K2 sehr dezidiert als etwas empfindet, das im Grunde nicht in *diese Schulwelt* passt, mit großer Selbstverständlichkeit in die schulischen Logiken, so wie sie diese versteht, zu integrieren weiß (*Die Schüler müssen halt spüren, jetzt haben sie etwas geschafft*), wobei sie diese Logiken nicht nur der Institution zuschreibt, sondern auch den Schüler:innen, die in ihrer Darstellung diese Logiken ebenfalls vertreten (*[die Schüler:innen] sehen es noch zielorientiert, sie sind am Gymnasium*). Dieser integrierende Blick zeigt sich auch an der Tatsache, dass sie die Arbeitsweise von K2 zum einen als etwas wahrnimmt, das *nachhaltig im Sinne der ästhetischen Bildung oder der musikalischen Wahrnehmung* (Ps, L2-Z5) ist; dass K2 etwas praktiziert, das in seinen eigenen Augen die schulischen Logiken durchbricht, ist bei ihr also nicht zu erkennen. Zum anderen beschreibt sie K2's Vorgehensweise als *professionell pädagogisch* und damit als etwas, das sich sogar in besonders vorbildlicher Weise in den schulischen Kontext einfügt. So nah sie bei K2 in Bezug auf die inhaltlichen Dimensionen des Projekts ist, so sehr unterscheidet sich doch ihr Blick auf Schule von dem seinigen.

Wenn von L2 – neben organisatorische Aspekten – ein im Datenmaterial erkennbarer Einfluss auf den Projektverlauf ausgeht, dann besteht dieser vor allem in der Tatsache, dass sie in ihrer Projektvorbereitung sehr großen Wert darauf legt, den Schüler:innen zu vermitteln, dass sie im Projekt auf einen ›echten‹ Komponisten stoßen werden. Diese Rahmung ergänzt sich, ohne dass dahinter eine gezielte Absprache vermutet werden müsste, sehr gut mit K2's Selbstpräsentation zu Beginn des Projekts. Dass die Schüler:innen ihn nach seinem Einkommen und seinem Privatleben ausfragen und über seine Lockerheit und Normalität positiv überrascht sind, lässt sich sicher auch als Folge der vorangegangenen Projekteinführung erklären. Es war zu sehen, wie wichtig die Tatsache, dass K2 als ›echter‹ und zugleich nahbarer Künstler und nicht als zweiter Lehrer in die Schule kommt, für die Entfaltung jenes ›Spielraums‹ war, der für den Charakter dieser Projektarbeit insgesamt so entscheidend ist. Wie zentral dieser Aspekt für L2 ist, zeigt sich auch noch in ihrer Konzerteinführung, die von dem Beobachter B2 folgendermaßen beschrieben wird:

[Ich fand es] interessant, wie [K2] angekündigt wurde und wie das Ganze, diese Projektpräsentation, so gerahmt wurde. Weil da so die Vorstellungen von der Lehrerin sehr stark so zum Tragen kamen. Also sie sagt halt: »Ja, also es war so toll, dass ein echter Komponist hier war. Und quasi ein lebender Mozart« oder so hat sie gesagt. Also, ihr war das offenbar so ganz wichtig für die Schüler, dass da jemand war, der jetzt so ja, ein Komponist ist. Dass sie so 'ne Idee davon kriegen, was ist eigentlich ein Komponist. Sie sagte mir glaube ich »Ja, dann wissen sie mal, wie der isst und wie der schläft und so«. Also, ihr ging es stark darum, dass die Schüler über das Projekt einen Zugang zu dem Leben und Wirken eines zeitgenössischen Komponisten bekommen. (P2, B2-Z1)

3.2.2.7 Die Perspektiven der Beobachter:innen auf Projekt 2

Für ein Verständnis der Beobachter:innenperspektive ist die Tatsache nicht unerheblich, dass B1 und B2 ihre Eindrücke vom Projektverlauf im selben Gespräch äußern, in dem sie auch über das erste Projekt urteilen. Dadurch liegt es nahe, dass beide Projekte von ihnen immer wieder unmittelbar aufeinander bezogen werden. Dass diese Bezugnahme durchaus Einfluss auf die Beurteilung haben kann, wird von B1 gleich zu Beginn des Interviews reflektiert und als Problem markiert:

B1: Ich denke mal, dadurch, dass es ja zwei Projekte waren, geht es sicherlich auch um einen vergleichenden Ansatz, das ist zumindest etwas, worüber ich mir jetzt Gedanken gemacht habe, im Nachhinein, in der Betrachtung der beiden, und auch im Lesen der ganzen Texte, die da entstanden sind durch die Interviews, und dabei ist mir aufgefallen, dass es eigentlich nicht wirklich möglich ist, das zu vergleichen, weil die beiden Projekte, obwohl sie ja vermeintlich inhaltlich das Gleiche gemeint haben, sagen wir einmal rein strukturell gleich gedacht waren, trotzdem aber sehr, sehr unterschiedliche Voraussetzungen hatten. (P2, B1-Z1)

B1 möchte vermeiden, dass die gleichzeitige Erörterung beider Projekte zu einer Zuspitzung führt, durch die Projekt 1 möglicherweise als eher ›misslungen‹ eingeschätzt und einem ›gelingenen‹ Projekt 2 gegenübergestellt wird. Um einer derartigen Polarisierung zu entgehen, verweist sie auf *unterschiedliche Voraussetzungen*. Damit ist eine entscheidende argumentative Weiche gestellt: Es geht B1 nicht darum, beide Projekte gegeneinander auszuspielen. Vielmehr ist es ihr Bestreben, die musikpädagogische Bedeutsamkeit **beider** Ansätze nicht in Frage gestellt zu sehen. Wenn Projekt 1 im Gegen-

satz zu Projekt 2 Züge des Misslingens zeigte, so ist das für sie den Kontexten und nicht den kompositionspädagogischen Ansätzen von K1 und K2 geschuldet, deren Herangehensweisen in ihrer Darstellung eher graduell gewichtet werden (in dem Sinne, dass K1 sich möglicherweise bei seiner Herangehensweise zu sehr an einem gymnasialen, den Schüler:innen nicht gemäßen Niveau orientiert hat, das sich im Falle des zweiten Projekts als angemessen herausstellte). B1 verhält sich gegenüber beiden Projekten solidarisch: was dort verhandelt und praktiziert wurde, ist auch ihr Anliegen. Obgleich sie selber Lehrerin ist, spricht sie doch vornehmlich als Verbündete der Sozialen Welt der außerschulischen Kompositionspädagog:innen, deren Werten und Zielen sie sich durch Commitment verbunden weiß. Das ist nur möglich, da ihre Wissensordnung des Künstlerischen große Übereinstimmungen zu denen von K1 und K2 aufweist.

Auch B2 vermeidet eine polar zugespitzte Beurteilung. Wie B1 geht es ihm nicht um eine kontrastreiche Gegenüberstellung von Licht und Schatten, sondern eher um ein Herausarbeiten von Nuancen. Bei ihm ist diese Herangehensweise allerdings nicht die Folge einer inneren Verbundenheit mit der Sozialen Welt der von außen in den schulischen Kontext kommenden Kompositionspädagog:innen, sondern – im Gegenteil – eines musikpädagogischen Denkens, das dem Gesamtansatz beider Projekte mit einer gewissen Ambivalenz begegnet. Diese Ambivalenz gelangt in seinen Schlussbemerkungen zu beiden Projekten recht offen zum Ausdruck:

B2: [...] *aber ich fand's irgendwie schon sonderbar, dass ich nach so vielen Jahren Kompositionspädagogik nicht so viel Neues gesehen hab' in so 'nem Projekt. Aber vielleicht ist es auch so, dass sich so 'ne Praxis einfach so etabliert und dann so funktioniert, wie sie halt funktioniert.* (P2, B2-Z1)

Beide Projektansätze erscheinen ihm nicht nur wenig innovativ, sondern letztlich auch in sich widersprüchlich: Sie appellieren an die kreative und selbstständige Gestaltungskraft der Schüler:innen und sind zugleich ästhetischen Prämissen verpflichtet, die sich in der Praxis dann möglicherweise als einengend herausstellen. Für B2 scheint hierin so etwas wie der »Urkonflikt« einer an der zeitgenössischen Musik orientierten Kompositionspädagogik zu liegen. Dieser Konflikt lässt sich in seinen Augen nur vermeiden, wenn *man tatsächlich dann Projektunterricht zu Ende denkt und* [den Schüler:innen] *sagt: »Ok, was wollt ihr eigentlich?«* (P2, B2-Z6)

Mit diesen beiden grundsätzlichen Verortungen – prinzipielle Zugehörigkeit zur Sozialen Welt von K1 und K2 bei B1, eine zumindest latente Skepsis gegenüber dieser Welt bei B2 – wird ein Rahmen aufgespannt, der auch die Einzelurteile bestimmt. Beide Verortungen verhindern, so gegensätzlich sie sein mögen, eine polarisierende Beurteilung der beiden Projekte. Da der Rahmen bei B2 von der Überzeugung geprägt ist, dass K2's Projektansatz eine Berücksichtigung der Schüler:innen-Interessen nur bis zu einem gewissen Grade erlaubt, wird die Gestaltungsfreiheit, die in der Wertorientierung von K2 eine so ungemein große Rolle spielt, von ihm als etwas gewichtet, dass nur partiell realisiert wurde. Letztlich sei K2 gezwungen gewesen, gegen seinen Willen eben doch bestimmte Vorgaben zu machen:

B2: *Wobei ich jetzt auch [bei Projekt 2] nicht das Gefühl hatte, dass die [Schüler:innen] da so total in ihrem Eigenen aufgehen und so voll das machen, wo sie jetzt total dahinterstehen und was sie unbedingt schon immer mal machen wollten, so. Also, wir hatten dann dieses Jahreszeiten-Thema und die einen hatten halt Indianer und dann macht man das halt. [Da] sind eigentlich bei-*

de Projekte zu schulisch geblieben. Wenn man jetzt schulisch mal in diesem Negativ-Verständnis sehen will. (P2, B2-Z2)

K2 wird damit als jemand geschildert, der trotz eines an Autonomie und Selbstständigkeit interessierten pädagogischen Selbstverständnisses zum Opfer eines letzten Endes eben doch normativen ästhetischen Ansatzes wird. Obgleich er es dezidiert nicht möchte, sieht er sich in B2's Augen doch immer wieder genötigt, die Rolle einer schulischen Lehrkraft zu übernehmen – gerade auch in jenen Momenten, wo er sich von dieser Rolle absetzen möchte. Als Beispiel nennt B2 den von K2 im Vorab-Interview thematisierten Respekt vor der eigenständigen Gruppenarbeit der Schüler:innen, der dazu führt, dass K2 immer erst anklopft und die Schüler:innen fragt, ob seine Anwesenheit erwünscht ist.

*B2: Ich fand es in der Praxis manchmal sehr – so ein bisschen bemüht. Also er hat dann immer geklopft und gefragt, ob er reinkommen kann. Und er hat gesagt: »Wenn die mich nicht reinlassen, dann geh ich auch nicht rein. Weil, das ist deren Raum«. Und so. Ja, das ist irgendwie so... Er hat dann ja doch als jemand, der in der Schule als Erwachsener agiert, so ein bisschen so 'ne Lehrerrolle und die Schüler wirkten dann so ein bisschen irritiert. »Jetzt steht der da vor der Tür und kommt nicht rein«, und so. Teilweise haben sie ihn dann nicht gehört und so...
[...] Aber das kriegt ja dadurch auch wieder 'ne Überritualisierung und bestätigt ja eigentlich seine Machtposition in dem Setting. Weil, er kann sich das erlauben zu klopfen und zu warten oder nicht. Die Schüler nicht. Also, die handeln halt, wie sie so handeln als Schüler. Ja, also das ist was, was ich irgendwie auch so in den Projekten, die ich selber gemacht hab, viel erlebt habe, so dass Komponierende dann in diesem Schul-Setting oft überpädagogisiert handeln. Und dass das diese Sache nicht einfacher macht, sag' ich mal. (P2, B2-Z3)*

Diese kritische Anmerkung führt allerdings nicht zu einem negativen Gesamturteil. Im gleichen Atemzug findet es B2

eigentlich so von der Idee her gut, dass [K2] sich so überlegt hat: Wie kriege ich das hin, dass die so ihre eigenen Sachen machen. Es gab auch eine andere Szene, die ich ganz interessant fand. Die hab' ich jetzt im Nachhinein aus dem Video nochmal so richtig erst kapiert. Da macht er ihnen so Spieltechniken auf dem Klavier vor und dann finden sie es eigentlich, glaub ich, auch ganz interessant. Und dann sagt er zum Schluss: »Ja gut, also das könnte man jetzt eben alles machen, aber wenn ihr was anderes habt, dann braucht ihr das ja sowieso nicht«. Also, wo man so merkt, also er schwankt so zwischen dieser Rolle »Ich bin hier Experte und ich kann denen auch was zeigen, was sie so noch nicht können, aber mir ist es total wichtig, dass ich denen nichts überstülpe« sozusagen. (P2, B2-Z4)

So sehr K2 in B2's Darstellung zwischen zwei Rollen *schwankt*, so deutlich changiert auch er selbst zwischen der Anerkennung konkreter Momente und einem eher skeptischen Gesamteindruck. Das kann als unmittelbare Folge seiner Sozialen Welt interpretiert werden, die von ihm – um es aus situationsanalytischer Perspektive zu formulieren – in der Situation des Interviews selbst performativ hervorgebracht wird. Die Positionierung außerhalb der von K1, K2 und B1 bewohnten kompositionspädagogischen Sozialen Welt erzwingt geradezu ein ständiges Ausbalancieren zwischen einem insgesamt kritischen Blick auf diese Welt bei einer gleichzeitig zu spürenden Selbstverpflichtung zu einer genau beobachtenden und wertschätzenden Beurteilung.

In seiner Theorie Sozialer Welten betont Anselm Strauss, dass individuelle Akteur:innen niemals nur in einer, sondern immer in verschiedenen Sozialen Welten leben (vgl. Strauss, 1978; 1993, S. 212ff.), die sich überschneiden, mitunter aber auch sogar widersprechen können. Ein Akteur, der sich etwa der Sozialen Welt seines Sportvereins verpflichtet weiß, kann in seinem beruflichen Umfeld deutlich andere Positionen beziehen, ohne dass sich daraus für ihn ein existenzieller Widerspruch ergeben müsste. Werden unsere Interviews mit den Beobachter:innen B1 und B2 zwar zu großen Teilen von dem Aspekt der Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit zu einer im engeren Sinne kompositionspädagogischen Community dominiert, so gibt es doch immer wieder Passagen, in denen B1 und B2 sehr nahe beieinander liegen. Für kleine Momente lassen sie Möglichkeiten einer gemeinsamen Sozialen Welt erahnen, die in anderen Kontexten womöglich weit deutlicher in Erscheinung treten würden, in diesem konkreten Fall aber immer wieder von der grundsätzlichen Dichotomie bezüglich der Zielsetzung von Kompositionspädagogik im Kontext schulischer Projektarbeit überlagert werden. So kann man davon ausgehen, dass B1's Urteil, nach dem die Schüler:innen in Projekt 2 *ernstgenommen werden, dass sie mal kreativ arbeiten dürfen, dass sie frei arbeiten dürfen, dass sie einfach mal ausprobieren dürfen*, bezüglich seiner inhaltlichen Merkmale auch von B2 geteilt wird. Es lässt sich leicht eine »Arena« vorstellen, in der beide Beobachter:innen Seite an Seite für einen Musikunterricht kämpfen, in dem diese Qualitäten dominieren. Die durch den Projektkontext gestiftete Arena führt nun aber dazu, dass unter dem Leitbegriff des Ernstgenommenwerdens sogar gleich gewichtete Urteile in einander widersprechende Bezugssysteme eingeordnet werden. B1 und B2 haben nicht nur zu identischen Beobachtungen unterschiedliche Bewertungen, sondern auch zu identischen Bewertungen unterschiedliche Deutungsansätze. Als Beispiel sei auf das Sujet »Indianer« hingewiesen, das von den Schüler:innen im Zusammenhang mit dem Thema »Jahreszeiten« entwickelt wird. Beide Beobachter:innen sind sich darüber einig, dass dieses Thema eigentlich nicht altersadäquat für eine 9. Klasse ist. Während B2 darin nun aber einen Hinweis auf eine latente Fremdbestimmung erkennt (*aber für die Altersstufe würde ich jetzt auch sagen, das ist noch nicht so hundertprozentig das, wofür sie vielleicht stehen würden*), versteht B1 diese Entscheidung als eine implizite Strategie der Schüler:innen, mit deren Hilfe sie die für viele Bereiche der Neuen Musik charakteristische klangliche Abstraktion von konkreten lebensweltlichen Zusammenhängen für sich bewältigbar zu machen versuchen:

B1: *Erstaunlicherweise fand ich das fast nicht unbedingt altersgerecht, ich habe mich da gewundert. Das war fast schon bisschen kindlich, gerade mit den Indianern, das war klanglich eigentlich ganz interessant, wenn man das jetzt gar nicht weiß, das Programm, und nur das hört, das fand ich eigentlich ganz witzig. Aber ich kenne das auch von meinen Schülern, dass die dann doch irgendwie etwas brauchen, um die Gestalt in die Musik zu übersetzen. Das ist eben zu abstrakt für die einfach. Ich kann das gut verstehen.* (P2, B1-Z2)

Was von B2 als Zeichen für ein Nicht-Eingehen auf die »wirklichen« Interessenlagen der Schüler:innen gewertet wird, ist für B1 lediglich ein von den Schüler:innen selbst gewählter Notbehelf, um etwas *klanglich eigentlich ganz Interessantes* für sich innerlich legitimieren zu können. Eine identische Beobachtung und Bewertung wird durch die Einbindung in differente Bezugssysteme zum Ausdruck zweier grundverschiedener Sozialer Welten.

Dass für B1 ein Ansatz, der die Schüler:innen in die Welt der Neuen Musik mitzunehmen versucht, keineswegs im Widerspruch zum Bedürfnis steht, den Schüler:innen

ein hohes Maß an Selbstbestimmtheit und intrinsischer Motivation zu ermöglichen, hängt eng mit ihrer in Kapitel 3.1.2.1 herausgearbeiteten Wissensordnung des Künstlerischen zusammen. Es geht ihr nicht darum, dem zu folgen, was die Schüler:innen vordergründig als ihr Interesse bezeichnen. Vielmehr möchte sie eine Situation kreieren, in der es zu einer gemeinsamen Erfahrung von Stimmigkeit kommt. Gegen Ende ihrer Projektauswertung geht sie nahezu wortgleich auf die Erfahrung des gemeinsamen *Schwingens* ein, die sie bereits im Vorab-Interview als das für sie entscheidende Merkmal des Künstlerischen entfaltet hatte. Stellt sich diese Erfahrung ein, so ist es für sie unerheblich, ob die Schüler:innen sie vorgängig anvisiert haben oder nicht. Es ist dann auch nicht unbedingt relevant, ob diese Realisierung nur aufgrund von möglicherweise stark lenkenden Impulsen möglich geworden ist. Kurz vor dem Ende des eigentlichen Interviews (dem noch ein Nachgespräch zwischen ihr und dem Interviewer folgt), zeigt sich B2 noch einmal ganz als die »dominante MitspielerIn«:

B1: Also, wenn [die Schüler:innen] es schaffen und das ist – glaube ich – etwas, was jeder Musiker im Ensemblespiel erlebt, wenn es gut läuft, dass man in irgendeiner Form miteinander ins Schwingen kommt. Wie auch immer. Also, man merkt plötzlich: »ja«. Also, dass man einfach emotional sagt »das ist es jetzt«, »das ist irgendwie jetzt cool« oder »das fühlt sich gut an«, »das läuft«. Das kann auf unterschiedlichen Ebenen passieren. Das – finde ich – ist ein ganz, ganz wichtiges Erlebnis, was ich erwarten würde, auch in Projekten Neuer Musik, wenn das sich einstellt. Dann hat es klick gemacht. Wenn sich das einstellt mit einer Musik, die ganz fremd ist, die nicht aus den Erfahrungsbereichen der Jugendlichen kommt, dann ist es ein großer Gewinn. (P2, B1-Z3)

B2 würde wahrscheinlich kaum grundsätzlich widersprechen. Und doch führt ihn die Soziale Welt, aus der heraus er urteilt, zu anderen Beobachtungen, die ihn in der konkreten Praxis des Projekts daran zweifeln lassen, ob die von K2 beschworenen Ziele wirklich vollumfänglich erreicht worden sind. B2 ist weder bereit, eine in seinen Augen nur halb gelungene Umsetzung dieser Ziele mit dem Hinweis auf möglicherweise nicht ganz optimale Rahmenbedingungen zu entschuldigen, noch gibt er sich damit zufrieden, in lediglich intendierten Zielsetzungen (wie dem Bestreben nach Offenheit und Eigenständigkeit) bereits glücklich erfolgte Umsetzungen zu sehen. Allerdings führt ihn seine entschiedene Orientierung an den ästhetischen Wünschen der Schüler:innen durchaus zu einem inneren Konflikt zwischen unterschiedlichen Commitments, die sich als Spannung zweier nicht wirklich miteinander vereinbarer Sozialer Welten und deren Wissensordnungen lesen lässt. Denn man würde B2 wohl viel zu einseitig beurteilen, wenn man ihn lediglich zum Anwalt ad hoc geäußelter Schüler:innen-Interessen erklären würde. Dass schulischer Musikunterricht durchaus die Aufgabe hat, Schüler:innen mit Neuem und Herausforderndem zu konfrontieren und Projektarbeit mit »lebenden« Komponisten ein Weg sein kann, in dieses Neue einzuführen, steht auch für ihn außer Frage – was zwar weniger in seinen konkreten Projektbeurteilungen als vielmehr in seinem Vorab-Interview deutlich wird, in dem sich Passagen finden lassen, die wohl auch B1 vorbehaltlos unterschreiben würde:

B2: [...] Und was ich für diese Kompositionsprojekte in der Schule wichtig finde, ist, dass das irgendwie die Musik der Schülerinnen und Schüler ist – also, das ist [...] dieser Moment, wo das, was ich als Rahmen biete als Lehrer, zum Eigenen gemacht wird. (P2, B2-Z5)

Aber anscheinend darf dieser Rahmen nicht mehr als ein erstes Angebot sein, auf dem keinesfalls normativ bestanden werden sollte. Dass hieraus eine Spannung resultieren kann, die sich letztlich kaum entschärfen lässt, zeigt eine Passage in der nachträglichen Projektauswertung, in der von einer nachdrücklich erfolgten Rahmensetzung auf Seiten der Lehrenden kaum etwas zu spüren ist. Hier praktizieren Lehrkräfte und Komponisten das, was in B2's Augen wohl ihre eigentliche Aufgabe ist: Sie agieren als »helfende Begleiter«:

B2: Man [muss] tatsächlich dann den Projektunterricht zu Ende denk[en] und sag[en]: »Ok, was wollt ihr eigentlich? Ich bin Komponist, ich bin Lehrerin, wir machen jetzt hier ein Projekt zusammen. Ihr habt am Ende die Möglichkeit was aufzuführen. Was für 'ne Musik interessiert euch? Wozu habt ihr Lust? Wie können wir das angehen?« Also, dass man das so, also in diesen Gestaltungsprozess die Schüler stärker mit reinholt und nicht so stark mit gut ausgefeilten Arbeitstechniken ihnen begegnet, sozusagen. Also das ist was, wo ich denke, dass das vielleicht Potenzial hätte, so. Dass man da stärker nochmal überlegt: Wie kriegt man die Bedürfnisse der Schüler stärker in diese Projektphase mit rein. (P2, B2-Z6)

Trotz dieser latenten Binnenspannung stellt B2's deutlich erkennbare Distanz zur Sozialen Welt einer an den ästhetischen Erfahrungen der Neuen Musik orientierten kompositionspädagogischen Community ein unschätzbares Frühwarnsystem zur Identifizierung der von Adele Clarke als »elephants in the room« bezeichneten »ab-servierten« Perspektiven dar. Gerade vermöge dieser Distanz kann er ablehnende Schüler:innenreaktionen, die im »inner circle« kompositionspädagogischer Akteur:innen womöglich als ein hoch bildungsrelevantes Aufbrechen bestehender ästhetischer Orientierungen interpretiert würden, als das kennzeichnen, was sie seiner Ansicht nach sind: als Reaktionen auf ein Übergangen-Werden.

Allerdings haben wir durch die methodische Konzeption unserer Studie, die uns zur Installation der Beobachter:innen-Perspektive bewogen hat, eine Sichtweise auf derartige Elefanten zur Hand, die bei Clarke in dieser Form nicht angelegt ist. Denn trotz aller Bemühungen, die Heterogenität von Situationen durch die Situationsanalyse beschreibbar zu machen, handelt es sich bei den »übergangenen« Perspektiven, die durch die situationsanalytischen Mapping-Verfahren ans Licht geholt werden sollen, um Leerstellen, die sich letztlich mit dem Anspruch objektiver Gültigkeit identifizieren lassen. Indem wir die Beurteilung der Situation an Beobachter:innen delegieren, relationieren wir auch noch diesen Anspruch: Ob es sich, um in der Clarke'schen Metaphorik zu bleiben, bei B2's Identifizierung übergangener Perspektiven, um »echte« Elefanten handelt, oder nicht vielmehr um Geschöpfe, die nur entstehen, wenn die Situation aus der Perspektive seiner spezifischen Sozialen Welt heraus beobachtet wird, lässt sich nämlich nicht wirklich entscheiden. Um so wichtiger ist es aber, die vielfältigen Relationierungen nicht nur der Situation, sondern auch der Auswertungsperspektiven deutlich zu machen und damit den Deutungsprozess selbst als eine Arena zu begreifen.

3.2.2.8 Projekt 2: Lose Kooperation mit Konsens

Der von B2 geäußerte Verdacht, dass K2's Bestreben, den Schüler:innen ein Höchstmaß an Gestaltungsfreiheit zu ermöglichen, letztlich doch durch ästhetisch normative Vorgaben eingeschränkt wird, kann durch das Datenmaterial nicht bestätigt werden, zumindest nicht vollumfänglich. Zu groß ist die Übereinstimmung zwischen

dem überaus positiven Urteil der Schüler:innen, dass ihnen im Projekt *so viele Freiheiten gelassen wurden* und K2's abschließender Feststellung, seinem Anspruch *nachgekommen* zu sein, *nicht zu sehr so musikalisch [...] und stilistisch* einzugreifen, als dass sich die Diagnose eines ›systemischen‹ Übergehens bestimmter Perspektiven – so wichtig die damit verbundene Zielrichtung zweifellos ist –, in dieser Form aufrecht erhalten ließe. Konnte die gemeinsame kompositorische Arbeit im Falle von Projekt 1 als ein Grenzobjekt im Sinne von Susan Leigh Star identifiziert werden, bieten die unterschiedlichen Perspektiven des zweiten Projekts genügend Anhaltspunkte, diese Arbeit unter dem Vorzeichen eines **gemeinsamen Treffpunkts** zu betrachten. Wenn mit dem Begriff des Grenzobjekts eine »Kooperation ohne Konsens« bezeichnet wird, so liegt hier eine eindeutig konsensuell geprägte Form der Zusammenarbeit vor, für die wir die Bezeichnung **lose Kooperation mit Konsens** vorschlagen.

Das sei im Folgenden näher erläutert: Zum einen scheint sich im Projektverlauf bei den Teilnehmenden eine gemeinsame Soziale Welt herausgebildet zu haben. Wenn wir davon ausgehen, dass Soziale Welten »Diskursuniversen« bilden, »die sich auf einen bestimmten Bereich, ein bestimmtes Thema oder Problem beziehen und zu dessen Bearbeitung [die Teilnehmenden] über Aushandlungsprozesse mindestens eine zentrale Aktivität entwickeln« (Gasterstädt, 2019, S. 49), und die – im Sinne von »Communities of Practice« – zu Gemeinschaften führen, welche eine bestimmte Praxis mit spezifischen Zielsetzungen miteinander teilen, dann spricht vieles dafür, dass sich in diesem Projekt die Schüler:innen und K2 zu einer derart verstandenen Praxisgemeinschaft zusammengefunden haben. Als Beleg dient hier u.a. die Beobachtung von L2 gegen Projektende, nach der bei den Schüler:innen ein *Funke* übergesprungen sei, *jetzt zum Beispiel, wo sie dann kommen und sich freuen und pünktlich kommen, das ist dann das Zeichen, dass es dann jetzt brennt* (P2, L2-Z17).

In dieser zumindest für den Zeitraum des Projekts entstandenen gemeinsamen Sozialen Welt konstituieren sich nicht nur geteilte Ziele und Werte, sondern durchaus auch eine gemeinsame Sprache: Das häufige Zusammengehen der Begriffe »Kreativität«, »Freiheit« und »Ausprobieren« sowohl bei K2 als auch bei den Schüler:innen zeigt, dass hier eine Ebene gefunden wurde, die die Teilnehmenden miteinander verbindet.

Diese Diagnose ist vor allem deshalb bedeutungsvoll, weil sie zum einen zeigt, dass sich gemeinsame Soziale Welten auch innerhalb kurzer Projektzeiten herausbilden können. Zum anderen, und das wiegt noch schwerer, scheint sich die hier gestiftete Soziale Welt im Zuge ihrer Herausbildung auch gegenüber Sozialen Welten (und deren Wissensordnungen) abzugrenzen, die die gemeinsam geteilten Zielsetzungen gefährden könnten. Das könnte eine Erklärung dafür sein, dass die musikalischen und stilistischen Präferenzen, von denen sich die Schüler:innen außerhalb des Projekts leiten lassen, im Verlauf von Projekt 2 keine nennenswerte Rolle spielen (obgleich ihnen durch K2 die Möglichkeit dazu gegeben wird). Es gibt keinerlei Hinweise darauf, dass das, was innerhalb des gemeinsamen ›Spielraums‹ ausprobiert und exploriert wird, in Konkurrenz zu den sonstigen musikalischen Vorlieben und Interessen der Schüler:innen gerät. Die sich durch das gemeinsame Projekt herauskristallisierende Soziale Welt dichtet sich anscheinend in dem Maße, in dem sie sich konstituiert, gegenüber Tendenzen ab, die sie in Frage stellen könnten.

Diese Erkenntnis, so sie denn zutrifft, lässt sich durchaus auch als Frage an den situationsanalytischen Ansatz von Adele Clarke formulieren. Clarke geht es mit der Situationsanalyse ja primär um eine Steigerung von Komplexität: Der Einbezug der

von Anselm Strauss konzipierten Theorie der Sozialen Welten soll ja vor allem dazu dienen, die Analyse einer Situation nicht vorschnell zu vereinfachen. Insofern ließe sich, überspitzt formuliert, sagen, dass eine Situationsanalyse im Clarke'schen Sinn umso gelungener ist, je komplexer und subtiler mögliche Einflussfaktoren bestimmt werden. Die Analyse von Projekt 2 zeigt nun aber, dass es anscheinend bestimmte Situationen gibt, die aus sich heraus komplexitäts**reduzierend** wirken. Das wäre für sich genommen sicherlich noch kein besonders bemerkenswerter Befund: schließlich ließe sich auch die Teilnahme an einem Fußballspiel in diesem Sinne als komplexitätsreduzierend bezeichnen. Was die Situation in Projekt 2 davon unterscheidet, ist aber die Tatsache, dass es hier kein vorgezeichnetes, gesellschaftlich sanktioniertes Regelsystem gibt, das von den Teilnehmenden lediglich anerkannt werden müsste, um in Kraft treten zu können. Hier lässt sich vielmehr auf Seiten der Schüler:innen ein freiwilliges Eintreten in ein Geltungssystem beobachten, dessen letztendliche Gestalt zu Projektbeginn für die Beteiligten ja noch gar nicht feststeht, sondern erst noch geschaffen werden muss. Die zur Verfügung gestellten Spielräume sollen ja nicht nach vorgegebenen Regeln genutzt werden, sondern konstituieren sich in ihren Möglichkeiten erst im Zuge ihrer Bespielung.

Die Abdichtung gegenüber Einflüssen, die die Konstitution der gemeinsamen Sozialen Welt torpedieren könnten, wäre in Projekt 2 also als ein gemeinsam vollzogener Prozess zu begreifen. Vor diesem Hintergrund würde sich auch die Spannung zwischen einer Offenheit, die auf eine Bereitschaft zu neuen Wahrnehmungsperspektiven zielt, und einer Offenheit, die sich an vorgegebenen Schüler:innen-Interessen orientiert, entschärfen lassen, denn das, was beispielsweise B2 als Orientierung an Schüler:innen-Interessen bezeichnet (*Was für 'ne Musik interessiert euch? Wozu habt ihr Lust? Wie können wir das angehen?*) findet in dem hier aufgespannten Setting keinen Nährboden, der nach einer Bearbeitung rufen würde. Bildet eine derart (vorübergehende) Ausblendung sonstiger Interessen einen Schlüssel für die Möglichkeit von Kompositionsprojekten, die dezidiert von dem Wunsch getragen sind, die Schüler:innen mit Neuem zu konfrontieren?

Wenn wir hier von Abdichtung gegenüber möglicherweise störenden Sozialen Welten sprechen, so wollen wir damit nicht zum Ausdruck bringen, dass es sich bei dem, was sich zwischen K2 und den Schüler:innen als gemeinsam geteilte Soziale Welt herausbildet, um etwas handelt, das von den kollektiven gesellschaftlichen Wissensvorräten, aus denen sich Wissensordnungen speisen, vollkommen unberührt wäre. Mit der gemeinsamen Orientierung an einem explorativen und ausprobierenden Spiel werden in dieser Sozialen Welt Diskurse aktualisiert, die durchaus gesellschaftlich relevant sind und einen spezifischen Zeitkern besitzen. Diese Diskurse finden sich sowohl in aktuellen pädagogischen Kontexten (Stichworte wären etwa gamification, Spiel-Pädagogik oder game based learning) als auch im Bereich der aktuellen Neuen-Musik-Szene (stellvertretend sei auf das Projekt »toy laboratory« des »ensemble recherche« [2021/22] hingewiesen⁵). Somit ließe sich die hier begründete Soziale Welt

5 Im Informationstext zu diesem Projekt heißt es u.a.: »Wie viel Spiel steckt im Musizieren? In Verbindung mit Musik und Instrumenten verwenden wir das Verb »spielen« (und nicht etwa »arbeiten«): Klarinette, Cello, Klavier spielen. Wenn in der Musik Spiel sein soll, ist dann ein Instrument ein Spielzeug? Im Projekt »toy laboratory« sucht das ensemble recherche nach dem spielerischen Wesen von Musik,

als das Resultat eines dialektischen Wechselspiels von Abdichtung/Ausgrenzung und (Re-)Aktualisierung bezeichnen.

Gleichwohl stellt sich die Frage, wie dauerhaft die Sozialen Welten sind, die durch die von K2 zur Verfügung gestellten Spielräume begründet werden. Können sich in ihnen Dinge ereignen, die über die Projektzeit hinausgehen und auf Seiten der Schüler:innen zu grundsätzlichen Transformationen führen? Es ist in diesem Zusammenhang aufschlussreich, dass, wie bereits erwähnt, in der Kriterien-Map der Schüler:innen, die an Projekt 2 beteiligt waren, die Zentralkategorien »Bedeutsamkeit« und »Performativität« leer geblieben sind. Und auch in den Projektberichten finden sich keine Hinweise auf ernsthaftere Krisen, die möglicherweise tiefgreifende Umorientierungen zur Folge gehabt hätten. Es scheint geradezu zur Strategie von K2 zu gehören, einen Eintritt in die Spielräume des Explorierens und Ausprobierens unter Umgehung von Situationen zu ermöglichen, die mit inneren Widerständen verbunden wären. Kann es sein, dass gerade aufgrund dieser tendenziellen Widerstandslosigkeit in diesem Projekt Erfahrungen ausbleiben, die eine Betonung von »Bedeutsamkeit« und »Performativität« (und damit von Kodierungen wie »Differenzierung«, »Verfremdung«, »Besonderheit«, »Haltung«, »Resonanz« und »Unverfügbarkeit«) zur Folge gehabt hätten?

Ebenso wäre zu fragen, ob das Fehlen dieser Zentralkategorien nicht auch eine Konsequenz von K2's Zielsetzung ist, den Schüler:innen größtmögliche Gestaltungsfreiheit zu ermöglichen. Sowohl im Vorab-Interview als auch in der Art und Weise, in der die Schüler:innen K2 charakterisieren, fehlen jegliche Momente des Konfrontativen. Und auch in der Projektarbeit selbst steht K2 zwar als ein sich äußerst zurücknehmender und konstruktiver Partner zur Verfügung, nicht jedoch als jemand, der in irgendeiner Form Einfluss auf Gestaltungsprozesse nehmen möchte (indem er beispielsweise Gestaltungsideen zurückweist). Mitunter hat man den Eindruck, dass die Kooperation zwischen K2 und den Schüler:innen dadurch geprägt ist, dass sich K2 immer wieder unsichtbar macht. Aus diesem Grunde führt die Zusammenarbeit zwischen ihm und den Schüler:innen eher nicht zu einem gemeinsamen Suchen, an dem auch er Anteil hätte: Eine lose Kooperation mit Konsens.

3.2.3 Projekt 3

3.2.3.1 Vorbedingungen

Projekt 3 wird in einer 10. Klasse an einer ambitionierten städtischen Gesamtschule mit einer kulturell sehr heterogenen Schülerschaft durchgeführt. Eine Schülerin berichtet: *[...] wir sind wirklich eine internationale Schule und wir haben Leute von überall.* (P3, SuS-Z1)

L3 hält die Klasse rückblickend in besonderer Weise für das Projekt geeignet, weil es sich um *eine relativ kleine Gruppe von 16 Schülerinnen und Schülern* handelt, die bereits ein Alter erreicht hat, *in dem sie wohl etwas reifer waren für einen untypischen Musikbereich [...].* (P3, L3-Z1)

Zu den Arbeitsbedingungen merkt K3 an: *Die Musikräume sind groß, hell und sauber. Medien und Instrumentarium sind reichlich vorhanden.* (P3, K3-Z1)

Die musikalische Sozialisation der Schüler:innen ist jugendkulturell geprägt. Was sie im Projekt erleben, ist für sie *halt eine andere Musik, als was man jetzt selber privat hören würde*. (P3, SuS-Z2) Einige von ihnen haben ein ausgeprägtes musikalisches Selbstkonzept und zeigen durchaus auch Freude an kreativen Tätigkeiten im Bereich der unter Jugendlichen verbreiteten Populärmusik: Eine Schülerin erzählt:

[...] das war in Spanien, wir hatten so ein Lied komponiert, [...] wir hatten »Man down« von Rihanna. Ich und noch ein paar Freundinnen ham' das gesungen, aber war mit Piano-Harmonie und wir haben irgendwie andere Melodie dazu gemacht. (P3, SuS-Z3)

Musik besitzt für die Schüler:innen im Allgemeinen einen hohen Stellenwert. Ein Schüler sagt: *Also ich, ich mache auch außerhalb der Schule Musik. Ich rappe sehr gerne [...]* Deutsch-Rap. (P3, SuS-Z4) Und eine Schülerin ergänzt:

Also, ich habe in einem Chor vier Jahre gesungen in Spanien und dann im Chor habe ich auch Gitarre [...] gespielt. Ich habe die Geige vier Jahre auch in Spanien gespielt, aber jetzt hier in Deutschland gar nichts mehr, also, ich singe zuhause, ja. (P3, SuS-Z5)

Auch für das soziale Klima innerhalb der Klasse spielt Musik eine wichtige Rolle. So erläutert ein Schüler, dass

wenn zwei Leute dasselbe Lied gut finden, also wenn die jetzt – sagen wir mal, man hört in der Disco ein Lied und dann tanzen zwei Leute, dann findet man den anderen auch gleich viel sympathischer, wenn man merkt so, der mag die selbe Musik wie ich, hat man gleich einen anderen Eindruck von dem Menschen. (P3, SuS-Z6)

Eine Schülerin bestätigt: *Das stimmt wirklich*. Ein dritter Schüler pflichtet bei: *Also ich hab' z.B. meine Freunde auch nur durch Musik kennen gelernt*. (P3, SuS-Z7) Jedoch scheint das Verhältnis der Schüler:innen zu L3 belastet zu sein. Ein Schüler teilt mit: *Der Lehrer mag mich nicht, der gibt mir 'ne vier im Zeugnis, obwohl ich echt gut bin in Musik – ich hab's im Blut*. (P3, SuS-Z8) Auch zwischen den musikalischen Alltagspraxen der Schüler:innen und den Angeboten, die der reguläre Musikunterricht ihnen macht, gibt es kaum Verbindungen. Ein Schüler klagt: *Es wird die ganze Zeit gelernt, aber nicht umgesetzt. [...] Es ist immer nur eine Theorie und in die Praxis kommen wir nie*. (P3, SuS-Z9) An anderer Stelle heißt es: *Spaß macht mir im eigentlichen Unterricht gar nichts, voll langweilig*. (P3, SuS-Z10)

So gehen die Schüler:innen mit gemischten Gefühlen in das Projekt. Ein Schüler hat sich gedacht, *das wird interessant* (P3, SuS-Z11), ein weiterer erhofft sich, *etwas Neues zu erleben im Musikunterricht*. (P3, SuS-Z12) Bei anderen sind die Erwartungen aufgrund ihrer bisherigen Unterrichtserfahrungen eher bescheiden. Eine Schülerin erinnert sich:

Ja, und bevor das ganze angefangen hat, hat [L3] halt auch uns so Videos gezeigt von Neuer Musik, so mit Löffeln oder so [...], ja und da konnte ich mir schon vorstellen, dass das auch so was Komisches ist. (P3, SuS-Z13)

Trotz dieser durchwachsenen Ausgangslage wird das Verhalten der Schüler:innen von K3 als insgesamt offen und engagiert beschrieben. Er notiert in seinem Tagebuch: *Die*

Schüler verhalten sich während des gesamten Unterrichts sehr diszipliniert, die Beteiligung am Unterricht ist gut. (P3, K3-Z2)

Auch L3 wird von K3 von Beginn an positiv wahrgenommen. Nach der ersten Begegnung schreibt K3 ins Tagebuch: *[L3] macht auf Anhieb einen netten, engagierten Eindruck. (P3, K3-Z3)*

3.2.3.2 Projektverlauf

Das Projekt wird für die Schüler:innen im Gegensatz zu den anderen Projekten von Matthias Handschick eröffnet, der in diesem Fall nicht nur organisatorische Dinge regelt, sondern auch eine kleine Einführung in Neue Musik gibt, was insofern relevant ist, als dass K3 das in dieser Einführung für ein kurzes Beispiel verwendete Material »Papier« aufgreift und für drei weitere Doppelstunden ins Zentrum seiner kompositionspädagogischen Arbeit stellt.

K3 verzichtet in der ersten von ihm selbst gestaltete Arbeitseinheit darauf, sich als Komponist in Szene zu setzen, denn *wenn sie das wissen wollen, dann sollen sie halt irgendwie auf meine Website gehen, oder können mich auch gerne hinterher fragen. (P3, K3-Z4)* Abschließend präsentiert er den Schüler:innen aber ein eigenes Klavierstück, *quasi doch noch als musikalische Vorstellung als Komponist. (P3, K3-Z5)* Er arbeitet über die ersten drei Doppelstunden hinweg mit strenger Materialvorgabe und versucht grundlegende musikalische Gestaltungsprinzipien ausschließlich anhand von Papiergeräuschen zu veranschaulichen. Die Schüler:innen bekommen klar definierte Aufgaben, die auch im Projekttagebuch des Komponisten dokumentiert sind:

Gestaltungsaufgabe: 3er-Gruppen bilden; ein kurzes Stück entwerfen mit folgenden Vorgaben [...]: a) insgesamt eine Blattlänge; b) Gesamtdauer nicht zu kurz; c) ungefähr gleichviel Klang und Stille (?); d) alle drei Gruppenmitglieder spielen gemeinsam dasselbe (»unisono«); e) laute und leise, kurze und lange Aktionen [...]. (P3, K3-Z6)

Im Tagebuch einer Schülerin oder eines Schülers ist zu lesen:

Heute haben wir durch Reißen von Papier herausgefunden bzw. gelernt, wie man mit Papierreißen laute, leise, lange & kurze Töne machen kann. Außerdem haben wir unser eigenes kleines »Musikstück« mit Papierreißen in vier Gruppen erfunden/komponiert und vorgestellt. (P3, SuS-Z14)

Bei den Zwischenpräsentationen der kleinen Gruppenkompositionen dürfen die Schüler:innen selbst dirigieren. In seinem Projekttagebuch notiert K3: *Zunächst werden die Partituren 3 & 4 nochmal gespielt. Es dirigieren [Schüler] und [Schülerin]. [L3] und ich spielen in den Schülergruppen mit. (P3, K3-Z7)* Hörübungen zu Ligetis *Atmosphères* und Debussys *La Mer* ergänzen das methodische Setting.

K3 ist sich durchaus im Klaren darüber, dass er, wie er selbst eingesteht, die Schüler:innen *sehr stark am Gängelband (P3, K3-Z8)* führt. Im Tagebuch überlegt er:

Je mehr kreative Freiräume wir den Schülern geben wollen, desto langsamer werden wir vermutlich vorankommen. »Führen« wir den Prozeß hingegen stärker und formulieren klarere, aber auch enger gefaßte Aufgaben, werden wir sicher schneller vorankommen, aber den Schülern dadurch auch Entscheidungsfreiräume nehmen. (P3, K3-Z9)

Zentrale Zielsetzung ist für K3 die präzise Notation der kleinen Kompositionsetüden. Diese ist ihm so wichtig, dass er die Partituren der Schüler:innen sogar selbst *nochmal sauber abschreiben und in der Zeichenverwendung etwas optimieren* (P3, K3-Z10) möchte.

Für die Schüler:innen wird schnell deutlich, dass ihnen das Vorgehen des Komponisten kaum Platz für eigene Ideen lässt. Ein Schüler bemerkt: *Also, ich würde es besser finden, wenn wir mehr Freiheit hätten, weil ich finde Musik ist ja eine Art von Kunst und in Kunst hat man ja auch sehr viel Freiheit.* (P3, SuS-Z15)

Ein anderer Schüler stimmt zu: *Ja, – ich finde auch, dass wir mehr so nach Gefühl arbeiten sollten, anstatt hier nach diesen Schulplänen, nach diesen ganzen Plänen.* (P3, SuS-Z16)

Insbesondere die strenge Beschränkung auf das Material Papier sorgt zunehmend für Unmut. Im Tagebuch einer Schülerin oder eines Schülers heißt es: *Immer das Reißen nervt irgendwann* (P3, SuS-Z17), und im Interview wird mitgeteilt, [...] *irgendwann tun halt die Hände weh, wenn man die ganze Zeit so reißen muss.* (P3, SuS-Z18) Ein anderer Schüler gibt zu bedenken: *Ja, und wir sind eine Umweltschule! Das wird sich in diesem Projekt sicherlich nicht widerspiegeln können. Das war sehr traurig...* (P3, SuS-Z19) Auch rückblickend wird von einer Schülerin angemerkt: *Ja, ich hätte vielleicht kürzer dieses Papier reißen gemacht.* (P3, SuS-Z20)

In der vierten Doppelstunde dürfen die Schüler:innen das in Partiturform gebrachte Erarbeitete auf andere Instrumente übertragen. Dabei sollen die Instrumentalklänge den Papierklängen ähneln, wie K3 in seinem Tagebuch erläutert: *Unterrichtsplän: [...] Jede der vier Gruppen sucht sich einen instrumentalen Klang, der ihrem Papierklang ähnelt. → kurz präsentieren & erklären.* (P3, K3-Z11) Dieser Wechsel zu handelsüblichen Musikinstrumenten wird sehr positiv erlebt. Zwei Schülerinnen berichten unabhängig voneinander:

Also, ich fand es eigentlich, heute war die beste Stunde bis jetzt, weil wir auch Instrumente benutzt haben und es hat auch eine andere Wirkung, so auf uns, also auf mich persönlich gebracht so, wie wenn ich Papiermusik mache, weil Instrumente geben auch andere Töne und, – ja, also ich fand das heute eigentlich die beste Stunde. (P3, SuS-Z21)

Mir hat heute das so zusammen Teamwork, Teamarbeit sehr gefallen und ich spielte Instrumente, z.B. ich hatte Geige und – so irgendwie, wie man schüttelt [...] also ich fand's auf jeden Fall besser, dass wir mit Instrumenten was gemacht haben, auch wenn es ein bisschen durcheinander war [...]. (P3, SuS-Z22)

Ein Schüler merkt an:

Also ich fand's gut, dass wir freie Wahl bei den Instrumenten hatten, da konnten wir auch zeigen, was wir drauf haben und was bei uns im Blut steckt von Musik – dass wir auch was drauf haben, nicht nur die Lehrer. Ja. (P3, SuS-Z23)

Im Abschlussinterview fasst ein Schüler zusammen:

Ich fand es zum Ende hin von dem Projekt besser als anfangs, anfangs war es ein bisschen einseitig, da haben wir Blätter zerrissen, dann kam irgendwann noch das Zerknüllen von Blättern, dann das Spannen, und als wir dann auf die Instrumente übergegangen sind, fand ich es am besten. (P3, SuS-Z24)

Auch die Identifikation der Schüler:innen mit den entstehenden Stücken steigert sich mit dem Umstieg auf die Instrumente deutlich: Ein Schüler erzählt nach der vierten Projekteinheit:

Genau, die Partitur, – da mit den Pausen da, das fand ich eigentlich ganz gut, da habe ich auch so eine Gänsehaut gespürt, weil die Musik (lacht) – da hab' ich sie richtig gefühlt. [...] Ja, da hab' ich auch das ganze Teamwork gespürt, dass wir alle dazu beigetragen haben mit diesem schönen Stück. (P3, SuS-Z25)

Über die Qualität der erwähnten Pause entspinnt sich im Gruppeninterview mit den Schüler:innen ein Dialog, den ein Schüler in folgender Weise beginnt: *Das Stück war nicht vorbei. Es war einfach nur eine Pause. Die Pause kam zum Schluss. Dann kam nichts mehr. (P3, SuS-Z26)* Eine Schülerin erläutert dazu: *Ja, aber das Problem ist: Nach dem Stück wird es ja gleich wieder so nach ein paar Sekunden lauter. Und das sollte ja so der Effekt sein, dass es halt leise bleibt. (P3, SuS-Z27)*

Die Titel, die die kurzen Stücke tragen, geben Hinweise auf Prozesse der Bedeutungs-zuweisung. Zu ihrer Entstehung sagt ein Schüler: *Wir haben gespielt und dann kam die Frage, wie – also, was haben wir gedacht, als wir das gehört haben, z.B. »Teich ohne Fische«. (P3, SuS-Z28)*

Nach der vierten Doppelstunde erwägt K3, die Schüler:innen mehr in die Gestaltung des Arbeitsprozesses mit einzubeziehen. In einer E-Mail an L3 teilt er mit:

Ich glaube, wir sind an einem Punkt, an dem wir die Jugendlichen fragen könnten, wie SIE weitermachen wollen. Die Perspektive für die verbleibenden eineinhalb Unterrichtseinheiten ist ja jetzt im Prinzip klar, und ich denke, das überblicken auch die Jugendlichen [...]. (P3, K3-Z12)

Allerdings sieht er bei freieren Arbeitsformen ein Problem darin, *vier Gruppen parallel zu betreuen. (P3, K3-Z13)* Zur fünften Doppelstunde, in der den Schüler:innen etwas mehr Eigenständigkeit gewährt wurde, teilt er mit:

[...] damit sind wir eigentlich in der fünften Stunde dann ein kleines bisschen ins Leere gelaufen, weil die Freiheit, die wir ihnen dann gegeben haben, da waren sie plötzlich irgendwie so ein bisschen überfordert. (P3, K3-Z14)

Auch andere Aussagen des Komponisten deuten darauf hin, dass sich sehr früh bei ihm eine gewisse Ernüchterung einstellt. Bereits nach der ersten Projekteinheit vertraut er dem Tagebuch an: *Wir sind weit weniger weit gekommen, als ich für die beiden Stunden für realistisch hielt, müssen also mit einem deutlich langsameren Arbeitstempo rechnen. (P3, K3-Z15)* In einer ergänzenden E-Mail an L3 schreibt er:

Die Ergebnisse haben mir einen Einblick gegeben, mit welchem kreativen Eigenanteil vonseiten der Schüler wir wohl rechnen können. Du hast nach der Stunde schon angemerkt, daß wir den Prozeß stärker führen müssen; das sehe ich genauso. (P3, K3-Z16)

Der Eindruck, dass K3 es offenbar nicht für möglich hält, den Schüler:innen ein wenig Eigenverantwortung bzgl. der entstehenden Kompositionen zu übertragen, stellt sich auch bei diesen selbst ein: *Also das Einbringen war jetzt eher weniger, weil wir hatten auch so eine Vorschrift, also die ganzen Pläne, die wir beachten mussten. (P3, SuS-Z29)*

Des Weiteren zeigt sich die Tatsache, dass sich K3 für die musikalischen Ergebnisse des Projekts quasi alleinverantwortlich fühlt, auch darin, dass er den Entstehungsprozess der Stücke und die Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung sehr sorgfältig protokolliert. In seinem Tagebuch steht z.B.:

Protokoll fünfte Projekteinheit: [...] Partitur 3 hat keinen Höhepunkt, die Klangereignisse sind eher spärlich gesetzt. Keine Tutti. Der Verlauf wird deshalb als »langweilig« bezeichnet, positiv betrachtet als »ruhig«. Im Vordergrund stehen dadurch die Klänge selbst. Titelvorschlag: »Teich ohne Fische« oder »Burger ohne Fleisch«. Partitur 4 besteht aus einer kurzen, ruhigen Phase, dann folgt ein gemeinsames Crescendo-Decrescendo aller vier Gruppen und eine abschließende Stille. Klare Höhepunktbildung, klarer Spannungsverlauf. Titelvorschlag: »Free Fall Tower«. (P3, K3-Z17)

Auch von L3 werden Wünsche und Anregungen von Seiten der Schüler:innen kaum beachtet. Ein Schüler berichtet: *Also, ich hab' gefragt, ob wir die Instrumente variieren könnten, aber da hat [L3] mich leider ignoriert.* (P3, SuS-Z30) Die bei den selbstdirigierten Zwischenpräsentationen aufgeflamnte Motivation verpufft deshalb bei den meisten schnell:

Also, wenn jetzt [L3] uns nochmal fragen würde, ob wir das machen wollen würden, würde ich, glaube ich, eher »nein« sagen. Also, ich fand das Projekt schön, dass es mal ein bisschen ein anderer Musikunterricht war, aber ich glaube, so ein ganzes Jahr das nur zu machen, fände ich zu langweilig. (P3, SuS-Z31)

Also, ich glaube, ich würde vielleicht ein anderes Projekt nehmen, wo gar nichts mit dem Papier geht, sondern mehr auch um Gesang und wo das Talent der Kinder fördern würde [...]. (P3, SuS-Z32)

Die letztendlich relativ geringe Identifikation mit dem Projekt und seinen Ergebnissen führt dazu, dass bei der klasseninternen Abschlusspräsentation sechs Schüler:innen fehlen. K3 hält im Tagebuch fest: *[...] Aufgrund der sechs – wegen einer Parallelveranstaltung – fehlenden Jugendlichen muß zuerst geklärt werden, wie die vier Instrumentalgruppen besetzt sind.* (P3, K3-Z18)

Die verbleibenden zehn Schüler:innen geben sich trotzdem größte Mühe. L3 berichtet stolz:

[...] wichtig war, dass wir am Schluss, wenn ich mir nur das Endprodukt jetzt mal angucke, dass wir einen schönen Durchlauf hatten, der auch ernst genommen worden ist. Und das finde ich schon mal einen sehr schönen Erfolg. (P3, L3-Z2)

3.2.3.3 Ertrag des Projekts für die Beteiligten

Trotz der zahlreichen unausgesprochenen Widersprüche und Spannungen, die sich in Projekt 3 wahrnehmen lassen, gibt es einige Momente, die in Hinblick auf die Fragestellung nach dem Künstlerischen Beachtung verdienen: Ein Schüler hat in den Pausen eines Stücks *auch so eine Gänsehaut gespürt* und die Musik *richtig gefühlt* (P3, SuS-Z25). Ein anderer Schüler empfindet durchaus schon während des Arbeitens mit den Papiergeräuschen *Spannung* (P3, SuS-Z33).

Die stärksten Äußerungen liefern zwei Schüler im Rückblick auf das Projekt. Sie erzählen, dass sie beim Musizieren mit ihren *Gedanken ganz woanders* gewesen seien und es dann gedauert habe *bis man wieder zurück ist*. (P3, SuS-Z34) Einer von ihnen präzisiert: *Ich glaube, wir waren da, wo das Lied einen hinführt*. (P3, SuS-Z35) Allerdings muss die Qualität und Bedeutung der im Projekt gemachten Erfahrungen bei den Schüler:innen sehr unterschiedlich eingeschätzt werden. Einige haben erlebt, *wie viele verschiedene Töne und Laute man machen kann mit nur einem Blatt* (P3, SuS-Z36), andere haben Erfahrungen bewussten Hörens vor allem beim Dirigieren der eigenen Stücke hinsichtlich der Beziehungen zwischen Notat und klingender Musik gemacht. Eine Schülerin berichtet:

Ah, – und ich fand's auch sehr interessant und gleichzeitig ein bisschen schwer, als ich da vorne dirigiert habe, weil, also, man sieht das einfach so die Partitur so mit vier (...) Strichen dazwischen, aber es vorzuspielen, es ist ein bisschen schwer, also, es zu dirigieren, ist ein bisschen schwer. (P3, SuS-Z37)

Ein Schüler entgegnet:

Also, ich fand das jetzt nicht so schwer, es zu dirigieren. [L3] und [K3] meinten auch, als die das das erste Mal gemacht haben, also mit dem Dirigieren, haben wir auch noch nicht so lange, dass man sich sehr konzentrieren muss, aber ich fand das gar nicht so schwer. (P3, SuS-Z38)

Bemerkenswert in Hinblick auf das Dirigieren ist folgende Äußerung einer Schülerin. Sie sagt im Interview:

Also, ich glaube, es hat auch vieles mit Gefühl zu tun, weil, ja. Man muss auf die anderen achten, aber gleichzeitig – wir haben, egal, wie gesagt, wir haben keine richtige Partitur, sondern Gefühl. (P3, SuS-Z39)

Auffällig sind die Reflexionen der Schüler:innen, die generell Interesse an ästhetischen Fragestellungen zu haben scheinen. Sie lassen sich von dem, was sie im Projekt erleben, zu sehr grundsätzlichen Überlegungen anregen. Ein Schüler gibt zu bedenken: *Alles ist Musik und Kunst*. (P3, SuS-Z40) Ein anderer erläutert:

Manche verstehen die Kunstwerke, manche verstehen sie nicht. Für mich sieht das aus, wie ein Eimer, der hingeworfen wurde und für jemand anderen ist das Kunst, für die er ein paar Millionen ausgibt. (P3, SuS-Z41)

Eine Schülerin belegt diese Thesen anhand eines Beispiels:

Es gibt eine Geschichte, da hat so ein Junge in einem Museum ein Skateboard einfach auf die Bank gelegt und die Leute dachten, das ist ein so Kunstwerk, und es war einfach ein Skateboard, also, kommt drauf an. (P3, SuS-Z42)

Für die in dieser Weise reflektierenden Schüler:innen dürften die im Projekt gemachten Erfahrungen bedeutsam geworden sein. Sie äußern sich abschließend auch insgesamt positiv über das Projekt. Ein Schüler sagt: *Ich finde, Sie können weiter so*

machen und so. Vielleicht ein bisschen weniger Papier zerreißen, mehr Instrumente, aber sonst – war das sehr amüsant. Es hat Spaß gemacht, die sechs Wochen. (P3, SuS-Z43)

Für die anderen Schüler:innen hat das Projekt möglicherweise dazu beigetragen, dass sie mehr Klarheit über ihre Bedürfnisse und das, was sie sich vom Musikunterricht oder von einem Musikprojekt tatsächlich wünschen, erlangen. Beispielhaft dafür sind folgende drei Äußerungen von Schülerinnen:

Man könnte vielleicht auch in der Klasse so als Projekt jetzt, ein Lied zusammenstellen, wo halt jede Sprache, also aus der Klasse z.B., du sprichst Spanisch, ich Russisch, ihr Türkisch, ja, und dass man halt alle Sprachen so in ein Lied so zusammenkomponiert. (P3, SuS-Z44)

[...] man könnte auch so Musik von verschiedenen Ländern zeigen, weil z.B. das haben wir nicht. Also, die wissen alle, dass ich aus Kuba komme, aber die wissen nicht, was für Musik wir da hören oder wie wir tanzen. (P3, SuS-Z45)

Ich finde, man könnte auch im Musikunterricht tanzen oder halt so körperliche, sozusagen... (P3, SuS-Z46)

L3 stellt rückblickend fest: *Also wir waren die ganze Zeit eigentlich praktisch, permanent, so. So viel habe ich jetzt praktisch eigentlich noch nie musiziert am Stück (P3, L3-Z3).* Er hat am Beispiel des Projekts erfahren, dass man im Musikunterricht mehr Zeit in praktisches Musizieren investieren kann, als es in seinem eigenen Unterricht der Fall ist.

Für K3 ergeben sich neue Denkanstöße in Hinblick auf das Klassenmusizieren als Impulsgeber für Kompositionsprojekte mit Schüler:innen. In einer E-Mail an L3 schreibt er:

Für mich sehr aufschlußreich war, wie Du am Mittwoch rückblickend über das Projekt gesprochen hast. Du hast dabei v.a. die Perspektive des Klassenmusizierens zum Ausdruck gebracht. Die war mir so gar nicht bewußt, weil ich das Musizieren immer v.a. als Hilfe und Anknüpfungspunkt für die kompositorische Arbeit gesehen habe. Ich habe über diesen Punkt inzwischen etwas nachgedacht und glaube, daß hier möglicherweise einer der wichtigsten Aspekte für solche Projekte überhaupt liegen könnte: in der Ergänzung dieser zwei Perspektiven, aus denen sich letztlich auch der Projektverlauf ergibt. Man »belauert« die Jugendlichen beim Musizieren quasi ständig – auf der Suche nach dem entscheidenden Moment, in dem sich eine kompositorische Perspektive öffnet, die man dann im Unterricht für den nächsten Arbeitsschritt nutzen kann, um danach wieder in den Modus des Musizierens zurück zu wechseln. Und dann geht das Spiel auf einer höheren Ebene wieder von vorne los. Und in diesem Prozeß geben sich die Jugendlichen immer mehr die Modelle, Regeln, Vorgaben selbst, nach denen sie musizieren. (P3, K3-Z19)

Auch die Bedeutung des Dialogs zwischen externen Kunstschaaffenden und Lehrkräften an Schulen hat K3 schätzen gelernt:

Es wäre zu überlegen, ob das auch eine Person alleine leisten könnte. Das ginge dann in Richtung einer entsprechenden Fortbildung für Schulmusiker und wird bei der wissenschaftlichen Nachbereitung unseres Projektes sicher noch eine Rolle spielen. Allerdings würde dann der Dialog zwischen zwei Personen entfallen, und genau den fand ich in unserem Fall sehr fruchtbar. (P3, K3-Z20)

3.2.3.4 Kriterien-Map SuS, P3

Wir sehen in Abbildung 14, dass die Kriterien-Map der Schüler:innen, die an Projekt 3 teilgenommen haben, durchaus reichhaltig bestückt ist. Im Vergleich zu der Map, die die Konzeptionalisierungen des Künstlerischen in den Äußerungen der Schüler:innen, die an Projekt 2 teilgenommen haben, zeigt, treten ähnlich viele Kriterien und Kategorien in Erscheinung, obwohl die Schüler:innen, die an Projekt 2 teilgenommen haben, zusätzlich zu den Interviews ausführliche Tagebücher hinterlassen haben, während wir in Projekt 3 abgesehen von den Interviews nur auf drei kurze schriftliche Vermerke zurückgreifen können. Im Bereich der Kernkategorien ist die Map der Schüler:innen aus Projekt 3 sogar reichhaltiger aufgestellt als diejenigen aus den Projekten 1 und 2. Verzeichnet sind z.B. die Kernkategorien »Emergenz«, »Grenzüberschreitung« und »besondere Weise des Seins«, die in den Selbstauskünften der Schüler:innen aus den Projekten 1 und 2 nicht in Erscheinung treten.

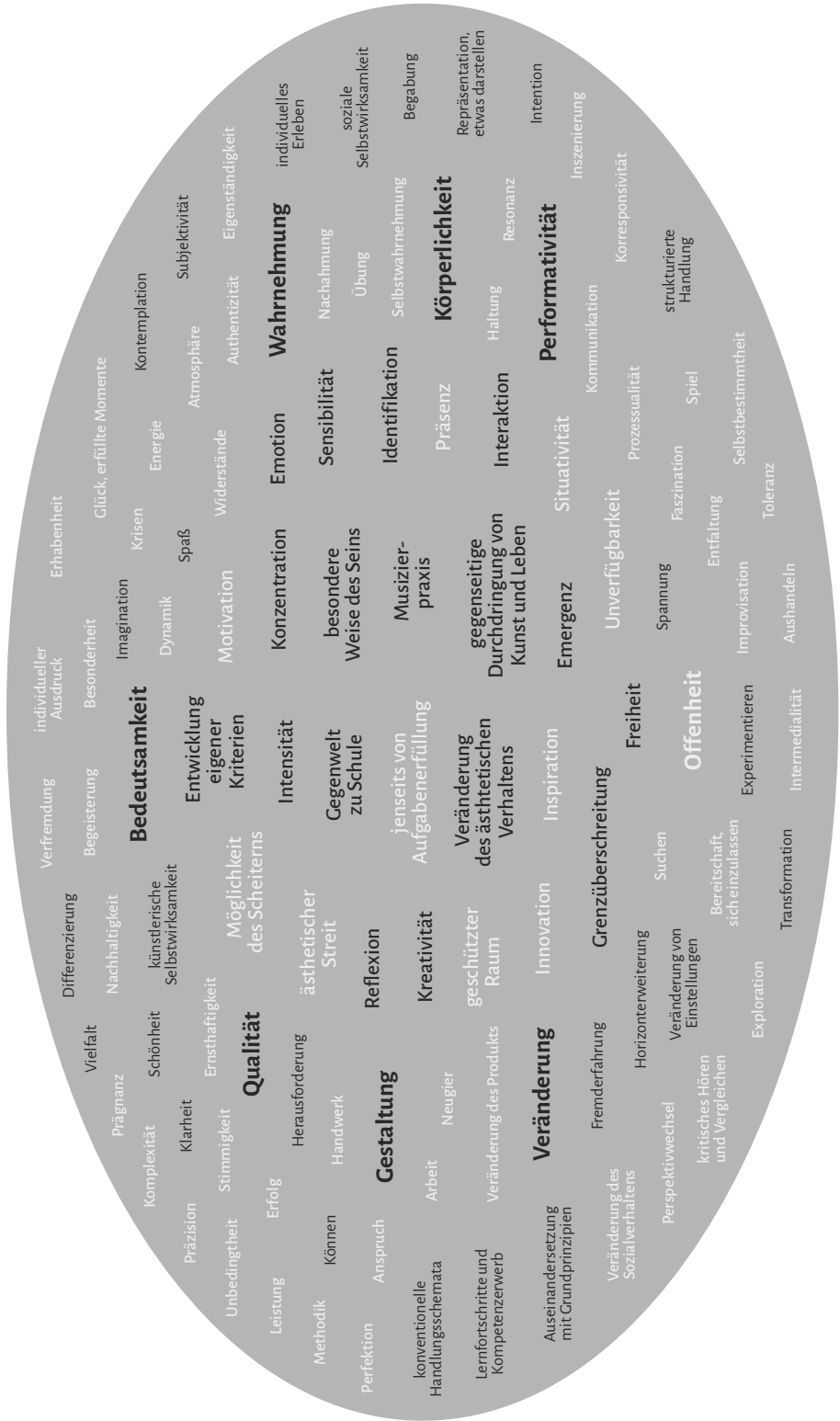
3.2.3.5 Die Perspektiven der Schüler:innen in Bezug zu den bislang erörterten Wissensordnungen des Künstlerischen

Die vielen ähnlich lautenden Aussagen der von uns interviewten Schüler:innen in den Projekten 1 und 2 lassen die Vermutung plausibel erscheinen, dass den jeweiligen Maps keine grundsätzlich divergierenden Wissensordnungen zugrunde liegen (wobei nicht in Vergessenheit geraten sollte, dass sich in Projekt 1 acht Schüler:innen dem Projekt komplett verweigert haben und ihre Positionen daher in der Map nicht auftauchen). Anders liegt der Fall in Projekt 3: Hier versammelt die Map Kriterien, die sich auf durchaus gegensätzliche Schüler:innen-Äußerungen zurückführen lassen. Diese Map sähe ohne die Gruppe der Schüler:innen, die in der nachträglichen Gruppendiskussion über die Freiheit der Kunst reflektieren (*Alles ist Musik und Kunst; Manche verstehen die Kunstwerke, manche verstehen sie nicht*) und deren Schilderungen des Musiziererlebnisses während der Aufführung zu Kodierungen wie »Veränderung des ästhetischen Verhaltens«, »Konzentration«, »Sensibilität«, »Kontemplation«, »Entwicklung eigener Kriterien«, »Körperlichkeit« und »Performativität« führen, deutlich anders aus. Es handelt sich hierbei um eine relativ kleine Gruppe, die sich in der Situation der Gruppendiskussion deutlich von den Meinungen ihrer Mitschüler:innen abgrenzt. Eine systematische Untersuchung dieses Gesprächsverlaufs, die im Rahmen unseres methodischen Settings nicht geleistet werden kann, würde zweifellos eine deutliche »Opposition« zwischen den einzelnen Diskussionbeiträgen herausarbeiten können (vgl. Przyborski, 2004, S. 72).⁶

Würde es uns um eine quantitative Gewichtung der Schüler:innen-Urteile gehen, so fiel diese Gruppe nur wenig ins Gewicht. Indem wir uns aber von Adele Clarkes Skepsis gegenüber »Normalverteilungskurven« leiten lassen, die dazu neigen, Meinun-

6 Aglaja Przyborski bezeichnet im Rahmen ihrer Studie zur dokumentarischen Gesprächsanalyse mit dem Begriff der Opposition den »ersten Entwurf einer Orientierung, die nicht zu der vorangegangenen passt, mit ihr unvereinbar ist. Sind derartige nicht auflösbare Widersprüche vorhanden, wird auch davon gesprochen, dass eine Gruppe – in diesem Zusammenhang – keinen gemeinsamen (Orientierungs-)Rahmen hat bzw. es in der Gruppe Rahmeninkongruenzen gibt. Als unauflösbar gelten Widersprüche, wenn es zu keinen gemeinsamen konsensfähigen thematischen Konklusionen kommt. Fasst man eine Gruppe als Zusammenhang gemeinsamer Orientierungen, dann hat man es genau genommen in diesem Fall nicht mehr mit einer Gruppe zu tun.« (Przyborski, 2004, S. 72)

Abb. 14: Kriterien des Künstlerischen (SuS 3)



gen, die sich von Durchschnittswerten unterscheiden, tendenziell zu marginalisieren, müssen wir diesen abweichenden Positionen ebenso viel Aufmerksamkeit schenken wie der vermeintlichen Mitte. Für die Frage nach der Rolle, die die Wissensordnungen der Schüler:innen für die Kennzeichnung des Projektverlaufs spielen, ist die bloße Zahl der abweichenden Urteile ohnehin kein zentraler Faktor. Viel wichtiger ist es, zu untersuchen, welche spezifischen Eigenheiten des Projekts es überhaupt zulassen bzw. ermöglichen, dass derart unterschiedliche Bewertungen zutage treten können.

In Projekt 2 konnten wir feststellen, dass K2 und die Schüler:innen sich für die Dauer des Projekts zu einer von einem gemeinsamen Commitment getragenen Sozialen Welt zusammenfanden, die vorübergehend eine kollektiv geteilte Wissensordnung entstehen ließ und sich gegenüber Faktoren, die die gewonnene Gemeinsamkeit in Frage hätten stellen können, abdichtete. Hier wurde ein Rahmen aufgespannt, der eine Artikulation anderslautender Positionen erheblich erschwerte – und zwar nicht aufgrund reglementierender Machthierarchien, sondern durch die Schaffung eines gemeinsamen »Spielraums«, der von der Gruppe in einer Weise akzeptiert wurde, dass eine Mobilisierung von Positionen, die ihn in Frage gestellt hätten, keinen Nährboden finden konnte. Dass dies in Projekt 3 offenkundig nicht der Fall ist, zeigt sich sowohl an der internen Heterogenität der Kriterien-Map als auch an den Unterschieden zwischen der Schüler:innen-Map und der Map von K3. Auch wenn quantitative Relationen in unserem Forschungssetting keine tragende Rolle spielen, ist an dieser Stelle doch ein mengenmäßiger Vergleich aufschlussreich: Von den insgesamt 38 Kriterien des Künstlerischen, die sich aus den Äußerungen von K3 kodieren lassen, werden deutlich weniger als die Hälfte, nämlich nur 17, von den Schüler:innen geteilt (würden die Urteile jener kleinen Gruppe herausgerechnet, die dem Projekt bedeutungsvolle Erfahrungen zuschreiben, wäre das Verhältnis noch deutlich ungünstiger). Da die Schüler:innen in ihrer Gesamtheit ihrerseits 48 Kriterien nennen, umfassen diese 17 gemeinsamen Nennungen auch bei ihnen nur einen verhältnismäßig kleinen Ausschnitt. Allein dies zeigt schon, dass von einem gemeinsamen Rahmen, wie er in Projekt 2 hervortritt, hier nicht gesprochen werden kann.

Vergleicht man die Äußerungen der Schüler:innen-Mehrheit von Projekt 3 mit den Äußerungen der Schüler:innen in Projekt 1, so lassen sich viele Gemeinsamkeiten, aber auch einige bedeutungsvolle Unterschiede erkennen. Eine offenkundige Verbindung stellt die Tatsache dar, dass in beiden Projekten die musikalischen Orientierungen, denen die Schüler:innen außerhalb des Musikunterrichts und des Projekts verpflichtet sind, immer wieder als kritische Kontrastfolie in die Wahrnehmung der Projektarbeit einfließen. In der Äußerung einer Schülerin in Projekt 3, man würde sich das nächste Mal ein Projekt wünschen, *wo gar nichts mit dem Papier geht, sondern mehr auch um Gesang und wo das Talent der Kinder fördern würde* (P3, SuS-Z32), wird die Projektarbeit mit einer gelebten musikalischen Praxis in Beziehung gesetzt, die anscheinend weder vom Musikunterricht noch von der Projektarbeit aufgegriffen wird. Der Begriff *Talent* postuliert – ebenso wie die in derselben Gruppendiskussion geäußerte Formulierung *was bei uns im Blut steckt von Musik* – eine Passung der Musikvorlieben zu als gleichsam »natürlich« apostrophierten Ressourcen (*Talent, Blut*), in deren Angesicht die kompositorische Projektarbeit als etwas eher nicht Passendes, Unnatürliches erscheint. Wie in Projekt 1 wird hier also eine identitätsstiftende und außerhalb von Schule angesiedelte Musikpraxis als positiver Vergleichshorizont aufgerufen, in dessen Angesicht das Kompositionsprojekt dann als defizitär bewertet wird. Wie in

Projekt 1 ist diese Musikpraxis – das zeigen die Hinweise auf *Rihanna* und *Deutsch-Rap* – jugendkulturell geprägt, unterscheidet sich allerdings darin, dass sie hier viel stärker mit Formen aktiven Musizierens in Verbindung gebracht wird. Eine Reihe von Schüler:innen des dritten Projekts präsentieren sich in der Gruppendiskussion nicht nur als Rezipient:innen, sondern immer wieder auch als praktizierende Musiker:innen (*ich rappe sehr gerne [...] Deutsch-Rap/wir hatten so ein Lied komponiert, [...] wir hatten »Man down« von Rihanna. Ich und noch ein paar Freundinnen ham' das gesungen/da konnten wir auch zeigen, [...] dass wir auch was draufhaben, nicht nur die Lehrer*). Enger als in Projekt 1 ist die Wissensordnung des Künstlerischen bei vielen der interviewten Schüler:innen an einen Begriff des Könnens gebunden. Künstlerisches Handeln erscheint als Präsentation spezifischer Kompetenzen. Darin zeigt sich interessanterweise eine Gemeinsamkeit zum Text von Reinhard Kopiez, in dem das Künstlerische ja ebenfalls als Summe präsentierbarer Kompetenzen modelliert wird. Zwar werden diese Kompetenzen in der Gesprächssituation nicht weiter bezeichnet (und es ist wohl kaum anzunehmen, dass sie sich mit den bei Kopiez genannten Kriterien präzise decken würden). Dennoch zeigt sich, dass die bei Kopiez praktizierte Anbindung des Künstlerischen an Kompetenzen, die in stärkerem oder schwächeren Maße vorhanden sein können, durchaus eine Entsprechung im Alltagswissen der Schüler:innen findet, so dass auch dieser Text als Ausprägung einer kollektiven Wissensordnung gelesen werden kann, die die Perspektive eines dem Expertiseansatz verpflichteten Forschers mit der Wahrnehmung von Nicht-Expert:innen verbindet.

Durch den Wunsch, die eigenen Kompetenzen unter Beweis stellen zu dürfen, sind die Bedürfnisse, die die Schüler:innen in der Projektarbeit erfüllt sehen wollen, weit aus präziser als dies in Projekt 1 der Fall ist. Es geht ihnen nicht – wie dort – um einen eher diffusen Wunsch nach Selbstaussdruck, sondern darum, ein musikalisches Können unter Beweis zu stellen.

Ein weiterer charakteristischer Unterschied zu Projekt 1 (und tendenziell auch zu Projekt 2) besteht in der Tatsache, dass die Erwartungen, die die Schüler:innen mit der in Aussicht gestellten kompositorischen Arbeit verknüpfen, in Projekt 3 deutlich geringer sind. Die Schüler:innen nehmen ihren Musikunterricht generell als eher verschult und langweilig wahr und sehen dem Projekt nicht unbedingt im Sinne eines scharf akzentuierten Kontrasts zu ihren gewohnten schulischen Routinen entgegen. Zwar ist bei einigen durchaus die Hoffnung vorhanden, dass es *interessant* wird, aber selbst diese positive Erwartungshaltung unterscheidet sich deutlich von den Erwartungen der Schüler:innen in Projekt 1, die aufgrund der Fehlinformation durch die Klassenlehrerin kollektiv davon ausgingen, im Projekt würde es *um Pop [gehen], so wie was wir so hören so ungefähr*. Im Umkehreffekt ist in Projekt 3 dadurch allerdings auch die Fallhöhe zwischen Erwartung und Realität deutlich reduziert. Wo kaum Erwartungen sind, kann es auch kaum Enttäuschungen geben.

K3 hat an dieser geringen Fallhöhe durchaus Anteil, denn er setzt sein ganzes Bestreben daran, das Projekt möglichst gut in den bisherigen Unterrichtsverlauf zu integrieren. Im Vorab-Interview hatte er bereits darauf hingewiesen, dass er sich im Vorfeld von Kompositionsprojekten um ein genaues Bild der jeweiligen Lerngruppe bemüht. Es scheint ihm wichtig zu sein, möglichst präzise an vorhandene Wissens-

stände anzuknüpfen⁷, wobei er diese Wissensstände nicht auf das generelle musikalische Wissen und Können der Schüler:innen bezieht als vielmehr auf die bislang behandelten Unterrichtsinhalte. Da die Inhalte, die er aufgreifen und vertiefen will, von den Schüler:innen aber mit einem praxisfernen und verschulten Unterricht in Verbindung gebracht werden, lenkt er, vermutlich ohne es zu wollen, das Projekt von vornherein in Bahnen, die die Distanz der Schüler:innen zum Musikunterricht eher fortschreiben als überwinden. Zudem zeigen seine Selbstreflexionen im Vorgespräch, dass es ihm deziert nicht darum geht, als Vertreter einer ›fremden‹ Welt, also als ›echter‹ Komponist in Erscheinung zu treten. Vielmehr zielt sein Bestreben dahin, die Unterschiede zwischen ihm und dem schulischen Kontext möglichst gering zu halten. Eine Reihe seiner im Projekttagbuch niedergeschriebenen Überlegungen (*Je mehr kreative Freiräume wir den Schülern geben wollen, desto langsamer werden wir vermutlich vorankommen* [P3, K3-Z9]) lassen eine deutliche Orientierung an schulischen Logiken – so wie er sie versteht und interpretiert – erkennen: Das Bedürfnis, innerhalb eines bestimmten Zeitraumes ein bestimmtes Ziel zu erreichen (*vorankommen*), könnte auch von einer Lehrkraft, die sich der Autorität eines Lehrplans verpflichtet glaubt, formuliert werden. K3 übernimmt diese Verpflichtung, die für ihn ja keineswegs bindend sein müsste. Dass er damit in die Rolle eines zweiten *Lehrers* schlüpft, wird von ihm durchaus wahrgenommen, aber als etwas Unvermeidliches angesehen. Für ein Verständnis seiner Rolle im Projekt ist es daher wichtig, dass er nicht nur über eine Wissensordnung des Künstlerischen verfügt, sondern auch über eine nicht minder handlungsleitende Wissensordnung des Schulischen, die von ihm als weitgehend alternativlos begriffen wird. Für die Möglichkeit, dass schulisches Arbeiten durchaus eine Reihe von Gestaltungsmöglichkeiten und Handlungsformen implizieren kann, die keineswegs auf ein möglichst schnelles und effizientes *Vorankommen* ausgerichtet sein müssen, scheint in dieser Wissenordnung kein Platz zu sein.

Zwar verfügen auch K1 und K2 über Wissensordnungen des Schulischen – beide schreiben in ihren Interviews den Topos unkreativer, einseitig an messbarer Leistung orientierter ›Drillanstalten‹ fort –, doch trotz dieser Anbindung an einen kollektiv geteilten Wissensvorrat gehen sie doch nahezu selbstverständlich davon aus, eine Projektarbeit gestalten zu können, die sich von den Logiken der Institution – wie sie sie sehen – deutlich unterscheidet. Dass K2's Vorgehensweise von L2 (mithin einer Vertreterin der Institution) dann aber als geradezu vorbildhafte Erfüllung des schulischen Bildungsauftrags apostrophiert wird, lässt sich als fast ironisch zu nennende Inversion seiner inszenierten Distanz zum Lernort Schule interpretieren. In der Wissensordnung von K3 hingegen tritt Schule als ein Rahmen in Erscheinung, der bestimmte Anpassungsforderungen an ihn richtet. K3 scheint davon auszugehen, dass eine er-

7 K3: *Ich meine, ich versuche natürlich, am Anfang eines Projektes möglichst auch irgendwie herauszukriegen, ob da vielleicht irgendwo Vorkenntnisse sind. Wenn mir der Lehrer sagt »Wir haben schon mal irgendwie satztechnische Übungen gemacht« oder »Wir behandeln gerade dieses oder jenes Thema«, dann gehe ich davon natürlich aus, dass die zum Beispiel über – was weiß ich, was – ich meine, das ist natürlich immer ganz angenehm, wenn man da hinkommt und es heißt: »Wir behandeln gerade die Musik (unter Lachen) des 20. Jahrhunderts.« Na gut, das ist natürlich dann auch wieder ein sehr weites Feld. Da kann man vielleicht nochmal fragen »Was genau?«, und dann kann man schon vielleicht so erahnen, in welchem Bereich sie so erste ästhetische Begriffe schon vielleicht sich gebildet haben. [...] Also ich versuche, möglichst viel vorher über die Klasse zu erfahren, idealerweise auch einfach mal eine Stunde hinzugehen und mir die Klasse einfach anzuschauen, zuzuschauen, wie der Unterricht läuft, wie die einzelnen Schüler reagieren. (K3-Z1)*

folgreiche Projektarbeit seinerseits ein Eingehen auf die spezifischen Logiken der Institution erfordert.

Diese Orientierung an einer ›schulischen‹ Wissensordnung fällt K3 vielleicht auch deshalb leicht, weil seine Wissensordnung des Künstlerischen, wie wir in Abschnitt 3.1.1.3 gesehen haben, in einer genauen Beobachtungsfähigkeit gründet, die für ein freies und kreatives *Ausprobieren*, wie es im Falle von K2 zu beobachten war, zunächst kaum Platz lässt. K3's Wissensordnung des Künstlerischen ist zwar nicht verschult, aber sie ist asketisch, minimalistisch und präzise. Es geht ihm darum, grundlegende kompositorische Gestaltungsmöglichkeiten auf elementarste Grundformen zurückzuführen. Dieses Bestreben findet seinen Ausdruck in der Wahl des Mediums Papier. Auch wenn K3 über die Gründe für seine Verwendung keine nähere Auskunft gibt, kann vermutet werden, dass dieses ›Instrument‹ für ihn im doppelten Sinne einen Fluchtpunkt bezeichnet: Zum einen kann er damit zeigen, dass selbst in dieser maximal reduzierten Klangwelt sowohl die Gestaltung basaler Formprinzipien als auch – bei entsprechender Handhabung – ein durchaus nuancereicher Umgang mit musikalischen Parametern möglich ist. Zum anderen ist hier ein Musiziererraum definiert, bei dem Schüler:innen, die ein Instrument spielen, gegenüber den Mitschüler:innen ohne Instrumentalerfahrung in keiner Weise im Vorteil sind. Als impliziter Subtext ließe sich der Satz denken: »Schaut mal, was man alles mit einem einfachen Stück Papier machen kann!«

Für mögliche Wünsche nach Selbstaussdruck oder nach einer Präsentation antrainierten musikalischen Könnens ist in dieser Konzeption kein Platz. Das hat zur Folge, dass die Aufgabenstellungen, die K3 formuliert, einerseits als eine (in seinem Sinne) ›künstlerische‹ Aufforderung zu einer präzisen Erkundung musikalischen Materials aufgefasst werden kann. Andererseits liest sie sich aber auch als eine Anweisung, die stark an den Duktus schulischer Arbeitsblätter erinnert:

Gestaltungsaufgabe: 3er-Gruppen bilden; ein kurzes Stück entwerfen mit folgenden Vorgaben [...]: a) insgesamt eine Blattlänge; b) Gesamtdauer nicht zu kurz; c) ungefähr gleichviel Klang und Stille (?); d) alle drei Gruppenmitglieder spielen gemeinsam dasselbe (»unisono«); e) laute und leise, kurze und lange Aktionen [...]. (P3, K3-Z6)

Dass die latente Provokation der Aufgabenstellung (›Auch das kann Musik sein!‹) von vielen Schüler:innen nicht erkannt wird, zeigt sich exemplarisch an folgendem Tagebucheintrag: *Heute haben wir durch Reißen von Papier herausgefunden bzw. gelernt, wie man mit Papierreißen laute, leise, lange & kurze Töne machen kann* (P3, SuS-Z14).

Das ist zwar unzweifelhaft korrekt, bezeichnet aber sicher nicht die zentrale Intention K3's. Im Zentrum der Aufgabe steht ja vor allem das Wahrnehmen und Gestalten eines musikalischen Formprozesses (zu dessen Realisierung die Kenntnis, wie man durch das Reißen leise und laute Töne erzeugt, sicher eine Rolle spielt). Indem der Tagebucheintrag einseitig die ›Technik‹ des Erzeugungsprozesses als wesentlichen Lerninhalt herausstellt, kommt es zu einer Vertauschung von Mittel und Zweck.

Wir werden auf die Rolle, die der »nicht-menschliche Aktant« Papier (Clarke) in diesem Projekt spielt, im Folgenden noch mehrfach zurückkommen. Für den Moment bleibt festzuhalten, dass sich die Wissensordnungen des Künstlerischen von K3 und einem Großteil der Schüler:innen erheblich – fast noch stärker als in Projekt 1 – voneinander unterscheiden. Dadurch, dass sich K3 aber freiwillig in das einordnet, was

er als typisch für schulische Arbeitsformen empfindet, legt er zugleich einen Modus fest, der große Ähnlichkeiten zu den Routinen erkennen lässt, denen die Schüler:innen tagtäglich folgen (so gänzlich realitätsfern scheint seine Wissensordnung des Schulischen also nicht zu sein). Exemplarisch zeigt sich das an folgender kritischer Schüler:innen-Äußerung: *Ja, – ich finde auch, dass wir mehr so nach Gefühl arbeiten sollten, anstatt hier nach diesen Schulplänen, nach diesen ganzen Plänen* (P3, Sus-Z16).

Ganz offenkundig wird das, was von K3 als zum Experimentieren einladende Versuchsanordnung gedacht ist, hier in eine ›normale‹ schulische Aufgabenstellung übersetzt. Aus einer Kompositionsaufgabe wird ein ›Schulplan‹.

Dass diese den Schüler:innen durchaus vertraute schulische Logik in gewisser Weise aber auch ein ›Funktionieren‹ des Projekts sicherstellt, in dessen Windschatten sich dann sogar bei einigen Schüler:innen bedeutsame ästhetische Erfahrungen einstellen können, werden wir am Ende dieser Projektanalyse diskutieren. Zuvor jedoch müssen wir beobachten, wie sich die beiden Beobachter:innen B3 und B4 zu diesem Projekt positionieren.

3.2.3.6 Die Perspektiven der Beobachter:innen auf Projekt 3

Konnten wir in den ersten beiden Projekten feststellen, dass die Wissensordnungen und Sozialen Welten, aus denen heraus die Beobachter:innen B1 und B2 die Projekte beurteilten, eine konfrontative Gegenüberstellung (›misslungenes‹ Projekt 1 vs. ›gelingen‹ Projekt 2) verhinderten, so lässt sich für die Beobachterinnen B3 und B4 eine entgegengesetzte Tendenz feststellen. Bereits bei der Analyse der Vorab-Interviews war ja deutlich zu sehen gewesen, dass ihre Wissensordnungen große Ähnlichkeiten sowohl zueinander als auch zu K4 aufwiesen – und demgegenüber eine nicht minder große Distanz zu K3 beinhalteten. Allein schon aufgrund dieser Ausgangslage konnten wir die Prognose aufstellen, dass die beiden Beobachterinnen Projekt 4 positiv beurteilen und Projekt 3 kritisieren werden.

Diese Prognose, die ja aufgrund von Interviewdaten erfolgte, welche wir vor dem eigentlichen Projektstart gewonnen haben, wird in den nachträglichen Beurteilungen nahezu restlos eingelöst: Beide Beobachter:innen zeichnen unabhängig voneinander ein kontrastreiches Schwarz-Weiß-Bild, das nur geringfügige (allerdings durchaus interessante) Unterschiede zueinander erkennen lässt. Diese Unterschiede stimmen wiederum relativ genau mit den Differenzen überein, die wir zwischen ihren vorab rekonstruierten Wissensordnungen feststellen konnten. Die starke Übereinstimmung, die B3 und B4 mit der in der Analyse des vierten Projekts zu schildernden Arbeitsweise von K4 verbindet, führt dazu, dass die Vorgehensweise von K3 im dritten Projekt nahezu durchweg als negative Kontrastfolie in Erscheinung tritt.

Der Hinweis, dass sich diese gegensätzlichen Bewertungen bereits in den Vorab-Interviews ankündigen, ist notwendig, weil die Äußerungen von B3 und B4 zum dritten Projekt sehr leicht und sehr einseitig als Urteile über eine misslungene und unreflektierte pädagogische Praxis gedeutet werden könnten. Damit bliebe aber unberücksichtigt, dass sich die negativen Bewertungen zum großen Teil schon aus den divergierenden Wissensordnungen des Künstlerischen ergeben. Der Hinweis auf eine Differenzierung zwischen Wissensordnung und deren Realisierung in einer konkreten Unterrichtssituation ist vor allem deshalb wichtig, weil B3 und B4 diese Differenzierung in ihren Urteilen nicht vornehmen. Wie sollten sie auch? Schließlich war es ihre Aufgabe, eine konkrete Vermittlungspraxis zu kommentieren, und in dieser Praxis fließen die ihr zugrunde

liegenden Wissensordnungen und deren konkrete Realisierungen bis zur Ununterscheidbarkeit ineinander. Das Postulat von Adele Clarke, nach dem »die Bedingungen der Situation [...] in der Situation enthalten« sind und es »so etwas wie ›Kontext‹ [...] nicht [gibt]« (Clarke, 2012, S. 112), erweist sich hier weniger als ein innovatives methodologisches Postulat, denn vielmehr als ein Tatbestand, dem sich Beobachter:innen einer Situation nur schwer zu entziehen vermögen (überdies, wenn sie den Auftrag haben, ihre Kommentare unter Mobilisierung aller nur denkbaren subjektiven Relevanzen vorzunehmen). B3 und B4 können nur beurteilen, was sie vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Wissensordnung sehen – und sie sehen einen Unterrichtsverlauf, dem zwar eine Wissensordnung zugrunde liegt, die sich aber nicht losgelöst von ihrer Realisierung in den Blick nehmen lässt. Im Gegensatz zu ihnen können und müssen wir als Forscher allerdings über den Tellerrand der Situation hinausschauen und deren Situiertheit in Wissensordnungen rekonstruieren. Dabei gilt es, den Geltungscharakter der von B3 und B4 getroffenen Aussagen systematisch einzuklammern. Es ist nicht unsere Aufgabe, ihren Kommentaren zuzustimmen oder nicht; vielmehr müssen wir sie auf die Wissensordnungen und Sozialen Welten, aus denen heraus sie erfolgen, beziehen.

In der bei K3 rekonstruierten Map trat die Zentralkategorie »Performativität« kaum und die Zentralkategorie »Körperlichkeit« gar nicht in Erscheinung. Beide Aspekte spielen aber in den Wissensordnungen von B3 und B4 eine herausgehobene Rolle. Und so verwundert es nicht, dass es eben diese beiden Aspekte sind, an denen sich die Kritik der beiden Beobachterinnen zunächst entzündet:

B4: Am stärksten ist mir aufgefallen, zunächst mal die Körperlichkeit, also die Körperlichkeit, die die Praxis des schulischen Unterrichts offensichtlich erzeugt. [...] Und da habe ich [in Projekt 3] ganz viele Beispiele gefunden für eine Körperlichkeit, die kontraproduktiv ist. Also sowohl der Einzelne, die Haltung des einzelnen Körpers – also ich habe auch ein paar Stills [...] herausgezogen, wo die Schüler so mit aufgestützter Hand sitzen und in der anderen Hand etwas zum Plappern haben oder so. Da siehst du einfach schon ohne noch irgendwas zu hören, – da können bestimmte Dinge nicht mehr passieren –, also das ist einfach nicht mehr möglich. Dann [...] was mit dem Körperlichen sehr zusammenhängt, ist – die Gesten. Also, wenn dann Bewegung passiert, also 'ne Spielbewegung, dann ist das [...] sehr oft so, dass die Bewegungen aus der typischen Alltagsbewegung kommen. Man sieht halt so einen Gegenstand und weiß, dass man halt so auf- und abwackelt, damit da ein Geräusch erzeugt wird. Aber [...] es fehlt noch dieser technisch-gestalterische Aspekt, der auch bedeutet, dass das, was ich mit meiner Bewegung vollführe, eine Geste wird, eine Geste, die dann motorisch auch tatsächlich – und am Ende eine andere akustische Konsequenz hat, – die auch so verbunden wird mit etwas, was ich hören will und was ich dann erzeugen will. (P3, B4-Z1)

B3 teilt diesen Eindruck, verbindet die defizitäre Körperlichkeit zugleich mit der Raumgestaltung und schließt hiervon ausgehend auf eine Gesamtatmosphäre, die sie als im negativen Sinne schulisch empfindet:

B3: Mich hat das Projekt [...] ein bisschen betroffen gemacht (lacht), ehrlich gesagt. Ich fand die Situation wahnsinnig befremdlich, also wahnsinnig schwierig zu betrachten, also richtig schwierig zu betrachten. Das ging aus von dem Eintreten in diesen Raum. Ich bin in einen Raum eingetreten und ich hatte das Gefühl, das ist eine Schulstunde, absolut. Der Raum war gestaltet wie eine..., also noch schulischer geht nicht mehr. Die Körper waren eingezwängt in diese ganze, also

mit den Schreibtischen. Also, ich hatte das Gefühl, da könnte ich auch mit supertollen Musikern GAR nicht musizieren, selbst wenn die sogar unglaublich was draufhätten. Und dieser Eindruck zog sich tatsächlich über die ganze Stunde, sehr stark. Obwohl es immer wieder Momente gab, die auch erwähnenswert sind. Aber ich fand die Rahmung so unglaublich unkünstlerisch, dass es ein Wunder war fast (lacht), dass, wenn etwas passiert und trotzdem passiert's, was schon interessant ist. Aber die Rahmung fand ich SEHR, SEHR unkünstlerisch. Das, also dieses schulische Setting, fand ich unglaublich präsent in diesem Raum. Also, es war wirklich in allem sichtbar: in der Sitzordnung, in der Körperhaltung, in den Rollen, in der Ansprache. (P3, B3-Z1)

In beiden Äußerungen ist eine eindeutige Dominanz der Zentralkategorien auf der rechten Seite der Map (»Körperlichkeit«, »Performativität«) festzustellen. Hinter den negativen Kennzeichnungen steht die Frage, wie sich denn Klänge kompositorisch gestalten lassen sollen, deren körperliche Realisierung auf eine mangelnde innere Beteiligung schließen lässt. B4 beobachtet immer wieder (und dokumentiert dies durch Stills aus dem Unterrichtsvideo), wie die Schüler:innen aufgrund mangelnder körperlicher Involviertheit aus den intendierten musikalischen Zusammenhängen *herauskippen*. Wie B3 führt sie diese Kippeffekte u.a. auch auf die Raumgestaltung zurück:

B4: [...] das Übergeben von Klängen, natürlich das Zusammenspielen, aber vor allem auch das Weitergeben von Klängen, das bedarf einer visuellen Dimension, also und einer Körperlichkeit, einer Involviertheit, die wirksam wird, [...] was wiederum einen Aus-der-Situation-Rauskippeffekt hat, wenn einer dem anderen gegenüber doch so'n bisschen lümmelnd bleibt. Und das ist mir wahnsinnig stark aufgefallen (lacht), und da hab' ich mir gedacht: »O mein Gott, was macht diese Schule mit den Menschen«, weil es gibt ja eigentlich keine andere Situation, in der es gut ist, SO mit seinem Körper umzugehen, aber beim Musizieren gibt es da so eine existenzielle Dimension, finde ich, wo dann einfach auch der Übergang zum Akustischen nicht mehr – da gibt es so einen Bruch, einfach. Also das ist mir sehr aufgefallen, und dann ist mir – da musste ich sehr an Foucault denken, nicht nur die Zurichtung der Körper, also wie sie für sich in die Haltung gebracht werden, oder ja, sich dann verhalten, sondern auch die Anordnung im Raum ist unglaublich wichtig. [...] Und das ist mir auch wahnsinnig stark aufgefallen, wie Musizieren einfach eine räumliche Anordnung braucht. Musizieren ist Kommunikation, da ist es doch nicht egal, wo ich mich im Raum befinde und wie ich zu den anderen Kontakt habe. Und da finde ich [...] – hat die Stunde es den Schülern schwer gemacht. (P3, B4-Z2)

Damit sich bloße körperliche Aktionen in musikalisch-gestische Bedeutungsträger verwandeln können, bedarf es neben einer vorgängigen Herrichtung der Räumlichkeiten vor allem auch eines gezielten Übens, das nach B4 in der Situation so gut wie nicht stattgefunden hat. Ein Üben, wie sie es versteht, darf allerdings nicht als äußerliches Antrainieren bestimmter Verhaltensweisen verstanden werden, sondern muss selbst schon von den künstlerischen Impulsen getragen sein, die es evozieren möchte. B4 verwendet dafür den Begriff des »inszenierten Übens«. Die folgende Textstelle steht in engem Zusammenhang zu jener im Vorab-Interview geschilderten Situation, in der B4 davon berichtete, wie ein Student mit einer Schulkasse ein Crescendo geübt hat – ein Prozess, der von ihr dezidiert als künstlerisch beschrieben wurde:

B4: Also, dass man da wirklich an der Spielweise mal mit allen gemeinsam arbeitet und zweimal und dreimal, bis alle (lacht) wirklich ein Gefühl dafür haben [...]. [Aber hier] gab es am Ende

kein Ergebnis, dass der Mühe wert gewesen wäre, weil die haben ja gearbeitet – das war für die anstrengend – und das Kippen vom Erfüllen einer Aufgabe hin zu einem musikalischen Gestalten gelingt hier nicht, habe ich mir aufgeschrieben. Es wurde eigentlich auf wichtige Dinge hingewiesen, aber sie konnten nicht umgesetzt werden, und die Großgruppe ist auch weggedriftet. Und das ist, also, da wäre eine Inszenierung des Probens unglaublich wichtig, um alle, also wo mehrere Aspekte eine Rolle spielen: Die Vertiefung, um in das Künstlerische 'reinzukommen, und die soziale Dimension, die ganze Gruppe damit reinzuholen, das wär'... So, dann waren für mich eine Menge technische, würde ich jetzt einfach sagen, technische Aspekte, die eine Rolle spielen, also technische Aspekte – das schließt schon an das an, was muss eigentlich geübt werden, wenn man in die künstlerische Dimension rein will. Und da würd' ich mal sagen, das fängt von der Körperlichkeit an, von diesem – Was ist eigentlich ein musizierender Körper? – Und geht dann wirklich in das Handwerkliche über, also [...] der Unterschied zwischen Aktion und Nichtaktion, zwischen Alltagsbewegung und Gestaltung zwischen... – bei der Übertragung auf Instrumente gab's überhaupt KEINERLEI Hinweise auf die Spielweise. Aber das muss schon auch ein inszenierter Übeprozess sein! (P3, B4-Z3)

Diese Passage ist auch deshalb aufschlussreich, weil an ihr nochmals deutlich wird, wie B4 das Verhältnis zwischen »Körperlichkeit«/»Performativität« (rechte Seite der Map) und »Gestaltung« (linke Seite der Map) denkt. Die Etablierung einer körperlich-performativen »Gestimmtheit« wird als primäre Notwendigkeit angesehen (*das fängt von der Körperlichkeit an*), aus der dann in einem zeitlich nachgeordneten Prozess die Dimension der Gestaltung hervorgehen kann (*und geht dann wirklich in das Handwerkliche über*). B4 lässt sich also auch hier von der Idee eines »ästhetischen Lehrens« leiten, die wir als zentral für ihre Wissensordnung herausgearbeitet haben. Aus einem inszenierten Übeprozess entsteht eine künstlerische Gestimmtheit, die kompositorische Ideen zur Folge haben kann, deren Realisierung dann ihrerseits eines inszenierten Übens bedarf, bis daraus überzeugende musikalische Gesten geworden sind.

Auch B3 empfindet die von den Schüler:innen produzierten Klänge als nicht zufriedenstellend. Während B4 zu dem Eindruck gelangt, dass die klanglichen Ergebnisse für die Schüler:innen *nicht der Mühe wert* sind, nimmt sie einen *Mangel an Ownership* wahr, der in ihren Augen die ganze Stunde prägt. Sie führt diesen Mangel u.a. auch auf die Art und Weise zurück, in der Instruktionen erteilt werden und nennt hier insbesondere die Tatsache, dass die zugrundeliegenden, von den Schüler:innen komponierten Klangverläufe bereits als »Ideen« gelten:

B3: Das war eines der Dinge, die mich am meisten gestört haben, dass alles, was gemacht wurde, EINMAL gemacht wurde, sofortiges Feedback [erhielt]. Und meine Erfahrung mit jungen Menschen oder auch mit älteren Menschen ist es, wenn man etwas ausprobiert, – der erste Versuch ist ein Keim von einer Idee. Oft ist er sogar ein schlechter Keim und das braucht so wirklich ein paar Versuche [und einen] geschützten Raum, nicht so direkt exponiert vor allen, damit ÜBERHAUPT irgendwas, was man eine Idee nennen kann, in dem Raum steht. Und ich fand es unglaublich störend, dass halt diese Dinge zu Ideen deklariert werden, die noch lange keine Ideen sind. Die sind eine Bewegung, die jetzt mal..., also, das fand ich total schwierig. (P3, B3-Z2)

B3 und B4 stimmen also darin überein, dass trotz des betont »schulischen« Settings an entscheidenden Punkten musikalisch nicht genügend gearbeitet wurde. In den direktiven Anweisungen und Bewertungen wurde ihrer Ansicht nach das eigentlich Entscheidende – die Qualität des gemeinsamen Musizierens – systematisch ausgeblendet.

Ein kleiner, aber überaus bezeichnender Unterschied zwischen beiden Positionen betrifft jedoch die Frage, welche Rolle das verwendete Material für die als unzulänglich empfundene Musizierhaltung spielt. Für B3 steht außer Frage, dass das Medium Papier eine erhebliche Mitverantwortung für das Misslingen besitzt:

B3: Aber ich fand das Konzept aus vielen Gründen sehr schwierig. Erstens fand ich das Material SEHR unpassend für diese Zielgruppe. Also, Papier ist schon nicht uninteressant, aber ich fand..., ich hätte nie für diese Zielgruppe dieses Material gewählt. Ich fand das ein SEHR eingeschränktes Material. Auch ein Material, das wenig sinnlich ist. (P3, B3-Z3)

Rein sprachlich scheint B3 zwischen der Unsinnlichkeit des Mediums, der Unkörperlichkeit des Musizierens und der einengenden Räumlichkeit einen Zusammenhang herzustellen. Hier akzentuiert B4 anders:

B4: Also, ich hätte die Vermutung, dass [K3] durch diesen Umstieg auf das Papier, auf das Alltagsmaterial, auf jeden Fall aus dem gewohnten Hören ganz 'rauswollte. Um so ne ganz andere Art von musikalischer Idee von Musik zu etablieren. Und das ist, glaub' ich, schon auch bis zu einem gewissen Grad gelungen. Also, dass DAS auch in gewisser Weise Musik sein könnte, da ist, glaub' ich – würde ich jetzt mal sagen – vielleicht würden sie es nicht in der Gruppe sagen – aber einzeln könnte ich mir doch vorstellen, dass viele sagen: »Eigentlich ist es interessant, was es so alles gibt, und dass das auch Musik sein kann.« Da ist, glaube ich, schon was gelungen. (P3, B4-Z4)

Für B4 ist nicht das Medium problematisch, sondern die Art und Weise, in der mit ihm umgegangen wird. Die Grundidee K3's, mit *Reibe- und Sonstwasgeräuschen* auf Alltagsmaterialien zu beginnen und diese Klanglichkeit dann *auf die Instrumente* zu übertragen, findet ihre volle Zustimmung. Sie versteht das Bedürfnis, einen Raum zu kreieren, in dem landläufige Musizierformen zunächst einmal ausgespart werden. Im Gegensatz dazu richtet sich B3's Blick – hierin dem Zugang von B2 durchaus vergleichbar – primär auf die Bedürfnisse, die sie bei den Schüler:innen wahrzunehmen glaubt. Sie bemerkt einen großen Wunsch der Gruppe, musikalisch tätig zu werden und registriert vor allem jene Momente, in denen die Schüler:innen sich gerade nicht im Modus der Aufgabenerledigung befinden:

B3: Und ich fand immer wieder, dass diese [künstlerische] Dimension doch durchschien. Oft durch die Versuche der Schüler der Schule. [...] Also weniger [in den] tatsächlichen Probierphasen, – die fand ich ganz arm, aber es gab z.B. diese Stelle, wo der Lehrer gesagt hat: »Da sind Instrumente«, und dann sind sie gegangen und dann hat man so wirklich diesen Drive gespürt: »Jetzt nehm' ich eine Gitarre in die Hand.« Und dann haben sie »La Cucaracha« gespielt. Und das waren für mich so Ansätze für die Dimension des Künstlerischen. Also, so ein gewisser Ausdruckswunsch, ein – das war für mich sehr spürbar. Oder es gab so ein Mädchen, die hatte – ich glaub' es war eine Rassel in der Hand, ich weiß nicht, was es war, und sie hat sie immer so gehalten. Und ich hab' sie immer beobachtet, wie sie die so streichelt – so diese Materialität in den Händen. Und sie hat das wirklich so zärtlich gemacht, es hat gar nicht geklungen, aber ich hatte das Gefühl, da ist ein Keim. Also, ich glaube, wenn sie das Gefühl noch erforschen würde, dann würde etwas entstehen daraus. Oder es gab diesen unglaublich coolen Typ, den ich die ganze Zeit in Blick hatte, den S., – der ist ein Performancetalent, also eindrucksvoll. Es gab keine Minute, wo der nicht performt hat. Der ist offensichtlich so ein Tänzer. Also, der bewegt sich super geil (lacht), einfach so, – und der war so spielerisch und

hat immer die Leute so animiert und hat zugehört und war irgendwie so... Er hatte dauernd meine Aufmerksamkeit gefesselt und ich habe gedacht: »Das ist so ein UNGLAUBLICHER künstlerisches Potenzial, also so wirklich so ein Leuchtturm in dieser Klasse.« (P3, B3-Z4)

B3 und B4 nehmen beide in der Gruppe ein großes Musizierpotenzial wahr und stimmen darin überein, dass dieses Potenzial durch die Art der Instruktionen und vor allem auch durch die Qualität des Feedbacks nicht nur nicht gefördert, sondern immer wieder auch behindert wurde. Ein wesentlicher Unterschied besteht allerdings darin, dass B4 die Intentionen von K3 durchaus begrüßt und vor allem ihre Umsetzung kritisch beleuchtet. Dass angesichts der ästhetischen Erfahrungen, die K3 im Blick hat, das spontane Musizieren von »La Cucaracha« ein erhebliches inhaltliches und methodisches Problem darstellen kann, würde von ihr wahrscheinlich zugestanden. Zwar plädiert B3 keineswegs für einen Projektverlauf, der diese spontanen Musiziersituationen direkt aufgreift. Vielmehr will sie mit ihrer Beobachtung auf Positionen hinweisen, die – um mit Adele Clarke zu sprechen – in ihren Augen »abserviert« wurden (Clarke, 2012, S. 68). Und doch ist auffallend, dass es gerade derartige, überhaupt nicht an Aktionsformen der Neuen Musik gebundene Situationen sind, die sie herausstellt. Das lässt darauf schließen, dass sie eben nicht nur – wie B4 – die Umsetzung einer im Grunde geteilten Intention kritisiert, sondern der Intention selbst mit einer gewissen Reserve gegenübersteht.

Hiervon ausgehend lässt sich ein Bogen zum Vorab-Interview spannen, in dem B3 explizit auf ihre mangelnden Erfahrungen mit Kompositionsprojekten hingewiesen und ihre Vorstellungen vom Künstlerischen vor allem aus der Perspektive der musizierenden und improvisierenden Interpretin formuliert hatte. In ihrer Beurteilung des dritten Projekts zeigt sich nun, dass diese Perspektive durchaus zu einer gewissen Reserve gegenüber Ansätzen führen kann, die die spontanen Musizierbedürfnisse der Schüler:innen zunächst einmal einzuklammern bestrebt sind. B3 ist sich ihrer Perspektive sehr bewusst:

B3: Eigentlich, also nach meinem Bild ist es tatsächlich so [...], dass ich dachte, vielleicht liegt es daran, dass ich Interpretin bin, also, dass ich aktive Pianistin auch lang' war, und dass ich mich dem Musizieren sehr aus dieser Perspektive annäherte, aber ich finde es schwierig, Menschen dieses Komponieren spürbar zu machen, wenn man kaum etwas von dieser performativen Publikumswirkung besitzt. Wenn sie das nicht in sich tragen, dann finde ich dieses Spiel mit Ideen... Womöglich – das habe ich mich wirklich gefragt – würde es vielleicht funktionieren, wenn man tatsächlich ein anderes Medium hätte, wie bei so elektronischer Musik oder sowas, also wo Stoff da wäre, klanglicher Stoff. So wie diese Cubase-Geschichten, oder – dann kann ich mir vorstellen, dass das klappt, weil dann hast du ein Material, das an sich irgendwie klingt. Dann kannst du daran rumbasteln, weißt du, du machst es größer oder kleiner und... Aber wenn du kein Material hast, dann weiß ich nicht, wie das gehen soll. (P3, B3-Z5)

Mit ihrer Selbstkennzeichnung als *aktiver Pianistin* und *Interpretin* gibt B3 (die »Interpretin des Moments«) die Soziale Welt zu erkennen, aus der heraus sie spricht und der sie sich durch Commitment verbunden weiß. Dieser von ihr entworfenen Community steht als negative Abgrenzung eine Soziale Welt gegenüber, die ein in ihren Augen abstraktes, unsinnliches und nicht subjektiv erfülltes Material zum Ausgangspunkt von Kompositionsprozessen erhebt, die Produkte entstehen lassen, für die ein *Mangel an Ownership*

charakteristisch ist. Diese Welt kann sie zwar von außen beschreiben, gesteht allerdings explizit ein, dass sie ihr fremd ist. Halten wir dieser Sozialen Welt diejenige von K3 gegenüber, so lässt sich in der Tat eine fundamentale Gegensätzlichkeit feststellen. K3 präsentiert sich im Interview als Vertreter einer kompositionspädagogischen Community, die bestimmte Erfahrungen der musikalischen Avantgarde weitergeben möchte. Diese Erfahrungen sind an ein bewusstes Ausschließen geläufiger Musizierformen mit all ihren traditionsbehafteten Patterns geknüpft und sollen durch ein schrittweises und eng geführtes Erkunden elementarer Klangverläufe und Formprinzipien ermöglicht werden. Diese hier aufgerufene Soziale Welt lässt sich zwar auf eine virtuelle kompositionspädagogische Community beziehen, ist aber keineswegs ganz identisch mit den Sozialen Welten von K1, K2 und B1, was ein neuerlicher Hinweis darauf ist, dass Soziale Welten keine formalen oder personal eindeutigen Einheiten bezeichnen, sondern Konstruktionen sind, die zwar auf kollektive Akteure verweisen, aber in ihrer Existenz doch an die Einzelakteur:innen gebunden bleiben, die sie in Situationen aufrufen, um damit die mit ihnen verbundenen Verpflichtungen deutlich zu machen und diese gegenüber anderen Akteur:innen durchzusetzen versuchen.

Womöglich spiegelt sich in der von K3 praktizierten Kleinschrittigkeit wie auch in seinem Bedürfnis, zügig *voranzukommen*, der Wunsch, möglichst schnell an einen Punkt zu kommen, an dem die Schüler:innen diese Erfahrungen in ein von Selbsttätigkeit gekennzeichnetes künstlerisches Handeln umzumünzen in der Lage sind. Im Vorab-Interview hatte K3 ja von der Notwendigkeit gesprochen, die Schüler:innen über die Schwelle *rüberzutragen*, hinter der sie aufgrund der zuvor gewonnenen Kriterien eigenständige Vorstellungen entwickeln können (und dann auch in der Lage sind, an ihnen produktiv zu scheitern).

Es geht hier nicht darum, K3's konkrete Vorgehensweise verteidigen zu wollen. Wichtig ist aber, sich klar zu machen, dass sie aus der Perspektive seiner Sozialen Welt eine durchaus eigene Logik besitzt: Wenn es sein Ziel ist, die Schüler:innen innerhalb von sechs Doppelstunden zu einem Punkt zu führen, an dem sie beginnen, in seinem Sinne selbstständig künstlerisch zu arbeiten, dann ist offenkundig, dass ein zu hohes Maß an *kreativer Freiheit* möglicherweise in Richtungen führen wird, die diesem vordefinierten Ziel abträglich sind. In der konkreten Unterrichtssituation führt das dann dazu, dass den vielen individuellen musikalischen Reaktionsweisen der Schüler:innen, die von B3 und B4 überaus eindrucksvoll und sensibel beobachtet werden, kaum Raum gegeben wird – zumindest nicht im Sinne eines entwicklungsfähigen Potenzials.

Unabhängig von der Frage, ob K3 seine Zielsetzungen möglicherweise auch anders hätte realisieren können, ist also festzustellen, dass die unterschiedlichen Sozialen Welten (und mit ihnen die hochgradig divergierenden Wissensordnungen des Künstlerischen), aus denen heraus B3 und K3 sprechen, ein wirkliches Verstehen der jeweils anderen Sozialen Welt kaum zulässt. Bei beiden Interviewpartnern wird das auf jeweils unterschiedliche Art und Weise manifest. Bei B3 zeigt es sich an einer Passage, in der sie vermutet, dass K3 *an einer Idee [arbeitet], die womöglich ganz gut funktionieren würde, wenn die Leute, mit denen er arbeiten würde, professionelle Musiker wären*.

K3 (der »Lehrer-Komponist«) würde wahrscheinlich darauf hinweisen, dass es ihm, der sich im Kontext von Schulprojekten dezidiert als Kompositionspädagoge und nicht als Komponist begreift, doch ganz im Gegenteil um eine extreme didaktische Reduktion geht, die professionelle Musiker:innen gar nicht nötig hätten. Umgekehrt gesteht er im Nachgespräch zwar nachdenklich und durchaus selbstkritisch ein, dass

er das Musizieren im Rahmen kompositionspädagogischer Projekte *immer vor allem als Hilfe und Anknüpfungspunkt für die kompositorische Arbeit* (also nicht als eigenständigen künstlerischen Faktor) angesehen hat und bekundet seine Bereitschaft, darüber nachzudenken, ihm künftig mehr Raum zu geben. Doch eine stärkere Berücksichtigung bedeutet noch lange nicht den Vollzug eines fundamentalen Paradigmenwechsels, der nötig wäre, um sich das von B3 so kompromisslos vertretene Primat des gelungenen, für sich selbst stehenden Musiziermoments zu eigen zu machen. Würde sich K3 an diesem Primat orientieren, so müsste er zugleich auch eine zentrale Zielsetzung seiner kompositionspädagogischen Arbeit über Bord werfen: Es geht ihm um die Erfahrung einer Dimension des Komponierens, die sich, wie er im Vorab-Gespräch deutlich gemacht hatte, sehr trennscharf von der nachträglichen Fixierung einer Improvisation unterscheidet. Komponieren ist für ihn an Schriftlichkeit (einerlei ob in Form traditioneller, grafischer oder verbaler Notation) und damit auch an die Fähigkeit zur Imagination von Klangverläufen gebunden. Solange die Arbeit an der Qualität von Musiziermomenten ihm bei der Umsetzung dieser Intention hilft, ist er gerne bereit, sie stärker einzubeziehen. Sie ins Zentrum seiner Arbeit zu stellen, widerspräche aber seinem Verständnis von Kompositionspädagogik. Insofern bestätigt sich hier, was wir bereits bei den ersten beiden Projekten feststellen konnten: Anscheinend fungiert die Soziale Welt und die ihr zugeordnete Wissensordnung immer auch als ein Filter, der nicht nur die Wahrnehmung einer Situation lenkt, sondern bis zu einem gewissen Grad auch das Verstehen anderer Sozialer Welten und Wissensordnungen erschwert.

Die Soziale Welt von B4 ist weniger einfach zu bestimmen. Das hängt damit zusammen, dass sie die Arbeit von K3 zwar sehr kritisch betrachtet, aber nicht als eine eigene Soziale Welt begreift, an der sie keinen Anteil hätte. Anhand der Beobachtungen von B1, B2 und nun auch B3 konnten wir feststellen, dass Soziale Welten häufig an Positionierungen geknüpft sind, die insbesondere dann formuliert werden, wenn sie sich gegenüber anderen Sozialen Welten abgrenzen. Für B4 gehört K3 allerdings nicht zu einer fremden Welt, da sie seine Intentionen nicht nur versteht, sondern bis zu einem gewissen Grad auch teilt. Sie formuliert keine Kritik von außen, sondern aus einer potenziell gemeinsamen Perspektive. Nicht K3's Intentionen werden kritisiert, sondern die Art und Weise, in der eine entscheidende Dimension übergangen wird, die nötig wäre, um sie zu erreichen.

B4: Aber die Intention finde ich gut. Die Intentionen finde ich alle gut, die [er] hatte, also. [Aber] da muss länger aufgebaut und geübt werden, [bis es] ganz stimmt. Mit Alltagsmaterialien kann man tolle Sachen machen. [...] Also, die Überschriften, für mich, die stimmen alle (lacht), die sind alle absolut erstrebenswert. (P3, B4-Z5)

Perspektiven wie diejenige von B3, denen die Soziale Welt K3's fremd ist, müssen aber deshalb nicht automatisch als unsachgemäß bezeichnet werden. Gerade durch das Nicht-Teilen von Zielen können »tote Winkel« erkannt werden, die den Mitgliedern einer Sozialen Welt unter Umständen verborgen bleiben müssen. Zweifellos befähigt die Tatsache, dass B3's Wissensordnung sich deutlich von der Wissensordnung K3's unterscheidet, sie dazu, einen großen »elephant in the room« – die Musizierpotenziale und -bedürfnisse der Gruppe – zu identifizieren: Dass diese Potenziale anlässlich einer Unterrichtsphase wahrgenommen werden, in der die Schüler:innen nicht durch Instruktionen gebunden sind und frei auf ihren Instrumenten spielen, lässt auf eine Perspektive schließen, die

einzunehmen K3 in dieser Form vermutlich gar nicht möglich wäre, denn eben dieses freie Musizieren erlernter Stücke und Patterns (*La Cucaracha*) steht ja in größtmöglicher Distanz zu seinen Zielen und ruft eher nach Unterbindung denn nach wertschätzender Beachtung. Gerade dadurch wird ihm aber der Blick auf bestimmte Fähigkeiten der Gruppe versperrt, über den B3 vermöge ihrer Fremdheit so selbstverständlich verfügt.

Dieser Elefant ist nicht der einzige, der in diesem Projekt den Unterrichtsraum durchstreift. Einen weiteren, noch verborgeneren, werden wir identifizieren, wenn wir uns im folgenden Abschnitt der in diesem Projekt praktizierten Kooperationsform widmen.

3.2.3.7 Projekt 3: Feste Kooperation ohne Konsens

Wie in Projekt 1, so treten auch in diesem Projekt Grenzobjekte auf vielfache Weise in Erscheinung. Ein wichtiger Kontext, der ihre Entstehung begünstigt, wird durch das Medium Papier gestiftet. Es war zu sehen, dass es von K3 in erster Linie als ein Mittel verstanden wird, das gerade wegen seines äußerst reduzierten Klangspektrums die Schüler:innen für die Möglichkeiten formaler Gestaltungsprozesse sensibilisieren soll. Ganz offensichtlich versteht die Gruppe das aber ganz anders. Da ist die Schüler:in, die es primär als ein »Instrument« begreift, dessen Spieltechnik gelernt werden soll (*laute, leise Töne*). Da sind die Schüler:innen, die es als Teil eines *Schulplans* verstehen, der sie zu bestimmten Aktionen nötigt, zu denen sie nicht motiviert sind und der die Entfaltung ihrer Bedürfnisse verhindert. Und da ist jene Gruppe, die sich zwar an der Enge und Fremdbestimmtheit der Aufgabenstellung reibt, aber davon ausgehend zu weitgehenden ästhetischen Reflexionen gelangt. Der »nichtmenschliche Aktant« (Clarke) Papier und die aus ihm resultierenden, instrumental umgesetzten Kompositionen werden in diesem letzten Fall zu Geburtshelfern ästhetischer Positionierungen, die K3 vermutlich kaum bewusst intendiert hatte, von denen sich aber fragen lässt, ob die betreffenden Schüler:innen ohne ihn ebenfalls dorthin gekommen wären.

Manche verstehen die Kunstwerke, manche verstehen sie nicht Für mich sieht das aus, wie ein Eimer, der hingeworfen wurde und für jemand anderen ist das Kunst, für die er ein paar Millionen ausgibt. (P3, SuS-Z41)

Es gibt eine Geschichte, da hat so ein Junge in einem Museum ein Skateboard einfach auf die Bank gelegt und die Leute dachten, das ist ein so Kunstwerk, und es war einfach ein Skateboard, also, kommt drauf an. (P3, SuS-Z42)

Ob dies die Erkenntnis ist, die K3 den Schüler:innen vermitteln wollte, kann mit Fug und Recht bezweifelt werden; schließlich tendieren weder seine Überlegungen im Vorab-Interview noch seine Aufgabenstellungen an irgendeiner Stelle in die Richtung eines »anything goes«. Vielmehr geht es ihm um die Entwicklung eines Gefühls für Gestaltungsmöglichkeiten und um eine Bewusstmachung elementarer Formprinzipien wie »Wiederholung«, »Kontrast«, »Höhepunkt« etc. Dennoch ist unübersehbar, dass das von ihm gewählte Medium Papier, auf das die Schüler:innen in der Gruppendiskussion wieder und wieder zurückkommen (es scheint insofern durchaus eine gewisse Faszination zu besitzen), in verschiedenste Sinnzusammenhänge eingeordnet wird, die zwar an keiner einzigen Stelle mit K3's Intentionen zusammenfallen, aber doch eine »Arena« bilden, in der sie parallel nebeneinander existieren. Die Unterschiedlich-

keit und letztlich auch Unvereinbarkeit dieser Deutungen hindern die Anwesenden aber nicht daran, so miteinander zu kooperieren, dass aus der Auseinandersetzung mit dem Medium Papier schriftlich fixierte Kompositionen entstehen, die am Ende zur Aufführung gelangen. Selbst die Schüler:innen, die das Zerreißen *nervt*, gewinnen ihm einen, wenngleich negativen Sinnhorizont ab, indem sie es als typischen Ausdruck eines reglementierenden und verschulten Musikunterrichts begreifen (*ich finde auch, dass wir mehr so nach Gefühl arbeiten sollten, anstatt hier nach diesen Schulplänen*). Dieser Sinnhorizont stiftet zwar keine Motivation, gewährleistet aber einen weitgehend störungsfreien Fortgang der Arbeit.

Ein besonders markantes Grenzobjekt tritt in dem Moment in Erscheinung, in dem die Schüler:innen vom Papier zum Instrument wechseln. In der Konzeption von K3 ist dieser Wechsel ein relativ kleiner Schritt: Was zuvor am Papier erprobt wurde, soll nun instrumental umgesetzt werden. Für die Schüler:innen stellt dieser Schritt hingegen eine zentrale Neujustierung des Projekts dar:

Also, ich fand es eigentlich, heute war die beste Stunde bis jetzt, weil wir auch Instrumente benutzt haben und es hat auch eine andere Wirkung, so auf uns, also auf mich persönlich gebracht so, wie wenn ich Papiermusik mache, weil Instrumente geben auch andere Töne und, – ja, also ich fand das heute eigentlich die beste Stunde. (P3, SuS-Z21)

Ich fand es zum Ende hin von dem Projekt besser als anfangs; anfangs war es ein bisschen einseitig, da haben wir Blätter zerrissen, dann kam irgendwann noch das Zerknüllen von Blättern, dann das Spannen, und als wir dann auf die Instrumente übergegangen sind, fand ich es am besten. (P3, SuS-Z24)

Ganz offensichtlich geht von dem nichtmenschlichen Aktanten ›Musikinstrument‹ eine eigenständige Sinnstiftung aus, durch die sich die neue Phase der Projektarbeit für die Schüler:innen nachdrücklich von der vorangegangenen Papierphase unterscheidet. Was für K3 kleinschrittige Kontinuität bedeutet, wird hier als markanter (und positiv bewerteter) Bruch empfunden.

Entscheidend für die Grenzobjekte in diesem Projekt ist die Tatsache, dass sie von den Beteiligten nicht als solche bemerkt werden. So wie K3 nicht zu registrieren scheint, dass das Spielen auf den Instrumenten von den Schüler:innen als Erfüllung eines lange aufgestauten Wunsches empfunden wird, so bleibt den Schüler:innen verborgen, dass dieser Wechsel nur ein weiterer kleiner Schritt innerhalb einer Gesamtkonzeption darstellt, die sie zum eigenständigen Imaginieren und Notieren von Klangverläufen befähigen soll (was auch damit zusammenhängt, dass sie bereits K3's Zielsetzungen in Bezug auf die vorangegangene Papierphase nicht wirklich erfasst hatten). Die Schüler:innen scheinen ebenso wie K3 davon auszugehen, dass es zwischen ihren Intentionen und denen der jeweils anderen Seite keine Differenzen gibt (was im Falle der Schüler:innen nicht bedeutet, dass diese Intentionen auf ihre Zustimmung trifft!). Insofern ist der vielleicht größte ›Elefant‹ in diesem Projekt durch die Tatsache charakterisiert, dass hier eine Kooperation vorliegt, deren fehlender Konsens den Anwesenden verborgen bleibt. Und da diese Kooperation nach außen hin in einer kleinschrittigen und durchaus logisch aufeinander aufbauenden Folge von Arbeitsaufträgen in Erscheinung tritt, kann dieses dritte Projekt insgesamt als eine **feste Kooperation ohne Konsens** beschrieben werden.

Die Beschreibung des gemeinsamen Kompositionsprozesses unter der theoretischen Brille des Grenzobjekts sollte dabei nicht als eine ausschließlich negativ zu bewertende Kennzeichnung verstanden werden. Bereits in Bezug auf das erste Projekt haben wir ja davon gesprochen, dass keineswegs jeder thematische Gegenstand in der Lage ist, zum Grenzobjekt zu werden. Als wichtiges Merkmal eines Grenzobjekts stellt Susan Leigh Star seine »schwache Strukturiertheit« heraus. Nur eine schwache Struktur kann es ermöglichen, ein Objekt von verschiedenen Seiten aus zu bespielen. Betrachten wir nun insbesondere den Moment, den die Schüler:innen als »Erlaubnis« zum Musizieren auf Instrumenten interpretieren (während er für K3 nur eine weitere Differenzierung bereits bestehender Gestaltungsideen bedeutet), so können wir sehen, dass sich die Gruppe hier, ohne sich dessen bewusst zu sein, die »schwache« Struktur der Gesamttopologie »Aspekte des Künstlerischen« zunutze macht. Während für K3 die Arbeit an der Aufgabe »Vom Papier zum Instrument« augenscheinlich auf der bei ihm dominierenden linken Seite der Map angesiedelt ist (insbesondere bei den Zentralkategorien »Gestaltung« und »Veränderung«), wird sie von den Schüler:innen u.a. mit der Kodierung »Musizierpraxis« in Verbindung gebracht. Diese Kodierung, die wir als »Kernkategorie« in der Mitte der Map lokalisieren, ist dadurch gekennzeichnet, dass sie ihre Fühler in verschiedene Richtungen ausstreckt. Sie ist also in der Lage, Verbindungen zwischen verschiedenen Regionen der Map herzustellen. Was für K3 eine Gestaltungsaufgabe ist, kann über den Transmissionsriemen »Musizierpraxis« von den Schüler:innen als etwas verstanden werden, das sich mit Kodierungen in Verbindung bringen lässt, die an ganz anderen Orten der Map angesiedelt sind (z.B. »Freiheit«, »Können«, »Begabung«, »Veränderung«, »Qualität«, »Emotion«, »Körperlichkeit«). Anders ausgedrückt: Die Landschaft des Künstlerischen, die durch die Map kartographiert wird, weist Regionen auf, die sich zwar weitgehend distinkt voneinander unterscheiden lassen, aber dennoch in einer schwachen Verbindung zueinanderstehen. Dass die Wahrnehmungen und Bewertungen der Schüler:innen und K3's an jeweils anderen Stelle der Map angesiedelt sind, wäre somit nicht allein unter defizitären Gesichtspunkten zu betrachten, sondern verweist darauf, dass die unterschiedlichen Wissensordnungen und Sozialen Welten nicht vollständig getrennt und beziehungslos nebeneinander herlaufen, sondern in einer gemeinsamen Landschaft angesiedelt sind, die eine Projektarbeit ermöglicht, die zwar nicht durch einen Konsens zusammengehalten wird, aber dennoch zu sehr vielgestaltigen und teilweise sogar bedeutsamen Erfahrungen führen kann. Diese Erfahrungen sind freilich nicht intendiert und werden – wie es den Anschein hat – in diesem Projekt systematisch übersehen.

3.2.4 Projekt 4

3.2.4.1 Vorbedingungen

Projekt 4 findet an einem städtischen Gymnasium in einer neunten Klasse statt, die kurz vor Beginn des Projekts neu zusammengesetzt wurde. Eine Schülerin erklärt: *Wir hatten sechs Unterstufenklassen und jetzt wurden drei Oberstufen daraus gemacht [...].* (P4, SuS-Z1) Eine Mitschülerin ergänzt: *Also, wir beide haben uns schon vorher gekannt, und noch eine andere Freundin und die restlichen Leute haben wir eigentlich erst kennen gelernt, ein paar Wochen davor.* (P4, SuS-Z2)

Zwischen der Klasse und ihrem Musiklehrer, der eigentlich freier Musiker mit Schwerpunkt Improvisation ist und als Seiteneinsteiger in den Schuldienst kam, scheint sich sehr schnell eine große Harmonie eingestellt zu haben. L4 lässt wissen:

Wiewohl die Klasse [...] neu zusammengewürfelt war, hatte sich von Anfang an eine bestimmte gegenseitige Sympathie eingestellt. Die Atmosphäre war von Anfang an mild, wie eine leichte, wohltuende Brise vom offenen Meer her... Vermutlich war der überproportionale Anteil an Mädchen auch mit dafür verantwortlich. Von 28 Schülern waren bloß fünf Burschen dabei. (P4, L4-Z1)

Ein Schüler sagt: *Ja, unser Lehrer ist super lieb. Sehr lieb. [...] Er ist menschlich, er versteht viele.* (P4, SuS-Z3) Und eine Schülerin erklärt:

Und also er ist so offen und man fühlt sich auch wohl, wenn man in der Klasse ist mit ihm. [...] Man kann mit ihm reden auch über alles so. Er gibt sich nicht so vor wie andere Lehrer, wo man jetzt nicht wirklich gerne Wörter austauscht, ehrlich gesagt, mit anderen Lehrern. Bei ihm ist so, da muss man jetzt auch nichts vormachen oder so. Da kann man auch einfach die Wahrheit sagen und so, weil das geht einfach. Weil er ist nicht streng und trotzdem hat er eine gewisse Position als Lehrer. (P4, SuS-Z4)

K4 notiert im Verlauf des Projekts über die Schüler:innen:

Dass sie eine tolle Gruppe mit sozialen und künstlerischen Fähigkeiten sind, dass sie extrem gut zuhören und sehr aufmerksam sein können etc. – das war immer wieder Gegenstand unserer Rückmeldungen! (P4, K4-Z1)

Konkrete Erwartungen an das Projekt haben die Schüle:rinnen kaum. Die Vorstellungen sind zunächst diffus. Drei Schülerinnen äußern sich in folgender Weise dazu:

Also, ich habe gedacht, dass ich so etwas noch nie gemacht habe, also ich habe nie selbst Musik gemacht, und dass das eigentlich ganz cool ist, das mal selbst auszuprobieren. Und dass es mal was anderes ist, das man sonst in der Schule nicht macht. (P4, SuS-Z5)

Also, ich hatte da auch überhaupt keine Vorstellung, weil wir haben das ja noch nie gemacht. Ich dachte irgendwie, dass wir so was mit typischen Instrumenten machen wie Klavier, Gitarre oder sowas. Und ich habe mir vorgestellt, dass jeder so was Eigenes komponiert oder sowas und das dann zusammengefügt wird. Also, ich hatte keine Vorstellung. (P4, SuS-Z6)

Und am Anfang, ich glaube, es hatte niemand irgendwelche Erwartungen, weil wir wussten ja nicht, niemand hat uns gesagt, was uns hier erwarten wird. Und da haben schon ein paar, also zumindest ich hab' schon gesagt: »Ja, ich weiß nicht, ich weiß nicht. Ja, vielleicht kann uns jemand sagen, was wir jetzt machen werden.« (P4, SuS-Z7)

3.2.4.2 Projektverlauf

Projekt 4 lässt sich anhand der ausführlichen und differenzierten Tagebucheinträge der Schüler:innen nahezu lückenlos rekonstruieren. Zwei Schülerinnen schreiben über den Anfang des Projekts:

Am 26.2. begann unser Musikprojekt. Als wir zuerst alle zusammen ein Warm-up machten, konnte man sehen, wie viele verschiedene Töne & Geräusche man nur mit seinem Körper (ohne Instrumente) erzeugen kann. Mit Steinen klopfen wir dann unterschiedliche Rhythmen, bei welchen jeder aus der Klasse seinen Beitrag leisten konnte. Als es bei den ersten Versuchen nicht

funktioniert hat, konnte man dann wirklich merken, wie die Klasse zusammenarbeitete und jeder konzentriert auf seinen Einsatz wartete. Deshalb hat mir dieser Teil am besten gefallen. Unsere Klasse kennt sich erst seit einem halben Jahr, weshalb solche Übungen, die die Klassengemeinschaft verbessern, sehr hilfreich sind! Als wir später ein Musikstück mit eigenen Worten beschreiben mussten, hatte jeder die Möglichkeit, die dadurch ausgelösten Gefühle zu Blatt zu bringen. (P4, SuS-Z8)

Also, ich fand es am Anfang auch echt spannend, weil man nicht wusste, was als nächstes kommt, und dass wir neue Sachen ausprobiert haben und dass wir dann auch Sachen mitnehmen durften, z.B. Flaschen, dass wir mit denen musizieren konnten, weil normal musiziert man ja mit Flaschen nicht, – ich fand es echt toll. (P4, SuS-Z9)

In anderen Beiträgen spiegelt sich eher Zurückhaltung. Zwei Schüler und eine Schülerin notieren:

Ich weiß nicht, wann wir endlich beginnen, dieses Stück zu komponieren, oder welche Art von Musik das sein wird. Bis jetzt dachte ich, wir werden Musik machen, die heutzutage im Radio läuft. (P4, SuS-Z10)

Die Aufforderungen von komischen Dingen werden natürlich, und das auch nicht immer, erst erfüllt, nachdem [K4] sie vorführt, da es schon recht peinlich ist, ein komisches Geräusch mit seinem Mund zu machen. Bei den Flaschenübungen fragte ich mich, wozu diese gut wären, aber ich arbeitete einfach mit. (P4, SuS-Z11)

Ich habe am Anfang nicht so gedacht, dass wir mit so Steinen musizieren, weil ich mir auch nicht gedacht habe, dass man mit Steinen irgendwie einen Ton machen kann, auch nicht verschiedene Töne, ja. Ich habe mir schon ein bisschen was anderes erwartet, also, es hat halt viele Sachen, die ich vorher noch nicht wusste, quasi gebracht. (P4, SuS-Z12)

Neben gemeinsamen Warm-Ups werden Gruppenarbeiten initiiert, die zunächst klar instruiert sind, den Schüler:innen aber trotzdem Spaß machen. Zwei Schülerinnen schreiben:

Später haben wir noch zusätzliche Instrumente bekommen. Meine Gruppe hatte eher zwei lautere Instrumente. Da der Auftrag aber war, eher leise und ruhig zu spielen, anstatt zu klopfen etc. – da wir noch keines dieser Instrumente je wirklich gespielt haben, probierten wir zuerst verschiedene Spielarten aus. Bei der ›Aufführung‹ musste ich mich sehr auf die Anderen konzentrieren, da wir keine strikte Zeit- oder Taktvorgabe hatten. (P4, SuS-Z13)

Eines meiner Highlights des heutigen Tages waren die Teamworks-Übungen mit meinen Mitschüler:innen. Zusammen (in 5-er Gruppen) haben wir ein 1-minütiges Musikstück mit unserem ›Instrument‹ (dem Stein) vorgetragen. Jeder durfte an dem außergewöhnlichen Stück teilnehmen. (P4, SuS-Z14)

Positiv scheint sich auf die Befindlichkeiten auszuwirken, dass die Schüler:innen offenbar verstehen, wozu die Übungen gut sind. Eine Schülerin schreibt:

Zunächst begannen wir mit einem kleinen Warm-up, wo wir unsere Muskeln »ausgeschüttelt« haben und gemeinsam mit unseren Körperteilen Klänge erzeugten. Mich faszinierte, wie unterschiedliche Töne man ohne einem zusätzlichen Instrument machen kann und auch wie verschieden es bei jeder Person klang, auch wenn alle dieselben Bewegungen durchführten. [...] Das war eine gute Übung zusammen als Gruppe zu agieren und nach einer Zeit bin ich sicher, wird das sehr gut funktionieren. Die Fortschritte waren auch schon zu sehen & besonders deutlich zu erkennen, als wir bei einer Übung nacheinander im Takt einen Ton mit den Steinen machen mussten. Anfangs klang es, als würden jeder irgendwann einen Ton erzeugen & als hätte das Ganze kein Konzept. Doch als wir die Übung wiederholten, konnte man den Unterschied eindeutig erkennen. Man hört den Takt & viele arbeiteten nicht mehr durch Schauen, wenn man dran kommt, sondern mit dem Gehör. Ich denke, das ist auch etwas, was bei einem Zusammenspielen von Personen sehr wichtig ist & ich mich auch selbst verbessern will. (P4, SuS-Z15)

Auch Hörübungen, die die Schüler:innen durchaus mit Ungewohntem konfrontieren, sind Bestandteil der Strategie des Komponisten, was sich in mehreren Tagebucheinträgen niederschlägt. Die gleiche Schülerin, von der das letzte Zitat stammt, berichtet:

Danach wurde uns 1 Lied vorgespielt, was bei den meisten Furcht und Angst auslöste. Da kann ich auch von mir reden, denn die lauten, schrillen Töne lösten ein komisches & leeres Gefühl aus. Ich fühlte mich, als würde ich in einen dunklen, kleinem Raum auf einem kalten Boden sitzen. Durch die vielen, nicht gleich langen Pausen war man durchgängig gespannt & wusste nicht, wann die nächsten Klänge zu hören waren. Aufgrund dessen zuckte ich auch oft zusammen, denn nach der Stille folgte meistens plötzlich ein lauter auftretender Klang, bei dem ich mich wegen der Lautstärke erschrocken habe. Es kam mir so vor, als hätte ich das Lied in einem Horrorfilm schon einmal gehört, da es durchgängig diese Spannung enthält. Es ist faszinierend, was für Gefühle ein paar Klänge erwecken können. Danach haben wir alle unsere Gefühle notiert. (P4, SuS-Z16)

Zu der gleichen Situation schreibt eine andere Schülerin:

Ich persönlich bin ein sehr musikbegeisterter Mensch, aber diese Art von Musik kannte ich auf so eine Weise noch nicht. Es erzählte auf eigene Weise nur mit seinen Tönen eine Geschichte, was ich sehr beeindruckend finde. (P4, SuS-Z17)

An eine Performance ihres Lehrers erinnert sich eine andere Schülerin so: *Danach hat unser Lehrer [...] auf der Gitarre gespielt. Er hat verschiedene Gegenstände verwendet und ich bin oft erschrocken. (P4, SuS-Z18)*

Mehrere Tagebucheinträge dokumentieren, wie sich bei den Schüler:innen sukzessive Veränderungsprozesse sowohl in Bezug auf das Hören als auch hinsichtlich des eigenen Musizierens vollziehen:

Später mussten wir [...] ein eigenes Musikstück in Gruppen komponieren. Dieses Mal durften wir uns selber die Gruppen aussuchen. Ich weiß nicht, ob es daran lag, aber auf jeden Fall fiel es dieses Mal leichter, Ideen zu finden. [...] anders als am Montag haben alle aufmerksam zugehört und niemand hat gelacht. (P4, SuS-Z19)

Zuerst haben wir als »Aufwärmübung« verschiedene Buchstaben (s, r, m) in verschiedenen Tonlagen gesungen. Am Anfang wirkte es komisch und alle mussten lachen, jedoch änderte sich dies bald. (P4, SuS-Z20)

Wir begannen die Stunde erneut mit Stimmübungen, die niemand wirklich ausführen wollte, da sie auch meines Erachtens von peinlicher Natur stammten. Doch nachdem [K4] mit den Übungen begann, fiel es uns leichter mitzumachen. Unser Lehrer holte dann PET-Flaschen, die wir dann in unterschiedlichen Abständen fallen ließen. Anfangs empfand ich die Übung als überflüssig und macht halt einfach mit. Als es aber begann gut zu klingen, bemühten sich alle, mich eingeschlossen. (P4, SuS-Z21)

Ganz allgemein und zusammenfassend: Am Anfang war es für mich komisch, Musik mit so ungewöhnlichen Instrumenten zu machen. Doch mit der Zeit fing es an, mir zu gefallen und Spaß zu machen. (P4, SuS-Z22)

Ein anschauliches Beispiel für das Überwinden bestehender Unsicherheiten gibt folgender Beitrag:

Als Aufwärmübung haben wir dieses Mal Stimmübungen gemacht. Es hat am Anfang echt Überwindung gekostet einfach den Kopf auszuscalten und mitzumachen. Aber es hat irgendwie Spaß gemacht. Man musste sich das Lachen echt verkneifen. Danach haben wir auch weiter Übungen mit der Stimme gemacht. Es war interessant zu hören, wie unterschiedlich verschiedene Leute klingen, wenn sie fast genau denselben Ton singen. Auch lauter und leiser, höher und tiefer werden haben wir geübt. (P4, SuS-Z23)

Eine andere Schülerin schreibt schlicht: *Bei den Aufwärmübungen kam ich mir am Anfang ein bisschen doof vor, aber es hat Spaß gemacht. (P4, SuS-Z24)*

In einem Tagebuch findet sich folgender Satz: *Anfangs mussten wir alle lachen und fanden es komisch, doch mit der Zeit wurde man immer vertrauter damit und es hat sich ... Klasse gut angefühlt. (P4, SuS-Z25)*

Auch K4 bemerkt, dass sich die Schüler:innen von Woche zu Woche zunehmend auf das Projekt einlassen. Er schreibt in sein Tagebuch:

Die Schüler:innen setzten sich schon ganz selbstverständlich in den Kreis und warteten schon gespannt auf das, was kommen wird – so mein Eindruck. [...] Und sie ließen sich auf die ungewohnten Stimmübungen überraschend gut ein. Ergebnisse, das zu Hörende, war nicht überwältigend, im Gegenteil – mit der Stimme sind sie noch ganz unbedarft. Aber sie verweigerten zumindest nicht. (P4, K4-Z2)

Dass sich Öffnungsprozesse bisweilen über mehrere Wochen hingezogen haben, lässt sich anhand folgender Tagebucheinträge einer Schülerin zeigen, die anfangs erhebliche Schwierigkeiten mit den im Projekt geforderten Tätigkeiten hatte. Von besonderer Bedeutung scheint hier die Tatsache zu sein, dass von K4 und L4 keinerlei Druck oder Zwang ausgeübt wurde:

Zuerst haben sie und die anderen mit der Stimme verschiedene Klänge erzeugt und ich habe zugeschaut, weil ich zu unfähig für dieses Projekt bin. [...] Es tut mir leid, aber ich kann das ein-

fach nicht. Ich wäre lieber gestorben als mitzumachen. Es war mir einfach unangenehm. (P4, SuS-Z26)

Im nächsten Tagebucheintrag notiert die gleiche Schülerin:

Ich habe mich schon deutlich wohler gefühlt als in den letzten zwei Doppelstunden. Es hat mir auch sehr gefallen, dass sie Verständnis für meine Hemmungen haben und nicht versucht haben, mich zu zwingen. Ich habe mir in dieser Doppelstunde versucht Mühe zu geben und habe bis auf den Teil mit der eigenen Stimme alles versucht und gemacht. [...] Mir ist in dieser Doppelstunde alles etwas leichter gefallen und alles in allem hat mich diese Einheit bis jetzt am meisten angesprochen. (P4, SuS-Z27)

Wieder eine Woche später schreibt sie:

In meiner Gruppe fühle ich mich mittlerweile schon richtig wohl und das gesamte Projekt fällt mir auch schon viel leicht als am Anfang. [...] Alles in allem waren die vier Stunden voll lustig und ich freue mich schon auf [...], obwohl ich auch schon Angst vor der Aufführung habe. (P4, SuS-Z28)

Nach dem Konzert hält sie fest sie:

Meiner Meinung nach haben wir unsere Komposition relativ gut aufgeführt, ohne große Fehler zu machen. Es waren auch alle sehr konzentriert und haben ihr Bestes gegeben. Ich war vor dem Auftritt ein bisschen nervös und fand die Kameras, welche uns während wir gespielt haben, gefilmt haben ein bisschen nervig und störend. Nach der Aufführung war ich sehr erleichtert und froh, dass es so gut geklappt hat und ich es hinter mir habe. (P4, SuS-Z29)

Insgesamt scheint sich bereits in der dritten Projekteinheit bei allen Beteiligten eine gewisse Routine eingestellt zu haben, wie folgende Tagebucheinträge einer Schülerin und eines Schülers belegen:

Wir begannen unseren dritten Tag, an dem wir an unserem Musikprojekt arbeiteten, mit Stimmübungen. Anschließend bekamen wir die Aufgabe gestellt, in die Gruppen des vorherigen Mals zu gehen unser komponiertes Stück zu verlängern und mit weiteren Instrumenten zu optimieren. Das Stück sollte 2-3 Minuten dauern. Die Gruppen begannen und am Ende der Zeit hörten wir 4 tolle selbst entwickelte Stücke. (P4, SuS-Z30)

Die Einheiten gefallen mir immer mehr. Wir machen die Warm-ups nicht mehr, die für mich ein bisschen komisch waren. Außerdem arbeiten wir jetzt öfter in den kleinen Gruppen, was mir besser gefällt als in der großen Gruppe. Ich finde kleinere Gruppen besser, weil man sich meistens mehr traut als in einer großen Gruppe. Allgemein hat es mir gut gefallen und ich freue mich schon auf die nächste Einheit. (P4, SuS-Z31)

Auch auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen tut sich etwas. Eine Schülerin schreibt:

Ich hatte in dieser Stunde besonders das Gefühl, dass das miteinander mit den Lehrern [...] besser wurde. [K4] wies uns in seine Muttersprache ein. Ich glaube, es ist wichtig, dass es zwischen Lehrern und Schülern zu so einem »unschulischen« Informationsaustausch kommt, weil dies es leichter macht, im Unterricht klar und mit der Wahrheit mit dem Lehrer zu sprechen (z.B. wenn man etwas nicht versteht). (P4, SuS-Z32)

Ein Schüler teilt rückblickend mit:

Ich fand am Anfang, wie ich reingekommen bin ins Musikprojekt, da hab' ich [K4] gesehen und gedacht, das ist viel zu seriös, viel zu ernst oder so. [...] Und dann im Laufe der Zeit hat sich das eigentlich, war das weg, weil er war nicht streng, aber er hat trotzdem so ne Stelle gehabt, man hat ihm zugehört und das hat geklappt mit dem. Keine Ahnung, wie das funktioniert hat. (P4, SuS-Z33)

Eine Schülerin fügt hinzu: *Ja, er hat uns das quasi antrainiert, dass das funktioniert [...]. (P4, SuS-Z34)* Ein anderer präzisiert: *Aber nicht so auf böse Art, sondern das war ganz gut. (P4, SuS-Z35)*

K4 hält in seinem Tagebuch fest, dass er viel Wert darauf legte, *dass die Aufführenden vor dem Beginn des Stücks schon Aufmerksamkeit erheischen, indem sie ganz konzentriert und spielbereit den Beginn [...] nur mit ihrer Körperhaltung und Spannung anzeigen [...]. (P4, K4-Z3)* Er möchte, dass die Schüler:innen mit einer künstlerischen Haltung, mit Intensität, Atmosphäre schaffen. (P4, K4-Z4)

In den Tagebüchern der Schüler:innen spiegelt sich dieser Anspruch ebenfalls. Eine Schülerin notiert zu den Zwischenpräsentationen: *Hierbei war es wichtig, dass jeder beim Vorführen richtig mitmachte. Sonst klingt es nicht richtig! (P4, SuS-Z36)* In Fällen, in denen Präsenz und Konzentration nicht stimmen, lässt K4 sich sein Missfallen durchaus anmerken. Im Tagebuch einer Schülerin ist zu lesen:

Es war eigentlich ganz gut, bis unsere Gruppe an der Reihe war. Wir mussten halt anfangen zu lachen. Das tut mich auch voll leid und wir haben uns eigentlich stark vorgenommen, nicht zu lachen. Ich glaube, [K4] war ein bisschen grantig und enttäuscht von uns, was ich aber verstehen kann [...]. (P4, SuS-Z37)

K4 ist sich des Einflusses, den er auf die kreativen Arbeiten der Schüler:innen nimmt, vollkommen bewusst. Im Interview verrät er:

Der Begriff »Freiheit«: Ich glaube, dass es das wirklich nicht gibt in diesen Prozessen. Weil alleine die Idee, die ich hineingebe, wie sie damit beginnen, hat schon meine Ideen. Also, ich gebe dort schon ein bisschen was vor. [...] Das heißt, es ist schon irgendwie fokussiert auf mich, wenn ich was hineingebe. Dann im Verlauf der Arbeit gibt es ja Phasen, eben was du gesagt hast, du gehst spazieren und dann öffnen sich noch einmal Türen. Und das finde ich auch ganz wichtig, dass man denen auch sagt, wie viele Türen oder dass es mehrere Türen gibt. Aber die öffne ICH. Ich muss ihnen ja die Türen öffnen und dann auch noch was zeigen oder einen Gedanken hinein geben oder eine Übung einschieben oder neues Material, mit dem man arbeitet. Ob sie es dann nehmen, oder nicht, das ist dann deren Entscheidung. Das ist dann ihre Freiheit. Aber aufgrund von meinen Inputs, die ich gebe, und auch aufgrund von meinen Blicken (lacht), die ich da rein

gebe, wenn sie etwas spielen, oder aufgrund von meiner Haltung, wird es einfach nicht wirklich in dem Sinne stark gelenkt, aber es ist MEIN Einfluss. (P4, K4-Z5)

Allerdings achtet er stets darauf, dass die Schüler:innen bereit sind, sich auf seine Angebote einzulassen. Deshalb hält er es für wichtig, dass sie Selbstwirksamkeitserfahrungen machen

mit etwas, was vorher auch ungewöhnlich war oder für uns fremd, wo wir gemerkt haben, da entsteht eigentlich ganz was Tolles oder ist bei mir was passiert oder in der Gruppe was passiert. (P4, K4-Z6)

Er ist davon überzeugt, dass sie dann viel bereiter sind, auch den nächsten Schritt zu gehen. (P4, K4-Z7) Deshalb achtet er darauf, dass es im Prozess immer wieder Kleinprodukte gibt, die man nicht links liegen lässt, sondern wo man sagt, das haben wir erarbeitet, und dem auch Bedeutung gibt [...], damit man wieder zurückgreifen kann darauf. (P4, K4-Z8) Eine Schülerin berichtet:

[...] ein konkretes Beispiel [...] war, dass wir alle Flaschen in der Hand hatten und vorher schon einen Ton mit Flaschen erzeugt haben und dann hat irgendjemand einfach mit einer Flasche etwas geklopft und dann hat ein anderer gemeint »Oh, das hört sich cool an!« und hat dann mitgeklopft und dann hat sich das so entwickelt, dass eben diesen Takt wir dann im Endeffekt auch benutzt haben und dass wir das dann immer variiert haben, auch im Stück, und das haben wir dann auch beibehalten, obwohl es einfach nur spontan entstanden ist. (P4, SuS-Z38)

Ein Schüler trägt bei:

Ich fand das eigentlich gut, weil es wurde nie gesagt, dass es nicht gut war oder das passt nicht, sondern jeder hatte in Kleingruppen etwas zusammengestellt. Das war dann eher so: »Ja, ihr könntet das und das machen, dann klingt das besser.« Oder es waren eher Vorschläge, wie man es noch besser machen kann, und nicht so: »Du nimmst das jetzt raus, das ist nicht gut.« (P4, SuS-Z39)

Obwohl das Projekt aus den Perspektiven aller Beteiligten gut läuft, gibt es kleinere Schwierigkeiten. K4 berichtet von einer Übung: *Eine Gruppe brachte dabei nicht einen Ton, nicht eine Silbe, nicht einen Buchstaben hervor. (P4, K4-Z9)* Eine Schülerin thematisiert interne Gruppenprobleme (z.B. *unkoordiniertes Durcheinandergerede*). (P4, SuS-Z40) Sowohl K4 als auch die Schüler:innen klagen gelegentlich über Zeitnot:

Leider war dann die Zeit für die Arbeit in den fünf Kleingruppen zu kurz: sowohl für die Vorbereitung wie auch für die Präsentation mit anschließender Reflexion (die musste entfallen, weil es zur Pause geläutet hat). Schade, denn man hat bei den meisten gespürt, dass sie gerne gearbeitet haben, aber durch die zu kurze Zeit auch etwas unzufrieden waren mit ihren Ergebnissen. (P4, K4-Z10)

Ja, es war einfach schwierig, dass jeder oder jede eine andere Idee hat. Man konnte nicht alles in das Stück reinpacken und deswegen musste man sich immer entscheiden und in einer Gruppe ist es halt ein bisschen schwieriger, sich für eine Sache zu entscheiden. Und wenn es heißt: »Ja, in

zwei Minuten ist die Vorführung«, dann müssen sie noch schnell ein Ende finden, was noch cool ist. Das ist ein bisschen schwierig. (P4, SuS-Z41)

Gut dokumentiert sind auch Aushandlungsprozesse innerhalb der Gruppen, wie folgende Tagebucheinträge zeigen:

[...] ich glaube, bei uns war das eher so, dass jemand mit einer Idee kommt, – die Idee hat aber nicht jedem so perfekt gefallen, und dann haben wir uns einfach darauf geeinigt, wie wir die Idee umsetzen. Und man hat es jetzt, also – die Idee, die Grundidee blieb dieselbe, aber wir haben es so angepasst, dass sie eigentlich für jeden gepasst hat, dass jeder einverstanden war damit. [...] Es war manchmal einfach im Hinterkopf. Man hat gemerkt: »Okay, das passt nicht so, – machen wir es ein bisschen anders« – ohne das so zu kommunizieren. Aber das war trotzdem schon so, dass – es kommen Ideen und im Endeffekt wird es angepasst und dann wird es verwendet. (P4, SuS-Z42)

[...] ich find es ein gutes Gefühl, wie man dann gemerkt hat, nach den paar Sessions, die wir schon hatten, dass unser Musikstück, das wir gemacht haben, wirklich zu einem Ende kommt und dass wir wirklich schon nur Feinheiten verbessern und dass wir dann halt wirklich ein Stück kreiert haben, das schon so gut wie fertig ist und am Ende des Tages haben wir es vorgespielt und es waren wirklich viele Probleme und ich fand es ein gutes Gefühl, dass man das jetzt geschafft hat, dass man wirklich etwas kreiert hat, ein eigenes Stück, das fand ich ein gutes Gefühl. (P4, SuS-Z43)

Im Abschlussinterview sagt ein Schüler auf die Frage, ob er sich wie ein Komponist gefühlt habe:

Ich kann mich nicht wie ein Komponist gefühlt haben, weil wir waren so als Gruppe zusammen und es kamen immer neue Ideen von anderen Leuten und es waren immer kleine Ideen, die wir dann so als Gruppe zusammengefügt haben. D.h., es war nicht ein Komponist, eine Person, die das gemacht hat, sondern wir haben das wirklich in der Gruppe gemacht und es gab keine Probleme dabei. Jeder hat die Ideen eingebracht und wenn es nicht gut war, war sich jeder einig, dass wir die jetzt rauswerfen, die Idee. Und das war eher einfach so wie eine geplante Gruppenarbeit und nicht so Komponisten. (P4, SuS-Z44)

Ein besonderes Element innerhalb der Strategie des Komponisten ist die Präsentation einer weiteren externen Musikerin. Er schreibt:

Für einen zusätzlichen künstlerischen Input habe ich eine Bassklarinetistin [...] eingeladen, die mit »explosiven« und »losen« musikalischen Elementen spielend den Kreis betreten und ca. 10' innerhalb des Kreises spielen soll. [...] Meine Intention war es, sich von diesem Spiel für ihr Musizieren inspirieren zu lassen, sich was abzuschauen oder aber auch einfach zu genießen. Ich dachte mir, dass ein musikalischer Input wahrscheinlich doch mehr bringt als verbale Hinweise von uns. (P4, K4-Z11)

Verschiedene Tagebucheinträge der Schüler:innen berichten von diesem Ereignis:

Uns wurde eine Frau vorgestellt, die ohne ein Wort zu sagen, begann, ein spontanes, nicht geplantes Stück mit ihrer »Klarinette« zu spielen. Das Stück dauerte mindestens 5 Minuten und war voller Überraschungen. Man spürte die Spannungen in den Pausen, wie jeder ganz genau und leise horchte, was als Nächstes kam. Es sollte uns zeigen, was wir lernen können, um unser bis jetzt entwickeltes Stück zu optimieren. Wie wir auf eine Art und Weise mit dem Publikum »spielen« können. Anschließend bestand unsere Aufgabe [...] darin, unser Stück zu verlängern und im besten Falle zu optimieren, indem wir Teile, die wir gerade eben sahen, z.B. diese Spannungen in den Pausen, einzubauen. Wir arbeiteten konzentriert und jede Gruppe hat sich, was man in der Zeit mitverfolgen konnte, viel Mühe gegeben! (P4, SuS-Z45)

Am Anfang mussten ein paar Mitschüler lachen oder sind währenddessen auch erschrocken, aber wahrscheinlich nur, weil dies nichts Alltägliches und eher Ungewöhnliches ist. Ich persönlich habe das Ganze sehr spannend gefunden, weil man nie ahnen konnte, wann sie den nächsten Ton spielen würde. (P4, SuS-Z46)

Uns wurde ein Stück auf einer Bassklarinette vorgespielt. Ich wusste nicht einmal, dass es so etwas gibt. Es war überraschend, wie viele unterschiedliche Töne man auf einem Instrument spielen kann. (P4, SuS-Z47)

Insgesamt in Hinblick auf die Improvisation hinterlässt die externe Musikerin Spuren. Über das eigene Musizieren berichten ein Schüler und zwei Schülerinnen:

Wir hatten keinen Plan, wer jetzt was beginnt. Wir hatten das geprobt, dass wir drauf loslegen und selber schauen, wann setzen wir ein, wann klingt das gut. Und ich war eigentlich überrascht, dass das so ziemlich jedes Mal so gut geklappt hat. (P4, SuS-Z48)

Nach der Vorbereitung hatten wir die Aufgabe, jede einzelne Komposition nacheinander ohne »Zwischenklatschen« aufzuführen. Es war wahnsinnig beeindruckend zu sehen, wie gut alles zusammengepasst hatte, obwohl wir a) uns nicht abgesprochen haben und alles unabhängig voneinander komponiert haben und b) es noch nie zusammengespielt haben. (P4, SuS-Z49)

Ich fand es auch besser, dass wir das nicht so strikt geübt haben, sondern halt einfach aufeinander gehört haben und so, und dann ist man auch nicht so nervös oder sowas und hat nicht gedacht, das muss nach Plan laufen. Es war einfach toll, wenn es schön klingt. (P4, SuS-Z50)

Projekt D endet mit einer öffentlichen Aufführung des entstandenen Stücks, die spürbar für Anspannung und Leistungsmotivation sorgt. Ein Schüler teilt im Interview mit:

[...] also mein Ziel ist es jetzt auf jeden Fall, dass ich, – dass wir [...] uns nicht komplett blamieren, also, [...] dass ich, ja, da seriös auftrete und wir halt was Gescheites darbieten können. (P4, SuS-Z51)

In einem Tagebuch steht:

Bevor die Stunde fertig war, haben wir eine Generalprobe vor einer 4. Klasse gemacht und es hat ihnen gefallen. Das freut mich! Ich finde unser Stück sehr gut. Es gefällt auch sehr gut und ja, ich bin zufrieden. (P4, SuS-Z52)

Ein Aspekt, der in besonderer Weise bezeugt, dass K4 sehr großes Vertrauen in die Schüler:innen und ihre künstlerischen Kompetenzen besitzt, ist, dass er kurz vor der öffentlichen Aufführung noch vollkommen neue Musikinstrumente zur Verfügung stellt, die angesichts der begrenzten Probenzeit gar nicht anders als improvisatorisch verwendet werden können. Eine Schülerin schreibt ins Tagebuch:

[K4] zeigte uns nach unseren kleinen Proben neue Musikinstrumente, welche vom Äußeren gar nicht aussehen, als könne man Klänge erzeugen. Auf diese teilte man sich zu 2. auf & erfand erneut ein kleines Musikstück. Dieses dauerte jedoch viel kürzer. Ich war fasziniert, was für Töne erzeugt wurden & wie unterschiedlich alles klang. Wir führten uns nacheinander die Klänge vor & entschieden dann, kein geplantes Stück daraus zu machen, sondern dass jeder selbst entscheidet, wann seine Töne dazu passen. (P4, SuS-Z53)

Auch K4 ist in der letzten Projekteinheit vor der Konzertfahrt mit dem Stand der Dinge zufrieden. Er trägt in sein Tagebuch ein:

Leider haben wir diese Einheit nicht aufgenommen: ein wunderbares Stück, sehr sensibel, spannend, mit wunderbaren Stellen, Übergängen und Anschlüssen! Großartig und die Gruppe hat auch gespürt, dass ihnen da ein tolles Stück und eine wunderbare Aufführung gelungen ist. (P4, K4-Z12)

3.2.4.3 Ertrag des Projekts für die Beteiligten

Zunächst reflektieren die Schüler:innen den Zusammenhang zwischen selbstständigem Arbeiten und einer wachsenden Selbstverpflichtung in Bezug auf das gewünschte Ergebnis. Ein Schüler erklärt:

Am Anfang haben wir, wie gesagt, Übungen gemacht. Da hat nur [K4] uns vorgesagt, was wir machen sollen und dann haben wir das auch gemacht und wie wir dann begonnen haben, selber Stücke zu komponieren, selber Ideen zu bringen, da haben wir auch begonnen, fokussierter zu arbeiten. (P4, SuS-Z54)

Ein anderer erläutert:

Man WILL etwas machen oder man MUSS etwas machen. Das hier mussten wir machen, aber wir wollten es auch machen, d.h. es war eigentlich der gute Druck. Wenn wir darauf keinen Bock hätten und wirklich das nicht machen wollten, und wir müssen es trotzdem machen, dann ist es schlechter Druck. Dann wären wir auf jeden Fall nicht so gut gewesen und wahrscheinlich wären wir mit den Stücken nicht so weit gekommen. Und wir wollten es halt machen und deswegen war es ein guter Druck. (P4, SuS-Z55)

Eine außergewöhnliche Motivation zeigt sich auch darin, dass sich die Schüler:innen an der zeitlichen Mehrbelastung durch das Projekt nicht stören:

Normalerweise hätten wir um zwei nach Hause gehen können, aber so mussten wir bis vier bleiben. Aber es hat trotzdem niemanden gekümmert. Normalerweise [...] wäre es so gewesen: »Was, wir müssen bis vier bleiben?« Aber das war so »Oh, mein Gott, ja. O.K., jetzt Musikprojekt.« (P4, SuS-Z56)

Insbesondere Selbstwirksamkeitserfahrungen der Schüler:innen beeinflussen die Eigendynamik des Projekts positiv, wie folgender Tagebucheintrag zeigt:

Danach hatten wir schön viel Zeit, um unser Stück zu vervollständigen. Es war ein tolles Gefühl, sagen zu können, man hat ein eigenes Stück komponiert. Wir waren bei der Aufführung, ich nehme an wegen ausreichender Vorbereitung, auch seriöser und fokussierter. (P4, SuS-Z57)

Zeigen lässt sich auch, dass im Verlauf des Projekts die Ansprüche der Schüler:innen an ihr ästhetisches Produkt steigen. Eine Schülerin findet es toll, *wenn nicht gleich von dem einen Teil des Musikstücks in den anderen übergegangen wird, sondern [...] ein fließender Übergang entsteht. (P4, SuS-Z58)* Eine andere teilt mit:

Ich fand eigentlich den Höhepunkt in verschiedenen Gruppen am besten, z.B., wenn es leise war und plötzlich ganz schnell laut wurde, das hat irgendwie jeden mitgerissen oder es hat einen erschrocken oder man hat ein Gefühl im Körper gehabt, das, ja. (P4, SuS-Z59)

Ein Schüler verrät:

Und ich hab' echt, ich stand immer zitternd da, dass am Ende nicht noch einer irgendwo draufhaut, weil am Ende ist es so ausgeklungen und ich hab' so gehofft, dass keiner mehr draufhaut, und dann war's zu Ende und das war echt ein tolles Gefühl, fand ich. (P4, SuS-Z60)

Ein anderer meint, *es klingt einfach gut, wenn jeder genau weiß, was er macht. (P4, SuS-Z61)* Wieder ein anderer berichtet:

[...] und dann haben wir auch uns bewegt dabei und das hat wahrscheinlich auch dazu beigetragen, dass wir jetzt flüssiger weiterspielen und dass es keine Probleme gibt. (P4, SuS-Z62)

K4 fasst in seinem Tagebuch zusammen:

Es hat sowohl eine auditive als auch die Spielhaltung, das Spielen selber betreffende Sensibilisierung stattgefunden, sie sind neugierig und offen für Neues und Ungewohntes, haben ein Gespür entwickelt für Struktur, für Zeit, für die Bedeutung des Zu-Hörens, für totale Stille/Ruhe vor und nach dem Spiel. (P4, K4-Z13)

Deutlich zutage tritt auch der soziale Aspekt der Projektarbeit. Eine Schülerin berichtet:

Man hat auch gelernt, sich besser zuzuhören. Weil, wenn jemand eine Idee hat und die anderen mussten das quasi auch respektieren und niemand hat gesagt: »Nein, das ist schlecht. Wir lassen das gleich weg«, sondern wir haben das halt immer ausprobiert und dann halt gesagt: »Ja, das ging nicht so gut«, oder »Ja, das machen wir noch anders«. (P4, SuS-Z63)

Eine andere findet: *Die Gruppenstellen waren eigentlich sehr gut, weil da hat man gemerkt, wie alle so zusammen agieren. (P4, SuS-Z64)* Ein Schüler fügt hinzu: *Ja, wir sind alle zusammengewachsen. (P4, SuS-Z65)*

Doch nicht nur auf das Sozialverhalten der Schüler:innen, sondern auch auf ihr alltägliches ästhetisches Verhalten hat sich das Projekt ausgewirkt. Ein Schüler sagt: *Und*

ich merke es selbst, ich mache im Alltag einfach, wenn ich irgendwie einen Gegenstand hab, haue ich dagegen und denke: »Aha, das ist eigentlich ein guter Ton.« (P4, SuS-Z66)

Eine Schülerin hat gemerkt: [...] wenn man das Radio aufdreht, hört man eigentlich oft mehr oder weniger dasselbe, oder generell ist es einfach ziemlich oft das, was man eben kennt, nur ein bisschen anders [...]. (P4, SuS-Z67)

Andere Äußerungen betreffen wiederum direkt das musikalische Selbstkonzept der Schüler:innen. Einer teilt mit: [...] nach der nächsten Stunde, wo wir das geschliffen haben und das weitergemacht haben, hat man schnell gemerkt: »Wir haben Potential dafür!« (P4, SuS-Z68) Ein anderer antwortet auf die Frage, ab wann ihn das Projekt, wie er selbst sagt, mitgerissen habe:

Sobald man so ein bisschen ein Schema gesehen hat, sobald man das Stück wirklich als Vollständiges betrachten konnte. Da hab' ich mir gedacht: »Ja, das ist jetzt eigentlich ein Stück, das ist was, das wir vorführen können. Das ist unser Stück.« (P4, SuS-Z69)

Der zentrale Ertrag des Projekts 4 ist für die meisten Schüler:innen jedoch der gemeinsame öffentliche Auftritt mit dem selbsterarbeiteten Stück. Zahlreiche Tagebucheinträge zeigen, dass es sich bei der Mitwirkung an dem Konzert um eine neuartige, unvergessliche und allein schon deshalb nachhaltige Erfahrung für sie handelt:

Vor dem Konzert in [...] muss ich zugeben, dass ich schon ein bisschen nervös war. Mehr habe ich mich aber gefreut darauf, etwas nach so vielen Stunden endlich vorführen zu können. Als wir aber begonnen haben mit dem Stück & ich gemerkt habe, wie aufmerksam jeder war, konnte ich es nicht erwarten alles vorzuspielen. Ich habe niemals damit gerechnet, dass man auch die leisesten Töne hört. [...] Als der Applaus kam wusste ich, wir haben das alles jetzt das letzte Mal gemacht & dass dieses Projekt dem Ende zugeht und das hat mich wirklich traurig gemacht. Es waren zwar nur ein paar Stunden, aber ich hatte so viel Spaß & so viel zu lachen. (P4, SuS-Z70)

Bei der Aufführung war es ein ganz anderes Gefühl als sonst. Obwohl wir bei den Proben, bei einer Stelle, immer das Problem hatten, loslachen zu müssen, konnten wir uns diesmal zusammenreißen. Wahrscheinlich, weil es uns diesmal wirklich wichtig war, eine gute Performance abzuliefern. Außerdem war es nach dem Stück auch ein gutes Gefühl nun alles richtig geschafft zu haben. (P4, SuS-Z71)

Bei mehr als 50 Zuschauern konnten wir die »Neue Musik« im Foyer aufführen. Es war eine echt tolle Erfahrung, die ich jederzeit gerne wieder machen möchte und würde. [...] Es war echt cool und lustig. (P4, SuS-Z72)

Ich war im Endeffekt auf jeden Fall stolz drauf, dass wir das so geschafft haben. Also, vor allem, dass wir es ohne Lachen geschafft haben, weil in den Proben haben wir immer gelacht. (P4, SuS-Z73)

Dann kam schon unser großer Auftritt. Alles lief perfekt und wir alle waren stolz aufeinander. (P4, SuS-Z74)

Ich verspürte eine positive Aufregung unser Stück endlich aufführen zu dürfen. Ich sog jeden einzelnen Moment tief in mich hinein, sodass ich mich lange daran erinnern werden könne. [...] Man

konnte die positive Anspannung jedes Einzelnen förmlich spüren. Die Anspannung, um einen guten Auftritt hin zu bekommen. [...] Und obwohl ich am Anfang kaum nervös war, stieg die Nervosität immer mehr, aber nicht zu sehr. Es war ein schönes Gefühl, das begeisterte Publikum zu sehen. [...] Dieses Projekt hat nicht nur die Klassengemeinschaft gestärkt, sondern auch tolle viele neue Erfahrungen gebracht sowie eine wunderschöne Reise nach [...], an die man sich sehr gerne zurück erinnert. (P4, SuS-Z75)

Es hat urviel Spaß gemacht – Wiederholbedarf!/Coole neue Erfahrung./War kurz davor nervös, dafür bei der Aufführung sehr aufmerksam./Hatte nicht gedacht, dass so viele Menschen da sein werden./Das Aufwärmen davor war sehr hilfreich./Als wir rausgingen, dachte ich mir: »Wir schaffen das, wir sind ein Team!«/Diese 3 Tage waren super lustig, urtoll! (P4, SuS-Z76)

Selbst die wenigen Schüle:rinnen, die dem Projekt bis zum Schluss eher skeptisch gegenüberstehen, sind von der Qualität der Aufführung überrascht. Ein Schüler schreibt in sein Tagebuch: *So freute sich zwar niemand auf das Stück (wegen Nervosität), doch freute sich jeder auf die Zeit nach dem Stück. So riss sich jeder zusammen und es ging alles überraschend gut. Man spürte direkt nach der Aufführung eine Erlösung und eine Freude. (P4, SuS-Z77)* K4 schreibt zusammenfassend in sein Tagebuch:

Sie zeigten eine künstlerische Haltung bei den gemeinsamen Aktionen im Kreis, vor allem bei offenen Abläufen, sie spielten am Ende mit wenigen Ausnahmen sehr künstlerisch, sie entwickelten ein Gespür für künstlerische Spielverläufe [...]. Sie erfuhren und erkannten die Bedeutung von »Auf der Bühne stehen und Musik für andere zu spielen« = eine gemeinsame künstlerische Aktion, bei der jede/r Einzelne für das Ganze verantwortlich ist und die ganze Gruppe für jede/n Einzelne/n. (P4, K4-Z14)

Der großen Anzahl begeisterter Stimmen stehen relativ wenige kritische Äußerungen gegenüber. Eine Schülerin sagt:

Ich würde, wenn ich das jetzt übernehmen müsste, würde ich, glaube ich, mehr Zeit einplanen. Es war auch manchmal so, dass [K4] gesagt hat, wir haben jetzt – keine Ahnung – zehn Minuten Zeit. Und wir mussten am Anfang so 'ne kleine Komposition machen. Und wir waren vielleicht noch nicht fertig und waren uns unsicher und mussten es trotzdem vorführen. (P4, SuS-Z78)

Aus dem Tagebucheintrag einer anderen Schülerin wird ersichtlich, dass ihr das Projekt bis zum Schluss fremd geblieben ist:

Wenn man es irgendwie nennen will, dann wäre es wohl eher ein Projekt, bei dem man mit verschiedenen Geräuschen/Dingen Soundeffekte kreiert, aber ein Musikstück war es nicht. (höchstens vielleicht ein »Tonkunststück«). Und die ganze Atmosphäre war einfach nur (sorry, das muss ich ehrlich sagen) so nach dem Motto: Wir machen eine Reihe von Geräuschen, nenne es »Musikstück«, führen es in einer Akademie auf und tun dann so als wäre es hoch wissenschaftlich und tiefgründig und besonders, obwohl es eigentlich nur irgendwas ist. Erinnert auch stark an »abstrakte« oder »moderne« Kunst, wo irgendjemand 2 Farbkleckse macht und es mega teuer verkauft wird und hochgepusht wird, obwohl es wirklich einfach nur 2 Farbklexe sind. Vielleicht gehen hier ja alle Meinungen ziemlich auseinander, aber ich bin nur ehrlich. (P4, SuS-Z79)

Bei den meisten Schüle:rinnen kommt das Projekt als ganzes aber sehr gut weg. Eine Schülerin schreibt ins Tagebuch:

Ich fand das Projekt toll und würde es jederzeit nochmal machen, da es mir sehr viel Spaß gemacht hat. Durch dieses Projekt wurde auch bewiesen, dass man keine Musikerin sein muss oder begabt sein muss in Musik, um ein eigenes Stück auf die Beine zu stellen. (P4, SuS-Z80)

Auf die Frage, ob die Schüler:innen der Klasse so ein Projekt noch einmal machen würden, antwortet ein Schüler: *Ich glaube, alle. (P4, SuS-Z81)* Eine Schülerin ergänzt: *Vielleicht so ein, zwei nicht. Aber der Großteil schon. (P4, SuS-Z82)*

3.2.4.4 Kriterien-Map SuS, P4

Die Kodierungen der Schüler:innen in Projekt 4 umfassen alle acht zentralen Kategorien und sämtliche 27 Kernkategorien. Von den insgesamt 113 Kriterien und Kategorien des Künstlerischen, die die Map inzwischen umfasst, sind 99 vertreten. Neue Kriterien oder Kategorien treten nicht mehr hinzu.

3.2.4.5 Die Perspektiven der Schüler:innen in Bezug zu den bislang erörterten Wissensordnungen des Künstlerischen

Erinnern wir uns an die Map, die die Kriterien des Künstlerischen von K4 zeigt, so können wir bei den Schüler:innen ein vergleichbar dichtes Gewebe erkennen. Auch hier sind sämtliche Regionen der Topologie umfassend abgedeckt. Ganz offensichtlich ist es in diesem Projekt – wie auch in Projekt 2 – zu einer weitgehend gemeinsamen Wissensordnung zwischen Anleitenden und Lerngruppe gekommen. Und hier wie dort stellt sich die Frage, welche Impulse diese Übereinstimmung ausgelöst haben.

Wir haben K4 als »Regisseur« bezeichnet, weil in so gut wie in allen seinen Aktionen Züge eines bewussten Inszenierens erkennbar sind. Unter Inszenierung verstehen wir, ähnlich wie es bereits B4 mit ihrem Begriff des »inszenierten Probens« zum Ausdruck gebracht hatte, nicht allein äußere Arrangements (wie Raumgestaltung, Instrumentarium etc.), sondern ebenso auch das bewusste Verkörpern einer von großer Ernsthaftigkeit und körperlicher Präsenz getragenen Musizierhaltung. Die Übernahme dieser Haltung durch die Gruppe stellt einen Schlüssel für alle weiteren Gestaltungsprozesse dar. In Übereinstimmung zu jener Herangehensweise, die wir im Anschluss an Klepacki et al. (2022/2016) als »ästhetisches Lehren« bezeichnet haben, sind K4's Impulse durchweg von dem Bestreben getragen, eine künstlerische »Gestimmtheit« zu etablieren, die zu weiterer und vertiefter Auseinandersetzung gleichermaßen einlädt wie befähigt.

Anhand der Tagebücher der Schüler:innen lässt sich die Wirkung, die von dieser Haltung ausgeht, eindrucksvoll nachvollziehen. Es ist erstaunlich, mit welcher hohen Übereinstimmung ein Großteil der Eintragungen eine Zeitstruktur aufweist, in der zunächst eine Ausgangssituation beschrieben wird, die die Schüler:innen wegen ihrer Fremdheit als *komisch* oder *spannend*, in jedem Falle aber als herausfordernd erleben. Diese Situation wird aus der Perspektive eines späteren Zeitpunktes beschrieben, an dem sich das anfänglich Ungewohnte zu einer positiven und z.T. hoch bedeutsamen Erfahrung gewandelt hat:

*Also, ich fand es **am Anfang** auch echt spannend, weil man nicht wusste, was als nächstes kommt, und dass wir neue Sachen ausprobiert haben und dass wir dann auch Sachen mitnehmen durften, z.B. Flaschen, dass wir mit denen musizieren konnten, weil normal musiziert man ja mit Flaschen nicht, – ich fand es echt toll. (P4, SuS-Z9)*

*Zuerst haben wir als »Aufwärmübung« verschiedene Buchstaben (s, r, m) in verschiedenen Tonlagen gesungen. **Am Anfang** wirkte es komisch und alle mussten lachen, jedoch änderte sich dies bald. (P4, SuS-Z20)*

***Am Anfang** war es für mich komisch, Musik mit so ungewöhnlichen Instrumenten zu machen. Doch mit der Zeit fing es an, mir zu gefallen, und Spaß zu machen. (P4, SuS-Z22)*

*Als Aufwärmübung haben wir dieses Mal Stimmübungen gemacht. Es hat **am Anfang** echt Überwindung gekostet einfach den Kopf auszuschalten und mitzumachen. Aber es hat irgendwie Spaß gemacht. (P4, SuS-Z23)*

*Bei den Aufwärmübungen kam ich mir **am Anfang** ein bisschen doof vor, aber es hat Spaß gemacht. (P4, SuS-Z24)*

***Anfangs** mussten wir alle lachen und fanden es komisch, doch mit der Zeit wurde man immer vertrauter damit und es hat sich ... klasse gut angefühlt. (P4, SuS-Z25)*

Die Glaubhaftigkeit dieser Eintragungen wird durch Niederschriften gestützt, die diesen Prozess nicht nachträglich darstellen, sondern währenddessen erfolgt sind. So formuliert ein:e Schüler:in zu Beginn:

Zuerst haben sie und die anderen mit der Stimme verschiedene Klänge erzeugt und ich habe zugehört, weil ich zu unfähig für dieses Projekt bin [...]. Es tut mir leid, aber ich kann das einfach nicht. Ich wäre lieber gestorben als mitzumachen. Es war mir einfach unangenehm. (P4, SuS-Z26)

Zwei Unterrichtsstunden später heißt es im selben Tagebuch:

Ich habe mich schon deutlich wohler gefühlt als in den letzten zwei Doppelstunden. Es hat mir auch sehr gefallen, dass sie Verständnis für meine Hemmungen haben und nicht versucht haben, mich zu zwingen. (P4, SuS-Z27)

Mehrere Aspekte fallen an diesen Eintragungen auf. Zunächst scheint es K4 zu Projektbeginn noch in keiner Weise um ein »Komponieren« im engeren Sinne zu gehen. Seine Warm-ups zielen darauf ab, im Kontakt mit dem eigenen Körper Klangmöglichkeiten zu erkunden, die den Schüler:innen bis dahin unbekannt bzw. noch nicht bewusst sind. Im Unterschied zum Papierzerreißen in Projekt 3, das von vielen Schüler:innen als langweilig empfunden wird (obgleich sie immer wieder darauf zu sprechen kommen!), scheint von diesen Übungen – vermutlich auch, weil sie den Umgang mit dem eigenen Körper betreffen – etwas Herausforderndes auszugehen, das bei aller Fremdheit doch auch eine gewisse Neugier weckt. Anders als aber auch in Projekt 2, in dem die Schüler:innen sehr schnell in eigene geschützte Räume zum

freien und spielerischen Ausprobieren geschickt wurden, finden diese Übungen in der Großgruppe statt und werden als eng geführte Arbeitsaufträge formuliert. Diese Entscheidungen bergen ein gewisses Risiko, das von einigen Schüler:innen auch benannt wird (*ich wäre lieber gestorben als mitzumachen*). Dass sie nicht zu Verweigerung, sondern einem neugierigen Sich-Einlassen führen, scheint mit K4's Verständnis für Schüler:innen, die Hemmungen zeigen, zusammenzuhängen sowie mit seiner Bereitschaft, sich selbst zu exponieren (*doch nachdem [K4] mit den Übungen begann, fiel es uns leichter mitzumachen*). Sein Vormachen soll zunächst noch nicht zu einem kreativen Ausprobieren und Erfinden anregen, sondern möchte eine Genauigkeit und Ernsthaftigkeit in Bezug auf die körperlich-performative Umsetzung befördern. Das wäre in seinen Augen wohl nicht möglich, wenn den Schüler:innen gleich zu Beginn zu viel Selbstständigkeit zugebilligt würde. K4 scheint davon auszugehen, dass sein Vorbild notwendig ist, um die von ihm als notwendig für künstlerische Prozesse erachtete Haltung zu etablieren. Für viele Schüler:innen stellt das durchaus eine Hürde dar (*es hat am Anfang echt Überwindung gekostet, einfach den Kopfauszuschalten und mitzumachen*). Obgleich die Übungen zunächst auf bloße Wiederholung abzielen, führen sie in einer Reihe von Fällen bereits zu einer erhöhten Wahrnehmungssensibilisierung (*es war interessant zu hören, wie unterschiedlich verschiedene Leute klingen, wenn sie fast genau denselben Ton singen. Auch lauter und leiser, höher und tiefer werden haben wir geübt*).

Wir können nur darüber spekulieren, ob K4, hätte er diese Warm-ups mit der Lerngruppe des 1. Projekts realisiert, in dem die Schüler:innen vergleichbare Übungen mit Verweigerung beantwortet hatten, so wie K1 gescheitert wäre. Umgekehrt wissen wir nicht, ob K1 im Falle des vierten Projekts vielleicht mit seinen Übungen eine positive Resonanz erzeugt hätte, die der von K4 vergleichbar ist. Wir können nur beobachten und analysieren, auf welche Weise sich im vierten Projekt innerhalb kurzer Zeit eine gemeinsame Wissensordnung herausbildet. Für den konkreten Fall lässt sich feststellen, dass es K4 anscheinend gelingt, einen Rahmen zu schaffen, der die Schüler:innen dazu einlädt, sich auf relativ grundlegende Veränderungsprozesse einzulassen. Das unterscheidet diesen Fall auch vom zweiten Projekt, bei dem es zwar ebenfalls zu einem gemeinsamen Rahmen gekommen ist, der allerdings von den Schüler:innen als deutlich weniger herausfordernd empfunden wurde und insofern vergleichsweise geringere Ansprüche an ihre Veränderungsbereitschaft stellte.

Des Weiteren ist zu sehen, dass das »eigentliche« Komponieren in diesem Projekt bis zum Ende eng an performative und körperliche Aspekte gebunden bleibt. Es ist auffallend, dass sich in den Tagebucheintragungen der Schüler:innen an keiner Stelle Passagen finden, in denen die kompositorische Gestaltung der entstehenden Stücke thematisiert wird. Entweder drehen sich die Auführungen um die Tatsache und Genugtuung, **dass** überhaupt Kompositionen entstehen konnten (*ich find es ein gutes Gefühl, [...] dass wir dann halt wirklich ein Stück kreiert haben, das schon so gut wie fertig ist*) oder es geht um die musizierende Umsetzung der Komposition (*und ich hab' echt, ich stand immer zitternd da, dass am Ende nicht noch einer irgendwo draufhaut, weil am Ende ist es so ausgeklungen und ich hab' so gehofft, dass keiner mehr draufhaut*). Zu im engeren Sinne kompositorischen Aspekten (z.B. Formverläufe, Umsetzung außermusikalischer Bezugspunkte, Fragen der Notation) findet sich so gut wie nichts. Das korrespondiert mit der Feststellung K4's im Vorab-Interview, dass es in seinen Projekten

tendenziell so [ist], dass es übers Musizieren [...] passiert und ein erster Input gegeben wird, übers Miteinander etwas musikalisch zu lösen[.] (K4-Z11)

Der weitere Verlauf des Projekts zeigt, dass diese Inputs nicht nur am Anfang des Projekts stehen, sondern immer wieder erfolgen. Das auf größtmögliche Präsenz angewiesene performativ-körperliche Umsetzen musikalischer Gesten ist keine Anfangshürde, die einmalig überwunden werden muss, um von da an ins »eigentliche« Gestalten und Komponieren überzugehen, sondern eine Herausforderung, die von K4 im Projektverlauf immer wieder durch neue Impulse wach gehalten wird. Es ist überaus bezeichnend, dass er die Solo-Performance der professionellen Bassklarinettistin nicht in der ersten Stunde präsentiert, sondern erst in der Projektmitte. Und auch dass er der Gruppe kurz vor der Abschlusspräsentation noch einmal neue Instrumente zur Verfügung stellt, lässt sich als Versuch verstehen, der Gefahr eines zu routiniert-geläufigen und daher weniger spannungsreichen Umgangs mit Klangkörpern vorzubeugen. Ganz offensichtlich geht es K4 um mehr als nur das Anregen und Befriedigen eines Spieltriebs: Alle spielerischen Explorationen sind bei ihm mit der Erfahrung des Ungewohnten verknüpft: es geht ihm geradezu um die Unterbrechung von Routinen, an denen sich das Ausdrucks- und Verkörperungspotenzial der Schüler:innen entzünden soll.

Es ist also zu sehen, dass in den Projekten 2, 3, und 4 nicht nur sehr unterschiedliche Zugänge gewählt werden, sondern vor allem auch differierende Vorstellungen darüber herrschen, was denn eigentlich unter Komposition in schulischen Kompositionsprojekten zu verstehen ist (für Projekt 1 lassen sich aufgrund seines besonderen Verlaufs hierzu keine exakten Angaben machen). Für K2 (den »Initiator von Spielräumen«) geht es um ein spielerisches Explorieren und Verfeinern von Klangverläufen im Rahmen eines gemeinsam gefundenen außermusikalischen Themas (Jahreszeiten), für K3 (den »Lehrer-Komponisten«) um die Notation imaginierter Klangverläufe, für K4 (den »Regisseur«) schließlich um die musizierende Verkörperung eigenständig entwickelter musikalischer Gesten. Hier in diesem letzten Fall wird die Frage nach dem »Was« der Frage nach dem »Wie« eindeutig untergeordnet, wobei dieses Wie nicht an eventuell vorhandene instrumentale Fertigkeiten anknüpft, sondern mit einem Instrumentarium realisiert wird, das zwar keine im engeren Sinne spieltechnischen Hürden kennt, aber dennoch einen großen Nuancenreichtum aufweist und dadurch große Herausforderungen an die Genauigkeit sowohl der Intention wie auch der Umsetzung stellt.

Es lässt sich also beobachten, dass die Schüler:innen den von K4 vorgezeichneten Weg durch die Map sowohl übernehmen als auch dann eigenständig weiterverfolgen. Dieser Weg beginnt mit körperlich-performativen Impulsen (rechte Seite der Map), führt dann zu Gestaltungsideen und zu an Qualität orientierten Entscheidungen (linke Seite der Map), die dann wieder performativ geübt und realisiert werden. Anders formuliert: Dem »ästhetischen Lehren« K4's (Klepacki et al. 2022/2016) korrespondiert auf Seiten der Schüler:innen ein strukturidentisches ästhetisches Lernen.

Wie im Falle des zweiten Projekts leistet die entstehende gemeinsame Soziale Welt zugleich auch eine Abdichtung gegenüber Momenten, die diese Welt gefährden könnten. Hier wie dort treten die sonstigen musikalischen Vorlieben der Schüler:innen weder als Konkurrenz noch als Bezugspunkt in Erscheinung; sie scheinen für den Moment der Projektarbeit schlichtweg bedeutungslos. Das wäre zweifellos anders gewesen, hätte K4, so wie es von B2 im Nachgespräch angeregt wurde, die Schüler:innen

zunächst nach ihren Wünschen gefragt.⁸ Ein derartiges Vorgehen stünde in Widerspruch sowohl zu seinem Ansatz als auch zur Idee des ästhetischen Lehrens, die ja wesentlich mit Initialimpulsen der Anleitenden rechnet (K4: *Der Begriff »Freiheit«: Ich glaube, dass es das wirklich nicht gibt in diesen Prozessen. Weil alleine die Idee, die ich hineingebe, wie sie damit beginnen, hat schon meine Ideen. Also, ich gebe dort schon ein bisschen was vor [P4, K4-Z5]*). Gerade diese steuernden Impulse führen aber dazu, dass die Schüler:innen etwas für sie zunächst Fremdes als das Ihre zu ergreifen vermögen. Bündig formuliert: K4 erfüllt keine Wünsche, aber er befriedigt Bedürfnisse.

Ohne dass es von ihm bewusst hätte intendiert sein müssen, erstreckt sich diese Bedürfnisbefriedigung auch auf das soziale Miteinander der Schüler:innen (*unser Klasse kennt sich erst seit einem halben Jahr, weshalb solche Übungen, die die Klassengemeinschaft verbessern, sehr hilfreich sind [P4, SuS-Z75]*). Dieser Aspekt taucht in den Tagebuchaufzeichnungen immer wieder auf. Er wird nicht lediglich im Sinne eines Add-ons formuliert, das zum eigentlichen Kompositionsprozess nun noch zusätzlich hinzukommt. Zwar bezeichnet er eher einen Folgeeffekt des Projekts, berührt aber zugleich auch ein Kernanliegen von K4, der ja – wie im Vorabgespräch zu sehen war⁹ – das Medium der Gruppenkomposition im Gegensatz zu K3 nicht als Problem, sondern als eine wichtige Ressource begreift.

Was an den Tagebucheinträgen der Schüler:innen auffällt, ist die Tatsache, dass wir die Dimension des »ästhetischen Streits«, die nach Christian Rolle und Christopher Wallbaum in »produktionsdidaktisch inszenierten Unterrichtssituationen [...] nicht nur möglich, sondern notwendig ist, um Wahrnehmungen anzuregen und zu differenzieren« (Rolle & Wallbaum, 2011), von uns nur an einer einzigen Stelle kodiert werden konnte.¹⁰ Und selbst hier tritt der ästhetische Streit nicht – wie es Rolle und Wallbaum theoretisch entwickeln – als produktives Element, sondern als *einfach schwieriges* Problem in Erscheinung. An anderen Stellen des Datenmaterials scheint es, dass die Schüler:innen, statt sich zu streiten, eher zu Kompromisslösungen tendieren:

Ich glaube, bei uns war das eher so, dass jemand mit einer Idee kommt, – die Idee hat aber nicht jedem so perfekt gefallen, und dann haben wir uns einfach darauf geeinigt, wie wir die Idee umsetzen. Und man hat es jetzt, also – die Idee, die Grundidee blieb dieselbe, aber wir haben es so angepasst, dass sie eigentlich für jeden gepasst hat, dass jeder einverstanden war damit. (P4, SuS-Z42)

Ob hier ein »gemeinsame[s] Bestreben« erkennbar ist, »das musikalische Produkt, die Komposition, das Arrangement oder andere Ergebnisse zu verbessern« (Rolle & Wall-

8 B2: »Ok, was wollt ihr eigentlich? Ich bin Komponist, ich bin Lehrerin, wir machen jetzt hier ein Projekt zusammen. Ihr habt am Ende die Möglichkeit was aufzuführen. Was für 'ne Musik interessiert euch? Wozu habt ihr Lust? Wie können wir das angehen?« (P2, Bz-Z6)

9 K4: Es kommt dann drauf an einfach, mit welchem Medium man arbeitet – also dieses Moment, das eigene Erleben »Ich kann etwas«, dann, weil es eine Gruppe ist, wär's ganz wichtig, das auch zu schaffen: »Wir können etwas, ohne dass wir viel abgesprochen haben vorher ewig lang und gelernt«, sondern (räuspert sich) dass die Gruppe eben etwas ganz Tolles schaffen kann. (K4-Z6)

10 Ja, es war einfach schwierig, dass jeder oder jede eine andere Idee hat. Man konnte nicht alles in das Stück reinpacken und deswegen musste man sich immer entscheiden und in einer Gruppe ist es halt ein bisschen schwieriger, sich für eine Sache zu entscheiden. (P4, SuS-Z41)

baum, 2011), ob hier also ein »gewissermaßen »natürliche[r]« Anlass« vorliegt, »Produktionstechniken zu reflektieren und auf die Wahrnehmungen und Eindrücke der Beteiligten zu beziehen (ebd.)«, kann bezweifelt werden. Für die Schüler:innen, von denen hier die Rede ist, bilden divergierende Ideen keinen zwingenden Ausgangspunkt für Reflexion, Kritik und Verbesserung. Der deutlich erkennbare Wunsch nach Konsensbildung kann aber ebenso wenig als Bedürfnis nach möglichst schneller und pragmatischer Aufgabenerledigung im Rahmen eines Schüler:innen-Jobs gedeutet werden. In den zitierten Äußerungen wird vielmehr der Impuls erkennbar, ohne allzu große Komplikationen einen Weg zu finden, der eine Weiterarbeit an einem gemeinsamen Vorhaben ermöglicht, zu dem fast alle Beteiligten hoch motiviert sind. Ein ästhetischer Streit, wie ihn Rolle und Wallbaum im Sinne haben mögen, setzt, sonst wäre es kein Streit, notwendigerweise **bei den Individuen** an, die in Bezug auf eine gemeinsame Aufgabe zu unterschiedlichen Vorstellungen gelangen, die Aushandlungsprozesse erforderlich machen. In den Äußerungen der Schüler:innen scheint jedoch eine durchaus andere Perspektivierung auf: In ihnen kommt zunächst **eine kollektive Sichtweise** zum Ausdruck. Diese bildet einen primären Rahmen, innerhalb dessen erst in einem zweiten Schritt mögliche individuelle Divergenzen bearbeitet werden.

Man hat gemerkt: »Okay, das passt nicht so, – machen wir es ein bisschen anders« – ohne das so zu kommunizieren. Aber das war trotzdem schon so, dass – es kommen Ideen und im Endeffekt wird es angepasst und dann wird es verwendet. (P4, SuS-Z42)

In dem *Man*, das hier stellvertretend für ein *Wir* steht, gelangt das Bewusstsein einer Gruppenidentität zum Ausdruck, in die sich individuelle Vorschläge einfügen müssen. Diese primäre kollektive Identität bringt individuelle Impulse keineswegs zum Schweigen, sondern kann durchaus auch einen Ausgangspunkt bilden, der einen Referenzmaßstab für die Würdigung von Einzelbeiträgen bildet:

Ein konkretes Beispiel [...] war, dass wir alle Flaschen in der Hand hatten und vorher schon einen Ton mit Flaschen erzeugt haben und dann hat irgendjemand einfach mit einer Flasche etwas geklopft und dann hat ein anderer gemeint »Oh, das hört sich cool an!« und hat dann mitgeklopft und dann hat sich das so entwickelt, dass eben diesen Takt wir dann im Endeffekt auch benutzt haben und dass wir das dann immer variiert haben, auch im Stück, und das haben wir dann auch beibehalten, obwohl es einfach nur spontan entstanden ist. (P4, SuS-Z38)

Die hier beschriebene Kettenreaktion lässt sich zwar durchaus als ein nonverbaler Aushandlungsprozess verstehen (in dem Sinne, dass ein als passend empfundener Vorschlag im Zuge gemeinsamen musikalischen Handelns aufgegriffen wird). Er ist aber sicher kein Beispiel für einen ästhetischen Streit, bei dem die kollektive Eini-gung als eine zeitlich nachgeordnete Synthese begriffen wird, die sich erst aufgrund der dialektischen Gegenbewegung von These und Antithese ergibt. In allen zitierten Schüler:innen-Äußerungen ist die Synthese das Vorgängige und Primäre. Die kollektive Gemeinsamkeit und Gemeinschaft wird vorausgesetzt und soll nicht gefährdet werden. Individuelle Elemente und Ideen werden auf ihre Passung oder Nicht-Passung hin geprüft, mögliche divergierende Elemente integriert.

Dieser Aspekt ist von großer Bedeutung, weil an ihm deutlich wird, dass die Soziale Welt, die in diesem Projekt entsteht, für alle Beteiligten einen primären Eigen-

wert zu besitzen scheint, an dessen Erhalt sie ein großes Interesse haben. Divergenzen und Streitpunkte sind nur so lange denkbar, wie die Gemeinsamkeit der Sozialen Welt nicht in Frage gestellt wird. Insofern ist es durchaus nachvollziehbar, dass wir einen ›echten‹ ästhetischen Streit, wie er in den konstruierten Fallbeispielen von Rolle und Wallbaum in Erscheinung tritt, hier kaum antreffen. Indem K4 einen Rahmen des gemeinsamen Handelns schafft, klammert er eine Auseinandersetzung über mögliche gegenseitige Fremdheiten und Andersartigkeiten geradezu aus.

Das ist vor allem deshalb bemerkenswert, weil die hier beschriebene Projektarbeit zwar keinen Streit (im Sinne eines agonalen Aufeinandertreffens unterschiedlicher Lebens-, Sicht- und Hörweisen) begünstigt, aber ebenso wenig ein Fallbeispiel für einen Musikunterricht darstellt, in dem »die ästhetischen Urteile schon vor Unterrichtsbeginn fest[stehen]« (Rolle & Wallbaum, 2011). Stellt die hier vollzogene Etablierung einer gemeinsamen Wissensordnung des Künstlerischen möglicherweise eine Strategie zum Umgang mit Fremdheit und Andersartigkeit dar, indem sie den Schüler:innen für den Moment der Projektarbeit die Erfahrung einer geteilten Sozialen Welt ermöglicht?

3.2.4.6 Die Perspektiven der Beobachterinnen auf Projekt 4

In den Einzelinterviews mit B3 und B4 erfüllt sich unsere vorab getroffene Prognose, dass sie dem von K4 angestifteten Arbeitsprozess positiv gegenüberstehen werden, nahezu uneingeschränkt. Die große Zustimmung wird durch die antithetische Gegenüberstellung des dritten und vierten Projekts noch verstärkt: Durch das Negativbild, das beide Beobachterinnen vom dritten Projekt zeichnen, erstrahlt das vierte in besonderem Glanz. Konnte im dritten Projekt allerdings eine kleine Divergenz herausgearbeitet werden, die darin bestand, dass B3 aus einer Perspektive heraus urteilte, die dem gesamten Ansatz eines auf Notation und Reflexion zielenden schulischen Komponierens tendenziell kritisch gegenüberstand, so lassen sich hier nun kaum nennenswerte Unterschiede zu B4 erkennen. Die Soziale Welt der Interpretin und Improvisatorin, die B3 im dritten Projekt aufgerufen hatte und die durchaus einen Kontrast zu B4 erkennen ließ, hat sich insofern verändert, als B3 und B4 jetzt als Teile ein und derselben Community sprechen. Dies weist zum einen auf die von Anselm Strauss betonte Fluidität Sozialer Welten hin, die – wie hier zu sehen ist – selbst innerhalb einer raumzeitlich identischen Interviewsituation stets neue Gestalten annehmen kann. Zum anderen zeigt sich erneut, dass Soziale Welten häufig als Positionsbestimmungen in Erscheinung treten, die vor allem im Zuge von Abgrenzungen sichtbar werden. Wo diese Abgrenzungen, wie jetzt im vierten Projekt, fehlen, kann bei B3 eine Verwandtschaft zu B4 sichtbar werden, die zwar schon vorher erkennbar war, nun aber durch das Fehlen des von B3 entworfenen Gegenhorizonts noch deutlicher hervortritt. Einzig in der Tatsache, dass B3 in ihre Begeisterung über das Projekt den Hinweis einfließen lässt, dass es sich hier doch weit eher um ein Improvisations- als ein Kompositionsprojekt handelt, lassen sich noch Spuren der Sozialen Welt auffinden, der sie sich zugehörig fühlt und die wir bei B4 so nicht erkennen konnten:

B3: [E]s ist schon sehr stark ein Improvisationsprojekt, sag' ich mal, also beziehungsweise die Komposition entsteht aus der Impro und die Struktur bleibt bis zur Aufführung durchlässig und offen. [...] Diese Aspekte [der] Unberechenbarkeit, d[er] mögliche[n] Überraschung, des besonderen Moments finde [ich] so wichtig für die Dimension des Künstlerischen. (P4, B3-Z1)

Derart besondere Momente sind für B3 zwar durchaus auch in notierter Musik möglich, bedürfen dort aber der Kompetenz professioneller Musiker:innen:

B3: Also, ich glaube, als professioneller Musiker kennt man so viele Optionen und es ist so FEIN, die Dinge, die man nimmt, dass man sogar bei einer sehr strikten Aufführung [die Momente der Unberechenbarkeit] dann noch spürt. [...] Aber, wenn du diese Differenziertheit nicht hast, habe ich schon das Gefühl, dass du eine gewisse offene Struktur brauchst, damit dieser Spannungsmoment überhaupt entstehen kann. (P4, B3-Z2)

Dass diese Akzentuierung nicht als Differenzkriterium zu B4 taugt, hängt auch damit zusammen, dass B4 ihrerseits die Dimension des ›eigentlichen‹ Komponierens, die für sie durchaus Wichtigkeit besitzt, in ihrer Beurteilung des vierten Projekts nahezu unerwähnt lässt. Die performativen Elemente des Projekts scheinen ihre Wahrnehmung derart zu fesseln, dass es zu keiner detaillierteren Auseinandersetzung mit Fragen der kompositorischen Konzeptionen kommt. B4 ist sich ihrer Gewichtung sehr bewusst, was sich an einer Äußerung gegen Gesprächsende zeigt, in dem sie ihre eigene Beurteilung reflektiert:

B3: [I]ch merke, ich bin immer noch beim Performativen, da muss ich nachher noch über die Komposition nachdenken... (P4, B3-Z3)

Allein die Tatsache, dass sie *über die Komposition* erst noch *nachdenken* muss, steht in deutlichem Gegensatz zu ihren Äußerungen zur performativen Gestaltung, die mit großer Energie, Spontaneität und Ausführlichkeit formuliert werden. Zu diesem Nachdenken kommt es in diesem Interview nicht mehr, weil B4 immer wieder neue Aspekte nennt, die von den Schüler:innen-Kompositionen im engeren Sinne wegführen. Durch die Ausklammerung dieser Ebene tritt die Gemeinsamkeit zu B3 noch ein Stück deutlicher hervor.

Bei der Unterrichtseinheit, der B3 und B4 in Präsenz beiwohnen, handelt es sich um die Stunde des Projekts, die durch die Solo-Präsentation der Bassklarinettestistin eröffnet wird. Bevor sie sich dieser Phase zuwenden, kommen beide Beobachter:innen auf die Räumlichkeit zu sprechen.

B4: [Es] war sehr auffallend diese Kreisanordnung, die sofort was anderes auslöst. Noch dazu mit einem Steinkreis in der Mitte, der gar nicht thematisiert wurde [...]. Da trampelt man nicht so durch, da ist man ein bisschen vorsichtig, es entsteht so ein bisschen Magie im Raum, so, ohne dass schon irgendwer noch was gespielt hat. (P4, B4-Z1)

B3: Ich kam in diesen Raum und es war ein Musiziererraum, ganz eindeutig: Da kann man Musik machen. Er war auch inszeniert. Es hatte so einen Kraftort in der Mitte. Es hatte anregende, schöne Gegenstände, er hatte Platz, es hatte Luft, es gab einen Raum mit einer Klarinette, es gab Instrumente auch und eine Bühne. (P4, B3-Z4)

Sowohl B3 als auch B4 widmen einen Großteil ihrer Ausführungen der Frage, wie in dieser Stunde eine von ihnen mehrfach als ›künstlerisch‹ bezeichnete Gesamtsituation entstehen konnte. In ihren Ausführungen lässt sich in beiden Fällen ein zirkulärer Prozess rekonstruieren, der folgende Stufen aufweist:

1. Inszenierter Initialimpuls: Eine von Ernsthaftigkeit und personaler Authentizität getragene Verkörperung musikalischer Äußerungen durch K4 (und die Bassklarinettistin) führt zu einer bewusst intendierten Irritation (die für manche Schüler:innen eine *Grenzerfahrung* [B4] darstellen kann) und bewirkt eine Sensibilisierung der Wahrnehmung und des Körpergefühls.

B3: *Dann der Beginn mit dieser Klarinettistin: Fand ich KLASSE, also, einfach klasse und nicht nur, dass das passiert, sondern WIE das passiert. Also, es gab diese Bühne. [K4] hat sofort die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Wahrnehmung der Präsenz [gerichtet], auf das Zuhören, auf das Beobachten, auch auf die Wirkung. [...] Die T., die da gespielt hat, hat die Schüler schon ziemlich konfrontativ mit ihrem Spiel... also, das war auch so inszeniert, es war so inszeniert, dass man kaum weggucken durfte, eigentlich. Also, schon ziemlich hart, die Situation – und eigentlich kommt man nicht raus. Ziemlich, eigentlich sehr fordernd und führend auch. Und sie hat sogar manche angespielt und [ihnen] direkt in die Augen geguckt beim Spielen. Also, das war schon heftig. (P4, B3-Z5)*

B4: *Der Einstieg mit der Musikerin, der war sehr mutig, und da fand ich, da hab' ich [schon bei der Einleitung von K4] angefangen, nochmal genau [...] draufzuschauen, was [K4] eigentlich macht, um hineinzuführen in so eine Situation. Und mir ist aufgefallen, dass er [...] die Sprache [inszeniert], von der Dynamik, von der Lautstärke. Also, es beginnt bereits eine musikalische Situation. Er wird lauter und leiser, er nimmt zurück, er baut Vertrauen auf. [...] Ich glaube, es hat für die weitere Arbeit etwas bedeutet, dass, wenn eine Künstlerin auftritt und diesen INTENSIVEN Auftritt hat, der sie auch so an die Grenze geführt hat, das war für mich auch so ein Merkmal des Künstlerischen: Grenzerfahrung. Auf jeden Fall Grenzerfahrung, es war eine persönliche Grenzerfahrung. (P4, B4-Z2)*

Mit der Ernsthaftigkeit und Authentizität sowohl von K4 als auch der Bassklarinettistin geht die Akzeptanz von Schüler:innen-Reaktionen einher, die sich befremdet zeigen und zu einem distanzierenden Lachen führen. Diese Akzeptanz löst den Beobachter:innen zufolge bei den Schüler:innen zugleich die Bereitschaft aus, sich auf die ungewohnte Erfahrung einzulassen.

2. Akzeptanz abweichender, widerständiger Schüler:innen-Reaktionen durch K4. **Bereitschaft** der Schüler:innen, sich auf die Aufforderung, musikalische Gesten zu verkörpern, einzulassen.

B3: *Also, es war eindeutig, dass die Schüler das nicht kennen und es war auch kein großes Problem, wenn jemand lächelt oder lacht oder... Das darf man. Das hat [K4] auch immer wieder auch gesagt. Das ist total okay. [...]*

Und deswegen fand ich das überhaupt kein Widerspruch, dass Bereiche dieses Projektes tatsächlich etwas [...] von führen und fordern [hatten] – und ich fand es genau richtig so, weil, die [Schüler:innen] können das immer noch super blöd finden, das dürfen sie auch. Und wenn sie aber gestalten, dann ist aber ihr Ding und dann wird das genauso ernst genommen. (P4, B3-Z6)

B4: *Unglaublich wichtig ist das Soziale: Vertrauen und Respekt. Und [K4] ist unbedingt bei der ganzen Sache. Das heißt, das ist so. Und das strahlt er aus. Aber ich fand wirklich auch, da lohnt sich echt, die Passagen, wo er spricht, sich nochmal anzuschauen, weil er wirklich in so einen fast*

musikalischen Modus des Sprechens gekommen ist. Und ich hab' mir auch nochmal diese Elemente dieser Einleitung überlegt, und hab' mir gedacht: »Ja, da merkt man jetzt, dass es einfach nicht nur eine Frage der Technik ist, sondern da geht's um Respekt, um Fremdheit, um Peinlichkeit und Berührtheit. Da geht's um Persönliches. Und das kommt schon von Anfang an in diese Stunde rein. Und mir ist das SOO (lacht), – also für mich hat sich das ganz STARK verbunden, so stark verbunden mit der künstlerischen Dimension und hab' gedacht: »Die künstlerische Dimension, jedenfalls in diesem pädagogischen Setting, die hat wahnsinnig viel mit diesen sozialen und ethischen Komponenten zu tun. [...]

[Ein paar] Jungs, oder einige, nicht nur die Jungs [mussten] kichern und sehr lachen, und dann hab' ich gedacht: »So, jetzt bin ich mal gespannt.« Es war ein langes Stück auch, und es war auch viel gegenseitige Kontrolle wieder da und [K4] beginnt aber auf der menschlichen Seite: »Na, das war jetzt schwierig und manchmal muss man lachen, weil es so komische Geräusche sind« [...] Also, es ist ja einfach eine häufige Lehrersituation, dann so moralisch zu kommen, da hört man: »Da kommt jetzt jemand und reißt euch gefälligst...«, und so weiter. Und er, dass er dann sagt: »Ja, das ist so, da muss man manchmal lachen, das ist so.« Und nachdem dieses Lachen legitimiert war, war alles gut. (P4, B4-Z3)

Die Akzeptanz begünstigt das Sich-Einlassen auf das Fremde und Ungewohnte und ermöglicht eine Fokussierung auf die einzelnen Aspekte, durch die der Eindruck von Ernsthaftigkeit und Unbedingtheit realisiert wird.

3. Erkennen und Verkörpern von künstlerischen Qualitätsmerkmalen

B3: [K4] hat immer wieder gesagt: »Schaut auch ihren Körper an! Wie wirkt das denn?« Das war DIE grundsätzliche Aussage. (P4, B3-Z7)

B4: K4 hat an vielen Stellen den Schülern klar gemacht, was die künstlerische Dimension ist. Also auch in Worten. Er sagt das oft auch. Also das In-Gegenwart-Sein. [...] Es gibt viele Situationen, die so Marker sind für mich, für so eine körperliche Involviertheit, also z.B. PET-Flasche fallen zu lassen und die Hand noch zu halten, oben. Das ist was anderes, als sie einfach nur runterzuschmeißen. Oder dieses, also so eine Bewegung für einen Schlag größer zu machen und weiter, als sie funktionsmäßig nötig ist, weil sie vom Timing her und auch von der Qualität des Klangs eine Auswirkung hat. (P4, B4-Z4)

B4 benennt hier ein Doppeltes: Zum einen weist sie, wie B3, darauf hin, dass die Verkörperung von Qualitätsmerkmalen einer intentional geführten Aufmerksamkeitssteuerung bedarf (B3: *Schaut auch ihren Körper an!*). Die Präzision und Stimmigkeit der Ausführung ist auf Worte angewiesen, die eine Fokussierung der Aufmerksamkeit bewirken sollen. Zum anderen scheint sich diese Qualität aber auch als etwas Unverfügbares einzustellen: Der Ausdruck *Involviertheit* bezeichnet mehr als ein mechanisches Nachmachen auf eine Aufforderung hin, sondern impliziert ein selbsttätiges Ergreifen auf der Basis eines vorgängigen Ergriffen-Seins, was wiederum nur möglich ist, wenn durch die performative Präsenz von K4 etwas in den Raum hineingegeben wurde, was erkannt und verkörpert werden kann.

4. Üben/Trainieren der gefundenen Musiziergesten

B3: *Und es ist interessant, wenn die Schüler beschreiben, dass, wenn [K4] sagt, es sei still, es wird wirklich still. Und einer hat gesagt, er hat uns das antrainiert. Und ich glaube tatsächlich, dass er das antrainiert hat. (P4, B3-Z8)*

B4: *Also, das waren schon immer sehr geschickte und gezielte und immer sehr respektvolle Interventionen. Also: »Dann probier' das mal aus«, oder »Das war doch eine gute Idee, mach das nochmal«, oder »Ja, mach' es noch öfter und überzeugend bei der Wiederholung«, oder so, das finde ich wichtige Situationen. (P4, B4-Z5)*

Bereits im Vorab-Interview hatte K4 ja darauf hingewiesen, dass er im Laufe seiner Projektarbeit immer wieder unterschiedliche Rollen annimmt:

K4: *Ja, da muss man immer wieder auch aussteigen aus, sozusagen aus diesem künstlerischen Prozess und es [muss] dann einfach Arbeitsphasen geben [...] und was man im Instrumentalspiel sagt: Man muss üben.*

[...] jetzt werd' ich plötzlich sozusagen der Lehrer, der einfordert, und das geht immer so fast in den Schulalltag zurück, so wie halt dann Lernen auch teilweise funktioniert, dass man was arbeiten muss, üben muss, sich überlegen, noch einmal wiederholen, verbessern. (K4-Z10)

Allerdings ist dieses Üben nur sinnvoll, so lange das Bewusstsein der künstlerischen Dimension bei den Schüler:innen aufrecht erhalten werden kann. B3 und B4 beobachten immer wieder Phasen, in denen die Schüler:innen aus der künstlerischen Bewusstheit in eine alltägliche Wahrnehmungshaltung zurückfallen:

5. Zeitweiliger ›Rückfall‹ in Alltagsroutinen

B3: *Und diese Sensibilität, sie kriegen das nicht immer hin, aber sie haben die Sensibilität, dass das die Verpflichtung ist, in der sie arbeiten müssen oder sie können zurückfallen, aber dann ist ihnen bewusst, dass sie sich jetzt entspannen. Also, sie verspüren diesen Wechsel von dem performativen Modus in den Alltagsmodus. (P4, B3-Z9)*

B4: *Also, bei der Gruppenarbeit, da war das Feststellen der Dimension des Künstlerischen nicht ganz leicht, weil es war echt im Moment schwer zu beobachten, da war das Video schon sehr wichtig. Da gab es schon auch viel Wegdriften und dieses Shifting zwischen Spiel im alltäglichen Sinn und Spiel als musikalisches Spiel, also ich finde, also bei der einen Gruppe mit den PET-Flaschen, die so im Kreis gestanden sind in der Ecke, wo einer dem anderen auch mal ne PET-Flasche an den Kopf geworfen hat und so. (P4, B4-Z6)*

Dieser Rückfall wird nicht gemäßregelt, sondern durch K4 so bearbeitet, dass ein Rückweg in den *performativen bzw. künstlerischen Modus* möglich ist.

6. Akzeptanz und Rückverwandlung ›ausscherender‹ Momente

B3: *Jemand hat irgendetwas fallen gelassen und dann hat [K4] gesagt: »Oh, – du hast das jetzt fallen gelassen, du hast das aus DIESER Höhe fallen lassen. Das ist jetzt spannend.« Und dann haben sie so: »stimmt... (lacht), das war cool.« Und dann haben sie begonnen mit... Also, immer diese Form von Aufwertung. (P4, B3-Z10)*

B4: *Also ich finde, also bei der einen Gruppe mit den PET-Flaschen, die so im Kreis gestanden sind in der Ecke, wo einer dem anderen auch mal ne PET-Flasche an den Kopf geworfen hat und so, [...] da hab' ich mir da aufgeschrieben, dass [K4] an der Stelle der Gruppe gesagt hat, wenn ihr das macht, mit dem an den Kopf werfen, dann muss das aber wirklich sehr gut geübt sein, damit das nachher nach einer Funktion in dem Stück aussieht. Und, also es hatte, damit hatte das eine, also ich glaube, [K4] hat an vielen Stellen den Schülern klar gemacht, was die künstlerische Dimension ist. (P4, B4-Z7)*

Um die Bewusstheit und innere Spannung für diese *künstlerische Dimension* aufrecht zu erhalten, sind von Zeit zu Zeit immer wieder neue performative Initialimpulse notwendig:

7. (≡1): Inszenierter Initialimpuls

B4: *Also man hatte richtig das Gefühl in der Gruppenarbeit, dass dort, wo die, sagen wir beim Vorhof in d[er] künstlerische[n] Dimension [waren], [dass] die manchmal ein bisschen an der Ecke zum aussteigenden Alltag gelandet sind, dass dann die Interventionen immer wieder zurückgeführt haben. (P4, B4-Z8)*

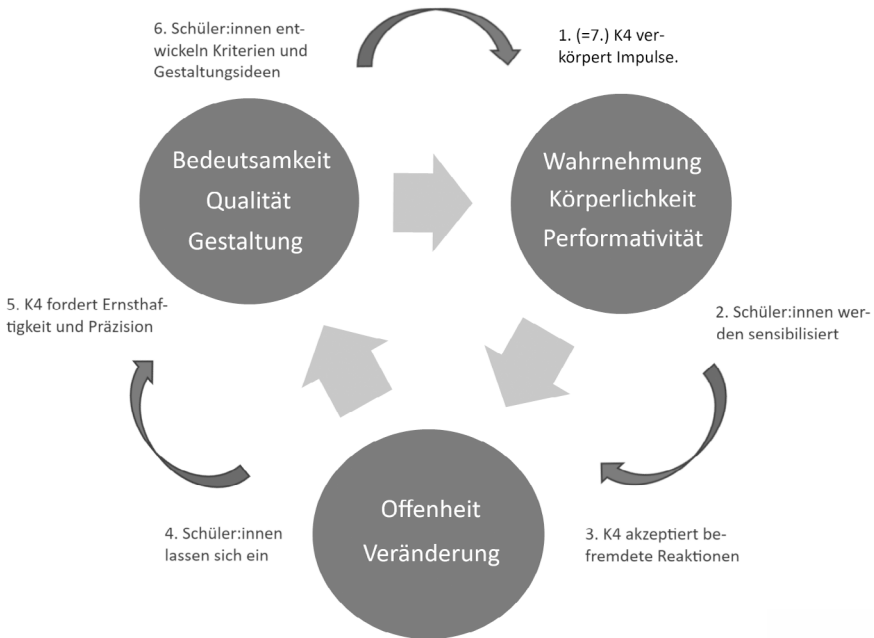
B3 beschreibt dasselbe etwas anders. Anstelle erneuernder Impulse, für die es in diesem Projekt viele Beispiele gibt (Einbindung der Bassklarinetistin, neues Instrumentarium kurz vor dem Konzert), thematisiert sie die Tatsache, dass K4 durchgängig im Modus des Künstlerischen geblieben ist und dadurch die Schüler:innen immer wieder zurückholen konnte:

B3: *Also, man merkt schon, dass [K4] schon so ein bisschen trickst, dass er so Sachen macht, ohne das zu erzeugen, aber er verlässt diesen künstlerischen Modus kaum – wirklich durchgängig in dieser Stunde verlässt er ihn nicht. Ich glaube, er könnte ihn verlassen. Ich glaube, er hat sicher andere mögliche Rollen, aber ich habe den Eindruck, das zieht er mit so einer Konsequenz durch, dass es keinen Lehrer in dem Raum gibt, so eben kein Lehrerklicsee zumindest. (P4, B3-Z11)*

Hinter den Beschreibungen von B3 und B4 lässt sich implizit eine Spiralbewegung erkennen. Diese Bewegung folgt ziemlich genau der Struktur unserer Map »Topologie des Künstlerischen«, indem sie ausgehend von den Zentralkategorien »Wahrnehmung«, »Körperlichkeit« und »Performativität« in der rechten Hälfte der Map über »Offenheit« und »Veränderung« zu den links in der Map liegenden Zentralkategorien »Gestaltung«, »Qualität« und »Bedeutsamkeit« wandert, woraus sich potenziell neue Weisen der Wahrnehmung ergeben und sich der Kreis schließt.

Vereinfacht ließe sich diese Bewegung folgendermaßen darstellen:

Abb. 16



Es ist allerdings auffallend, dass weder B3 noch B4 unter der Zentralkategorie »Gestaltung« eine im engeren Sinne »kompositorische« Arbeit verstehen. An keiner Stelle thematisieren sie etwa den Verlauf oder die innere Dramaturgie der entstehenden Stücke. Da diese Aspekte auch im Vorab-Interview mit K4 sowie in den Tagebuch-Einträgen der Schüler:innen unerwähnt bleiben, kann man davon ausgehen, dass der eigentliche Inhalt dieses Projekts in der musizierenden Umsetzung selbstständig gefundener Gesten liegt und die Funktion dieser Gesten innerhalb einer Komposition eine eher untergeordnete Rolle spielt. Was K4 in diesem Projekt entwickelt, entspricht damit wohl ziemlich genau der Beschreibung von B3: *[D]ie Komposition entsteht aus der Impro und die Struktur bleibt bis zur Aufführung durchlässig und offen*. Dass diese Entscheidung durchaus auch kritische Fragen hervorrufen kann, wird deutlich, wenn wir an K3 zurückdenken, der im Vorab-Interview ja eine klare Unterscheidung zwischen Improvisations- und Kompositionsprojekten gefordert hatte:

K3: *Also ich versuche, mir auch immer im Klaren darüber zu sein, dass quasi Improvisation eigentlich im Rahmen von einem Kompositionsprojekt, glaube ich, eher immer so etwas Propädeutisches haben sollte. Sonst fände ich ehrlicherweise, dürfte man dann auch sonst nicht von Kompositionsprojekten sprechen. Da müsste man wirklich sagen: »Wir machen Improvisation«, das heißt ja wahrscheinlich auch nicht, dass überhaupt keine Absprachen stattfinden, also auch da kann man sicherlich, was Absprachen angeht, ein ganzes Stück weit gehen, ohne dass man unbedingt sagen muss »Wir komponieren jetzt«. Da würde ich dann auch sagen, da muss es irgendwie dann auch ein Kriterium geben, wo ich dann auch sagen kann: »Das ist jetzt nicht mehr Improvisation, was wir hier machen, oder es ist etwas anderes.« Bei Improvisationen würde ich mich auch nur begrenzt kompetent fühlen. (K3-Z9)*

Es steht uns als Forschern nicht zu, über die Legitimität der einen oder anderen Sichtweise zu urteilen. Angesichts unserer Aufgabe, die ja auch darin liegt, die Beobachter:innen zu beobachten, ist es aber wichtig, festzuhalten, dass weder B3 noch B4 mit der Vorgehensweise und Schwerpunktsetzung von K4 ein Problem haben. Das hängt ganz offensichtlich mit der Tatsache zusammen, dass sie sich als Angehörige einer Sozialen Welt zu erkennen geben, die sie mit K4 teilen. Durch ihr Commitment zu den Werten dieser Sozialen Welt, die sich mit Begriffen wie Ernsthaftigkeit, Authentizität, Performativität, Grenzerfahrung und Körperlichkeit umschreiben lassen, ist eine kritische Distanzierung zu der beobachteten Praxis, der sie sich verwandt und zugehörig fühlen, kaum möglich. Selbst B4, die ja doch immer wieder zu erkennen gibt, dass sie die Eigenständigkeit kompositorischer Prozesse (im engeren Sinne) durchaus im Blick hat, bleibt in ihren Ausführungen zur beobachteten Stunde ganz dem von K4 vorgelebten Wertesystem verpflichtet. Eine Kritik daran könnte nur von jemandem wie K3 formuliert werden, der dieser Welt nicht angehört. K3 würde möglicherweise einen »elephant in the room« identifizieren, der darin besteht, dass alle Beteiligten von »Komposition« reden, und niemand bemerkt, dass eigentlich eine etwas gebündeltere Form von Improvisation praktiziert wird.

B3 und B4 geben sich nicht nur als Angehörige einer mit K4 geteilten Sozialen Welt zu erkennen: Sie beschreiben auch sehr detailliert, wie die Schüler:innen im Laufe des Projekts ihrerseits eine kollektive Soziale Welt ausbilden. Dazu gehört, dass die entstehenden Stücke als Ergebnis gemeinsamer Arbeit wahrgenommen werden:

B3: *[U]nd später im weiteren Verlauf spürt man das sehr stark, immer dieses Ownership, also [...]: »Das ist unser Stück. Wir haben was kreiert.« Sogar wenn sie gefragt werden: »Ja, habt ihr Vorschläge bekommen?« Dann wehren sie sich vehement (lacht): »Also, das war UNSER Ding.« Da waren vielleicht ein paar Vorschläge, aber das – sie empfinden das unglaublich als ihr Ding. Das fand ich sehr beeindruckend. (P4, B3-Z12)*

Die Soziale Welt ist nicht zwangsläufig auf Dauer angelegt, sondern formiert sich zunächst nur für den Zeitraum des Projekts. Die Beobachtungen von B3 lassen erkennen, dass das Commitment nicht einmal eine ästhetische Übereinstimmung implizieren muss:

B3: *Also, ich finde es total lustig, wenn der andere [Schüler] sagt: »Also, ich würde das nicht privat hören, aber es ist schon cool, sowas zu machen.« Ich finde das schon so richtig, weil er – es ist überhaupt nicht seine Musik geworden oder sowas, er würde wahrscheinlich nicht in so ein Konzert gehen. Aber er kennt das, er hat eine gute Erfahrung damit gemacht, das reicht jetzt mal. Also, und es ist wirklich ein ordentlicher Schritt, das zu kriegen in dieser Altersstufe. (P4, B3-Z13)*

Wie es für eine »Community of Practice« (die ja als Synonym für den Begriff der »Sozialen Welten« gelten kann [vgl. Bowker & Star, 1999]) charakteristisch ist, bildet sich im Laufe der Arbeit nicht nur ein gemeinsames Commitment unter den Anwesenden heraus. Es entstehen auch eigene Sprachformen:

B3: *Also sie... – und das ist lustig, wie sie dann in den Interviews sprechen, dass sie ganz viel von diesem Musikergetue natürlich übernehmen. Sie sprechen, dass sie Sessions haben. Sie benutzen*

recht viel Vokabular und man sieht es ihnen manchmal an, wie sie so nachmachen, eigentlich. Aber sie haben etwas, w[as] sie nachmachen können. (P4, B3-Z14)

Auch hier ist ein nochmaliger Vergleich mit K3 aufschlussreich, der im Vorab-Interview die Frage gestellt hatte, ob ein kollektives Komponieren überhaupt möglich ist:

K3: Also, wenn man ganz grundsätzlich werden wollte, könnte man vielleicht vor der Beobachtung durchaus auch die Frage aufwerfen, ob man mit einer Gruppe überhaupt komponieren kann. Also, ist es quasi möglich, diese Form von Entscheidungen sozusagen aus einem Individuum wirklich in eine Gruppe zu verlagern? [...] Ich glaube, es ist schon schwierig, das zu vermitteln, dass das ein Problem ist. Ich meine, ich nehme das natürlich wahr, ich merke dann irgendwie, es geht was nicht voran, aber das nehme ich natürlich vor dem Hintergrund wahr, dass ich das quasi so aus meinem Eigenkomponieren kenne und weiß, warum ich die Probleme im eigenen Komponieren nicht habe. Aber das kann ich den Schülern nur schwer vermitteln, weil ich ihnen ja nicht quasi an der Tafel vorkomponieren kann. [...] Das zweite ist, dass man das natürlich auch pragmatisch teilweise lösen kann, indem man kleinere Gruppen bildet, wo dann einfach die Diskussion leichter wird, bis hin zu Einzelaufgaben. Also, dass da innerhalb einer kleineren Gruppe zum Beispiel Einzelaufgaben noch weiter verteilt werden oder auch vielleicht mal als Hausaufgabe mitgegeben werden. Dann ist das ja sowieso eher eine Einzelbeschäftigung mit solchen Fragen. (K3-Z12)

Auch hier ist es nicht an uns, eine inhaltliche Stellungnahme abzugeben. Entscheidend für die hier verfolgte Fragestellung ist vielmehr, dass K3's skeptischer Perspektive die Wahrnehmung und Wertschätzung einer kollektiv geteilten *Ownership* vermutlich weitaus schwerer fallen dürfte als B3, in deren Sozialer Welt kollektiv ergriffene künstlerische Gruppenprozesse von vornherein eine entscheidende Rolle spielen, wodurch sie befähigt wird, die Realisierung einer gemeinsamen *Ownership* in besonderer Weise zu erkennen und zu würdigen.

Was wir als Forscher hingegen sehr wohl beurteilen können, ist die Tatsache, dass, wie zu sehen war, viele Wahrnehmungen von B3 und B4 in hohem Maße durch die Aussagen der Schüler:innen bestätigt werden. Dass in diesem Projekt innerhalb kürzester Zeit eine gemeinsam geteilte Soziale Welt entsteht, ist nicht allein der Perspektive der Beobachter:innen geschuldet, sondern lässt sich aus den Tagebucheinträgen und Interview-Äußerungen der Schüler:innen unzweifelhaft rekonstruieren. Insofern führt die Tatsache, dass B3 und B4 derselben Sozialen Welt wie K4 zugehörig sind, nicht unbedingt zu einer Verzerrung oder Engführung der Wahrnehmung, sondern befähigt beide Beobachter:innen, das Geschehen in Bezug auf die von ihnen für wesentlich erachteten Aspekte besonders differenziert wahrzunehmen.

3.2.4.7 Projekt 4: Feste Kooperation mit Konsens

An vielen Stellen unseres Datenmaterials wird sichtbar, dass die Arbeit im vierten Projekt auf einer sehr engen Interaktion zwischen K4 und den Schüler:innen beruht. Immer wieder formuliert K4 Arbeitsaufträge, regt gezielte Verbesserungen an und ist durch sein Vorbild präsent. Ein bewusstes Sich-Zurücknehmen, wie es K2 häufig praktiziert, würde mit seinem Verständnis künstlerischer Arbeit kaum zusammenpassen. Dass er, wie K2, anklopft und fragt, ob er die Räume, in denen die Kleingruppen arbeiten, betreten darf, ist nur schwer vorstellbar.

Die starke Führungsrolle, die von K4 ausgeht und die in unserem Sample in dieser Form sonst nur von B1 (laut ihren Ausführungen im Vorab-Interview) praktiziert wird, wirft die Frage nach der Eigenständigkeit der Schüler:innen-Beiträge auf. Im Vorab-Interview hatte K4 bereits darauf hingewiesen, dass die Schüler:innen in seinen Projekten stark auf ihn fokussiert sind.

K4: Und das finde ich auch ganz wichtig, dass man denen auch sagt, wie viele Türen oder dass es mehrere Türen gibt. Aber die öffne ICH. Ich muss ihnen ja die Türen öffnen und dann auch noch was zeigen oder einen Gedanken hinein geben oder eine Übung einschieben oder neues Material, mit dem man arbeitet. Ob sie es dann nehmen, oder nicht, das ist dann deren Entscheidung. (P4, K4-Z5)

Die Vorstellung, dass es den Schüler:innen freisteht, die Vorschläge eines Anleitenden zu übernehmen oder nicht, ist keineswegs so selbstverständlich wie sie sich liest. Gerade in einer musikbezogenen empirischen Unterrichtsforschung gibt es anschauliche Beispiele, die zeigen, dass die Anregung einer Musiklehrkraft, deren Intention es ist, die Schüler:innen zu einem selbständigen Arbeiten zu befähigen, von den Schüler:innen keineswegs als bloßer Vorschlag aufgefasst werden muss, sondern unter Umständen als Möglichkeit einer schnellen und effizienten Aufgabenerledigung verstanden werden kann (vgl. Kranefeld & Mause, 2018; Kranefeld, Mause et al., 2018). Allerdings erhält K4's Selbstbeschreibung Rückendeckung durch die Reflexionen B3's, die – möglicherweise vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen in Gruppenimprovisationen – die Interaktion zwischen K4 und den Schüler:innen im Sinne eines gegenseitigen Gebens und Nehmens beschreibt:

B3: Es gibt immer wieder so diese künstliche Geschichte von führen oder loslassen. Und man denkt irgendwie, entweder du führst oder du lässt los. Und wenn du führst, dann ist es dein Ding, und wenn du loslässt, ist es ihr Ding. Und ich finde [, das] stimmt [...] sowas von überhaupt nicht. [...] Und ich finde total schön, wenn beide führen eigentlich (lacht). Also, nicht wenn der eine führt und der andere loslässt. Sondern wenn beide etwas in den Raum stellen und beide mit Respekt das nehmen, was der andere in den Raum gestellt hat. Das heißt schon ein gewisses Zurücknehmen. [...] Und ich finde es schon schön, wenn diese Freiheit da ist, das zu übernehmen oder nicht. Weil, wenn ich es übernehme, WIRD es zu mein[em], also. Und wenn nicht, dann stirbt's so irgendwie. (P4, B3-Z15)

Ein derartiges Geben und Nehmen setzt allerdings voraus, dass die Unterrichtsinteraktion nicht lediglich als Herstellung eines künstlerischen Produkts verstanden, sondern selbst als Ort des Künstlerischen begriffen wird. Wenn man, wie B3, das Unterrichtsgeschehen zwischen K4 und den Schüler:innen überspitzt formuliert als eine gelungene künstlerische Gruppenimprovisation betrachtet, dann kann man in der Tat sagen, dass die Führungsimpulse von K4 kein Grund (zumindest kein prinzipieller) sein müssen, auf Seiten der Schüler:innen von einer Beschneidung von Freiheit zu sprechen. Legt man dieser Frage die innere Logik der von B3, B4 und auch K4 vertretenen Positionen zugrunde, dann ließe sich argumentieren, dass der Versuch, zusammen mit den Schüler:innen von einem Modus alltäglicher Wahrnehmung in einen Modus des Künstlerischen zu gelangen, in der Tat darauf abzielt, die Unterrichtsinteraktionen in eine groß angelegte Gruppenimprovisation zu verwandeln, die zwar im-

mer wieder von Übephasen unterbrochen wird, welche aber, da sie durchweg auf den Modus des Künstlerischen bezogen bleiben, nie in die Alltäglichkeit einer schulischen Logik abdriften. Diese Vorstellung lässt sich gut mit der von Wolfgang Lessing eingebrachten Metapher der »Schwelle« in Zusammenhang bringen, die ja ebenfalls von einer Trennung zwischen alltäglicher und künstlerischer Wahrnehmung ausgeht und mit »Schwelle« jenen Ort bezeichnet, an dem diese Modi einerseits – im Sinne von Grenze – aufeinanderstoßen, andererseits – im Sinne von Verbindung – sich permanent gegenseitig beleuchten und befruchten (vgl. Lessing, 2015).

Allerdings setzt dieses Interpretationsmuster eine spezifische Wissensordnung des Künstlerischen voraus. Um sehen zu können, was B3 und B4 sehen, muss auf kollektive Wissensvorräte rekurriert werden, die das Künstlerische u.a. als einschneidende, die alltäglichen Routinen aufstörende Präsenzerfahrung begreifen. Ohne diese voraussetzenden Wissensordnungen und die durch sie begründeten Sozialen Welten ließen sich die Interpretationsmuster von K4, B3, B4, aber auch von Röbke und Lessing nicht aufrecht erhalten.

Tritt man an dieser Stelle aber einen Schritt zurück und versucht das vierte Projekt unter Ausklammerung aller denkbaren Wissensordnungen des Künstlerischen zu betrachten, dann wird man aber doch feststellen müssen, dass es hier zu einem gemeinsamen, von allen Beteiligten gemeinsam getragenen Gegenstand gekommen ist. Die Kooperation bedarf keiner Grenzobjekte, sondern wird durch einen gemeinsamen Treffpunkt definiert. Und da ihre Konzeption – im Gegensatz zum zweiten Projekt – auf eng geführte Interaktionen zwischen K4 und der Gruppe angewiesen ist, können wir sie als eine **feste Kooperation mit Konsens** bezeichnen.

3.3 Die Gesamttopologie der Kriterien des Künstlerischen

In den letzten drei Kriterien-Maps, die in Kapitel 3.2.2–3.2.4 vorgestellt wurden (L2, SuS 3 und SuS 4), sind keine neuen Aspekte des Künstlerischen mehr hinzugekommen. Die entstandene Map darf deshalb inzwischen als theoretisch gesättigt betrachtet werden. Sie umfasst insgesamt 113 Kriterien des Künstlerischen, die von den Projektbeteiligten und den Beobachter:innen implizit oder explizit thematisiert wurden, darunter acht zentrale Kategorien und 27 Kernkategorien. Wir können die Map nun als Gesamttopologie vorstellen (Abb. 17) und benötigen deshalb keine farbliche Unterscheidung bisheriger und neu hinzugekommener Kriterien mehr.

Da die Gesamttopologie der Kriterien des Künstlerischen einen wesentlichen Ertrag unseres Forschungsprojekts darstellt, sollen ihre Genese, ihr Wesen und ihre Funktion in den drei folgenden Unterkapiteln genauer erläutert werden.

3.3.1 Zur Genese der Gesamttopologie der Kriterien des Künstlerischen

Um die Genese der Gesamttopologie der Kriterien des Künstlerischen zu verstehen, sei erwähnt, dass die fettgeruckten zentralen Kategorien **Bedeutsamkeit, Wahrnehmung, Körperlichkeit, Performativität, Offenheit, Veränderung, Gestaltung und Qualität**, die der Map durch ihre ringförmige Anordnung eine klare Struktur verleihen, sich zu einer Zeit herauskristallisiert haben, in der wir noch mit den Begriffen »Oberkategorie« und »Unterkategorie« gearbeitet haben, obwohl bereits deutlich sicht-

Abb. 17: Topologie der Kriterien des Künstlerischen



bar war, dass eine eindeutige Zuordnung der Unterkategorien zu jeweils einer Oberkategorie in vielen Fällen nicht möglich ist. Einen differenzierten Einblick in den damaligen Stand unserer Forschungen und die Genese der »Gesamttopologie der Kriterien des Künstlerischen« bietet der Text »... und dann wird's etwas Erstaunliches« – Schulisches Komponieren zwischen Poiesis und Performativität« (Handschiek & Lessing 2020). Damals haben wir bereits mit sieben Oberkategorien gearbeitet, die sich – wie wir anhand der Analyse des Beziehungsgeflechts und anhand grafischen Experimentierens herausgefunden haben – durch einige bipolare Unterkategorien zu einer Ringform konfigurieren lassen, die in ihrer Grundstruktur bis zum Abschluss des Projekts Bestand hatte. Dieser »mittlere« Ring der Map gestaltete sich damals, wie in Abb. 18 zu sehen ist (Handschiek & Lessing 2020, S. 140):

Neben diesen bipolaren Unterkategorien, die zwischen den beiden zentralen Kategorien positioniert sind, auf die sie sich beziehen, sind wir auf Unterkategorien gestoßen, die sich mehr als zwei zentralen Kategorien zuordnen ließen. Diese rückten als »Kernkategorien« ins Zentrum der Map. Es handelte sich damals um INTERAKTION, EMERGENZ, VERÄNDERUNG DES ÄSTHETISCHEN VERHALTENS, REFLEXION, JENSEITS VON AUFGABENERFÜLLUNG, ÄSTHETISCHER STREIT, INTENSITÄT, GEGENWELT ZUR SCHULE und BESONDERE WEISE DES SEINS. Umgekehrt wurden solche Kategorien, die sich nur auf eine zentrale Kategorie beziehen lassen, außen an den Ring in der Nähe ihrer jeweiligen Bezugskategorie angelegt. Die genauen Zuordnungen waren damals:

Bedeutsamkeit: ÄSTHETISCHER STREIT/BESONDERE WEISE DES SEINS/*Eigenständigkeit*/EMERGENZ/*Emotion/Energie/Ernsthaftigkeit/Identifikation*/INTENSITÄT/INTERAKTION/JENSEITS VON AUFGABENERFÜLLUNG/*Kontemplation/Korrespondenz*/künstlerische Selbstwirksamkeit/REFLEXION/Selbstwahrnehmung/*soziale Selbstwirksamkeit*/VERÄNDERUNG DES ÄSTHETISCHEN VERHALTENS.

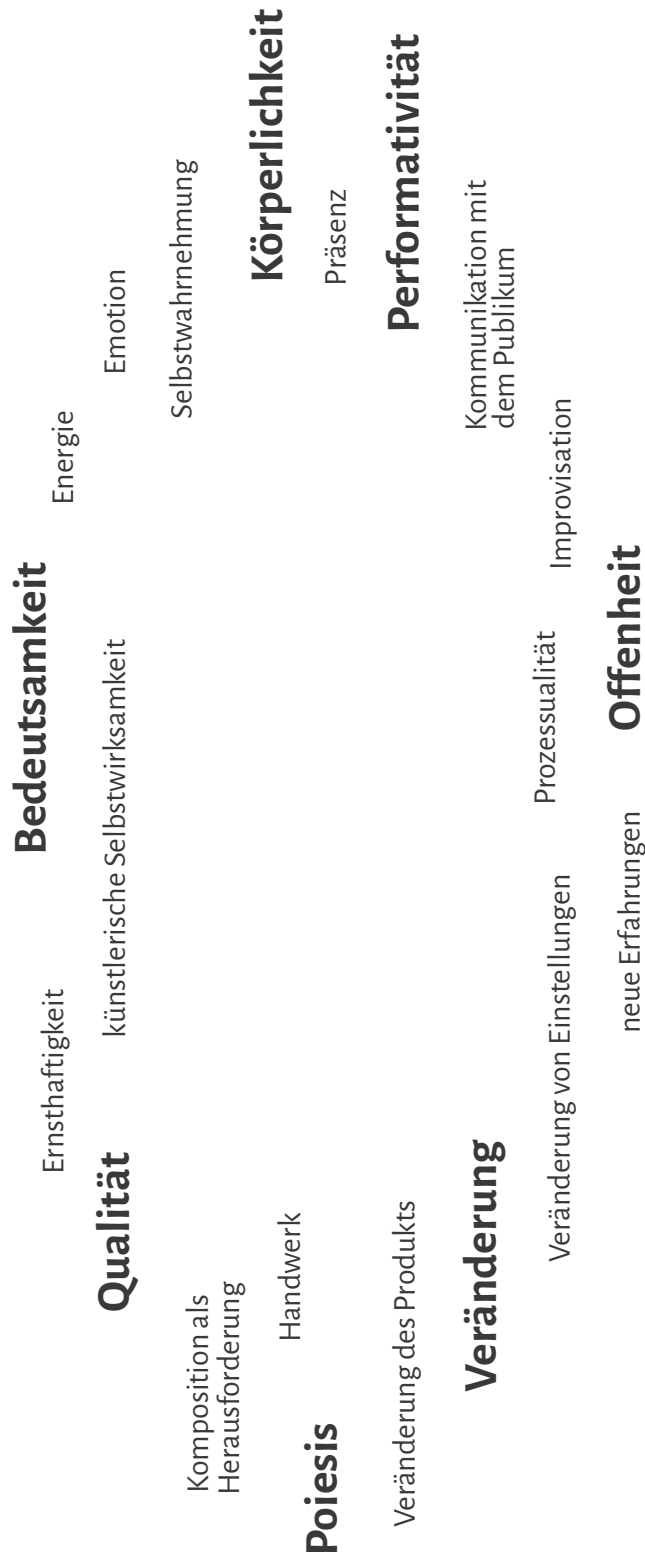
Körperlichkeit: BESONDERE WEISE DES SEINS/*Emotion/Energie*/GEGENWELT ZUR SCHULE/INTENSITÄT/INTERAKTION/*Präsenz/Selbstwahrnehmung/Übung*/VERÄNDERUNG DES ÄSTHETISCHEN VERHALTENS.

Performativität: BESONDERE WEISE DES SEINS/GEGENWELT ZUR SCHULE/*Improvisation*/INTERAKTION/JENSEITS VON AUFGABENERFÜLLUNG/*Kommunikation mit dem Publikum/Komposition als strukturierte Performance/Präsenz/Umgang mit Zwischenergebnissen*.

Offenheit: ÄSTHETISCHER STREIT/EMERGENZ/GEGENWELT ZUR SCHULE/*Improvisation/Innovation*/INTERAKTION/JENSEITS VON AUFGABENERFÜLLUNG/*Kommunikation mit dem Publikum/Komplexität/Kreativität/neue Erfahrungen/Prozessualität*/REFLEXION/*Selbstbestimmtheit*/VERÄNDERUNG DES ÄSTHETISCHEN VERHALTENS/Veränderungen von Einstellungen.

Veränderung: ÄSTHETISCHER STREIT/*Blockaden lösen*/EMERGENZ/*Lernfortschritte/neue Erfahrungen*/VERÄNDERUNG DES ÄSTHETISCHEN VERHALTENS/*Prozessualität*/REFLEXION/Veränderungen des Produkts/*Veränderungen des Sozialverhaltens*/Veränderungen von Einstellungen.

Abb. 18: Gerüst der Gesamttopologie des Künstlerischen im Entwicklungsstadium (2020)



Poiesis: Handwerk/Komposition als Herausforderung/Veränderungen des Produkts.

Qualität: ÄSTHETISCHER STREIT/BESONDERE WEISE DES SEINS/*Erfolg*/Ernsthaftigkeit/Handwerk/INTENSITÄT/JENSEITS VON AUFGABENERFÜLLUNG/*Klarheit*/Komposition als Herausforderung/*Leistung*/*konventionelle Perfektion*/künstlerische Selbstwirksamkeit/*Vielfalt*.

(Fettgedruckt sind die acht zentralen Kategorien, in Großbuchstaben erscheinen die Kernkategorien, in regulärer Schrift die bipolaren Kategorien, die die Ringstruktur erzeugen und in kursiver Schrift die Kategorien, die eindeutig zugeordnet werden konnten und in der damaligen Map im Außenbereich des Rings lagen.)

Im weiteren Forschungsprozess hat die Gesamttopologie diese Grundstruktur beibehalten und sich trotzdem in mehrfacher Weise verändert: Zunächst ist als achte zentrale Kategorie noch **Wahrnehmung** hinzugetreten, zum einen, weil die übergeordnete Bedeutung dieses Aspekts immer klarer in Erscheinung trat, zum anderen, weil die Kategorie der Wahrnehmung ein wichtiges Bindeglied zwischen den zentralen Kategorien **Bedeutsamkeit** und **Körperlichkeit** darstellt. Außerdem wurde der seit der Antike philosophisch stark beanspruchte und entsprechend kontrovers diskutierte Begriff der **Poiesis** durch den hinsichtlich seiner Bedeutung klarer konturierten Begriff der **Gestaltung** ersetzt, um die entsprechende Kategorie zu markieren.

Darüber hinaus haben wir uns von den einfachen und mehrfachen theoretischen Anbindungen der Kategorien an unsere acht zentralen Kategorien endgültig getrennt und uns stattdessen für ein rein konstellatives Beziehungsgefüge entschieden, bei dem mögliche Verbindungen individuell und situativ gedanklich konstruiert werden können.

Die Unterscheidung zwischen Kategorien, zentralen Kategorien und Kernkategorien ist nur noch anhand der Schriftgröße erkennbar. Um die »einfachen« Kategorien terminologisch sauberer von den Zentralkategorien und den Kernkategorien zu trennen, bezeichnen wir sie in der Regel als »Kriterien«.

Im Laufe der Jahre ist die Gesamttopologie auf 113 Kriterien und Kategorien angewachsen, davon acht zentrale Kategorien und 27 Kernkategorien. Immer wieder wurden Bezeichnungen von Kriterien und Kategorien modifiziert, zusammengeführt oder differenziert sowie Positionen verändert.

Wer sich genauer mit der Map beschäftigt, wird feststellen, dass es in vielen Fällen eine große Übereinstimmung zwischen der grafischen Anordnung der Kriterien und ihrer inhaltlichen Nähe oder Distanz zueinander gibt. So wird es kaum überraschen, dass sich die Kernkategorie »Freiheit« neben der zentralen Kategorie der »Offenheit« findet oder dass die Kernkategorie »Sensibilität« in die Nähe der zentralen Kategorie »Wahrnehmung« und »Körperlichkeit« gesetzt wurde. Das gleiche gilt für die gegenseitige Nähe von »Handwerk« und »Gestaltung« oder »Horizontenerweiterung« und »Grenzüberschreitung«. Die Liste der aus offensichtlichen Gründen nahe beieinanderliegenden Kriterien und Kategorien könnte mühelos weitergeführt werden. Bei genauerem Hinsehen wird man aber feststellen, dass es durchaus auch Anordnungen gibt, die auf den ersten Blick fragwürdig sind. Warum befindet sich z.B. das Kriterium »Verfremdung« in der Nähe der zentralen Kategorie »Bedeutsamkeit« und nicht bei »Veränderung«? Die Entscheidung für diese Platzierung ist tatsächlich nicht leichtgefallen, aber

gerade deshalb umso intensiver durchdacht. Eine Verfremdung ist nämlich mehr als eine reine Veränderung im Sinne einer Modifikation. Sie wird erst dann zur Verfremdung, wenn die vorgenommene Veränderung den Aspekt der Bedeutsamkeit betrifft bzw. wenn durch die vorgenommenen Veränderungen neue Bedeutungszuweisungen angeregt werden. Ein weiteres Beispiel, das Fragen aufwerfen könnte, ist die unmittelbare Nachbarschaft der Kriterien »Spaß«, »Widerstand«, »Krisen« und »Glück, erfüllte Momente«. Hier war ausschlaggebend für die Anordnung, dass die genannten Kriterien einerseits gemeinsam mit anderen Aspekten in Verbindung stehen wie z.B. »Motivation« und »Emotion« und dass sie sich andererseits gerade ob ihrer Widersprüchlichkeit gegenseitig bedingen. Denn kaum etwas bereitet mehr Spaß als die Überwindung von Widerständen und das Gefühl von Glück kann sich auch nur vor dem Hintergrund des Wissens darum einstellen, dass alles auch ganz anders sein könnte.

Eine weitere Schwierigkeit bestand darin, zu entscheiden, ob ein neues Kriterium überhaupt in die Map aufzunehmen war oder nicht. Dies hängt in erster Linie mit der Tatsache zusammen, dass die Trennschärfe der Begriffe, die bestimmte Aspekt repräsentieren, nicht immer klar und abschließend zu beurteilen war. Auch dies soll anhand von Beispielen erläutert werden:

Relativ spät, aber ohne Zögern wurde z.B. das Kriterium »Unverfügbarkeit« in die Map aufgenommen. Dass sie uns erst spät aufgefallen ist, hängt damit zusammen, dass der Begriff »Unverfügbarkeit« in den Interviews und in den Tagebüchern als solcher nicht verwendet wird. Das Phänomen wird vielmehr umschrieben mit Äußerungen wie

[...] oder wenn ich Kinder beobachte beim Spiel, dann ist es eigentlich nichts Gelenktes, sondern es ist so was Unvorhersehbares. (K2-Z4)

Und ich hab' echt, ich stand immer zitternd da, dass am Ende nicht noch einer irgendwo draufhaut, weil am Ende ist es so ausgeklungen und ich hab' so gehofft, dass keiner mehr draufhaut. (P4, SuS-Z60)

Weil ICH als Musiker spiele mit dieser Energie im Raum, wenn ich auf der Bühne bin. Und ich kann das verändern, wenn ich gut drauf bin. (K1-Z4)

Wir haben es hier genau genommen sogar mit drei verschiedenen Unterkategorien von Unverfügbarkeit zu tun. Im ersten Fall ist etwas unverfügbar, weil es sich mehr oder weniger zufällig ergibt, im zweiten Fall hängt das Gelingen des Moments von der Sensibilität und der ästhetischen Kompetenz der Mitspieler:innen ab, im dritten Fall von der Tagesform des Komponisten K1.

Dass den spezifisch künstlerischen Situationen, auf die sich diese drei Äußerungen beziehen, das gemeinsame Merkmal der Unverfügbarkeit innewohnt, musste uns im Zuge der Beschäftigung mit dem Material erst auffallen. In dem Moment, in dem es uns auffiel, war jedoch sofort klar, dass es sich um eine Kernkategorie der Dimensionen des Künstlerischen handeln muss, denn sonst wäre das Phänomen nicht aus verschiedensten Perspektiven im Kontext besonders spannender oder gelungener Situationen thematisiert worden.

Auch eine negative Entscheidung soll exemplarisch dargestellt werden: Hin und wieder lag es sozusagen in der Luft, »Expressivität« als Kernkategorie in die Topologie der Dimensionen des Künstlerischen aufzunehmen. Allerdings gibt es auch zahl-

reiche Schilderungen besonders intensiver Wahrnehmungssituationen, die eindeutig interaktiv geprägt sind oder einen eher kontemplativen Charakter besitzen, sodass der individuelle Ausdruck bei ihnen kaum eine Rolle spielt. Wir haben deshalb entschieden, es bei dem Aspekt »individueller Ausdruck« zu belassen und »Expressivität« nicht als Kernkategorie zu etablieren. Ähnlich ging es uns mit dem In-vivo-Code »Überraschung«. Auch er wurde als eigenständiges Kriterium des Künstlerischen verworfen, weil die Map bereits über verschiedene sinnverwandte Eintragungen wie z.B. »Fremderfahrung«, »Horizontenerweiterung« oder auch einfach »Spaß« verfügte, mit deren Hilfe sich die Situationen repräsentieren ließen, bei deren Schilderung der Begriff »Überraschung« verwendet wurde.

3.3.2 Zum Stellenwert der Gesamtopologie der Kriterien des Künstlerischen

Nüchtern betrachtet handelt es sich bei der vorgestellten Gesamtopologie der Kriterien des Künstlerischen um nichts weiter als um eine Sammlung von Begriffen, die innerhalb des von uns beforschten Feldes mit dem Künstlerischen assoziiert oder kontextualisiert wurden oder aber dazu in der Lage sind, bestimmte Assoziationen oder Kontextualisierungen zusammenzufassen. Die Topologie ist deshalb in keiner Weise normativ, sondern eine empirisch fundierte Bestandaufnahme auf der Basis theoretischer Beiträge sowie Beobachtungen aus einem bestimmten Feld der musikpädagogischen Praxis.

Die Begriffe, die wir im Forschungsprozess selbst als »Kategorien« bezeichnet haben und nun mit etwas Abstand »Kriterien des Künstlerischen« nennen, wurden im Verlauf einer langwierigen und intensiven Auseinandersetzung mit unserem empirischen Material in eine Ordnung gebracht, die zwar bis zu einem gewissen Grad plausibel ist, aber dennoch in keiner Weise mit einer abschließenden »Bestimmung« oder »Identifikation« des Künstlerischen verwechselt werden darf. Unserer Gesamtopologie der Kriterien des Künstlerischen wohnt keinerlei Beweiskraft inne, sie ist in hohem Maße interpretations- und diskussionswürdig und wird es auch immer bleiben.

Diese Einschränkung ist auch in Hinblick auf die verschiedenen Kunstsparten wichtig. Musik ist eine Kunstform, bei der es um die Gestaltung von Zeit geht. Viele der in der Map aufgeführten Kriterien hängen mit dieser Zeitgebundenheit zusammen. Deshalb kann die Map sicherlich auch für Reflexionen im Bereich anderer zeitgebundener Ausdrucksformen wie z.B. der Darstellenden Kunst, speziell dem Theater, Gültigkeit beanspruchen. Erstaunlicherweise gibt es kaum Dinge in der Map, die nicht in irgendeiner Weise auch für den Bereich der Bildenden Kunst von Belang wären, sofern man davon ausgeht, dass auch ein Gemälde spätestens dann, wenn es ausgestellt wird, inszeniert werden muss und in diesem Sinne auch einen performativen Charakter annimmt.

Zuletzt ist zu bedenken, dass die Map, die wir erstellt haben, auch an ihren historischen Ort gebunden ist. Sie ist, um in den Kategorien des französischen Philosophen Jacques Rancière zu sprechen, Ausdruck einer unserer Auffassung noch immer nicht abgeschlossenen Übergangsphase vom »repräsentativen Regime« der Künste zu einem »ästhetischen Regime« (vgl. Rancière, 2008, S. 35ff.), innerhalb derer Aspekte wie »Repräsentation, etwas darstellen« oder »individueller Ausdruck« zunehmend verdrängt werden von Kriterien wie »Performativität«, »Intensität«, »besondere Weise des Seins«, »Konzentration« oder »Emergenz«. Es ist selbstverständlich davon auszu-

gehen, dass eine entsprechend generierte Topologie der Kriterien des Künstlerischen vor hundert Jahren anders ausgesehen hätte und dass sie in hundert Jahren anders aussehen wird.

Da unsere Gesamttopologie grundsätzlich keinen identifizierenden, sondern einen konstellativen Charakter hat (vgl. dazu Adorno, 2003 [1966], S. 164ff.; Linke, 2018, S. 260ff.), verzichten wir bewusst darauf, der Map eine Liste hinzuzufügen, in der jeder einzelne der 113 Kriterien des Künstlerischen klar definiert ist. Wenngleich wir bei einigen Kriterien und Kategorien durchaus intensiv diskutiert haben, was genau damit gemeint sei, und für was wir den entsprechenden Code verwenden, sind die Bedeutungen nicht eindeutig festgelegt, sondern ergeben sich aus den jeweiligen Kontexten innerhalb der Map. Dies hat sich bereits in Kap. 3.1.2 und 3.1.3 gezeigt, als wir feststellen mussten, dass »Offenheit«, wenn sie mit »Freiheit«, »Eigenständigkeit« und »Toleranz« gepaart ist wie bei B2 etwas anderes bezeichnet, als wenn sie mit z.B. gemeinsam mit »Grenzüberschreitung« und »Bereitschaft sich einzulassen« auftritt, wie es bei B1 der Fall ist.

All diesen Einschränkungen zum Trotz hat sich unsere Gesamttopologie der Aspekte des Künstlerischen insofern als konsistent erwiesen, als dass benachbarte Regionen häufig gemeinsam repräsentiert oder auch nicht repräsentiert werden. So liegen nicht nur bei den Kompositionspädagog:innen – wie im Zwischenfazit zu den Forschungsfragen 1 und 2 (Kap. 3.1.3) bereits darstellt –, sondern auch bei den Schüler:innen, die an Projekt 1 beteiligt waren, die unterrepräsentierten Bereiche unmittelbar nebeneinander:

- Bei K1 fehlen »Gestaltung« und »Qualität«.
- Bei K3 fehlen »Körperlichkeit« und »Offenheit«.
- Bei B2 fehlen »Qualität«, »Bedeutsamkeit«, »Wahrnehmung«, »Körperlichkeit« und »Performativität«.
- Bei B3 fehlen »Gestaltung« und »Qualität«.
- Bei den Schüler:innen in Projekt 1 fehlen »Wahrnehmung«, »Körperlichkeit« und »Performativität«.

Lediglich die Map der Schüler:innen in Projekt 2 entspricht diesem Muster nicht.

3.3.3 Zur Funktion der Gesamttopologie der Kriterien des Künstlerischen

Über ihren Eigenwert als Bestandaufnahme von Kriterien des Künstlerischen, die innerhalb von Wissensordnungen des Künstlerischen in kompositionspädagogischen Kontexten wirksam werden, hinaus ist die Gesamttopologie in unserem Forschungsprojekt zu einem wichtigen methodischen Instrument geworden, das uns anhand der Generierung differenzierter individueller Profile (Forschungsfrage 1) nicht nur ermöglicht, die Positionen einzelner Akteur:innen zueinander und zu übergeordneten Diskursen in Beziehung zu setzen (Forschungsfrage 2), sondern auch bestimmte Prognosen bezüglich der gegenseitigen Wahrnehmung der Akteur:innen unseres Projekts zu erstellen, die sich bewahrheitet haben. Dies war insbesondere hinsichtlich der kritischen Bewertung der kompositionspädagogischen Strategie von K3 durch die Beobachterin B3 der Fall oder hinsichtlich der positiven Bewertung des Vorgehens von K4 durch B3 und B4.

Ebenfalls hat der Vergleich der in den Kriterien-Maps der Komponisten festgehaltenen Wissensordnungen mit jenen Kriterien-Maps, die wir aus den projektbezogenen Äußerungen der jeweils beteiligten Schüler:innen generiert haben, Hinweise darauf geben können, inwiefern sich im Verlauf der Projekte unter den Projektbeteiligten gemeinsame Wissensordnungen des Künstlerischen herausgebildet haben (Forschungsfrage 3).

4. Die Musikpädagogik und das Künstlerische (2) – Befunde und Perspektiven

4.1 Zusammenfassung zentraler Befunde

Unsere empirische Untersuchung hat eine Vielzahl an Ergebnissen hervorgebracht, die sich in summa als Antworten auf unsere drei leitenden Forschungsfragen verstehen lassen und an dieser Stelle in Kurzform zunächst noch einmal stichpunktartig zusammengefasst werden sollen. Hiervon ausgehend werden wir dann einige theoretische Perspektiven und uns zentral erscheinende Herausforderungen erörtern, die sich aus diesen Befunden ergeben.

1. Für den weitaus überwiegenden Teil der von uns befragten Komponisten und Beobachter:innen spielt die Dimension des Künstlerischen eine zentrale Rolle für ihr Verständnis kompositionspädagogischer Arbeit. Diese Dimension tritt sowohl in Form theoretischer Überzeugungen als auch eines praktischen bzw. handlungsleitenden Wissens zutage, wobei beide Aspekte voneinander abhängen und sich gegenseitig durchdringen.
2. Obgleich sich das, was mit dem Begriff des Künstlerischen zum Ausdruck gebracht werden soll, in keiner Weise eindeutig und verbindlich bestimmen lässt, handelt es sich doch um mehr als einen »leeren Signifikanten« (Laclau, 2010), der sich mit beliebigen Inhalten füllen ließe. Empirisch lässt sich für schulische Kompositionsprojekte eine Topologie von Kriterien des Künstlerischen bestimmen, die von acht zentralen Kategorien getragen wird: »Performativität«, »Offenheit«, »Veränderung«, »Gestaltung«, »Qualität«, »Bedeutsamkeit«, »Wahrnehmung«, »Körperlichkeit«. Bei diesen Kategorien handelt es sich um mehr als eine additive Aneinanderreihung einzelner Kriterien. Obgleich die Zentralkategorien zueinander distinkt sind, weisen doch viele der Kriterien, die sie umgeben, Strebetendenzen auf, die eine Verbindung zu den jeweils benachbarten Zentralkategorien stiften. So wird jede Zentralkategorie von Kriterien begleitet, die sich zugleich auch auf eine benachbarte Zentralkategorie beziehen lassen. Durch diese bipolaren Verknüpfungen entsteht eine Ringstruktur, die die einzelnen Zentralkategorien kreisförmig miteinander verbindet. Darüber hinaus gibt es weitere Kriterien des Künstlerischen, die eine Nähe zu allen acht Zentralkategorien aufweisen und deshalb als »Kernkategorien« von uns in der Mitte der Topologie platziert wurden. Alle rekonstruierten Sichtweisen auf das Künstlerische in schulischen Kompositionsprojekten speisen sich aus den Zentralkategorien dieser Topologie, die ihre Validi-

- tät sowohl aus der Tatsache einer theoretischen Sättigung (neue Zentralkategorien ließen sich nicht finden) wie auch durch die geschlossene Strukturbildung erhält.
3. Keine:r der von uns befragten Akteur:innen lässt eine »Vogelschauerspektive« erkennen, die alle Bereiche der Map gleichermaßen und gleichwertig in den Blick nimmt. Selbst dort, wo alle acht Zentralkategorien berührt werden, lassen sich doch unterschiedliche Gewichtungen bzw. zeitliche Reihenfolgen erkennen (z.B. Vorgängigkeit performativer Erfahrungen, die erst in einem zweiten Schritt zu Gestaltungsideen führen). Der Blick »von oben« ist zwar der rekonstruierenden Forscherperspektive möglich, nicht aber den handelnden Personen, deren Praxis immer nur Ausschnitte der Topologie in unterschiedlichen Gewichtungen erkennen lässt. Für jede einzelne befragte Person lässt sich ein individuelles Muster bestimmen, das bestimmte Aspekte stärker, andere hingegen schwächer betont. Obgleich sich also alle Personen auf einer identischen Landkarte bewegen, weist jede Perspektive doch eine eigene Blickrichtung auf das Künstlerische auf, durch die bestimmte Regionen besonders in den Vordergrund treten (wobei dann möglicherweise der Blick auf entfernter liegende Regionen versperrt wird).
 4. Die individuellen Profile lassen sich auf unterschiedliche »Wissensordnungen des Künstlerischen« zurückführen. Diese sind keine »subjektiven Theorien« der Akteur:innen, sondern greifen kollektive Wissensvorräte auf, entweder in Form zusammenhängender Diskurse oder in Gestalt von Diskursfragmenten. Die diskursive Eingebundenheit der Sichtweisen auf das Künstlerische wurde durch das Hinzuziehen musikpädagogischer Texte zum Künstlerischen deutlich (vgl. Kapitel 1). Ohne dass eine bewusste Rezeption vorliegen müsste, greifen die von uns befragten Personen doch zahlreiche der dort entwickelten Denkfiguren auf und reihen sich damit in Diskursgemeinschaften ein, die bestimmte Sichtweisen auf das Künstlerische teilen. Die untersuchten Referenztexte müssen dabei nicht als Quellen bzw. Urheber bestimmter Sichtweisen auf das Künstlerische verstanden werden, sondern lassen sich im diskursanalytischen Sinn als Äußerungen von Mitgliedern bestimmter Diskursgemeinschaften begreifen.
 5. Wissensordnungen des Künstlerischen bezeichnen keine reinen und abstrakten Denkfiguren; sie sind vielmehr Bestandteile von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungspraxen, die durch spezifische Denktraditionen und eigenständige Sprachformen gekennzeichnet sind. Jede Wissensordnung stellt ein »Diskursuniversum« (Mead) dar, dem sich Akteur:innen durch Commitment verpflichtet wissen und dessen Gültigkeit sie innerhalb von diskursiven »Arenen« zu behaupten suchen. Im Anschluss an Anselm Strauss und Adele Clarke bezeichnen wir diese Diskursuniversen als »Soziale Welten«. Die Analyse der in unserem Sample zum Ausdruck gebrachten Wissensordnungen bestätigt Strauss' Erkenntnis, dass sich die Zugehörigkeit zu einer Sozialen Welt nicht eindimensional auf offizielle Professionsgrenzen (z.B. Musiklehrkräfte, Komponist:innen) zurückführen lässt, sondern vielfältigen Einflüssen unterliegt, die durchaus auch quer zu diesen Grenzen stehen können.
 6. Die Zugehörigkeit zu einer Sozialen Welt (und mit ihr zu einer spezifischen Wissensordnung des Künstlerischen) ist keine situationsübergreifende »Eigenschaft«, sondern wird – getreu des situationsanalytischen Ansatzes, nach dem es keine Kontexte gibt – in »Situationen« (z.B. in der Handlungspraxis eines Schulprojekts, aber auch in der Situation eines Interviews) performativ hervorgebracht. Je nachdem, welche

Sozialen Welten in der »Arena« von den Beteiligten sonst noch wahrgenommen werden, können damit bestimmte Aspekte einer Sozialen Welt besonders betont werden, die in anderen Kontexten sonst eher vernachlässigt würden. So können z.B. Gegensätzlichkeiten sichtbar werden (wie in unserem Sample z.B. zwischen B1 und B2), die in anderen Kontexten möglicherweise eine deutlich geringere Rolle spielen würden. Soziale Welten sind daher hochgradig fluide Gebilde. Gleichwohl bilden sie den Rahmen, innerhalb dessen Wissensordnungen artikuliert werden.

7. Die Wissensordnungen der anleitenden Komponisten sind keine akzidentiellen Randerscheinungen der Unterrichtspraxis, sondern bilden einen wesentlichen Bezugspunkt bei der Konzeption und Durchführung der Projekte. Ebenso sind die Urteile der Beobachter:innen in hohem Maße durch zugrunde liegende Wissensordnungen des Künstlerischen beeinflusst. Die Prägestkraft dieser Wissensordnungen ist so groß, dass sich bereits aufgrund der vorab geführten Interviews zuverlässig prognostizieren ließ, inwieweit die Beobachter:innen einem konkreten Projektverlauf zustimmend oder eher ablehnend begegnen.
8. Kompositionspädagog:innen, die künstlerische Prozesse gestalten wollen, treten in unserem Sample in vielen Fällen als aktiv Mit-Gestaltende in Erscheinung. Das Commitment zu den von uns herausgearbeiteten Wissensordnungen des Künstlerischen scheint eine einseitige Orientierung an den (vermuteten) Interessen der Schüler:innen auszuschließen. Das betrifft auch K2, der sich zwar zum einen dezidiert für eine weitgehende Gestaltungsfreiheit der Schüler:innen einsetzt, aber zugleich durch Rahmensetzungen (wie das mitgebrachte Instrumentarium und die Einladung zum ausprobierenden Spiel) deutlich Akzente setzt, die seiner Wissensordnung des Künstlerischen entsprechen. Umgekehrt ist es kein Zufall, dass dort, wo für einen weitgehenden Verzicht der Anleitenden in Bezug auf eigene ästhetische Präferenzen zugunsten einer Orientierung an Schüler:innen-Interessen geworben wird (wie bei dem Beobachter B2), sich kaum übergreifende Wissensordnungen des Künstlerischen identifizieren lassen.
9. Angesichts dieser Verwobenheit sowohl der Beobachter:innen als auch der Komponisten mit den je eigenen Wissensordnungen des Künstlerischen wird auch deutlich, wieso das Künstlerische in der Literatur zur Kompositionspädagogik oftmals als »zur Verfügung gestellter Handlungsraum« angesehen und erst in zweiter Linie auf die kompositorischen Arbeiten der Schüler:innen bezogen wird (vgl. Abschnitt 1.1.2.3).
10. Das Eingewoben-Sein der Anleitenden in die künstlerischen Gestaltungsprozesse der Gruppe verstärkt automatisch die Gefahr, dass Positionen innerhalb der Gruppe übergangen werden (diese Gefahr wird in unserem Sample insbesondere von B2 benannt, der die Dimension des Künstlerischen tendenziell skeptisch betrachtet). Angesichts dieser Tatsache gäbe es durchaus Gründe, das Verfolgen künstlerischer Ziele im Rahmen von Kompositionsprojekten als hegemoniale Praxis zu entlarven, die zur Folge hat, dass bestimmte Perspektiven »abserviert« werden (Clarke, 2012, S. 68). Gleichwohl zeigt ein Blick auf unser Sample, dass das keine zwangsläufige Folge sein muss. In den Projekten 2 und 4 lässt sich sehen, dass ein Großteil der Schüler:innen die von den Anleitenden eingebrachten Wissensordnungen zumindest für die Dauer des Projekts freiwillig übernimmt. Dies führt dazu, dass möglicherweise »störende« Faktoren (wie z.B. eine Musikpraxis der Schüler:innen, die kaum kompatibel mit den Zielsetzungen der Anleitenden wäre) kurzzeitig keine

Rolle spielen. Die Übernahme einer anderen Wissensordnung wird möglich, weil die Schüler:innen für die Dauer des Projekts sich mit den Anleitenden im Sinne einer Praxisgemeinschaft zu einer gemeinsamen Sozialen Welt verbinden, der sie sich durch Commitment verbunden wissen. In dem Maße, in dem sich eine derart geteilte Praxis herausbildet, dichtet sich diese Praxis zugleich gegenüber anderen Einflussfaktoren ab, die die gemeinsame Soziale Welt gefährden könnten.

11. Eine andere Möglichkeit der Zusammenarbeit zeigt sich insbesondere in Projekt 3. Hier kommt es zu einer Kooperation zwischen den Beteiligten, die **nicht** auf einem Konsens beruht. Das gemeinsame Komponieren wird zu einer Arbeit an Grenzbjekten, die in kommunikativer Hinsicht zwar einen gemeinsamen Referenzpunkt bilden, von den Anwesenden aber aus durchaus unterschiedlichen Perspektiven bespielt werden. Die divergierenden Sichtweisen bestehen nebeneinander, was aber nur möglich ist, weil das Künstlerische als »Objekt«, um das es geht, hinlänglich »schwach strukturiert« ist (vgl. Star, 2010). Während sich in der Arbeit von K3 vor allem der linke Teil der Map (an den Polen »Gestaltung« und »Veränderung«) spiegelt, ist für die Schüler:innen in besonderem Maße der Aspekt »Musizierpraxis« von Bedeutung, der als Kernkategorie eine Verbindung zu vielen anderen Teilen der Map erlaubt. Es wäre wohl zu kurz gegriffen, hier von einem reinen Missverstehen (das es sicherlich auch ist) zu sprechen. Ohne dass es den Beteiligten bewusst sein müsste, nutzen sie die internen Strebetendenzen der Gesamttopologie des Künstlerischen, durch die ein Bespielen ein und desselben Gegenstandes aus unterschiedlichen Perspektiven möglich wird.

4.2 Wissensordnungen des Künstlerischen im Spiegel praxeologischer Unterrichtsforschung

Insbesondere die Projekte 2 und 4 zeigen eindrücklich, dass die mit dem Anspruch künstlerischer Arbeit verknüpfte Gefahr eines hegemonialen Eingriffs in Schüler:innen-Interessen, so sehr sie in vielen Fällen auch naheliegt, keine zwangsläufige ist. Wissensordnungen des Künstlerischen können die Eigeninteressen der Schüler:innen durchaus massiv beschneiden (vgl. Projekt 1), zugleich aber auch den Rahmen für eine Praxisgemeinschaft bilden, die sich innerhalb kürzester Zeit konstituieren kann.

Dass sich in den Projekten 2 und 4 eine gemeinsame Soziale Welt herausbildet, zeigt sich auch an der Tatsache, dass es während des zweiten und vierten Projekts kaum zu »ästhetischem Streit« unter den Schüler:innen kommt. Die Klasse findet zu einem kollektiven Handeln, das sich nicht über den Weg komplexer Aushandlungsprozesse konstituiert, sondern von einem sehr frühen Zeitpunkt an vornehmlich konsensual ausgelegt ist. Angesichts der *Ownership* und Selbstwirksamkeit, die B1, B3, B4 und L2 dem Schüler:innenhandeln zuschreiben, verbietet sich die naheliegende Vermutung, dass dieses Handeln durch ein Übergehen der jeweiligen Eigeninteressen erkaufte wurde. Umso nachdrücklicher stellt sich die Frage, wie sich dieser empirisch gewonnene Befund, der uns als Forscher selbst überrascht hat und der – wie zu sehen sein wird – durchaus im Widerspruch zu aktuellen Erkenntnissen der empirischen Unterrichtsforschung steht, theoretisch begründen lässt. Die Beobachtung, dass sich in den Projekten 2 und 4 relativ frühzeitig eine gemeinsame »Community of Practice« herausbildet, ohne dass seitens der Komponisten bewusst auf (vermutete) Schüler:innen-Interessen Bezug

genommen würde, bedarf einer theoretischen Klärung. Die Vermutung, dass dieses Phänomen in irgendeiner Weise etwas mit der zugrunde liegenden Wissensordnung des Künstlerischen zu tun haben muss, liegt insofern nahe, als sich sowohl im Verlauf des zweiten als auch des vierten Projekts eine deutliche Übereinstimmung zwischen den Wissensordnungen der Komponisten und der Schüler:innen rekonstruieren ließ.

Zur Beantwortung dieser Frage ist es sinnvoll, sich mit Studien aus dem Bereich der praxeologischen Unterrichtsforschung zu beschäftigen, deren Perspektive trotz vielfältiger Übereinstimmungen an einem entscheidenden Punkt von der unseren abweicht. Wir gehen im Folgenden insbesondere auf zwei jüngst publizierte Studien ein (Theisohn 2023a und b; Treß 2022, 2023), die mit der unsrigen thematisch eng verwandt sind und sowohl in ihrer komplexen Argumentation als auch ihrem sorgfältig durchdachten Studiendesign einen sehr ernst zu nehmenden Bezugspunkt für die Diskussion und die Einordnung unserer Ergebnisse bilden.

In seiner Studie zum improvisatorischen Handeln im Musikunterricht rekonstruiert Johannes Treß (2022, 2023) mittels eines wissenssoziologisch-praxeologischen Zugangs, der sich methodisch an der Dokumentarischen Methode und dem Design-based-Research-Ansatz orientiert, anhand von Videoanalysen eines eintägigen Improvisationsworkshops mit einer 7. Klasse eine dreigliedrige »Interaktionsphasentypik«. Wir stellen diese Typik kurz vor und fragen, in welchem Verhältnis sie zu den von uns untersuchten Projektverläufen steht. Hierbei konzentrieren wir uns vor allem auf die Projekte 2 und 4, die wir als »Kooperationen **mit** Konsens« bezeichnet haben.

In einer Initialphase, die Treß unter die Überschrift »Distanzierung von der geforderten Sache des Unterrichts« stellt, kommt es auf Seiten der Schüler:innen zunächst zu »Distanzierungen von fremd zugewiesenen (Rollen-)verpflichtungen, fachspezifischen Handlungsanforderungen [und] (impliziten) ästhetischen Werthaltungen« (Treß, 2023, S. 162). Diese Phase entspricht relativ genau den Eingangssequenzen des vierten Projekts, bei denen die Schüler:innen zunächst die vokalen Warm-ups von K4 als auch – in der von B3 und B4 besuchten Stunde – die Solo-Improvisation der Bassklarinettistin mit Verlegenheit und distanzierendem Lachen beantworteten.

Diese Phase der Distanzierung wird bei Treß »durch hochgradig expressive, körperlich und ludisch geprägte musikalische Praktiken und Interaktionen« überwunden (ebd., S. 162). In dieser zweiten Phase mobilisieren die Schüler:innen u.a. Erfahrungen, die an »bereits etablierte gesellschaftliche Erfahrungsräume«, mit anderen Worten: an ihre eigene musikalische Alltagspraxis, anknüpfen. Die hierbei aufgerufenen musikalischen Elemente sind in dieser Phase noch nicht in eine gemeinsame improvisatorische Gestaltung integriert, sondern tragen den Charakter von »Aktionismen«, durch die »das Spannungsverhältnis zwischen geforderter Sache des Unterrichts und der eigenen Praxis« überwunden werden soll (ebd., S. 163f.). Nachdem die Schüler:innen in der ersten Phase irritiert worden sind, orientieren sie sich nun primär an der »Etablierung und (Wieder-)Herstellung von Gemeinsamkeit bzw. habituellem Übereinstimmung« (ebd., S. 163f.).

Diese Phase können wir in unserem Datenmaterial so nicht finden, und zwar aus dem einfachen Grund, dass den Schüler:innen des vierten Projekts (für das zweite trifft dies tendenziell auch zu) gar nicht die Möglichkeit gegeben wird, ihre »eigene Praxis« zur Bewältigung der anfänglichen Distanzierung ins Spiel zu bringen. Und doch wird auch im vierten Projekt, wie sowohl die Schüler:innen als auch die beiden Beobachter:innen übereinstimmend feststellen, die anfängliche Distanz nicht nur überwunden, sondern schlägt in ausgeprägte Identifikation um. Laut den Schüler:in-

nen-Tagebüchern wird dies vor allem durch die glaubhafte Akzeptanz ihrer Reaktionen durch K4 sowie durch die Tatsache ermöglicht, dass dieser sich als Person sehr exponiert und durch sein Vorbild mögliche Hemmungen verringert.

An diese Phase schließt sich bei Treß drittens und letztens eine »Integration und Steigerung musikalischer Akte« (Phase 3) an (ebd., S. 164). Anders als in den vorangegangenen Phasen dominieren hier jetzt »musikalische Abstimmungs-, Koordinations- und Steigerungsprozesse«, die sich »über längere Zeiträume« durchhalten. »Möglich werden diese durch die handlungspraktische Reduktion von Kontextvariablen und die Emergenz eines neuen gegenstandsbezogenen Erfahrungsraumes.« (Ebd., S. 164f.) Mit der »Reduktion von Kontextvariablen« deutet Treß an, dass die Schüler:innen hier jetzt derart in einen gemeinsamen Erfahrungsraum eingetaucht sind, dass aus zuvor noch eher wahllosen musikalischen Aktionen nun zusehends feste Klanggestalten hervortreten, die bearbeitet werden können. Die »Kontingenzreduktion« (Spychiger, 2019, S. 197), also das Verringern »zufälliger« Klänge, ist ebenso ein Zeichen dafür, dass sich die Gruppe nunmehr einen gemeinsamen Erfahrungsraum teilt, wie eben dieser Erfahrungsraum umgekehrt die Möglichkeit dafür bietet, dass sich derartige Reduktionen ereignen können.

Diese dritte Phase ist in unserem Datenmaterial zum vierten Projekt nun wieder deutlich zu erkennen. Zum einen zeigt sie sich in der Schilderung der Übernahme des mit einer PET-Flasche erzeugten Klopfrhythmus:

Ein konkretes Beispiel [...] war, dass wir alle Flaschen in der Hand hatten und vorher schon einen Ton mit Flaschen erzeugt haben und dann hat irgendjemand einfach mit einer Flasche etwas geklopft und dann hat ein anderer gemeint »Oh, das hört sich cool an!« und hat dann mitgeklopft und dann hat sich das so entwickelt, dass eben diesen Takt wir dann im Endeffekt auch benutzt haben und dass wir das dann immer variiert haben, auch im Stück, und das haben wir dann auch beibehalten, obwohl es einfach nur spontan entstanden ist. (P4, SuS-Z38)

Zum anderen zeigt sich diese Reduktion von Kontextvariablen in der Art und Weise, in der individuelle Ideen in einen Gesamtzusammenhang eingebunden werden. Wenn die Schüler:innen erläutern, wie individuelle *Ideen [...] im Endeffekt [...] angepasst* werden, um dann Verwendung im Stück zu finden, dann beschreiben sie zumindest indirekt auch einen Prozess des Aussortierens (also der Verringerung von Kontingenz), der darauf schließen lässt, dass die entstehende Komposition als Gegenstand gemeinsamer Bearbeitung angesehen wird.

Ein deutlicher Unterschied zwischen der hier referierten Phasentypik und den von uns untersuchten Projekten zeigt sich also vor allem in Bezug auf die 2. Phase bei Treß (der »Herstellung und Aufrechterhaltung habitueller Übereinstimmung«). Und dieser Unterschied ist nicht einer eher zufällig divergierenden Begleitvariablen geschuldet, sondern hängt eng mit dem unterschiedlichen Selbstverständnis der Projekte zusammen. Treß kann aufgrund des von ihm konzipierten Projektzuschnitts postulieren, dass die anfängliche Distanz der Schüler:innen von den Lehrkräften die Bereitstellung von »Improvisationsimpulse[n] und Spielregeln« verlangt, »die einen vielfältigen Einbezug bereits etablierter Wissensbestände und Praktiken seitens der Schüler:innen begünstigen (peerspezifische und jugendkulturelle Praktiken, Songreferenzen, Versatzstücke etc.) und die möglichst unterschiedliche Interaktionsformen ermöglichen (Kombination von musikalischer Praxis mit Tanz- und Bewegungsle-

menten etc.)« (Trefß, 2023, S. 169f.). Interessanterweise argumentiert er in diesem Zusammenhang nicht primär ästhetisch oder musikimmanent, sondern folgt einer Spur, die Ralf Bohnsack in seiner »Praxeologischen Wissenssoziologie« (2017) gelegt hat. Unter dem dort entfalteten metatheoretischen Begriff der »konstituierenden Rahmung« versucht Bohnsack (2017, S. 250-255; 2022, S. 39-41) zu zeigen, dass es in »fachlich-organisational« gerahmten Settings zunächst – bei Trefß wäre dies die Phase 1 – zu einer »Fremdrahmung« kommt (Bohnsack, 2022, S. 41): Schüler:innen wird durch Lehrpersonen etwas zugemutet, was erst einmal außerhalb ihrer handlungsleitenden Orientierungen steht. Bohnsack geht es dabei in keiner Weise um eine spezielle Dimension ästhetischer Erfahrung und auch nicht um Musikunterricht: Allein durch die Tatsache, dass Lehrende im Unterricht eine bestimmte Thematik fokussieren (welche auch immer), entsteht ein Spannungsverhältnis zur alltäglichen Lebenspraxis der Schüler:innen. Indem die Schule den Anleitenden das Recht zuerkennt, diese Ziele mit den Mitteln, die sie als Organisation zulässt, umzusetzen, vergrößert sich, so Bohnsack, die »notorische Diskrepanz« zwischen den Orientierungsrahmen der Anleitenden und der Schüler:innen:

»Je mehr eine Profession fachlich-organisational fundiert und ausdifferenziert und umso ausgeprägter somit die Fremdrahmung ist, desto größer ist zunächst die notorische Diskrepanz zu den handlungsleitenden Orientierungsrahmen der Klientel und umso aufwändiger werden die notwendigen kommunikativen Strategien, um die Fremdrahmung und die mit ihr verbundenen Diskrepanzen didaktisch zu überbrücken, zu »glätten« oder möglicherweise zu »verdecken.« (Bohnsack, 2022, S. 41)

Nicht nur normaler schulischer Unterricht, sondern auch jegliche Projektarbeit würde demnach unabhängig von den jeweils verfolgten Zielsetzungen der Anleitenden zunächst zwangsläufig dahin tendieren, den Schüler:innen etwas zu vermitteln, was mit ihrer gewohnten Praxis nicht ganz übereinstimmt. Die Tatsache, dass in den Projekten 2 und 4 sehr besondere musikalische Erfahrungen im Fokus stehen, die für die meisten Schüler:innen den Charakter des Neuen und Unbekannten tragen dürften, ist hierbei noch gar nicht berücksichtigt.

Diese Diskrepanz ist in Bohnsacks Augen unvermeidbar. Ihre Lösung besteht für ihn darin, dass sich für alle Beteiligten im Zuge der gemeinsamen Arbeit ein »handlungsleitendes Erfahrungswissen« (ebd., S. 42) entwickeln muss. Dieses Wissen »geht über das hinaus, was von den einzelnen Beteiligten »mitgebracht« wird und gewinnt eine Eigendynamik mit einer eigenen Interaktionsgeschichte« (ebd.). Mit dem Begriff der »konstituierenden Rahmung« versucht Bohnsack nun zu zeigen, dass eine Professionalisierung des pädagogischen Handelns in dem Vermögen von Lehrenden besteht, diese Eigendynamik zur Entfaltung zu bringen, indem sie die handlungsleitenden Orientierungen ihrer Schüler:innen vorgängig im Blick haben und entsprechende Anknüpfungspunkte gestalten, aus denen sich dann ein gemeinsam geteilter Erfahrungsraum entwickeln kann, der über die Orientierungen, die die einzelnen Teilnehmenden mitbringen, hinausgeht.¹

¹ Der Begriff der »konstituierenden Rahmung« wird von Bohnsack als »metatheoretisch« bezeichnet, weil er beansprucht, »eine Perspektive auf Professionalisierung zu entwickeln, welche Analysen aus unterschiedlichen organisationalen Handlungsfeldern im Bereich der people processing organizati-

Diese Perspektive bildet den Hintergrund für Treß' Forderung nach einem »vielfältigen Einbezug bereits etablierter Wissensbestände und Praktiken seitens der Schüler:innen«, konkret nach einer Einbeziehung von »Songreferenzen« und jugendkulturellen »Versatzstücken«.

Die Tatsache, dass Treß hier weniger musikspezifisch oder ästhetisch als vielmehr wissenssoziologisch argumentiert, stellt eine Herausforderung für eine Einordnung unserer Projekte dar. Denn wir konnten ja deutlich sehen, dass die mit der »konstituierenden Rahmung« verbundene Vorstellung eines sich in der Praxis ereignenden allmählichen Abgleichs gegenseitiger Horizonte und Erwartungen in dieser Form hier nicht realisiert wird. In keinem der von uns untersuchten Projekte wurde den Schüler:innen die Möglichkeit gegeben, unmittelbar an ihre musikalischen Alltagspraxen anzuknüpfen (am ehesten noch in Projekt 2, wobei von dieser Lizenz dort interessanterweise in nur geringem Maße Gebrauch gemacht wurde). Wie lässt sich das mit dem Postulat der »konstituierenden Rahmung« in Verbindung bringen? Muss gefolgert werden, dass in den von uns untersuchten Projekten ein erheblicher Professionalisierungsbedarf besteht, der nach Bohnsack darauf abzielen müsste, die Distanz zu den Alltagspraxen der Schüler:innen zu verringern? Werden die Komponisten, die mit sehr spezifischen »Wissensordnungen des Künstlerischen« in die Projektarbeit hineingehen und sie weitgehend unbeirrt beibehalten, nicht entgegen ihrer Absicht und ihres Selbstverständnisses zu versteckten »Komplizen« einer starren schulischen Eigenlogik, die dadurch, dass sie sich möglichen Anschlüssen an die musikalische Alltagswelt der Schüler:innen verweigert, die Ausbildung eines sich durch gemeinsame musikalische Praxis konstituierenden konjunktiven Erfahrungsraums verhindert?

Ein offensichtlicher Grund, warum in keinem der von uns untersuchten Projekte die etablierten Wissensbestände der Schüler:innen Berücksichtigung finden, besteht in der Tatsache, dass alle vier Komponisten aus Wissensordnungen des Künstlerischen heraus handeln, die auf jeweils unterschiedliche Weise einen unmittelbaren Einbezug jugendkultureller Musikpraxen in höherem (Projekte 1, 3 und 4) oder geringerem

ons« – gemeint sind alle Organisationen (wie z.B. Schule), in denen es um die Identität und Biografie von Klient:innen geht – »ins Gespräch miteinander zu bringen vermag« (Bohnsack, 2022, S. 31f.). Ausgehend von dem unhintergehbaren Tatbestand, dass zwischen den Normsetzungen der Organisation Schule (und weiterführend der Gesellschaft) und den Orientierungsrahmen der Schüler:innen eine »notorische Diskrepanz« besteht, ist es ein Kennzeichen professionalisierten Handelns, diese beiden Ebenen zueinander zu vermitteln. Das kann entweder durch Diskurse erfolgen, in denen sich die Teilnehmenden über unterschiedliche Normalitätsvorstellungen verständigen (Bohnsack spricht hier von »konstituierenden«, d.h. im Diskursverlauf entstehenden, Regeln) oder über einseitig von den Lehrenden vorgegebene (»konstituierte«) Setzungen (vgl. Bohnsack, 2022, S. 45). »Konstituierende Rahmung« ist damit sowohl ein deskriptiver Begriff als auch ein qualitatives Kennzeichen professionalisierten Handelns. Analog dazu handelt es sich bei Treß' Forderung nach einem »Einbezug bereits etablierter Wissensbestände und Praktiken seitens der Schüler:innen« (Treß, 2023, S. 169f.) weniger um eine didaktisch-inhaltliche oder motivationspsychologisch begründete Zielsetzung denn vielmehr um eine Möglichkeit, mit einem nicht auszuhebelnden, in der Sache selbst angelegten Tatbestand umzugehen. Unser Projekt 4 zeigt, dass es zwischen dem (von Treß favorisierten) »konstituierenden« Aushandeln von Normalitätsvorstellungen und dem machtdurchtränkten Setzen »konstituierter« Regeln durchaus noch andere, von Bohnsack und Treß nicht erfasste, Möglichkeiten gibt, die Spannung von Norm und Habitus zu bearbeiten. Möglicherweise handelt es sich beim »Künstlerischen« (wie es von den Beteiligten und Beobachter:innen in Projekt 4 thematisiert wird) um einen Weg, der sich weder als kooperatives Aushandeln noch als machtdominierte Setzung durch die Lehrperson fassen lässt.

Maße (Projekt 2) ausschließen. Dass dies im Falle des ersten und dritten Projekts zu durchaus problematischen Prozessen führt, die von verschiedensten Akteur:innen (Schüler:innen, Beobachter:innen, im ersten Projekt sogar von K1 selbst) zum Teil hart kritisiert werden, darf allerdings nicht den Blick für die Tatsache trüben, dass sowohl das zweite als auch das vierte Projekt von großer Begeisterung eines Großteils der Beteiligten getragen sind.

Im Falle des vierten Projekts bildet, wie schon gesagt, K4's Fähigkeit zur Akzeptanz der anfänglichen Distanziertheit wie auch seine von Ernsthaftigkeit und eigenem Engagement getragene Vorbildfunktion eine entscheidende Brücke. Im Falle des zweiten Projekts ist es die Selbstpräsentation K2's als zugleich ›echter‹ und doch ›nahbarer‹ Komponist sowie seine Einladung zum explorierenden Spielen, die eine Praxis begründen, auf die sich die Schüler:innen ohne erkennbare größere Schwierigkeiten einzulassen imstande sind. Insbesondere von der musikalischen ›Visitenkarte‹ zu Projektbeginn, als K2 den Schüler:innen ein von ihm komponiertes Stück präsentiert, scheint ein Impuls auszugehen, der eine Aktivierung musikalischer Alltagspraxen nicht als erste Wahl erscheinen lässt: die Schüler:innen scheinen von dieser Präsentation in einer Weise in den Bann gezogen zu sein, dass sie bereitwillig der vorgegebenen Spur folgen. Eine entschiedene Form der Abdichtung finden wir auch im Vorab-Interview mit B1, die sich als »dominante Mitspieler:in« selbstverständlich das Recht zubilligt, »Songreferenzen« und »Versatzstücke« (Trefß) der Schüler:innen energisch zurückzuweisen.

Ein weiterer Faktor, der zur ›Abdichtung‹ von musikalischen Alltagspraxen beiträgt, besteht zweifellos in der Materialität des in den Projekten verwendeten Instrumentariums. Insbesondere im vierten Projekt wird durch Gebrauchsgegenstände wie den PET-Flaschen, aber auch durch die im späteren Projektverlauf hinzugezogenen Bashet-Instrumente eine Klanglichkeit vordefiniert, die eine Einbeziehung vertrauter Patterns deutlich erschwert, aber trotzdem so vielseitige Klangdimensionen bereithält, dass die Ausgrenzung nicht zwangsläufig als Einengung empfunden werden muss. Neben den Instrumenten tritt in diesem Projekt auch die Raumgestaltung als nicht-menschlicher Aktant maßgeblich in Erscheinung.

Nun ist nachdrücklich zu fragen, ob durch die hier beschriebenen Abdichtungstendenzen nicht wesentliche Faktoren ausgeblendet werden, die gerade auch in Anschlag zu bringen wären, wenn für die Kompositionen der Schüler:innen der Begriff des Künstlerischen in Anspruch genommen werden soll. Werden dadurch nicht Momente zurückgedrängt, die auch in unserem Sample als Kriterien des Künstlerischen fungieren, z.B. die Kodierungen »Entwicklung eigener Kriterien« oder – wie bereits thematisiert – »ästhetischer Streit«?

In diesem Zusammenhang sei auf die groß angelegte, ebenfalls wissenssoziologisch argumentierende Studie von Elisabeth Theisohn zum Gruppenkomponieren in Schulklassen hingewiesen (Theisohn, 2023a und b). Theisohn kann einen Modus des »kollaborativen Komponierens« rekonstruieren, der eine »kollektive musikbezogene Praxis« beschreibt, in der »unterschiedliche kompositorische Vorgehensweisen produktiv miteinander verhandelt werden, [und] musikalische Referenzen aus ihren Erfahrungskontexten gelöst und von allen gleichermaßen als ›Materialpool‹ genutzt werden« (Theisohn, 2023b, S. 150). Diese Kriterien sind in unserem Projekt 4 sicherlich nicht besonders stark ausgeprägt: statt einer produktiven und mitunter auch kontroversen Verhandlung unterschiedlicher kompositorischer Vorgehensweisen findet sich

hier eher die Tendenz zur konsensuellen Einigung. Referenzen aus den Erfahrungskontexten der Schüler:innen treten gar nicht in Erscheinung und können somit auch in keinen gemeinsamen Materialpool eingehen. Aber trotz des Fehlens dieser Elemente weist dieses Projekt dann letztlich eben doch zentrale Kriterien des Kollaborativen im Sinne Theisohts auf: Durchaus lässt sich ein »komplexes Entscheidungsgeschehen mit besonderem Fokus auf der Ebene der ›performativen Performanz« beobachten, das sich in »erspielten Entscheidungen« äußert, »die durchweg auf die musikalisch-korporierte Ebene verlagert sind und die ganz ohne Explikationen nur in der Interaktion im musikalischen Spiel geschehen« (Theisohn, 2023b, S. 150f.). Erinnert sei an die eindrückliche Schilderung der Übernahme des Klopfmotivs sowie an die nicht minder bewegende Schilderung der Schlusspassage einer Komposition:

Und ich hab' echt, ich stand immer zitternd da, dass am Ende nicht noch einer irgendwo draufhaut, weil am Ende ist es so ausgeklungen und ich hab' so gehofft, dass keiner mehr draufhaut, und dann war's zu Ende und das war echt ein tolles Gefühl, fand ich. (P4, SuS-Z60)

Dass es sowohl im zweiten als auch im vierten Projekt auch ohne Einbezug von korrespondierenden Alltagspraxen zu derart kollaborativen Musiziersituationen kommt, hängt ganz offensichtlich damit zusammen, dass K2 und K4 als Personen auf eine Weise in Erscheinung treten, die weder bei Theisohn noch bei Treß in dieser Form sichtbar werden. Treß interessiert sich primär dafür, wie sich Schüler:innen in Bezug auf bestimmte improvisatorische Aufgabenstellungen handelnd organisieren. Wer diese Aufgabenstellungen mit welchen Zielsetzungen, welcher körperlichen Involviertheit, welcher Ernsthaftigkeit und Unbeirrbarkeit formuliert, tritt bei ihm nur am Rande in Erscheinung. Die Lehrkraft wird entweder als Person, die »Spielregeln proponiert«, oder als ein:e Vertreter:in der Organisation thematisiert, die eine »solitäre Positionierung im Raum« einnimmt und damit eine »Orientierung an der Aufrechterhaltung unterrichtlicher Normen und Rollenerwartungen« zum Ausdruck bringt (Treß, 2023, S. 162).

Es wäre nun zweifellos verkürzt, wollte man die Tatsache, dass K2 und K4 sowohl in den Beschreibungen der Schüler:innen als auch in den Kommentaren von B1, B3 und B4 so überaus prominent in Erscheinung treten, lediglich als Hinweise auf ihre besonderen »Persönlichkeiten« interpretieren. Eher ließe sich umgekehrt sagen, dass das, was man aus einer Alltagsperspektive mit dem Begriff »Persönlichkeit« bezeichnen könnte, in Wahrheit die Konsequenz einer Verkörperung ihrer jeweiligen Wissensordnung des Künstlerischen ist. Die Schüler:innen nehmen K2 zwar als *offen* wahr, benennen also ein Persönlichkeitsmerkmal, bringen diese Eigenschaft aber sofort mit seiner Profession als »echter« Komponist in Zusammenhang.

Ich habe bei dem Wort Komponist an einen Mann gedacht, der Lieder an einem Klavier komponiert. Als ich seine Arbeit [...] gesehen hatte, war ich überrascht, wie vielfältig komponieren ist, und war sehr überzeugt von seinem Werk. Ich finde es faszinierend, dass das auch komponieren ist. Ich fand es eine interessante Stunde und fand es cool, dass er so offen war und viel mit uns kommuniziert hat. Ich freue mich auf das bevorstehende Projekt und auf die Zusammenarbeit. (P2, SuS-Z6)

Indem K2 eine spielerische, kommunikative und entspannte Haltung zu verkörpern imstande ist, gelingt es ihm, jene Spielräume zu initiieren, die von ihm als Keimzelle

künstlerischer Arbeit verstanden werden. Ebenso sind die K4 von allen Seiten zugeschriebenen Qualitäten – Ernsthaftigkeit, Achtsamkeit, Unbedingtheit etc. – nicht allein personale Tugenden, sondern müssen als die Verkörperung einer Wissensordnung begriffen werden, die die Erfahrung von ›Präsenz‹ fokussiert und in diesem Zuge gewohnte Routinen in Frage stellt.

Auch wenn beide Komponisten immer wieder betonen, wie wichtig ihnen die Freiheit und Selbstbestimmtheit der Schüler:innen ist, erscheinen doch die Wissensordnungen, mit denen sie in die Projektarbeit hineingehen, als nicht verhandelbar. Soll man daraus nun schließen, dass K2 und K4, um es mit Bohnsack zu formulieren, wider Willen zu Agenten einer sich rein »fachlich-organisational« begreifenden schulischen Institution werden, die die Spielräume, die sie sich durch eine entsprechende »konstituierende Rahmung« verschaffen könnten, ungenutzt lassen?

So sehr man diese Frage im Falle von K3 vermutlich bejahen müsste, so nachdrücklich verbietet sich dies im Falle von K2 und K4. Um nachzuvollziehen, inwieweit sich in deren Projekten etwas herausbildet, das die anfängliche Distanz zu überwinden in der Lage ist, ohne dabei doch der musikalischen Alltagspraxis der Schüler:innen einen größeren Raum zuzumessen, ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass ihre Wissensordnungen des Künstlerischen die damit verbundenen Erfahrungen in größtmöglicher Voraussetzungs Offenheit prinzipiell allen Schüler:innen zugänglich machen und eine existenzielle Dimension berühren wollen, die alle Anwesenden gleichermaßen betrifft. Dies lässt sich durchaus als eine normative Vorannahme bezeichnen. Dabei darf aber nicht unterschlagen werden, dass beide Komponisten diese Voraussetzung auf eine Weise verkörpern, die von den anderen Projektbeteiligten (Schüler:innen, Lehrerinnen und Beobachterinnen) unabhängig voneinander erkannt und bestätigt wird. Durch die Verkörperung ihrer Wissensordnungen schaffen sie Realität.

Vor diesem Hintergrund kann deutlich werden, dass die von Bohnsack formulierte Vorstellung eines im Projektverlauf entstehenden geteilten konjunktiven Erfahrungsraumes, welcher eine »Eigendynamik mit einer eigenen Interaktionsgeschichte« aufweist, der Logik der Projekte 2 und 4 nicht ganz gerecht wird. Sowohl Bohnsack als auch Treß und Theisohn beschreiben im Grunde einen kontinuierlichen Transformationsprozess, in dem sich dank »konstituierender Rahmung« die handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkraft und Schüler:innen so aufeinander zu bewegen, dass eine Art Dritter Raum entstehen kann, der »über das hinaus[geht], was von den einzelnen Beteiligten ›mitgebracht‹ wird« (Bohnsack, 2022, S. 42). Besonders im vierten Projekt ist demgegenüber zu sehen, dass zwar die Schüler:innen eine Entwicklung durchlaufen, nicht aber K4, der seine Ansprüche und Ideen von Anfang bis Ende sehr konsequent aufrecht erhält. Dass diese Konsequenz von den Schüler:innen nicht mit Abkehr oder Verweigerung beantwortet wird, hängt damit zusammen, dass die Wissensordnung, um die es K4 geht, anscheinend kein Verhalten erzwingt, sondern vielmehr ein Handeln ermöglicht. Für die Handlungslogik K4's bedeutet es keinen Widerspruch, eine Haltung größter Ernsthaftigkeit und Intensität zu verlangen und im Rahmen dieses Anspruchs gleichzeitig eine Haltung größtmöglicher Offenheit und Akzeptanz einzunehmen.

Während der Metabegriff der »konstituierenden Rahmung« bei Bohnsack eher die Idee einer **Transformation** bestehender handlungsleitender Orientierungen in eine neue, gemeinsame nahelegt, müsste man im Falle des zweiten und vierten Projekts eher von der **Übernahme** einer vorgegebenen Haltung durch die Schüler:innen spre-

chen. Zwar geschieht diese Übernahme ebenfalls nicht von einem Moment zum anderen und weist, wie B3 und B4 gleichermaßen beobachten, immer wieder Rückfälle in bestehende Orientierungen auf. Sie ist aber letztlich kein wirklich prozesshaftes Geschehen, sondern bezeichnet eher einen freiwillig vollzogenen Einstellungswechsel. Das zeigt sich schon an den dichotomen Beschreibungen der Beobachter:innen, die beide immer wieder einen Umschlag von einem *alltäglichen* in einen *künstlerischen Modus* thematisieren. Zwar beobachtet insbesondere B4 des Öfteren auch umgekehrt ein *Herauskippen* aus dem künstlerischen Modus. Aber auch diese Metapher beschreibt keinen Prozess, sondern eher eine relativ abrupte Wechselbewegung. Alle diese Beschreibungen zielen eher auf Perspektivenwechsel und Schwellenüberschreitungen im Sinne von Röpke und Lessing als auf Transformationen, die sich auf der Grundlage einer gemeinsam vollzogenen Projektgeschichte ereignen. Allerdings ist auch hier wieder darauf zu achten, dass weder die Kennzeichnungen von B3 und B4 noch die Ausführungen von Röpke und Lessing als neutrale Beschreibungen »objektiver« Sachverhalte zu verstehen sind. Sie können nur formuliert werden, wenn die jeweiligen Sprecher:innen und Autor:innen an den dahinter stehenden kollektiven Wissensordnungen in irgendeiner Form bereits Anteil haben.

Der Begriff der Sozialen Welten scheint uns mit seiner Betonung des Commitments (also der Verpflichtung gegenüber einem durch Werte, Personen und Traditionen geprägten Kollektiv) für eine Beschreibung der sich in den Projekten 2 und 4 herauskristallisierenden Kooperationen geeigneter zu sein als die Vorstellung eines konjunktiven Erfahrungsraumes, der sich prozesshaft entwickelt und aus seiner eigenen Verlaufsgeschichte Nahrung bezieht. Indem die Schüler:innen die durch K2 und K4 verkörperten Wissensordnungen für die Dauer des Projekts übernehmen, kommt es auch bei ihnen zu Commitments, was sich exemplarisch an folgender Beobachtung B3's zeigt:

B3: Also sie... – und das ist lustig, wie sie dann in den Interviews sprechen, dass sie ganz viel von diesem Musikergetue natürlich übernehmen. Sie sprechen, dass sie Sessions haben. Sie benutzen recht viel Vokabular und man sieht es ihnen manchmal an, wie sie so nachmachen, eigentlich. Aber sie haben etwas, w[as] sie nachmachen können. (P4, B3-Z14)

Auch im Falle des zweiten Projekts lässt sich, wie zu beobachten war, erkennen, dass eine Reihe von Schüler:innen sprachliche Wendungen K2's übernehmen und zu den ihren machen. Wie es für den Begriff einer »Community of Practice« charakteristisch ist, vereinigen sich die Schüler:innen in einer gemeinsamen Aktivität und einem gemeinsamen Anliegen, das zwar ganz auf die anwesenden Komponisten K2 und K4 bezogen bleibt, aber dennoch über sie hinausweist. Denn die Verkörperungen beider Komponisten sind ja ihrerseits keine rein personalen Merkmale, sondern beziehen sich auf kollektive Akteure und deren Wissensordnungen.

Ralf Bohnsack selbst hat in einem älteren Text (Bohnsack, 2005) darauf hingewiesen, dass der aus der Frühzeit der Chicago School stammende Begriff der »social world« nicht zwangsläufig auf konkret anwesende Personen angewiesen ist, sondern auch als eine »sehr abstrakte Verbindung zum kommunikativen Gegenüber – dem generalisierten Anderen« in Erscheinung treten kann (ebd., S. 118). Obgleich also sowohl K2 als auch K4 den Schüler:innen als konkrete Personen gegenüberreten, verweisen sie doch zugleich auf ein nicht anwesendes Kollektiv, dessen Wissensbestände sie verkörpern. Mit diesem Kollektiv, dessen Beschaffenheit und Herkunft wir durch

unsere Rekonstruktion der jeweiligen Wissensordnungen nachzuzeichnen versucht haben, stehen die Schüler:innen zumindest indirekt in Verbindung. Mit Adele Clarke gesprochen: Die kollektiven Wissensordnungen sind kein »Kontext«, sondern treten **in** der Situation in Erscheinung. K2 und K4 stehen als generalisierte Andere stellvertretend für die Werte und Zielsetzungen, die dieses Kollektiv prägen. Diese Verbindung ist jedoch nur so lange tragfähig, wie ein Kommunikationszusammenhang zwischen den Schüler:innen und den generalisierten Anderen besteht, in dem es für die Schüler:innen eine Notwendigkeit gibt, diesen Bezug aufrecht zu erhalten. Bohnsack bezieht sich hier auf den Soziologen Tamotsu Shibutani, der den Begriff der Social World Ende der 1960er Jahre reaktualisiert hat:

»Nach Shibutani sind die Grenzen sozialer Welten diejenigen der »effektiven Kommunikation«. Soziale Welten sind in ihrer Existenz an Kommunikationskanäle gebunden: »Welten gelangen auf dem Wege der Etablierung von Kommunikationskanälen zur Existenz; wenn die Lebensbedingungen (life conditions) sich verändern, wandeln sich möglicherweise auch die sozialen Beziehungen und diese Welten können verschwinden« (Shibutani 1967, S. 166).« (Bohnsack, 2005, ebd.)

In dem Moment, in dem auf Seiten der Schüler:innen keine Notwendigkeit für ein Commitment mehr besteht, haben sich ihre »life conditions« geändert. Das könnte schon unmittelbar nach Abschluss des Projekts der Fall sein. Hier gäbe es möglicherweise keine »effektive Kommunikation« mehr (und auch keine Notwendigkeit dazu) und die Soziale Welt würde sich auflösen. Das ist der Grund, warum Soziale Welten ihrem Wesen nach fluide sind und sich in jeder Situation verändern können.

Wenn unsere Untersuchungen zu Sichtweisen führen, die sich von den Ergebnissen der Studien von Treß und Theisohn an markanten Stellen unterscheiden, so darf dies keineswegs als generelle Kritik an diesen überaus wichtigen Forschungsergebnissen aufgefasst werden. Zu bedenken sind die unterschiedlichen methodologischen Zugänge, durch die jeweils andere Facetten von Wirklichkeit fokussiert werden. Treß und Theisohn geht es um eine Rekonstruktion der impliziten handlungsleitenden Orientierungen auf Seiten der Schüler:innen. Sie stützen sich dabei auf mikrologische Analysen einzelner Interaktionszüge, die vor allem die implizit aktivierten Wissensbestände der Schüler:innen fokussieren. Wir hingegen nehmen explizite verbale Stellungnahmen und rückwärtige Urteile in den Blick. Es ist nicht auszuschließen, dass eine videogestützte dokumentarische Interpretation einzelner Sequenzen auch in unserem Material Zusammenhänge zutage fördern könnte, die sich in Richtung der von Theisohn und Treß rekonstruierten Befunde deuten ließen. Zugleich wäre es denkbar, aus deren Perspektive die in unserer Studie praktizierte Beschränkung auf verbale Stellungnahmen kritisch zu hinterfragen. In diesem Zusammenhang sind die Überlegungen von Treß zum Erkenntniswert nachträglicher Schüler:innen-Äußerungen von besonderem Interesse. Auch in seinem Datenmaterial finden sich verbale Beschreibungen der Schüler:innen, deren Aussagekraft von ihm jedoch in zweifacher Hinsicht kritisch betrachtet wird.

1. Zum einen handelt es sich bei den von Treß herangezogenen Textstellen um Äußerungen, in denen sich die Schüler:innen nachträglich zu ihrer Handlungspraxis Stellung nehmen. Treß beobachtet, dass diese Kommentare deutlich we-

niger komplex sind als die von ihm durchgeführte Analyse der videografierten Handlungspraxis. Er arbeitet exemplarisch heraus, dass in der Äußerung eines Schülers »lediglich auf die Erledigung der ›Aufgabe‹« hingewiesen wird »und keine nähere Differenzierung seiner musikalischen Handlungspraxis [erfolgt]«. Diese erweist sich »auch in diesem Fall als facettenreiche Praxis.« In dieser Hinsicht, so Treß weiter,

»zeigt sich nochmals ganz deutlich, dass sich der Unterrichtsgegenstand der musikalischen Gruppenimprovisation in der Handlungspraxis und damit auf der Ebene der performativen Performanz konstituiert. Selbst wenn dabei äußerst komplexe und fein abgestimmte motorische Fertigkeiten seitens der Schülerinnen und Schüler zur Aufführung gebracht werden, können diese ihre musikalische Praxis nicht oder nur unzureichend in Worte fassen. Kurz: Die Schülerinnen und Schüler handeln wissender als sie es zu sagen wissen.« (Treß, 2022, S. 255)

2. Zum anderen untersucht Treß Lerntagebücher, in denen die Schüler:innen generell über das von ihm untersuchte Projekt urteilen. Aufgrund des

»Fehlen[s] einer adäquaten Beschreibungssprache [greifen] die Schülerinnen und Schüler [...] auf institutionalisierte Formen der Kompetenzbeschreibung zurück. [Die] gewählten Formulierungen weisen eine offenkundige Übereinstimmung mit dem zweiten Bereich der prozessbezogenen Kompetenzen ›Gemeinschaft und Verantwortung‹ [...] des Bildungsplanes Musik für das Gymnasium in Baden-Württemberg auf. Die dort beschriebenen Kompetenzen, die im Rahmen des Musikunterrichts neben den inhaltsbezogenen Kompetenzen als grundlegende Zielvorgaben gelten, umfassen u.a. ›einander zuhören‹, ›Kooperation und Teamfähigkeit‹ und ›Aufgaben übernehmen und verantwortungsvoll gestalten‹ [...]. Damit zeigt sich sehr deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler in verbal ausgerichteten Formen der Rückmeldung häufig in kommunikativ-generalisierter Form und entsprechend der an sie gerichteten institutionellen Anforderungen entsprechend der sozialen Erwünschtheit antworten.« (Treß, 2022, S. 258)

Diese Befunde sollen nicht in Frage gestellt werden. Allerdings ist drauf hinzuweisen, dass mit ihnen nur ein begrenzter Ausschnitt an Möglichkeiten verbaler Stellungnahmen beschrieben wird. Dass im Falle komplexer Handlungsverläufe eine nachträgliche sprachliche Darstellung hinsichtlich Präzision und Dichte hinter der Handlungspraxis zurückbleibt, ist vielleicht nicht sonderlich überraschend und in der Literatur zum »impliziten Wissen« vielfach beschrieben (vgl. hierzu grundlegend Bohnsack, 2017, S. 142-185). Anders verhält es sich im Falle genereller Urteile und Bewertungen. In Bezug auf unsere Projekte muss hierzu konstatiert werden, dass die Äußerungen der Schüler:innen (und auch der Beobachter:innen) in den meisten Fällen ein emotionales Beteiligtsein zu erkennen geben, das sich nicht auf »institutionalisierte Formen der Kompetenzbeschreibung« oder »soziale Erwünschtheit« reduzieren lässt. Derart affektiv getönte, von ästhetischen Reflexionen und der Berücksichtigung gruppendynamischer Aspekte durchzogene Stellungnahmen, die in unserem Material häufig vorkommen, werden bei Treß nicht thematisiert. Dass sie insbesondere in den Projekten 2 und 4 so stark in Erscheinung treten, ließe sich geradezu umgekehrt als Einwand gegen die auf Ralf Bohnsack zurückzuführende These in Stellung bringen, wo-

nach die Anleitenden von den Schüler:innen notwendigerweise zunächst als Agenten einer Fremdrahmung angesehen werden, die nur in Bewegung geraten kann, wenn durch eine professionalisierte »konstituierende Rahmung« ein konjunktiver Erfahrungsraum im oben beschriebenen Sinne entsteht. In diesem Falle wäre es durchaus nachvollziehbar, wenn in Projekturteilen Aspekte sozialer Erwünschtheit dominieren. So sehr man K3, der sich ja selbst als *zweiten Lehrer* beschreibt, als einen derartigen Agenten bezeichnen kann (der im Übrigen in den Schüler:innen-Urteilen ebenso wenig geschont wird wie der Musiklehrer [was die These der sozialen Erwünschtheit durchaus in Frage stellt]), so fragwürdig wäre eine derartige Sichtweise doch in Bezug auf K2 und K4. Diese stehen zwar nicht außerhalb der durch die Schule gestifteten Fremdrahmung – das wäre unmöglich –, werden aber dennoch von den Schüler:innen als Personen wahrgenommen, die nicht gänzlich mit der Institution zusammenfallen. Für die Soziale Welt, die sich zwischen Anleitenden und Schüler:innen in diesen Projekten herausbildet, stellt der schulische Rahmen zwar ein Gehäuse dar; durch ihr Commitment zu außerschulischen Sozialen Welten scheint diese Welt aber eine Wirklichkeit zu konstituieren, die sich nicht durch die von der Institution gesetzten Rahmungen begrenzen lässt.

Wir können und wollen der naheliegenden Frage nicht ausweichen, warum ein derartiges Commitment bei K2 und K4, nicht aber bei K1 möglich wurde, dessen Wissensordnung des Künstlerischen zwar durchaus Unterschiede, keineswegs aber einen großen Kontrast zu den Ordnungen der beiden anderen erkennen lässt. Hängt es möglicherweise auch damit zusammen, dass die Projekte 2 und 4 an Gymnasien angesiedelt waren, während es sich im Falle von Projekt 1 nach Aussage der Lehrerin L1 um eine »Brennpunktschule« handelt? Ist die Übernahme der Wissensordnungen also von der Tatsache abhängig, dass die Schüler:innen aufgrund ihrer Sozialisation über genügend Offenheit verfügen, sich auf die Herausforderungen einzulassen, die die Projektansätze an sie stellen? In eben diese Richtung hatte ja die Beobachterin B1 argumentiert, als sie nach der Begegnung mit dem ersten Projekt ihre eigenen Erfahrungen mit Neue Musik-Projekten reflektierte:

B1: [...] und selbst wenn ich auch in fremde Schulen gegangen bin, mit mir unbekannten Kindern gearbeitet hab, aber es war eigentlich immer sozial doch eher in dem gymnasialen Bereich, auch mit den Erwachsenen, mit denen ich gearbeitet habe, eben doch eher bildungsnahe Menschen. Insofern fehlt mir schon auch dieser Erfahrungsbereich, was es eigentlich heißt, in dem Bereich zu arbeiten, und dann ist mir auch nochmal aufgefallen, um da jetzt beim Thema zu bleiben, die Neue Musik ist so und so eine große Hürde für Jugendliche, auch für Erwachsene, die damit nichts zu tun haben, aber für Jugendliche ganz besonders, in dem Alter, und dann auch noch für Jugendliche, die eben aus so einer Sozialstruktur kommen, die sich möglicherweise noch stärker an das klammern, was sie an ästhetischen Erfahrungen haben. (P1, B1-Z2)

Auch wenn der Beobachter B2 diese grundsätzliche Divergenz nicht thematisiert und die Klasse des ersten Projekts eher als ein *richtiges Mittelstufen-Setting* wahrnimmt, bedeutet das natürlich nicht, dass B1 und L1 mit ihren Einschätzungen falsch liegen müssten. Da unsere Studie nicht auf soziogenetische Aspekte, sondern auf eine analytische Beschreibung der Entstehung kollektiv geteilter Wissensordnungen des Künstlerischen zielt, können wir zu diesem Aspekt keine verbindliche Aussage treffen. Es ist durchaus möglich, dass die in den Projekten 2 und 4 zu beobachtende Übernahme

von Wissensordnungen zumindest auch einer größeren habituellen Nähe zwischen Schüler:innen und Anleitenden geschuldet ist. Allerdings bedeutet das noch lange nicht, dass hier ein Automatismus vorliegt, der bei einer »passenden« Klientel ein Gelingen zu garantieren imstande wäre. Gerade wenn man Ralf Bohnsacks Postulat der »notorischen Diskrepanz« zwischen Habitus und Norm ernst nimmt, muss man davon ausgehen, dass auch bei größerer habitueller Nähe die Eigeninteressen der Schüler:innen mit den Orientierungen der schulischen Institution niemals deckungsgleich sind. Gerade deshalb müssen K2 und K4 ja Abdichtungsstrategien anwenden, die eine Übernahme ihrer Wissensordnungen ermöglichen können. Dass ihre Strategien möglicherweise im ersten Projekt nicht aufgegangen wären (und umgekehrt K1 in den Projekten 2 und 4 vielleicht Erfolg gehabt hätte), bedeutet nicht, dass derartige Einstellungsübernahmen nicht auch in Kontexten möglich sein können, bei denen die Diskrepanzen stärker hervortreten als dies in den Projekten 2 und 4 der Fall war. Es hieße nur, dass die von K2 und K4 angewandten Strategien in anderen Settings möglicherweise nicht tragen und nach anderen Gestaltungen verlangen.

4.3 Inszenierung und Performativität

Dass eine praxeologische Unterrichtsforschung die Existenz einer sich durch Einstellungübernahme und Commitment etablierenden Sozialen Welt bereits als Denkmöglichkeit mehr oder weniger ausschließen muss, lässt sich an den Begriffen der »Inszenierung« und der »Aufführung« erläutern, die in der Studie von Treß in einem doppelten Sinne verwendet werden. Auf einer sehr basalen Art und Weise wird zunächst jeder schulische Unterricht als ein Geschehen beschrieben, das durch entsprechende »Aufführungen« der unterschiedlichen Rollenträger:innen performativ hervorgebracht wird. In diesem Sinne wäre selbst die Orientierung an einer schnellen Aufgabenerledigung im Rahmen eines Schüler:innen-Jobs als »Mitarbeit in der Unterrichtsinszenierung« zu verstehen (Asbrand & Martens, 2021, S. 65, zit.n. Treß, 2022, S. 194). Auch die informellen Aktionismen der improvisierenden Schüler:innen müssten als »Aufführung« gewertet werden (vgl. Treß, 2022, S. 213). Diese basale und implizite Dimension bietet dann die Möglichkeit für eine weitere bewusst eingesetzte Inszenierungsebene, die allerdings das zugrundeliegende Inszenierungs- und Aufführungsfundament nicht aushebeln kann (und wenn sie es versuchen sollte, würde sie es nur übertünchen). Mit Hilfe dieser impulsartigen Inszenierungen können beispielsweise die Spielräume gestaltet werden, die im Zuge einer »konstituierenden Rahmung« zwischen den Horizonten der Anleitenden und der Schüler:innen einen gemeinsamen Erfahrungsraum anbahnen. So schlägt Treß vor, »durch die Inszenierung einer wettstreitartigen Interaktionsdynamik« Impulse zu setzen, mittels derer einer »weitreichende[n] Öffnung des musikalischen Möglichkeitsraumes« zugearbeitet wird (Tress, 2022, S. 267), wodurch sich in seinen Augen die Phase der »Suche nach Etablierung und Aufrechterhaltung habitueller Übereinstimmung« bewusst befördern lässt (ebd., 2022, S. 266).

Was in dieser Sichtweise schlechterdings nicht möglich scheint, ist der Gedanke, die von Asbrand & Martens als »Unterrichtsinszenierung« bezeichnete implizit-basale Ebene durch entsprechende Inszenierung verändern oder gar überwinden zu können. Aber gerade diese Vorstellung ist es, die in vielen der von uns rekonstruierten Wissens-

ordnungen des Künstlerischen immer wieder thematisiert wird. Man denke an K1, der seine Projekte mit der Tätigkeit eines Solo-Performers in Beziehung setzt, welcher mit den Energien im Raum spielen möchte. Man denke an K2, der, auch wenn er dem Begriff des Künstlerischen zunächst eher skeptisch gegenübersteht, seine Arbeit doch als strikte Antithese zur *grausamen Schulwelt* versteht. Man denke an K4, der sich zwar keineswegs als Fremdkörper fühlt, aber doch nahezu selbstverständlich davon ausgeht, innerhalb des schulischen Rahmens eine eigene Welt schaffen zu können (daher bezeichnen wir ihn als »Regisseur«). Und man denke an B3, in deren Schilderung der von ihr betreuten Gruppenimprovisation im Musikschul-Kontext eine eigene künstlerische Sphäre entsteht, die die umgebende Alltagswelt transzendiert.

Viele dieser Darstellungen können wir nicht überprüfen, einige lassen sich nicht überprüfen und in manchen Fällen müssen wir ihre Umsetzung als gescheitert ansehen. Zumindest für die Fälle, die wir als eine »Kooperation mit Konsens« rekonstruieren konnten, lässt sich aber sagen, dass die Selbstbeschreibungen der Komponisten durch die Urteile der Schüler:innen und der Beobachter:innen (mit Ausnahme von B2) in einer Weise Bestätigung finden, dass man – gemäß dem Thomas-Theorem – von einer Schaffung von Wirklichkeit durch Vorstellungen sprechen kann. Eine weitere Validierung scheint nicht möglich, weil, wie dargestellt, die Wahrnehmung künstlerischer Situationen in einen hermeneutischen Zirkel eingebunden ist: Über die Präsenz des Künstlerischen kann nur urteilen, wer an der entsprechenden Wissensordnung teilhat.

Aus Sicht der praxeologischen Wissenssoziologie müsste das Commitment zu einer derartigen Wissensordnung als normativ bezeichnet werden: als eine Setzung, die nur allzu leicht Gefahr läuft, die implizit-basale Inszenierungsebene schulischer Realität zu ignorieren. Allerdings lässt sich dieser Vorwurf durchaus auch umkehren. Denn es ist ja unübersehbar, dass die aus dem Ansatz der »konstituierenden Rahmung« gewonnene Verpflichtung, die Phase der »Etablierung und Aufrechterhaltung habitueller Übereinstimmung« durch einen Einbezug von »Songreferenzen« und »Versatzstücken« aus der alltäglichen Musikpraxis der Schüler:innen zu unterstützen, in musikalisch-ästhetischer Hinsicht eine Entscheidung darstellt, die – einmal getroffen – bestimmte Formen ästhetischer Praxis schlechterdings nicht mehr möglich macht. In einem Projekt, das diesem Ansatz folgt, könnten bestimmte Erfahrungsqualitäten der Neuen Musik dann kein Gegenstand mehr sein.

Dass sich der Normativitätsvorwurf durchaus umkehren lässt, zeigt sich auch im Umgang mit dem Begriff der Performativität. Höchst instruktiv sind in diesem Zusammenhang die kritischen Anmerkungen, die Treß anlässlich der einschlägigen Überlegungen von Martina Krause-Benz entfaltet (Krause-Benz, 2014, 2018, 2019). Krause-Benz wirbt im Anschluss an Erika Fischer-Lichte für ein weites Verständnis von Performativität, das auch das Hören von Musik umfassen kann (Treß 2022, S. 78) und folgende Aspekte umfasst: »Konstitution von sozialer Wirklichkeit«, »Körperliche Aufführung/Inszenierung«, »Ereignishaftigkeit«, »Kontingenz«, »Wiederholung/Mimesis« und »Subversivität« (Krause-Benz, 2014, S. 154-158). Diese Weite geht Treß, der sich vor allem auf Ralf Bohnsacks differenzierte Überlegungen zum Performativitätsbegriff bezieht (Bohnsack, 2017, S. 142-151), nicht weit genug. Obwohl er Krause-Benz' Anliegen teilt, ein Alltagsverständnis überwinden zu wollen, das unter Performativität lediglich die Aufführung von Musik im Rahmen einer Präsentation versteht, sieht er ihre Argumentation doch in einer sozialphänomenologischen Tradition angesiedelt, »wonach Handeln immer mit einer Intention verbunden« ist (Treß, 2022, S. 78). Treß

sieht es dieser Denkrichtung geschuldet, dass Krause-Benz trotz aller intendierten Weite nach einem Abgrenzungskriterium fragt, um der Gefahr zu entgehen, dass am Ende alles performativ ist. Er zitiert Krause-Benz folgendermaßen:

»Noch zu klären ist mit Blick auf die [...] inflationäre Verwendung des Begriffs Performativität, wo die Grenze zwischen alltäglichen Routinehandlungen und performativen Akten zu ziehen ist. Denn die Ausweitung des Performativen auf die Herstellung sozialer Wirklichkeit könnte zu der Annahme verleiten, dass sämtliche Praktiken als Aufführungen begriffen werden können. Dies würde aber den Begriff der Aufführung und deren implizite Ereignishaftigkeit ad absurdum führen: Wenn alles ereignishaft ist, ist nichts mehr ereignishaft.« (Krause-Benz, 2018, S. 37, zit.n. Treß, 2022, S. 78)

Indem Treß im Anschluss an Ralf Bohnsack die »performative Performanz« (Bohnsack, 2017, S. 142-151) als eine zentrale, auch das so genannte Alltagshandeln umfassende Handlungsqualität beschreibt, die eng an implizite Wissensbestände gekoppelt ist, will er zwar nicht postulieren, dass »alles ereignishaft« ist, aber darauf hinweisen, dass performatives Handeln keinesfalls immer einer speziellen Absicht bedarf. Hier gilt dasselbe wie bei der Inszenierung: Immer wieder werden im Alltagshandeln Rollen verkörpert und Sachverhalte zur Aufführung gebracht, die keineswegs bewusst »gespielt« werden müssen. Diese jedem Handeln innewohnende Performativität darf nicht zugunsten von intentional herbeigeführten performativen Situationen unterschlagen werden. Daher fällt Krause-Benz in den Augen von Treß, indem sie »Schulkonzerte und rituelle Anlässe im außerunterrichtlichen Bereich als potentielle Beispiele für performative ›Ereignishaftigkeit‹ (vgl. Krause-Benz, 2014, S. 157) anführt und auch innerhalb des Unterrichts besonders die Präsentation von Gruppenarbeitsergebnissen als solche betrachtet«, trotz ihres Plädoyers für einen weiten Performativitätsbegriff doch wieder in den Bereich »kommunikativ-generalisierter Normen, wie sie allen ästhetischen Theorien zu eigen sind«, zurück (Treß, 2022, S. 78f.). Als nicht-performativ würden für Krause-Benz dann Aktionsformen gelten, die lediglich dazu dienen, den »Spaßfaktor des Musikunterrichts« zu erhöhen (Krause-Benz, 2014, S. 151; Treß, 2022, S. 78). Wenn Schüler:innen beispielsweise im Rahmen einer improvisatorischen Findungsphase auf aktionistische Weise Patterns aus ihrer musikalischen Alltagspraxis aufrufen, würden Treß und Bohnsack dies insofern performativ nennen, als hier Orientierungen erscheinen, deren »Aufführung« zu diesem Zeitpunkt sich aus dem Konflikt zwischen schulischer Fremdrahmung und der eigenen Musikpraxis ergeben. Diesen Handlungen Performativität abzuerkennen, würde bedeuten, ihre Handlungspraxis »bereits vor der Ausführung [...] einer Beurteilung vor dem Vergleichshorizont einer ihnen exmanenten Rationalität« zu unterziehen (Bohnsack & Nohl, 2001, S. 19, zit.n. Treß, 2022, S. 79).

Das Problem, das sich aus dieser nochmaligen Weitung des Performativitätsbegriffs ergibt, besteht darin, dass die spezifische Qualität, die den Ereignisbegriff bei Martina Krause-Benz und Erika Fischer-Lichte prägt, in einen Zusammenhang mit der Aufführung alltäglicher Routinehandlungen gerückt wird. Das hat gravierende Folgen: Wir sind im Rahmen unserer Auseinandersetzung mit Peter Rübke u.a. auch auf die Ereignisphilosophie Dieter Mersch's (der seinerseits auf Martin Heidegger rekurriert) eingegangen und haben in diesem Bezugspunkt ein wesentliches Moment einer Wissensordnung des Künstlerischen erkannt, deren Spuren sich bis in die Wahr-

nehmungshaltungen und Beurteilungen von K1, K2, K4, B1, B3 und B4 hinein verfolgen lassen. Im Mittelpunkt dieser Wissensordnung steht ein Begriff des Ereignisses, der nicht nur dadurch gekennzeichnet ist, dass in ihm Routinen unterbrochen werden, sondern der durch diese Unterbrechung plötzlich die Tatsache, **dass** etwas geschieht, in den Blick rückt und damit eine Erfahrungsdimension eröffnet, die von der Alltagswahrnehmung, die darauf fokussiert ist, **was** geschieht, kategorisch getrennt ist. Diese grundsätzliche Unterscheidung bildet den Boden für die Differenzierung unserer Beobachterinnen B3 und B4 zwischen einem *alltäglichen* und einem *musikalischen Modus*. Eine derartige Wahrnehmungshaltung als Ausdruck »kommunikativ-generalisierter Normen, wie sie allen ästhetischen Theorien zu eigen sind« zu verstehen (Trefß, 2022, S. 78f.), verfängt sich in dem Widerspruch, dass die Erfahrungsdimension, um die es hier geht, sich ja in geradezu aufstörender Weise von jeglichem common sense entfernen muss, der den Boden für derartige Normen bildet. In bewusster Zuspitzung lässt sich sagen, dass das Gesamtwerk von John Cage um nichts anderes als die wieder und wieder versuchte Ermöglichung dieser Erfahrung kreist. Und die gesamte Hinwendung zu einer »Ästhetik des Performativen« mit all ihren Konsequenzen für die Performance- und Klangkunst wäre nicht denkbar ohne die Prämisse, dass künstlerische Situationen wirklichkeitsverändernd wirken können und, um dies zu erreichen, auf entsprechende Rahmungen und Inszenierungen angewiesen sind. Sie bedürfen, gerade auch wenn sie die performativen Strukturen von Alltagserfahrungen reflektieren, einer Abgrenzung von diesen Erfahrungen. Insbesondere die Performancekunst hat in der Gestaltung derartiger Übergänge und Perspektivwechsel einen Gegenstand gefunden, mit dessen Hilfe sich die unbefragten und impliziten Strukturen der Alltagswahrnehmung ans Licht bringen lassen.

Die Setzung derartiger Perspektivwechsel durch Anleitende in Kompositions- oder auch Improvisationsprojekten als »normativ« zu verstehen und zugunsten der Idee eines durch »konstituierende Rahmung« emergierenden konjunktiven Erfahrungsraums zurückzuweisen, ließe sich insofern ebenfalls als eine hochgradig normative Entscheidung bezeichnen. Mit ihr würden Rahmungen unmöglich gemacht, die notwendig wären, um eine Abdichtung gegenüber der »alltäglichen Lebenswelt« (Alfred Schütz) zu erreichen, aus der dann Erfahrungen resultieren können, die mit einem veränderten Blick auf eben diese Lebenswelt einhergehen.

4.4 Kompositionsprojekte im Lichte einer Ästhetik des Performativen – ein Gedankenexperiment

Um sich hier nicht in einer – vermutlich fruchtlosen – Debatte zu verlieren, welche Position nun »normativer« ist, könnte man die sich um den Performativitätsbegriff entzündenden Fragen vielleicht noch etwas weiter zuspitzen: Kann künstlerischem Handeln im Kontext von Schule (und auch Musikschule) zugetraut werden, die in der Praxeologie betonten institutionell vorgegebenen Rahmungen und Orientierungen zumindest momentweise außer Kraft zu setzen? Kann es künstlerische Inszenierungen im Rahmen von Unterricht geben, die dessen implizite Logiken vorübergehend auszublenden vermögen?

Beide Fragen setzen natürlich eine Wissensordnung des Künstlerischen voraus, auf die sich das bei Krause-Benz und Rübke angedeutete Performativitätsverständnis

beziehen lässt. Aus der Perspektive beispielsweise der Wissensordnung von K3 würden sie sich in dieser Form gar nicht erst stellen. Da sich aber gerade in den beiden Projekten **mit** Konsens (P2 und vor allem P4) in unterschiedlichem Maß Spuren dieser Wissensordnung erkennen lassen und zudem vor allem die Beobachterinnen B3 und B4 diesen Ordnungen verpflichtet sind, ist es sinnvoll und legitim, sich diesen Fragen unter Bezugnahme auf gerade diese Wissensordnung zu widmen.

Mit dem folgenden Gedankenexperiment versuchen wir zu verdeutlichen, inwieweit es möglich sein kann, schulische Logiken, wie sie etwa von der dokumentarischen Unterrichtsforschung herausgearbeitet werden, durch eine künstlerische Inszenierung von Unterricht zu unterbrechen. Dazu werden wir versuchsweise die von den Beobachterinnen B3 und B4 besuchte Unterrichtsstunde im vierten Projekt mit der Brille von Erika Fischer-Lichtes »Ästhetik des Performativen« lesen. Es geht uns dabei nicht darum, diese Stunde als eine inszenierte Aufführung zu kennzeichnen, die sich von der umgebenden schulischen Logik komplett abgekoppelt hat. Eine derartige Sichtweise würde nicht nur dem pädagogischen Selbstverständnis von K4 völlig zuwiderlaufen, sondern überdies auch mit Grundannahmen der Ästhetik des Performativen in Konflikt geraten, die ein derartiges (romantisches) Verständnis von Kunst als Gegenwelt ja gerade überwinden möchte, indem sie Schwellenzustände (Liminalitäten) und Mehrdeutigkeiten in den Blick nimmt. Es wäre also durchaus möglich, diese Stunde weiterhin als eine »normale« Schulstunde wahrzunehmen und zu analysieren. Allerdings – und darauf möchte unser Gedankenexperiment aufmerksam machen – würden damit eben jene Aspekte vernachlässigt, in denen gewohnte schulische Logiken irritiert werden.

Wir werden unser Experiment in acht Schritten durchführen, die wir jeweils mit einem Zitat aus Erika Fischer-Lichtes »Ästhetik des Performativen« eröffnen:

1. Regie und Inszenierung

»Aufgabe der Regie ist es, Inszenierungsstrategien zu entwickeln, mit denen sich eine erfolgversprechende Versuchsanordnung entwerfen und herstellen lässt. Sie macht entscheidende Vorgaben [...], indem sie einzelne Variablen und Faktoren zu isolieren und fokussieren und andere, wenn nicht auszuschalten, so doch in den Hintergrund zu drängen sucht; oder indem sie sich auf das Zusammenspiel ganz bestimmter Parameter konzentriert.« (Fischer-Lichte, 2004, S. 61f.)

Ganz offensichtlich fungiert K4 in diesem Projekt als Regisseur, der den Raum vorbereitet, Irritationen einbaut und sehr genau bestimmt, wann er welche Türen öffnet.

K4: Und das finde ich auch ganz wichtig, dass man denen auch sagt, wie viele Türen oder dass es mehrere Türen gibt. Aber die öffne ICH. Ich muss ihnen ja die Türen öffnen und dann auch noch was zeigen oder einen Gedanken hinein geben oder eine Übung einschieben oder neues Material, mit dem man arbeitet. Ob sie es dann nehmen, oder nicht, das ist dann deren Entscheidung. (P4, K4-Z5)

Wer Türen öffnet, um gezielt Wege zu bahnen, muss darauf vertrauen, dass andere Ausgänge geschlossen bleiben. K4 macht »entscheidende Vorgaben« (Fischer-Lichte),

die u.a. vorsehen, dass naheliegende Reaktionsmöglichkeiten der Schüler:innen, z.B. das Anknüpfen an alltägliche Modi des Musizierens, »in den Hintergrund gedrängt« werden. Er inszeniert Unterricht, dessen Verlauf dann einer Aufführung gleichkommt. Aufführungen werden von Fischer-Lichte keineswegs nur als ein bloßes Abspielen präformierter Matrizen verstanden, sondern sind dadurch gekennzeichnet, dass sie »autopoietische Feedbackschleifen« (ebd., S. 58-126 und S. 284-294) enthalten. Mit dem letztgenannten Begriff rückt Fischer-Lichte die Tatsache in den Blickpunkt, dass Aufführungen immer mit Unwägbarkeiten (z.B. Publikumsreaktionen) rechnen müssen, die in das vorbereitete Skript einfließen, das in nunmehr modifizierter Form dann erneut zum Gegenstand von Publikumsreaktionen wird. In der Ästhetik des Performativen fungieren derartige Schleifen nicht als störende Kontingenzen, sondern werden zum zentralen Bestandteil der Aufführung. In Bezug auf diesen Punkt wäre es daher kein grundsätzlicher Widerspruch, auch eine »normale« Unterrichtsstunde als »Aufführung« zu lesen, da damit kein determiniertes Abspulen gemeint ist, sondern die Realisierung von Momenten des Geplanten in einem Umfeld des nicht Planbaren. Allerdings tendiert der Aufführungsbegriff hier letztlich doch sehr schnell zur bloßen Metapher, da gerade einer wie immer auch beschaffenen »Normalität« von Unterricht notwendigerweise jene intentionale Rahmung fehlen muss, durch die sie als eine besondere, sich von alltäglichen Lebensvollzügen unterscheidende Praxis erkennbar wäre.

2. Inszenierung und Aufführung

»Sowohl künstlerische als auch rituelle Aufführungen gehen aus sorgfältigen Inszenierungen hervor, beide können mit Skriptvorlagen und Proben arbeiten ebenso wie mit Improvisationen, beide vermögen Wirklichkeit zu konstituieren [...], beide sehen für Akteure wie Zuschauer die Möglichkeit vor, ihre Rollen zu verändern.« (Fischer-Lichte, 2004, S. 307)

Inszenierungen sind nicht dasselbe wie Aufführungen. Unter dem erstgenannten Begriff versteht Fischer-Lichte eine sehr genaue Vorausplanung und Auswahl der Elemente, die dann in der Aufführung zur Präsenz gelangen. In diesem Sinne lässt sich K4's Planung der Stunde – die Herrichtung des Raumes mit dem Steinkreis in der Mitte, der Beginn mit der Improvisation auf der Bassklarinette, deren Spielerin in einer die Spannung antizipierenden, vom Tonfall her *musikalischen* (B4) Anmoderation vorgestellt wird, die Bereitstellung des Instrumentariums und die Durchführung der Gruppenarbeiten – als Inszenierung verstehen, die in der Stunde zur Aufführung gelangt. Bezeichnet der Inszenierungsbegriff die vorgängige Planung, welche zwar durchaus Reaktionen antizipieren kann, aber dennoch im Modus der Vorgabe verbleibt, rechnet die Aufführung mit Schüler:innen-Reaktionen, die als autopoietische Feedbackschleifen in die Inszenierung eingreifen und auf die Planung zurückwirken. Die derart kontingenz-affizierte Planung stößt im weiteren Verlauf auf neue Kontingenzen, die ebenfalls auf sie zurückwirken usw. Aufführungen sind daher ihrem Wesen nach unverfügbar und ereignishaft.

Angesichts des Auseinandertretens von Inszenierung und Aufführung zeigt sich, dass die Kritik, die Treß an Krause-Benz' Konzeption von performativen Akten übt, ein Moment übergeht, das für die »Ästhetik des Performativen« zentral ist. Treß wun-

dert sich, dass Krause-Benz einerseits Handeln in einem »sozialphänomenologischen Handlungsverständnis« als »immer mit einer Intention verbunden sieht« (Treß, 2022, S. 78) und gleichzeitig an der »konstitutiven Unverfügbarkeit performativer Akte« festhält (ebd., Fußnote 11). Aus der Perspektive Fischer-Lichtes müsste man sagen, dass eine intentional gesteuerte Inszenierung geradezu die Voraussetzung dafür ist, dass sich in einer Aufführung Unverfügbares ereignen kann. Das Unverfügbare der Aufführung bricht sich an der Verfügungsgewalt der Inszenierung.

Im vierten Projekt ist die Trennlinie zwischen Inszenierung und Aufführung allerdings insofern nicht leicht zu ziehen, als sich die Arbeit an der gemeinsamen Komposition natürlich eher unter dem Begriff der Inszenierung als unter dem der Aufführung fassen lässt: K4 und die Schüler:innen arbeiten mit »Skriptvorlagen«, »Proben« und »Improvisationen«, aus denen, als Ergebnis dieser Inszenierung, die Aufführung einer kollektiven Komposition hervorgehen soll. Die komponierenden Schüler:innen sind daher auch als Regisseure im Sinne Fischer-Lichtes tätig. Die Projektsituation lässt sich damit als Überblendung von Aufführung und Inszenierung lesen, wobei mit Überblendung eben nicht Vermischung gemeint ist. Man kann vielleicht sagen, dass diese besondere Art der Aufführung durch eine Integration inszenierender Elemente charakterisiert ist, wodurch – wie es für Überblendungen charakteristisch ist – eine Unschärfe erzeugt wird, die wiederum ein besonderes Charakteristikum einer Ästhetik des Performativen bildet.

Diese Überblendung wird noch durch die Tatsache verstärkt, dass sich die einleitende Improvisation der Bassklarinettistin als eine »Aufführung in der Aufführung« lesen lässt. Dadurch dass die Bassklarinettistin einzelne Schüler:innen innerhalb des Steinkreises durch Hinwendung direkt anspielt und sehr bewusst Reaktionen (wie Lachen oder auch Erschrecken) provoziert, wird eine »Ko-Präsenz« zwischen ihr und den Schüler:innen hergestellt (vgl. Fischer-Lichte, 2004, S. 63-126). Die Schüler:innen erleben sich dabei nicht mehr als bloßes Publikum, sondern werden zugleich als Mitwirkende angesprochen. Die von unseren Beobachterinnen beschriebenen Reaktionen zeigen, dass dieser Rollenwechsel nicht unbedingt als etwas Angenehmes erlebt wird, aber zu faszinieren scheint. Die Distanzäußerungen einzelner Schüler:innen deuten auf einen krisenhaften Moment hin, der durchaus die Gefahr eines Scheiterns der Aufführung in sich trägt, aber durch K4's vorausschauende Inszenierung (Anmoderation vor Beginn, kurze Reflexion im Anschluss an die Improvisation) so abgesichert wird, dass es nicht zu Verweigerung, sondern zu einem Annehmen der verunsichernden Übergangserfahrung kommt.

3. Krise als Voraussetzung für Übergänge

»Der Zustand des ›betwixt and between‹, das Erleben der Krise wird zuallererst als eine körperliche Transformation erfahren, als Veränderungen des physiologischen, energetischen, affektiven und motorischen Zustands. Umgekehrt kann es das Bewusstwerden körperlicher Veränderungen sein, was einen Schwellenzustand, manchmal sogar in Form einer Krise, herbeizuführen vermag.« (Fischer-Lichte, 2004, S. 309f.)

Die Improvisation führt zu einer Grenzerfahrung, in deren Anschluss man kaum zum normalen Tagesgeschäft übergehen kann:

B3: *Dann der Beginn mit dieser Klarinettistin: Fand ich KLASSE, also, einfach klasse und nicht nur, dass das passiert, sondern WIE das passiert. Also, es gab diese Bühne. [K4] hat sofort die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Wahrnehmung der Präsenz [gerichtet], auf das Zuhören, auf das Beobachten, auch auf die Wirkung. [...] Die T., die da gespielt hat, hat die Schüler schon ziemlich konfrontativ mit ihrem Spiel... also, das war auch so inszeniert, es war so inszeniert, dass man kaum weggucken durfte, eigentlich. Also, schon ziemlich hart, die Situation – und eigentlich kommt man nicht raus. Ziemlich, eigentlich sehr fordernd und führend auch. Und sie hat sogar manche angespielt und [ihnen] direkt in die Augen geguckt beim Spielen. Also, das war schon heftig. (P4, B3-Z5)*

B4: *Der Einstieg mit der Musikerin, der war sehr mutig, und da fand ich, da hab' ich [schon bei der Einleitung von K4] angefangen, nochmal genau [...] draufzuschauen, was [K4] eigentlich macht, um hineinzuführen in so eine Situation. Und mir ist aufgefallen, dass er [...] die Sprache [inszeniert], von der Dynamik, von der Lautstärke. Also, es beginnt bereits eine musikalische Situation. Er wird lauter und leiser, er nimmt zurück, er baut Vertrauen auf. [...] Ich glaube, es hat für die weitere Arbeit etwas bedeutet, dass, wenn eine Künstlerin auftritt und diesen INTENSIVEN Auftritt hat, der sie auch so an die Grenze geführt hat, das war für mich auch so ein Merkmal des Künstlerischen: Grenzerfahrung. Auf jeden Fall Grenzerfahrung, es war eine persönliche Grenzerfahrung. (P4, B4-Z2)*

4. Selbstbezüglichkeit

»Mit dem [Begriffspaar Signifikant vs. Signifikat] leugnen [die Aufführungen] im Phänomen der Selbstbezüglichkeit, das in ihnen prominent figuriert, nicht nur den Gegensatz, sondern jegliche Differenz zwischen Signifikant und Signifikat. Das Wahrgenommene bedeutet eben das, als was es im Akt der Wahrnehmung in Erscheinung tritt. (Fischer-Lichte, 2004, S. 303)

Ein wesentliches Moment des Kompositionsprozesses besteht für die Schüler:innen in der Erfahrung, dass alltägliche Handlungsvollzüge sich durch eine neue Rahmung verändern können. Bei den musikalischen Gesten, die in der Stunde erarbeitet werden, handelt es sich sehr häufig um Bewegungen, die man auch im Alltag machen könnte, die nun aber aus diesen Zusammenhängen gerissen werden und somit die Möglichkeit einer Präsenzerfahrung enthalten.

B4: *Dann haben sie, es gibt viele Situationen, die so Marker sind für mich, für so eine körperliche Involviertheit, also z.B. PET-Flasche fallen zu lassen und die Hand noch zu halten, oben. Das ist was anderes, als sie einfach nur runterzuschmeißen.*

Das Fallenlassen der Flasche wird zu einem selbstbezüglichen Akt, in dem es keinen Gegensatz zwischen Funktion und Vollzug mehr gibt. Wie zuvor die Durchstreichung des Gegensatzes von Publikum und Mitwirkenden, so lässt sich auch der Wegfall der

Differenz von Signifikat und Signifikant als Überwinden alltäglicher Dichotomien verstehen. Fischer-Lichte spricht von einem »Kollabieren von Gegensätzen« (Fischer-Lichte, 2004, S. 314).

5. Alltag vs. Aufführung

»Ästhetische Erfahrung kann nicht nur durch außergewöhnliche Ereignisse, sondern auch durch die Wahrnehmung des Gewöhnlichen bewirkt werden. Ich habe verschiedentlich darauf hingewiesen, dass in den Aufführungen [...] ganz gewöhnliche Körper, Handlungen, Bewegungen, Dinge, Laute, Gerüche wahrzunehmen sind, die gleichwohl als außergewöhnlich, als im Stande der Verklärung erscheinen, ja dass es gerade die Eigenart vieler Aufführungen ist, das Gewöhnliche auffällig werden zu lassen – wie Cages »silent pieces« die sogenannte Stille hörbar machen. Wenn Gewöhnliches auffällig wird, Gegensätze kollabieren und die Dinge sich in ihr Gegenteil verwandeln, dann erlebt der Zuschauer die Wirklichkeit als »verzaubert«. Und es ist diese Verzauberung, die ihn in einen Zustand der Liminalität versetzt und zu transformieren vermag.« (Fischer-Lichte, 2004, S. 314)

Dieser Zustand der Liminalität wird insbesondere von B4 in den Blick genommen, die sowohl im Vorab-Interview als auch in ihrer Stundenauswertung immer wieder auf den Gegensatz zwischen einem alltäglichen und einem künstlerischen Modus zu sprechen kommt.

B4: Da gab es schon auch viel Wegdriften und dieses Shifting zwischen Spiel im alltäglichen Sinn und Spiel als musikalisches Spiel, also ich finde, also bei der einen Gruppe mit den PET-Flaschen, die so im Kreis gestanden sind in der Ecke, wo einer dem anderen auch mal ne PET-Flasche an den Kopf geworfen hat und so, da war das, dieser, aus so einer Spielsituation, in eine musikalischen Spielsituation zu kommen, das war schon..., – aber es gab die. Es gab auch immer wieder in der Gruppenarbeit solche Kippeffekte. (P4, B4-Z6)

Was hier mit den Begriffen des *Wegdriften* und der *Kippeffekte* bezeichnet wird, lässt sich einerseits als etwas Defizitäres lesen: Die Schüler:innen verlassen einen künstlerischen Modus, in dem Handlungen und Bewegungen als selbstbezüglich erlebt und realisiert werden, und kehren in ihre Alltagswelt zurück, in der man sich ab und an auch einmal eine PET-Flasche an den Kopf werfen kann. Ebenso lässt sich diese zeitweilige Rückkehr, die durch behutsame Interventionen K4's dann wieder umgelenkt wird, aber auch als ein zweideutiger Zustand der Unsicherheit lesen, als eine Schwellenerfahrung, die dadurch geprägt ist, dass ein und dieselbe Handlung – das Werfen einer Flasche – einerseits etwas extrem Gegensätzliches sein kann (alltägliches Herumalbern vs. künstlerischer Vollzug einer Präsenzerfahrung), andererseits aber durch Identität geprägt ist: Das Werfen einer Flasche ist das Werfen einer Flasche. Damit Gegensätze auf diese Weise »kollabieren« können, ist es nötig, den Raum dieser Schwelle abzuschreiten. Als Regisseur setzt K4 immer wieder Impulse, die ein vollständiges, den Übergangsraum verlassendes Herauskippen verhindern. Er schließt Ausgänge und öffnet Türen, die zurückführen:

B3: *Jemand hat irgendetwas fallen gelassen und dann hat [K4] gesagt: »Oh, – du hast das jetzt fallen gelassen, du hast das aus DIESER Höhe fallen lassen. Das ist jetzt spannend.« Und dann haben sie so: »stimmt... (lacht), das war cool.« (P4, B3-Z10)*

Dass der Zustand des *Wegdriftens* kein generelles Verlassen des künstlerischen Modus bedeutet, wird von B3's Beobachtung bestätigt, dass auch im »Rückfall« der andere Zustand noch präsent ist:

B3: *Und diese Sensibilität, [die Schüler:innen] kriegen das nicht immer hin, aber sie haben die Sensibilität, dass das die Verpflichtung ist, in der sie arbeiten müssen oder sie können zurückfallen, aber dann ist ihnen bewusst, dass sie sich jetzt entspannen. Also, sie verspüren diesen Wechsel von dem performativen Modus in den Alltagsmodus. (P4, B3-Z9)*

6. Aufführung-Unterricht

»Aufführungen, die dergestalt dichotomische Begriffspaare missglücken, Gegensätze in sich zusammenfallen lassen, konstituieren eine Wirklichkeit, in der das eine zugleich als das andere erscheinen kann, eine Wirklichkeit der Instabilität, der Unschärfen, Vieldeutigkeiten, Übergänge, Entgrenzungen.« (Fischer-Lichte, 2004, S. 304)

K4 betont im Vorab-Interview die Notwendigkeit, auch als Anleitender immer wieder Rollenwechsel zu vollziehen, die ihn *so fast in den Schulalltag zurück* bringen – eine Formulierung, die anzeigt, dass er seine Tätigkeit nicht als deckungsgleich mit diesem Alltag empfindet:

[...] jetzt werd' ich plötzlich sozusagen der Lehrer, der einfordert, und das geht immer so fast in den Schulalltag zurück, so wie halt dann Lernen auch teilweise funktioniert, dass man was arbeiten muss, üben muss, sich überlegen, noch einmal wiederholen, verbessern, – kann man's noch anders machen? – wo das Künstlerische sozusagen dann noch wirklich keine Rolle spielt. (K4-Z10)

Dieser Wechsel lässt sich einerseits als Zurückkehren in den Modus, *wo das Künstlerische sozusagen dann noch wirklich keine Rolle spielt*, lesen, aber ebenso im Sinne Fischer-Lichtes auch als Ausdruck einer »Wirklichkeit der Instabilität, der Unschärfen, Vieldeutigkeiten, Übergänge, Entgrenzungen« begreifen. Damit wäre dieser Modus aber gerade kein Gegenstück zum Künstlerischen, sondern könnte als ein Ort angesehen werden, der, obgleich er jenseits der Grenze liegt, an das Künstlerische gebunden bleibt: ein Ort der Schwelle. Und da, wie die Ausführungen von K4 zeigen, dieser Ort des Übens Teil der Inszenierung (im Sinne antizipierender Vorausplanung) ist, bleibt er Teil der Aufführung.

Von hier aus lässt sich der häufig bemühte Begriff der Unterrichtsinszenierung bzw. der Unterrichtsdramaturgie ausschärfen: Ein praxeologisch argumentieren-der Ansatz versteht Unterricht als performatives Aufführen impliziter schulischer Logiken (Inszenierung als nicht-intentionaler Vollzug von Praxis) und würde unter Inszenierung im engeren Sinne entweder intentionale Akte der Anleitenden ver-

stehen, die diese Logiken durch »konstituierende Rahmung« zu nutzen versuchen oder – im negativen Falle – übertünchen: Ein derartiges Übertünchen erkennt der Beobachter B2 im zweiten Projekt, wenn K2 den Schüler:innen Unterrichtsräume zum explorierenden Erkunden zur Verfügung stellt und durch Anklopfen (begleitet von der damit verbundenen Frage, ob er eintreten dürfe) zu erkennen gibt, dass er diesen Freiraum akzeptiert:

B2: Ich fand es in der Praxis manchmal sehr – so ein bisschen bemüht. Also [K2] hat dann immer geklopft und gefragt, ob er reinkommen kann. Und er hat gesagt: »Wenn die mich nicht reinlassen, dann geh ich auch nicht rein. Weil, das ist deren Raum«. [...] Aber das kriegt ja dadurch auch wieder 'ne Übertüchtigung und bestätigt ja eigentlich seine Machtposition in dem Setting. Weil, er kann sich das erlauben zu klopfen und zu warten oder nicht. Die Schüler nicht. Also, die handeln halt, wie sie so handeln als Schüler. (P2, B2-Z3)

Im Lichte einer Ästhetik des Performativen wäre Inszenierung von Unterricht hingegen weder eine intentional gesteuerte Nutzung einer intentional nicht vollständig zugänglichen (und schon gar nicht negierbaren) Alltagspraxis noch deren *übertüchtigende* Übertüchtigung. Sie wäre vielmehr die Realisierung eines Zustandes, in dem die Logiken der Praxis in einem anderen Licht wahrgenommen werden. Sie werden durch gezielte (also intentionale) Eingriffe aus einer anderen Perspektive betrachtbar, die nicht mehr vollständig deckungsgleich mit der Alltagspraxis ist. Diese Verschiebung wird im vierten Projekt sehr konsequent verfolgt und scheint, wie die Reaktionen nicht nur der Beobachterinnen, sondern auch der Schüler:innen zeigen, auch als solche wahrgenommen worden zu sein: Indem die Schüler:innen unabhängig voneinander ihre Eindrücke in derselben Zeitstruktur schildern (*am Anfang...dann*), zeigen sie den gemeinsamen Vollzug eines Perspektivwechsels an.

Die Tätigkeit des Komponierens dient in diesem vierten Projekt dann folgerichtig nicht primär der Herstellung eines Produkts. Gleichzeitig ist sie aber auch kein bloßer Prozess. Die gerade in kompositionspädagogischen Kontexten häufig bemühte Prozess-Produkt-Dichotomie greift hier insofern nicht, als die Etablierung eines liminalen Zwischenraumes keinen prozessualen Verlauf bezeichnet, sondern eher durch Umschlag- oder Kippbewegungen erfolgt, die von K4 stets aufs Neue initiiert werden. Um diese Bewegung realisieren zu können, ist die Arbeit an einem Produkt unerlässlich. Und so wie die Aufführung durch eine nochmalige, in sie eingelagerte Aufführung eröffnet wird, so endet sie auch mit einer Aufführung in der Aufführung: Die geglückte Realisierung der eigenen Komposition wird von den Schüler:innen auf eine Weise umschrieben, die durch den gesamten vorherigen Arbeitsprozess berührt worden zu sein scheint. Im Zittern, dass *am Ende nicht noch einer irgendwo draufhaut*, wird eine Spannung zwischen einer gemeinsamen Zielsetzung (Inszenierung) und der momenthaften, an nicht planbare Kontingenzen gebundenen Realisierung (Aufführung) beschrieben, die für die Gesamtanlage des Projekts charakteristisch ist.

7. Gemeinschaft

»Jene Gemeinschaft, die durch diese gemeinsam vollzogenen Handlungen geschaffen wurde, ist nun selbst nicht als eine ›Fiktion‹ zu begreifen, sondern entstand als eine soziale Wirklichkeit – eine soziale Wirklichkeit allerdings, die, anders als andere soziale Gemeinschaften, nur für kurze Zeit Existenz hatte. Sie verschwand im Augenblick, da die gemeinsamen Handlungen beendet waren. Ihre Gelingensbedingungen bestanden nicht in irgendwelchen länger anhaltenden Dispositionen und Überzeugungen, die von allen Mitgliedern der Gemeinschaft hätten geteilt werden müssen. Sie sahen lediglich vor, dass Mitglieder der beiden ihrer Funktion nach sonst klar gegliederten Gruppen – der Akteure und Zuschauer – in einer durch die Aufführung jeweils vorgegebenen Zeitspanne bestimmte die Aufführung in ihrer Eigenart mit-konstituierende Handlungen gemeinsam vollziehen. Dieses Kriterium ermöglichte die Entstehung einer Gemeinschaft von Akteuren und Zuschauern; und es begründete zugleich, warum diese nach kurzer Zeit wieder zerfallen musste.« (Fischer-Lichte, 2004, S. 90)

Was Erika Fischer-Lichte hier anlässlich einer Aufführung des Performancekünstlers Hermann Nitsch beschreibt, entspricht zumindest teilweise dem, was wir in dieser Studie im Anschluss an Anselm Strauss als Soziale Welten beschrieben haben. Das vierte Projekt lässt sich als Entstehung einer Gemeinschaft interpretieren, die durch das Vollziehen gemeinsamer Tätigkeiten für den Moment verbindenden Werten und Zielen verpflichtet ist und im Zuge dieser Tätigkeiten eine »effektive Kommunikation« ausbildet (Bohnsack, 2005, S. 118). In dem Augenblick, in dem diese Tätigkeiten nicht mehr gemeinsam vollzogen werden, entfällt auch die Grundlage dieser Kommunikation. Zwar ist es möglich, dass – wie einige Schüler:innen es beschreiben –, dieser gemeinsame Vollzug sich positiv auf die Klassengemeinschaft auswirkt, also durchaus weiterführende Effekte hat. Im Lichte der Ästhetik des Performativen würde das aber nicht als Verlängerung der im gemeinsamen Vollzug gebildeten Praxis gelten. Eher wäre davon auszugehen, dass dieser Vollzug etwas ausstrahlt, das nach der Rückkehr in den Alltag in anderer Form (z.B. in Richtung Klassengemeinschaft) weiterwirkt.

Trotz dieser Gemeinsamkeit mit dem, was wir unter Sozialen Welten verstehen, sollen freilich nicht die Differenzen geleugnet werden, die zwischen der sich hier entwickelnden Gemeinschaft und der soziologischen Bestimmung bestehen. Die zentrale Differenz liegt in der Tatsache, dass die sich hier herausbildende Soziale Welt nicht in einer »Arena« in Konkurrenz zu anderen Sozialen Welten in Erscheinung tritt und auch keine »Aushandlungen« erkennbar sind, die ihrer Konstitution vorausgehen. Diese Differenz wird weiter unten noch genauer erläutert.

8. Dauerhaftigkeit?

»Die Transformationen die in [einer Aufführung] durchlaufen werden, sind vor allem vorübergehende, die nur für die Dauer der Aufführung oder auch nur für eine begrenzte Zeit innerhalb der Aufführung anhalten. Zu ihnen sind die Veränderungen physiologischer, affektiver, energetischer und motorischer Körperzustände zu rechnen, aber auch tatsächlich erreichte Statuswechsel, wie der vom Status eines Zuschauers zu dem eines Akteurs oder auch die Bildung einer Gemeinschaft. Ob die Erfahrung der Destabilisierung von Selbst-, Welt- und Fremdwahrnehmung, des Verlusts gültiger Normen und Regeln tatsächlich zu einer Neuorientierung des betreffenden Subjekts, seiner Wirklichkeits- und Selbstwahrnehmung führt und in diesem Sinne zu einer andauernden Transformation, wird sich nur im jeweiligen Einzelfall entscheiden lassen. Es kann ebenso der Fall eintreten, dass der Zuschauer nach Verlassen des Aufführungsraumes seine vorübergehende Destabilisierung als unsinnig und unbegründet abtut und zu seiner vorherigen Werteordnung zurückzukehren sucht. [...] [D]ies ändert nichts daran, dass er die Teilnahme an der Aufführung als eine Schwellenerfahrung erlebt hat.« (Fischer-Lichte, 2004, S. 313)

Dieser Passage lässt sich in Blick auf unser viertes Projekt kaum etwas hinzufügen – außer vielleicht der Hinweis, dass Fischer-Lichte hier etwas beschreibt, das nicht nur für ästhetische Erfahrungen, sondern für bildungsermöglichende Prozesse jeglicher Art gilt. Ob und inwieweit das vierte Projekt nachhaltige Spuren in den Schüler:innen hinterlässt, können wir im Rahmen unseres methodischen Settings nicht feststellen. Allerdings finden sich einige Schüler:innen-Kommentare, die darauf schließen lassen, dass die hier gewonnenen Erfahrungen in irgendeiner Form weiterwirken:

Vor dem Konzert in [...] muss ich zugeben, dass ich schon ein bisschen nervös war. Mehr habe ich mich aber gefreut darauf, etwas nach so vielen Stunden endlich vorführen zu können. Als wir aber begonnen haben mit dem Stück & ich gemerkt habe, wie aufmerksam jeder war, konnte ich es nicht erwarten alles vorzuspielen. Ich habe niemals damit gerechnet, dass man auch die leisesten Töne hört. [...] Als der Applaus kam wusste ich, wir haben das alles jetzt das letzte Mal gemacht & dass dieses Projekt dem Ende zugeht und das hat mich wirklich traurig gemacht. Es waren zwar nur ein paar Stunden, aber ich hatte so viel Spaß & so viel zu lachen. (P4, SuS-Z70)

4.5 Wissensordnungen des Künstlerischen: Soziale Welten ohne Arena?

Es handelt sich bei der im vorangegangenen Abschnitt vorgestellten Lesart wohlge- merkt um ein Gedankenexperiment, dessen Ziel es war, Aspekte zu beleuchten, die möglicherweise unterbelichtet blieben, würde man die fragliche Stunde allein unter den Paradigmen praxeologischer Unterrichtsforschung analysieren. Dass dieses Experiment stellenweise zur Überzeichnung tendiert, mag allein schon aus der Tatsache hervorgehen, dass der analysierten Stunde ein wesentliches Kennzeichen einer Ästhetik des Performativen fehlt, nämlich eine hinreichend deutliche Gesamtrahmung,

die alle Beteiligte zweifelsfrei erkennen lässt, dass mit Stundenbeginn der scheinbar stabile Rahmen schulischer Alltagspraxis in Frage gestellt wird. Das ist aber offenkundig nicht der Fall: Weder für die Schüler:innen noch für die Beobachter:innen steht in Frage, dass es sich hier um einen – freilich eindrucksvoll inszenierten – schulischen Projektunterricht handelt. Der in der Stunde realisierte Zwischen- und Übergangsbereich erstreckt sich also nicht unbedingt auf die Stunde als Gesamteinheit. Da aber die Kommentare und Bewertungen der Teilnehmenden auf zahlreiche performative Elemente schließen lassen, die insbesondere von den beiden Beobachter:innen als Gründe für ihr Gelingen genannt werden, scheint es legitim, die Stunde insgesamt zwar nicht mit einer Aufführung im Sinne Fischer-Lichtes gleichzusetzen, aber doch zumindest als ein Format zu verstehen, das durch eine Reihe aufführungsähnlicher »Rahmenschaltelemente«² eine Abdichtung von Alltagsroutinen gewährleistet.

Wenn in diesem Experiment mitunter ein Gegensatz zum Ansatz praxeologischer Unterrichtsforschung anklang, so sollte das keinesfalls als genereller Widerspruch zu den praxeologischen Grundannahmen verstanden werden. Um den Punkt genau zu bestimmen, an dem unser Experiment andere Akzentuierungen vornimmt, ist es sinnvoll, sich dieser Annahmen noch einmal kurz zu vergewissern:

»Unterricht als soziale Praxis zu betrachten, heißt zunächst« – so formuliert Elisabeth Theisohn –,

»die Akteur:innen als Teil und nicht als Urheber:innen der Praxen zu verstehen. Diese Dezentrierung des Unterrichtsgeschehens lässt vor allem die intentionalen Absichten, sowohl was die Planungen im Vorfeld als auch was (pädagogische) Entscheidungen während des Unterrichtens bzw. des Unterrichtet-Werdens anbetrifft, in den Hintergrund rücken.« (Theisohn, 2023a, S. 70)

Diese Aussage deckt sich über weite Strecken mit Fischer-Lichtes Konzeption der Aufführung als eines Raumes, der durch autopoietische Feedback-Schleifen charakterisiert ist. Durch diese Schleifen emergiert eine Praxis, in der sich alle Teilnehmenden – Mitwirkende wie Publikum (oder pädagogisch gewendet: Schüler:innen wie Lehrkräfte) – gleichermaßen wiederfinden und deren Eigenbewegung sich weder durch vorausschauende Planung eines Regisseurs noch durch direkte intentionale Eingriffe im Unterrichtsgeschehen aushebeln lässt.

Ein zentraler Unterschied besteht jedoch in der Frage, was den Ausgangspunkt dieser gemeinsamen Praxis bildet. Unter Bezug auf Vogd (2011), Jansen & Vogd (2013) und Jansen et al. (2015) geht Theisohn davon aus, dass es sich bei einer Schulklass

»nicht um einen geschlossenen sozialen Raum [handelt], sondern um einen hybriden Raum, in dem die Gruppenmitglieder auf ihre individuellen etablierten, außerhalb von Schule bestehenden Erfahrungs- resp. Wissensräume und deren Logiken rekurrieren.« (Theisohn, 2023a, S. 70)

2 Als »Rahmenschaltelement« bezeichnet die Narrationsstrukturanalyse Fritz Schützes Darstellungseinheiten eines Textes, die durch spezifische Verknüpfungselemente voneinander abgegrenzt sind (Schütze, 1983, S. 286). In diesem Sinne lässt sich vielleicht sagen, dass K4's Inszenierung den Stundenverlauf durch immer neue Impulse gliedert und in Bewegung hält.

Amling & Vogd (2017) postulieren daher, dass in unterrichtlichen Praxen »Routinen, Hierarchien, Fachwissen, Funktionsbeschreibungen, normative Erwartungen, latente Orientierungen und vieles mehr enacted und arrangiert« werden (Amling & Vogd, 2017, S. 31, zit.n. Theisohn, 2023a, S. 70). Diese Sichtweise würde die Ästhetik des Performativen insofern nicht teilen, als eine Aufführung hier ja gerade dadurch charakterisiert ist, dass die polykontextualen Bezüge der Teilnehmenden durch eine vorgängige Rahmensetzung sehr bewusst abgeschnitten werden. Nochmals Fischer-Lichte:

»[Die Regie] macht entscheidende Vorgaben [...], indem sie einzelne Variablen und Faktoren zu isolieren und fokussieren und andere, wenn nicht auszuschalten, so doch in den Hintergrund zu drängen sucht; oder indem sie sich auf das Zusammenspiel ganz bestimmter Parameter konzentriert.« (Fischer-Lichte, 2004, S. 61f.)

Aufführungen unterbrechen Realität, indem sie eine neue setzen, von der aus sich wieder in die alte zurückkehren lässt. Diese Rahmensetzung bedarf der vorgängigen Intentionalität eines Regisseurs, die dafür Sorge zu tragen hat, dass die Abdichtung gelingt. Unsere Analysen des vierten, aber auch des zweiten Projekts konnten herausarbeiten, aufgrund welcher Strategien diese Abdichtungen von den Kompositionspädagoginnen umgesetzt wurden.

Von hier aus lässt sich nun noch einmal ein Blick auf die Sozialen Welten werfen, die in diesen Projekten emergieren. Es mag aufgefallen sein, dass im Verlauf dieses Abschlusskapitels der situationsanalytische Ansatz Adele Clarkes bislang kaum Erwähnung fand, was möglicherweise verwundert, da es sich bei diesem Ansatz ja nicht um eine bloße Methode, sondern um eine Art Theorie-Methodenpaket handelt, das insofern auch in der theoretischen Blickrichtung unserer Diskussion eine Rolle spielen sollte. Dieses »Schweigen« hat damit zu tun, dass unsere beiden Projekte **mit** Konsens (2 und 4) eine Eigentümlichkeit aufweisen, die sich mit Clarkes Ansatz in der Tat nur schwer in Übereinstimmung bringen lässt. Clarke geht ja, wie gezeigt, davon aus, dass Situationen als Arenen zu verstehen sind, in denen vielfältige Soziale Welten aufeinandertreffen und sich in hochkomplexe und machtsensible Aushandlungsprozesse verstricken. In den beiden genannten Projekten lässt sich aber eigentlich keine wirkliche Arena erkennen. Sie sind weniger durch ein Aufeinanderprallen unterschiedlicher Sozialer Welten gekennzeichnet als vielmehr durch die Tatsache, dass es in ihnen sehr schnell zur Emergenz einer einzigen geteilten Sozialen Welt kommt – einer Welt, in der agonale Aushandlungsprozesse und »ästhetischer Streit« eine vergleichsweise untergeordnete Rolle spielen. In unserer Analyse des zweiten Projekts haben wir bereits die Vermutung formuliert, dass es mit der Emergenz dieser einen Sozialen Welt zu einer Reduktion von Komplexität kommt, die mit dem auf Komplexitätssteigerung bedachten Ansatz Clarkes nur schwer in Übereinstimmung zu bringen ist.

Ganz anders liegen die Dinge hingegen in den beiden Projekten **ohne** Konsens (1 und 3). Hier formieren sich unübersehbar Arenen, in die vielfältigste kollektive Akteure einbezogen sind. So treffen wir im dritten Projekt auf K3, der einer spezifischen Tradition Neuer Musik verpflichtet ist und sich gleichzeitig an einer schulischen Logik orientiert, die Lernen und Wissen durch kleinteilige und eng geführte Aufgabenstellungen bewirken zu können glaubt. Wir treffen auf nicht-menschliche Aktanten wie die Bestuhlung des Musikraums, die das Handeln der Schüler:innen auf durchaus problematische Art und Weise vorstrukturiert und damit die »Disziplinarmacht« (Foucault,

1976) der schulischen Institution hervortreten lässt. Wir treffen auf Schüler:innen, die vielfältige, durch außerschulischen Musikunterricht angeregte Musizierbedürfnisse zu erkennen geben (und durch das Projekt nur partiell eingelöst sehen), die sensibel auf die ›Papierverschwendung‹ bei den einleitenden Übungen reagieren (wodurch der Kontext »Umweltschule« aufgerufen wird), die von einem als negativ erlebten Musikunterricht berichten, der von vielfältigen Problemen mit dem Musiklehrer überschattet wird. Gleichzeitig können wir aber auch Schüler:innen erleben, die sich vom Anliegen der durch K3 vermittelten Neuen Musik fasziniert zeigen, die mit dieser Meinung allerdings im Konflikt zu den andern Schüler:innen stehen. Mit anderen Worten: Es sind viele Soziale Welten, die in diesem Projekt aufeinandertreffen und auf Aushandlungsprozesse angewiesen wären, denen freilich kein Raum gegeben wird. Für dieses Projekt würde Theisoohns Charakterisierung von Unterricht als einem »hybriden Raum, in den die Gruppenmitglieder auf ihre individuellen etablierten, außerhalb von Schule bestehenden Erfahrungs- resp. Wissensräume und deren Logiken rekurrieren« voll und ganz zutreffen (Theisoohn, 2023a, S. 70). Interessanterweise wird diese Arena vor allem dadurch sichtbar, dass die in ihr versammelten Sozialen Welten von den Anleitenden nicht gesehen werden, wodurch eine latente Widerständigkeit erzeugt wird.

Dass dies für die Projekte 2 und 4 in dieser Form nicht gilt, hängt offenkundig damit zusammen, dass es hier zu einer Übernahme von Wissensordnungen des Künstlerischen gekommen ist. Beide Projekte, insbesondere aber das vierte, lassen sich daher in einem durchaus strengen Sinne als künstlerisch verstehen. In ihnen emergiert eine besondere Form von Wirklichkeit, die durch die Etablierung von Schwellenzuständen gekennzeichnet ist, welche den Modus des Alltagshandelns aus einer anderen Perspektive heraus erfahrbar macht.

4.6 Fragen und Ausblicke

Gesetzt, die hier entfaltete Argumentation trifft auf die Zustimmung der Leser:innen, so bleibt doch offen, ob es sich bei der in den Projekten 2 und 4 realisierten Konstituierung einer gemeinsamen Wissensordnung des Künstlerischen lediglich um Spezialfälle handelt, die nur deshalb eintreten konnten, weil sie einem Verständnis von Performativität verpflichtet waren, durch das sich die normalen Alltagsbezüge der Schüler:innen verschieben konnten. Was wäre nun aber mit Wissensordnungen des Künstlerischen (wie etwa derjenigen von K3), die ein völlig anderes Selbstverständnis aufweisen? Was wäre mit Situationen, in denen es nicht um kollektives Komponieren, sondern beispielsweise um instrumentales Musizieren geht? Was an den hier beschriebenen Fällen ist an den Kontext Schule gebunden und würde für Arbeits- und Präsentationsformen, die in anderen institutionellen Räumen angesiedelt sind, in dieser Form nicht zutreffen?

Wir haben zu Beginn unserer Studie den Vorsatz gefasst, eine Bestimmung des Künstlerischen nach dem Schema »Das Künstlerische ist...« vermeiden zu wollen und dafür plädiert, die Auseinandersetzung mit diesem Begriff auf eine empirische Ebene zu verlagern, wobei wir immer wieder auf dessen ›regionale‹ Verhaftung hingewiesen haben. Der Versuch, die anhand der Projekte 2 und 4 gewonnenen Ergebnisse auf andere Tätigkeiten und Kontexte zu übertragen, könnte somit die Gefahr in sich bergen, letztlich doch übergeordnete Kennzeichen des Künstlerischen zu postulieren und da-

mit einer »Mastertheorie« Vorschub zu leisten, auf die unsere Studie ja gerade nicht abzielen will. Aber stellt sich nicht dann die Frage, ob sich aus unseren Ergebnissen überhaupt übergeordnete Erkenntnisse generieren lassen? Und wenn ja, welche?

Mit der »Topologie der Kriterien des Künstlerischen« bieten wir ein empirisch gewonnenes Modell an, das durch die ringförmige Struktur der acht Zentralkategorien ein Gesamtfeld des Künstlerischen abbildet, auf dessen Grundlage sich sehr unterschiedliche Wissensordnungen darstellen lassen. Die Hypothese, mit der wir unsere Studie abschließen, lautet, dass auch divergente, einander sogar ausschließende Wissensordnungen des Künstlerischen, die miteinander kompatibel machen zu wollen einem Gewaltakt gleichkäme, sich doch auf diese Zentralkategorien als gemeinsame Grundlage beziehen lassen. Diese Kategorien weisen eine »schwache« Struktur im Sinne Susan Leigh Stars auf, d.h. sie stehen, obgleich zueinander distinkt, in einer unterschwelligen Verbindung. Wissensordnungen des Künstlerischen bilden immer nur Ausschnitte dieser Topologie ab. Selbst dort, wo sie sich über alle Zentralkategorien erstrecken, weisen sie eine implizite Zeitstruktur auf, d.h. sie setzen Schwerpunkte (wie z.B. »Performativität«), die zuerst vorhanden sein müssen, um von dort aus auf andere Bereiche der Map (z.B. »Gestaltung«) überzugreifen. Durch diese Schwerpunktsetzungen bilden sie eigenständige Profile, durch die sie sich von anderen Profilen unterscheiden lassen.

Eine Perspektive, die wie in einer Vogelschau alle Kriterien und Kategorien der Topologie gleichermaßen überblickt, ist zwar uns als Forschenden möglich, nicht aber den Träger:innen spezifischer Wissensordnungen. Diese sind als Angehörige Sozialer Welten, denen sie durch Commitment verbunden sind, an bestimmten Punkten der Topologie situiert, von denen aus sie die Schwerpunktsetzungen anderer Wissensordnungen nur teilweise oder gar nicht überblicken. Wissensordnungen des Künstlerischen können – wie in den Projekten 1 und 3 zu beobachten war – sogar als wechselseitig ausschließend empfunden werden und somit divergierende Soziale Welten begründen, die innerhalb von Arenen konfrontativ aufeinanderprallen. Gleichwohl zeigen die in der Mitte der Gesamtopologie versammelten Kernkategorien, dass es durchaus möglich ist, auch gegenläufige Wissensordnungen aufeinander zu beziehen. Diese Bezugnahme muss nicht zwangsläufig konsensuell sein, sondern kann, wie das vor allem in Projekt 3 zu beobachten war, auch als gemeinsame Arbeit an Grenzobjekten in Erscheinung treten.

Die vergleichsweise große Flughöhe der Zentralkategorien macht es in unseren Augen möglich, auch Wissensordnungen des Künstlerischen, die anderen Gebieten als schulischen Kompositionsprojekten gelten, auf die ermittelte Topologie zu beziehen. Zum Abschluss unserer Studie wollen wir in gebotener Kürze zumindest andeuten, welche Richtung eine Übertragung unserer Erkenntnisse auf andere Gebiete musikpädagogischen Handelns einschlagen könnte. Exemplarisch verweisen wir an dieser Stelle auf einen Beitrag von Ivo Berg, der »Künstlerisches Handeln« als eine »Bestimmungsgröße von Instrumentalunterricht« auszuweisen versucht (Berg, 2024, i. Dr.). Berg lässt sich in seinen Ausführungen von Überlegungen des Philosophen Christian Grüny leiten, die um den Begriff des Gestischen kreisen (Grüny, 2018). Grüny versucht zu zeigen, dass das Gestische – wie er es versteht – ein »Milieu« bildet, das jeglicher konkret erklingenden Musik vorausgeht. Zwar lassen sich in seinen Augen auch innerhalb konkreter Musikstücke Gesten identifizieren. Das ist aber nur möglich, wenn eine elementare Ebene vorausgesetzt werden kann, die dafür Sorge trägt, dass sich über-

haupt spezifische Gesten konstituieren können. Musikalische Gesten bedürfen eines gemeinsam geteilten Hintergrundes, der präsent bleibt, auch wenn die Geste verklungen ist. Erst vor diesem Hintergrund können Gesten »verstanden« werden. Dieser Hintergrund ermöglicht dann, dass auch »nicht explizit gestisch intendierte Bewegungen gestisch aufgeladen werden können« (Berg, 2024, i. Dr.). Grüny und Berg denken hier z.B. an die Bewegung des Gehens, die in alltäglichen Zusammenhängen in der Regel nicht als Geste empfunden wird, als musikalische Ausdrucksbezeichnung (»gehend«) aber sehr wohl einen gestischen Charakter annimmt. In vergleichbarer Weise hatte unsere Beobachterin B4 zwischen dem alltäglichen, d.h. nicht gestischen Fallenlassen einer PET-Flasche und einem gestischen Vollzug derselben Bewegung unterschieden. In seiner Analyse einer Unterrichtsvideografie zeigt Berg nun, dass sich die Zusammenarbeit eines Lehrers mit seiner neunjährigen Schülerin im Klavierunterricht als eine Arbeit verstehen lässt, die fortwährend auf einen als gemeinsam vorausgesetzten gestischen Bezugspunkt rekurriert. Damit Gesten verstanden werden können, müssen sie von Lehrer und Schülerin wechselseitig als verstehbar interpretiert werden. Ein künstlerischer Klavierunterricht wäre nach Berg dadurch gekennzeichnet, dass in ihm ein gemeinsames »Milieu des Gestischen« emergiert. Dieses Milieu entsteht nicht erst dort, wo vermeintlich technische Aspekte zurückgelassen werden, sondern durchdringt alle Phasen des Unterrichts und gerade auch die Arbeit an sogenannten »technischen« Parametern. Selbst in einer Unterrichtsphase, in der physiologische Bewegungsvorgänge bis in kleinste Details geklärt werden, kann – so Bergs Beobachtung – das gestische Milieu als gemeinsamer Bezugspunkt erhalten bleiben. Denn wenn – wie Grüny es postuliert – jede Körperbewegung als gestisch wahrgenommen werden kann, sobald sie in einen entsprechenden Kontext gerückt wird, dann können auch rein technisch beschreibbare Spielbewegungen bei entsprechender Beleuchtung als gestische Bedeutungsträger angesehen werden. Daher können auch alle Kommentare und Erarbeitungsschritte der Lehrperson in Bergs Videoanalyse als ein »sukzessives Anbahnen und Etablieren einer Ebene des Gestischen« (Berg, i. Dr.) verstanden werden. Das bedeutet aber auch, dass das »Eigentliche, der Inhalt des Unterrichts im künstlerischen Musizieren« (ebd.) nichts ist, was sich von außen, also in einem noch nicht gestisch geprägten Interaktionsmodus verhandeln lässt. Die Akteur:innen müssen diese Ebene zunächst teilen, um von ihr ausgehend dann in eine gestaltende Interaktion treten zu können. Das heißt aber nichts weniger, als dass das »Gestische als Milieu der Musik« (Grüny) »im Instrumentalunterricht **performativ** angesteuert werden [muss]« (Hervorhebung M.H. und W.L.) Ein sich als künstlerisch verstehender Instrumentalunterricht »wird dabei selbst zu einem **Milieu des Gestischen**, in dem sich **gestisches Lernen** entfalten kann« (Berg, ebd., Hervorhebung im Original).

Der Brückenschlag zu unserem vierten Projekt fällt nicht schwer: Beide Fälle wären verkürzt beschrieben, wenn man sie vornehmlich als diskursive Aushandlungsprozesse verstehen würde. Vielmehr wird in beiden Situationen über performative Akte ein Raum geschaffen, in dem, bevor sich überhaupt Aushandlungen ereignen können, Bedingungen herrschen, unter denen mit einer gegenseitigen Verstehbarkeit spezifischer Erfahrungen gerechnet werden kann, aus der dann – in einem zweiten Schritt – Gestaltungsprozesse erwachsen (über die sich dann durchaus diskutieren lässt). So wie K4 einen Raum stiftet, in dem alltägliche Vollzüge als spannungsvolle Gesten erlebt werden können, so geht auch der Klavierlehrer in Bergs Beispiel wie selbstverständlich davon aus, dass scheinbar »technische« Spielbewegungen und me-

thodische Zwischenschritte als Teile einer umgreifenden bedeutungstragenden musikalischen Gestik erlebt werden können. Die hier vollzogenen Perspektivenwechsel, die Fischer-Lichte als »Verzauberung der Wirklichkeit« bezeichnet (Fischer-Lichte, 2004, S. 314), sind nicht Gegenstand der Aushandlung, sondern deren Voraussetzung. In beiden Fällen wird künstlerisches Arbeiten als Herstellung eines – um mit Berg zu sprechen – »Milieus« verstanden, in dem eine Situation emergieren kann, die sich einerseits von normalen Alltagsvollzügen absetzt, die andererseits aber eben diese Vollzüge in einem neuen Licht erscheinen lässt. In beiden Fällen wird also eine Wissensordnung des Künstlerischen realisiert, die sich mit Begriffen wie »Schwelle« oder »Übergang« benennen lässt.

Ist die Vermutung also durchaus plausibel, dass sich vergleichbare Wissensordnungen des Künstlerischen auch in sehr unterschiedlichen pädagogischen Kontexten realisieren können, so soll damit doch kein Primat der in diesen Beispielen manifestierenden Wissensordnung postuliert werden. Dadurch, dass wir in unserer Studie nicht nach dem »Wesen« des Künstlerischen fragen, sondern von Wissensordnungen ausgehen, innerhalb derer ein kollektives, die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen der Akteur:innen prägendes Wissen zirkuliert, haben wir eine Festlegung auf inhaltliche Kriterien des Künstlerischen zu umgehen versucht. Aus dieser Perspektive wäre die Wissensordnung, die wir im vierten Projekt rekonstruieren konnten, zunächst nicht »besser« als etwa die am Reckwitz'schen Kreativitätsdispositiv orientierten Positionen der Schüler:innen im ersten Projekt.

Gleichwohl bleibt zu konstatieren, dass wir weder in den empirischen Daten unserer Studie noch in der Literatur auf Beispiele gestoßen sind, in denen Wissensordnungen des Künstlerischen auf der Basis konfrontativer Aushandlungen innerhalb einer Arena emergierten. Es scheint, dass der Begriff des Künstlerischen übergreifend (und das heißt: auch in divergierenden Wissensordnungen) letztlich immer dann Verwendung findet, wenn eine konsensual getragene *Ownership* im Fokus steht. Selbst die den Wissensordnungen von K2 und K4 so deutlich entgegen gesetzte Wissensordnung von K3 ist von dem Gedanken getragen, dass der Ort künstlerischen Arbeitens nicht durch diskursive Aushandlungen zu erreichen ist, sondern als eine Situation verstanden werden muss, in der sich vorgängig Kriterien herausgebildet haben, die so tragend sind, dass sie bei einem Scheitern zu erneuten Versuchen motivieren. Auch hier muss sich, um mit Berg und Grüny zu sprechen, zunächst ein »Milieu« gebildet haben, das sich in Projekt 3 nicht umfassend realisieren ließ, weil der Weg dorthin nicht gemeinsam gegangen wurde.

Sobald agonale Aushandlungsprozesse thematisiert werden – exemplarisch sei hier nochmals auf die Arbeiten von Treß und Theisohn verwiesen –, ist zwar von »kreativen«, »musikalisch-sozialen«, »ästhetischen« oder »bildungsrelevanten«, nicht aber von künstlerischen Prozessen die Rede. Trifft diese Beobachtung, deren Validierung zweifellos ein reizvoller (und notwendiger) Gegenstand einer diskursanalytischen Untersuchung wäre, zu, so könnte dies entweder auf eine versteckte Hegemonie hindeuten, die das Künstlerische im Sinne einer normativen Setzung an den Anfang von Lern- und Arbeitsprozessen stellt und die, auch wenn Schüler:innen ihr scheinbar bereitwillig folgen, Gefahr läuft, »elephants in the room« heranzuzüchten. Oder aber sie ließe sich als Hinweis darauf verstehen, dass mit dem Begriff des Künstlerischen das Vertrauen auf eine gemeinsam teilbare Wirklichkeit einhergeht, die als Übergangserfahrung in Erscheinung tritt. In dem sich hier konstituierenden Raum wären di-

vergierende habituelle Orientierungen kein Motor diskursiver Aushandlungsprozesse, sondern Positionen, die durch die gemeinsame Übernahme einer Wissensordnung des Künstlerischen momentweise zurückgelassen werden können.

5. Anhang

5.1 Verzeichnis der Zitate aus dem empirischen Material und Kodierungen

In Anhang 5.1 sind alle größeren Abschnitte, die aus unserem empirischen Material verwendet wurden, aufgelistet. Da einige Äußerungen nur im Kontext von Fragen und Gesprächsbeiträgen der Interviewer:innen (I) verständlich sind, sind diese in den entsprechenden Fällen beigelegt. Ebenfalls einsehbar sind hier alle Kodierungen, aus denen die Kriterien-Maps der Komponisten, der Beobachter:innen, der Schüler:innen und der Lehrkräfte L1 und L2 generiert wurden. Um die Orientierung zu erleichtern, sind die Zitate kapitelweise sortiert. Zu beachten ist, dass die Zitate aus den Vorab-Interviews mit den Komponisten und den Beobachter:innen einer anderen Nummerierung folgen als die projektbezogenen Äußerungen dieser Personen. Es gibt also einen Unterschied zwischen »K1-Z1« (= Komponist 1 – Zitat 1) und »P1, K1-Z1« (= Projekt 1, Komponist 1 – Zitat 1).

5.1.1 Zitate und Kodierungen zu Kapitel 3.1.1: Die Positionen der Komponisten

K1-Z1: *Es geht eigentlich GAR nicht um Musik. [...] Es ist nur ein Mittel, um an Menschen heranzukommen, um eine Kommunikation [Kommunikation] zwischen Menschen herzustellen. Und auf dieser menschlichen Ebene [soziale Selbstwirksamkeit] möchte ich arbeiten [Arbeit]. Es geht nicht um Musikskills zu vermitteln oder Instrumentalspieltechniken oder... [...] Es geht wirklich um die Kommunikation, zwischenmenschliche Kommunikation [Kommunikation], wie man gesagt hat vor ein paar Jahren, sodass ich das Gefühl habe, dass das, was ich erfahren hab' in meinem Leben [gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben], dass ich das in irgendeiner Art und Weise weitergebe [Nachhaltigkeit] über Musik als Mittel, über solche Übungen [Übung; Musizierpraxis] [...].*

K1-Z2: *In der Schule kam ein Schauspieler [Inszenierung] zu uns. Und wir hatten – meine Klasse – mit meiner Klasse hatte er einen Workshop [Arbeit] gemacht. Das war lange her. [...] Und ich war sehr beeindruckt [Emotion] von diesem Schauspieler und von den Übungen [Übung], die er gemacht hat mit uns [Interaktion]. Und ich hab' – zuerst habe ich nicht darüber nachgedacht – ich hab' einfach mitgemacht [Nachahmung]. Und irgendwann während dieses Workshops ist irgendwas passiert bei mir [Performativität; Transformation; Bedeutsamkeit; Emergenz]. In – nicht nur im Kopf, sondern im ganzen Körper [Körperlich-*

keit]. [...] in dem Moment hab' ich es erst verstanden, dass ich einen Körper habe (lacht) [Selbstwahrnehmung; Veränderung des ästhetischen Verhaltens].

K1-Z3: Und – also, das ist – für mich ist das ein Grundprinzip **[Auseinandersetzung mit Grundprinzipien]** von Musizieren – nicht nur Musizieren, einfach Kunst zu machen **[Intermedialität]**, das ist eine Körpererfahrung **[Körperlichkeit]**, besonders Musik.

K1-Z4: Der Klang trifft den Körper nicht nur am Ohr **[Wahrnehmung; Körperlichkeit]**. Und es evoziert dann irgendwas und es kommen Gefühle **[Emotion]** dabei und man muss das nicht alles verstehen **[Intuition]**. Es ist einfach eine Art miteinander zu kommunizieren **[Kommunikation]**. Und wir suchen was **[Suchen]**, selber als Musiker – unsere Zuhörer suchen auch was. Wir kommen zusammen und wissen noch nicht, was der andere sucht **[Suchen; Offenheit]**. Aber wir suchen gemeinsam **[Veränderung des Sozialverhaltens]**. Ja, und aus dieser gemeinsamen Suche entsteht irgendwas im Raum **[Emergenz; Atmosphäre]**, entsteht eine Energie **[Energie]** im Raum. Und das ist was, was mich interessiert, was mit dieser Energie dann passiert **[Offenheit; Dynamik]**. Weil ICH als Musiker spiele **[Spiel; Improvisation]** mit dieser Energie im Raum, wenn ich auf der Bühne bin. Und ich kann das verändern **[Performativität; Veränderung]**, wenn ich gut drauf bin **[Unverfügbarkeit; Situativität; individuelles Erleben]**.

K1-Z5: Künstler sein ist – kann eigentlich, Künstler sein kann jeder **[Offenheit]**. Das ist ein alter Spruch, aber ich glaub' noch dran, weil ich denke, dass ein Teil von dieser Arbeit, was ICH mache, ein Teil von MEINER Arbeit **[Arbeit]** hat mit Grenzüberschreitung zu tun **[Grenzüberschreitung]**.

K1-Z6: Und ich möchte nicht die pädagogischen Wege gehen **[Gegenwelt zur Schule]**, weil das ist alles mir zu trocken und ich kann damit nicht improvisieren **[Improvisation]**. Ich möchte von einem Moment zum anderen **[Situativität]** frei genug sein **[Freiheit]**, mein Programm umzustellen und plötzlich was anderes machen **[Veränderung]**. Je nachdem, wie die Energie im Raum ist **[Energie]**, ja? Wenn es nicht passt, was ich gerade mache **[Stimmigkeit]**, oder wenn es zu Ende kommt vor – ja, früher als ich erwartet hab', dann möchte ich einfach alles umwerfen und was Neues anfangen **[Veränderung]**, was anderes anfangen KÖNNEN.

K1-Z7: Es gibt die Dynamik von der Schulkasse, es gibt die Dynamik der Klasse mit der Lehrerin oder mit dem Lehrer, und es gibt dann – ich komme von außen rein – ich bin dann manchmal der Einzige, ich komm' rein. Und bin in dieser fremden, für mich fremden Dynamik. Ich bring' aber was Neues mit rein **[Interaktion]**. Und das ist interessant für die Gruppe und dieser Fremdkörper **[Fremderfahrung]** kann die Dynamik **[Dynamik]** von der ganzen Klasse verändern **[Veränderung]**, und von den Lehrern (lacht). Das ist auch wichtig, dass die das auch verstehen und einsehen. Und ich versuch' nicht, Konkretes mitreinzubringen **[Offenheit]**. Ich hab' keinen großen Plan. Ich bin ein Improvisator **[Improvisation]**.

K1-Z8: Das Kind sieht was Neues **[Wahrnehmung]**, was er oder sie nicht kennt **[Horizontenerweiterung; Fremderfahrung]** und denkt: »Ja, was ist das? Und kann ich das? **[Können]** Und will ich das?« Oder: »Darf ich das?« Und dann diese ganzen Fragen kommen: »Und darf ich das hier in der Klasse? Ja, was sagen meine Freunde dazu?« – Peergroup pressure und so, ja? Deshalb interessiert mich die soziale Umgebung. Und zwar habe ich mit der Lehrerin vorher abge-

sprochen, dass SIE die Gruppen, die Kleingruppen auswählt, weil ich kenne die Kinder nicht gut genug. Es könnte sein, dass ich eine Gruppe komplett falsch zusammenstelle. Und dann kommt sie mit ihrer eigentlichen Aufgabe nicht voran **[Krisen]**. Und deshalb ist diese Zusammenarbeit mit den Lehrern auch sehr wichtig. Und die Lehrer müssen – sie sollen auch was lernen **[Lernfortschritte und Kompetenzerwerb]**, sollen was mitnehmen, ja? So wie ich **[Veränderung]**.

K1-Z9: Prozess und Endprodukt ist für mich immer ein Problem. Also, es ist sehr oft der Fall, dass wir ein Stück aufführen müssen am Ende. Und das ist sehr frustrierend, [...] wenn in dem Prozess, während des Prozesses **[Prozessualität]**, was vorkommt, wofür man mehr Zeit braucht. Und dann hat man am Ende nur Frust **[Möglichkeit des Scheiterns]**, weil ich weiß, es ist eine Gelegenheit futsch gegangen **[Situativität]**, was wir hätten machen sollen – auf einer menschlichen Ebene hätten machen sollen **[gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben]**. I: Also, du magst diesen Druck, am Ende etwas abliefern zu müssen, eigentlich nicht?

K1: Das mag ich eher nicht, nee.

I: Ja –, also wäre es für dich auch denkbar, so ein Projekt durchzuführen, OHNE ein Endergebnis? Einfach sechs Wochen mit den SuS zu arbeiten **[Prozessualität]**?

K1: Ja, so ist – so sehe ich die Arbeit. Ja, ich tauche gerne auf in einer Klasse und dann kann ich wieder gehen und bin weg **[Offenheit]**.

K2-Z1: Ich glaube, wenn ich jetzt in eine Schulklassse gehe, gehe ich da mit dem Bewusstsein hin, dass ich nicht in diese Schulwelt **[Gegenwelt zur Schule]** gehöre. Das heißt, mein Habitus oder die Art und Weise, wie ich mich auch den Schülerinnen und Schülern irgendwie präsentiere **[Inszenierung]**, unterscheidet sich von der einer Lehrkraft. Insofern, dass ich mich duzen lasse, weil ich dann das Gefühl habe, ich habe irgendwie eine bessere Connection zu den Schülern **[Kommunikation]**. Insofern, dass ich natürlich nicht verantwortlich bin für irgendwelche Disziplinierungsmaßnahmen und auch insofern, dass ich keine Notengebegewalt habe. Das heißt, ich bin quasi keine Machtperson, die den Schülerinnen und Schülern irgendwie ihr Leben vermiesen kann, und gleichzeitig – da ich von außen komme – bin ich irgendwie so was, was die Schülerinnen und Schüler meistens erstmal irgendwie spannend **[Spannung; gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben]** finden. Da ist so jemand so von einem anderen Stern **[Fremderfahrung]** und das ist erstmal was Positives und dann im Laufe der Arbeit **[Arbeit]** stellt sich dann raus, ob das dann dort eher in so eine zielgerichtete Bahn führt, oder ob das eher ein chaotischerer Zustand ist **[Offenheit; jenseits von Aufgabenerfüllung]**.

K2-Z2: Und was ich immer sehr genieße, ist, wenn die Lehrkraft so dabei ist, weil die Lehrkraft natürlich so eine Autorität ausstrahlt, die ich nicht habe, und alle so Disziplinierungsmaßnahmen und so kann ich dann der Lehrkraft überlassen, sodass mein Image auch immer ein außerschulisches bleibt **[Gegenwelt zur Schule]**.

K2-Z3: Also – ich finde den Begriff [des Künstlerischen] an sich ein bisschen schwierig, weil künstlerisch in Verbindung mit Komposition hat für mich so einen Nachklang des 19. Jahrhunderts oder eben dieses überhöhten Komponisten, auch in dieser maskulinen Form. Und eben es geht nicht um Komponistenpersönlichkeiten, es geht nicht um mein eigenes Werk oder meine eigene Künstlerperson in Führungszeichen – das heißt, um solche Sachen geht es dezidiert nicht und es geht eigentlich auch, wenn ich eben solche kompositionspädagogischen Sachen mache – geht es nicht um den klassischen Werkbegriff **[Offenheit]** und nicht um den klassischen Autorbegriff, weil das Werk ist sehr viel offener, weil schon jede Aufführung macht es ein biss-

chen anders – man sagt natürlich immer, man kann es reproduzieren, aber eigentlich ist es ein sehr offener Werkbegriff.

K2-Z4: Es ist vielleicht eine andere Sache, die sich bei mir unterscheidet von so einem normalen Unterricht, dass ich keine Lernziele oder sowas habe, sondern eigentlich so Räume öffnen möchte für eben kreative **[Kreativität]** Prozesse **[Prozessualität]**. [...] Also was ich möchte, ist so Momente des Spielerischen **[Spiel]**. Also ich glaube, Spielen ist eng verbunden mit eben so einem Generieren von Ideen **[Innovation]** – oder in der spielerischen Haltung **[Haltung]** kann man eben auch in der Gruppe komponieren, was an sich eine sehr schwierige Sache ist, glaube ich. Und das heißt, man braucht quasi Spielräume oder Spielplätze. Und wenn ich entweder an meine eigene Kindheit denke oder wenn ich Kinder beobachte beim Spiel, dann ist es eigentlich nichts Gelenktes, sondern es ist so was Unvorhersehbares **[Unverfügbarkeit; Offenheit; Situativität; Emergenz]**, was auch von außen gar nicht so eine durchschaubare Logik hat, oder so – und wo man als Erwachsener vielleicht manchmal sogar stört.

K2-Z5: Und ich glaube, dass ich anders zuhöre **[Offenheit; Sensibilität; Veränderung des ästhetischen Verhaltens]**. Also dadurch, dass ich mich damit halt öfter beschäftige als die Lehrkraft, kann ich halt gewisse Dinge irgendwie entdecken **[Sensibilität; Wahrnehmung]** und einzelne Sachen, die ich persönlich spannend finde **[Spannung]**, so hervorheben. Und bisher habe ich noch keine Lehrkraft gefunden, die auch so diese Lust hatte, dann da so zuzuhören und da irgendwie so einen – die hatten nicht das Vokabular oder hatten selbst nicht die Erfahrung oder hatten das Gefühl, sie können es nicht oder so **[Gegenwelt zur Schule]**.

K2-Z6: Ja, also ich stelle mir das so vor: Ich setze mehr so den Rahmen. Also zum Beispiel der Rahmen kann sein: Ich bringe Instrumentarium mit. Also zum Beispiel, wenn ich mit Alltagsobjekten arbeite **[Arbeit]**, dann – so hier ist quasi ein Gemischtwarenhandel an Alltagsobjekten, sucht euch was raus, wo ihr die Klänge besonders gut findet. Dann geht es los mit der Explorationsphase **[Exploration]**. Oder wenn ich ein Thema setze, zum Beispiel einmal habe ich in einer Grundschule was gemacht zum Thema Tod und da hatte ich als Impuls so ein Bild mitgebracht von so einem Holzwurm, der in einem Sarg wohnt und habe die Geschichte erzählt, dieser Holzwurm wohnt im Sarg und hat keine Lust mehr auf diesen Gestank von toten Menschen und jetzt bricht er aus **[Repräsentation, etwas darstellen]**.

[...] Ich versuche, wenn ich so Gruppen bilde – versuche ich den Gruppen dann eigene, geschützte Räume **[geschützter Raum]** zu geben. Das heißt, eine Gruppe ist irgendwie in der Abstellkammer, eine im Musiksaal, eine ist im Foyer und so – so dass sie so ihren eigenen Raum **[Eigenständigkeit]** haben. Und dann habe ich eben jeder Gruppe irgendwie Instrumentarium gegeben und so diesen Anreiz – und eigentlich – also wir haben angefangen mit Exploration **[Exploration]**, wir haben angefangen mit einem einfachen Dirigierspiel **[Körperlichkeit; Spiel]**, dass man schon mal irgendwie so – wir fangen gemeinsam an, wir atmen zusammen **[Interaktion]** – dass so Grundsachen des Musizierens **[Auseinandersetzung mit Grundprinzipien]** klar sind. Und dann kommt irgendwann so der Punkt, wo die Schüler wirklich anfangen so: »Können wir jetzt mal endlich was machen?«, die scharren schon so mit den Hufen **[Motivation]**. Und dann kriegen sie so ihre eigenen Plätze, haben ihre eigenen Instrumente und dann klopfen sie meistens erstmal drauflos **[Experimentieren; Musizierpraxis]**. Und das finde ich eigentlich eine sehr spielerische Aneignung **[Spiel]** von Material, die ich dann eben auch nicht stören möchte **[geschützter Raum]**. Und das heißt, ich ziehe mich in dem Moment dann eigentlich zurück. Und dann, je nachdem, wie lange dieses Zeitfenster ist, in dem man dann arbeitet **[Arbeit]** – nach

einer Viertelstunde oder so gehe ich dann so langsam rum und schaue, was die Gruppen machen **[Gestaltung]** und versuche dann halt auch quasi, mich anzukündigen. Das heißt, ich klopfe an die Tür, wenn es in einem geschlossenen Raum ist, oder ich frage: »Darf ich zuhören?« und dann ist es auch schon oft vorgekommen, dass die Kinder dann sagen »Nein« oder sie machen wieder die Tür zu – quasi so: »Der Erwachsene darf unseren kindlichen Spielraum nicht betreten« **[Eigenständigkeit]**. Was ich dann natürlich irgendwie annehme.

K2-Z7: Also ich denke – für mich war es so – was ich gerne als Methode mache **[Methodik]**, wenn eine Gruppe nicht mehr weiterkommt **[Krisen]**, weil sie eben in so einem improvisatorischen oder über so einen improvisatorischen Schritt **[Improvisation]** nicht mehr herauskommt – ist quasi eine Person aus der Gruppe herauszunehmen und zu sagen, diese eine Person hört jetzt zu **[kritisches Hören und Vergleichen]**, während die andere Gruppe spielt oder improvisiert. Und dann hilft meistens dieses – quasi – Ohr von halbaußen, das heißt ein Kind, was die gleiche Sprache spricht **[Kommunikation]** wie die Gruppe und auch irgendwie so als Peer Group angesehen wird – hilft dann enorm viel, um das Gespielte **[Musizierpraxis]** so zu reflektieren **[Reflexion]** und dann zu sagen: »Ah, das war viel zu kurz, das war viel zu lang« – also es irgendwie ästhetisch zu beurteilen. Weil meistens ist meine Erfahrung – in der Improvisation **[Improvisation]** ist das Motorische oder Sensomotorische **[Körperlichkeit; Sensibilität]**, die soziale Interaktion und so was – das ist alles so im Vordergrund, dass es eigentlich diesen Komponierprozess **[Prozessualität]** im Sinne von eben planbaren Entscheidungen oder das Revidieren von Entscheidungen – dass das ein bisschen im Weg steht. Das heißt, es hilft manchmal, diese Prozesse ein bisschen zu trennen und quasi so zu oszillieren zwischen eben Performer und Composer **[Perspektivwechsel]**. Und entweder mit Aufnahmen zu arbeiten **[Arbeit]** oder mit so einzelnen Kindern, die quasi zuhören, oder eine andere Gruppe hört zu **[kritisches Hören und Vergleichen]**.

K2-Z8: Und von daher ist die Frage, wo liegt das Künstlerische dann? Und da würde ich sagen, sind es vielleicht Momente, die – so Momente von ästhetischer Beurteilung, wo quasi die Kinder nach ihren eigenen Kategorien **[Entwicklung eigener Kriterien]**, nach ihren eigenen Begriffen und Begrifflichkeiten dann andere Arbeit ebenso ganz feinfühlig **[Sensibilität]** irgendwie als gelungen oder nicht gelungen bezeichnen **[Qualität; Anspruch]** und das dann auch begründen können **[Reflexion]**. Das heißt – [...] das sind ausgehandelte Begriffe **[Aushandeln]**, das sind teilweise natürlich auch mitgebrachte Hörerwartungen und Hörgewohnheiten **[Wahrnehmung; konventionelle Handlungsschemata]**. Aber dass halt im Laufe des Prozesses **[Prozessualität]** dann solche Begriffe ausgehandelt werden – und dann quasi das Künstlerische, würde ich sagen, liegt dann in so einer sozialen Interaktion **[Interaktion; Veränderung des Sozialverhaltens]**.

K2-Z9: Und das Zweite, woran ich denke, ist, wenn es Momente gibt, wo die Kinder so ganz gespannt **[Spannung; Haltung]** oder ganz feinfühlig **[Sensibilität; Emotion]** zuhören **[Wahrnehmung]**. Weil ich Schule als wahnsinnig grausamen Ort erlebe **[Gegenwelt zur Schule]**, der so sehr laut ist und die Kinder und Jugendlichen in ihrem körperlichen Ausdruckswillen **[Körperlichkeit; individueller Ausdruck; Intention]** auch irgendwie reglementiert werden und ihr ganzer freier Entfaltungsdrang **[Freiheit; Entfaltung]** ist durch so ein starres Zeitraster und Sitzraster und so weiter sehr stark eingeschränkt **[Freiheit; Körperlichkeit]**, so dass sie eigentlich permanent das Bedürfnis verspüren, irgendwie zu rebellieren oder zu stören oder wie auch immer – also schon, dass wir es als Störung bezeichnen ist ja ein bisschen, na ja. Und wenn es dann aber dazu kommt **[Situativität]**, dass die Kinder irgendwie sowas –

so ganz kleine Geräusche machen oder so ganz ausgesucht **[Besonderheit]** oder sowas für sie Bedeutendes **[Bedeutsamkeit]** machen – und das würde ich sagen, ist immer so ein Moment **[Situativität]**, der irgendwie so Spaß **[Spaß]** macht. Weil man dann das Gefühl hat, jetzt ist gerade irgendwie was passiert **[Performativität; Emergenz]**, insofern, dass eine neue Welt aufgegangen ist **[Horizontenerweiterung; Veränderung]**, die eben nicht mit dieser Schulwelt [identisch ist] **[Gegenwelt zur Schule]**. [...] Und eine Sache noch: Manchmal gibt es auch das Gefühl, jetzt ist was Künstlerisches passiert, wenn eben ein Ergebnis gefunden wurde, zu dem man nicht mal irgendwie die Idee gehabt hätte **[Performativität; Emergenz; Unverfügbarkeit]**, dass man es auf diese Weise machen hätte können.

K3-Z1: Ich meine, ich versuche natürlich, am Anfang eines Projektes möglichst auch irgendwie herauszukriegen, ob da vielleicht irgendwo Vorkenntnisse sind **[Können]**. Wenn mir der Lehrer sagt »Wir haben schon mal irgendwie satztechnische Übungen gemacht« **[Handwerk]** oder »Wir behandeln gerade dieses oder jenes Thema«, dann gehe ich davon natürlich aus, dass die zum Beispiel über – was weiß ich, was – ich meine, das ist natürlich immer ganz angenehm, wenn man da hinkommt und es heißt: »Wir behandeln gerade die Musik (unter Lachen) des 20. Jahrhunderts.« Na gut, das ist natürlich dann auch wieder ein sehr weites Feld. Da kann man vielleicht nochmal fragen »Was genau?«, und dann kann man schon vielleicht so erahnen, in welchem Bereich sie so erste ästhetische Begriffe schon vielleicht sich gebildet haben. [...] Also ich versuche, möglichst viel vorher über die Klasse zu erfahren, idealerweise auch einfach mal eine Stunde hinzugehen und mir die Klasse einfach anzuschauen, zuzuschauen, wie der Unterricht läuft, wie die einzelnen Schüler reagieren, ob das zum Beispiel, ja, eher eine homogene Gruppe ist, oder ob es da so Einzelleute gibt, die quasi deutlich herausstechen. Dann sind Informationen von den Lehrern auch häufig wichtig. Die sagen einem natürlich häufig auch »Das ist ein guter Musiker« **[Können]** und »Die muss man eher so mitziehen.« Ob es ein Klasinstrument gibt oder nicht.

K3-Z2: Einen Start, den ich – also, was ich eigentlich gerne mache, ist, möglichst direkt mit zum Beispiel einem musikalischen Konzept beginnen **[Musizierpraxis]**, wo einfach eine musikalische Situation geschaffen wird **[Performativität]**, die mutmaßlich für die Beteiligten ungewohnt **[Fremderfahrung]** und überraschend ist und worauf die reagieren müssen **[Herausforderung]**. Oder sich einfach Musik anzuhören **[Wahrnehmung]**, die wirklich, die sie fordert. Also, was zum Beispiel ein tolles Stück ist: Stockhausen, Klavierstück – Nummer wie viel ist das? – das nur 28 Sekunden dauert. Es gibt eins von den Stücken, das ist ganz kurz. Und das ist da sozusagen in seiner Kürze eben unheimlich prägnant **[Prägnanz]**. Aber das ist quasi meistens dann SO fremd, dass man dadurch irgendwie halt schon alles bekommt. Also, es geht dann jetzt auch nicht darum, speziell über Stockhausen zu sprechen. Ich erzähle jetzt auch nicht irgendwie groß, wer Stockhausen ist, – der Name ist ja meistens sowieso unbekannt, sondern einfach vorspielen und dann »Was ist das eigentlich? Was haben wir jetzt gehört?« **[Wahrnehmung; Reflexion]** Und da bist du dann von Versuchen, das quasi tatsächlich zu beschreiben, bis zu krassen Werturteilen oder natürlich auch der Frage »Von wem ist das?« oder »Was ist das?«, also einfach irgendwie mehr Informationen bekommen wollen **[Neugier]**. Also das, finde ich, ist häufig dann schon eine sehr, sehr reiche Situation **[Situativität]** und da beobachte ich dann auch quasi häufig schon so ein bisschen, in welche Richtung sich das entwickeln könnte. Also es kann sein, dass sich in dem Gespräch darüber **[Kommunikation]** schon so etwas abzeichnet, dass Beobachtungen **[Wahrnehmung]** so in eine bestimmte Richtung gehen, auf die man dann vielleicht reagieren kann.

K3-Z3: Ich meine, vieles funktioniert ja zunächst mal wirklich über Anweisungen oder Aufgaben **[Methodik]**. Ich formuliere irgendwie eine Situation **[Situativität]** und die muss dann in irgendeiner Weise bewältigt werden **[Herausforderung]**.

K3-Z4: Was könnte das, also woran könnte sich das mit dem Künstlerischen festmachen? Also, an welchem Punkt habe ich selber das Gefühl, dass es zum Beispiel keine Erfüllung von Aufgaben **[jenseits von Aufgabenerfüllung]** mehr ist?

K3-Z5: *[Künstlerisch wird es, wenn das,] was die Beteiligten machen, nicht mehr sozusagen nur als die Erfüllung einer Aufgabe **[jenseits von Aufgabenerfüllung]** wahrgenommen wird. Nun ist das natürlich von außen relativ schwer zu erkennen, also das ist jetzt eher idealistisch formuliert. Das kann ich zum Teil wahrscheinlich in der Situation und auch vielleicht teilweise hinterher nicht wirklich beurteilen, ob das tatsächlich stattgefunden hat. Also, wenn ich ein Kriterium nennen sollte, wo quasi – wo es künstlerisch wird, dann würde ich vielleicht sagen, in dem Moment, wo etwas scheitern kann **[Möglichkeit des Scheiterns]**. Das hat jetzt auch zu tun, sozusagen, damit, dass möglicherweise auch die ganze Projektform darauf ausgelegt ist, dass sie scheitern kann. Das kann vielleicht helfen, das auch im Einzelnen dann zu ermöglichen. Aber jetzt nicht Scheitern [...] an MEINEN Kriterien, sondern an ihren EIGENEN **[Entwicklung eigener Kriterien]**. Und dazu gibt es dann glaube ich zwei Voraussetzungen, dazu ist es, glaube ich, entscheidend, dass es einem gelingt, sozusagen so einen dialektischen Prozess zwischen einem Zuwachs an eigenen Kriterien **[Veränderung; Veränderung des ästhetischen Verhaltens]** für das Handeln zu gewinnen und gleichzeitig technische Fähigkeiten **[Handwerk; Können]**. Also sozusagen, dass das, was ich an Kriterien dazugewonnen hab, sich sozusagen wieder in meinen neuen technischen Fähigkeiten **[Handwerk; Methodik; Lernfortschritte und Kompetenzerwerb]** bestätigen muss und umgekehrt. Also, dass ich sozusagen an der Erfahrung mit Technik oder Material praktisch wiederum neue Kriterien gewinne **[Entwicklung eigener Kriterien]**. Und das, denke ich, innerhalb dieses, innerhalb eines solchen Prozesses **[Prozessualität]** könnte dann, wenn das funktioniert, glaube ich, auch für die Teilnehmer selber quasi eine Perspektive erwachsen, wo sie vor ihrem eigenen Horizont sozusagen etwas gelingen lassen können **[Stimmigkeit; Erfolg; Qualität]**, oder wo etwas eben auch scheitern kann **[Möglichkeit des Scheiterns]**. Möglicherweise auch mit dem Wunsch oder der Option, es einfach nochmal zu versuchen **[Motivation]**.*

K3-Z6: [...] je länger solche Projekte dauern, desto mehr kriegt man eigentlich so ein bisschen die Rolle, also ja, gerät man immer mehr in die Rolle eigentlich eines zweiten Lehrers **[Methodik]**.

K3-Z7: Und, gut, da ist natürlich dann schon auch die Frage, ob ich geschehen lasse [dass die SuS mich für einen zweiten Lehrer halten], oder ob ich an irgendeinem bestimmten Punkt quasi nochmal daraufhinweise, dass ich eigentlich Komponist bin. Dass – mir fällt jetzt gerade auf, dass ich das eigentlich, glaube ich, noch nie in einem Projekt sozusagen nachträglich bewusst nochmal in den Raum gestellt habe. Vielleicht könnte das unter bestimmten Voraussetzungen sinnvoll sein, dass man (räuspert sich) dadurch vielleicht auch sozusagen eine Möglichkeit hat, nochmal einen ästhetischen Streit **[ästhetischer Streit]** zu verursachen. Dass man sich dann wirklich nicht mehr auch als der affirmative (lacht) Lehrer hinstellt, der alles irgendwie letztlich, – der motivierend wirkt, sondern zwischendrin einfach auch mal, sozusagen als der harte Knochen oder auch sozusagen bewusst der Arsch, an dem man sich irgendwie abarbeiten kann **[Arbeit; Widerstände]**.

K3-Z8: [...] wir wählen uns ein Objekt und beginnen dann quasi, an dem zu arbeiten [**Arbeit; Gestaltung; Veränderung des Produkts**]. Was natürlich auch wieder nicht ohne Techniken [**Handwerk**] geht. Also auch daran müssen sich dann letztlich irgendwelche Techniken entwickeln [**Lernfortschritte und Kompetenzerwerb**]. Vielleicht ist es da manchmal einfacher, die Kriterien dazu zu bilden, weil – das ist ja dann in der Regel ein Bearbeitungsgegenstand [**Handwerk; Arbeit; Veränderung des Produkts**], der vertraut ist in irgendeiner Weise und vielleicht auch mit Emotionen verbunden [**Emotion**]. Das Interessante ist, dass es da, also wenn es zum Beispiel um Melodien geht, die den Beteiligten sozusagen irgendwie etwas bedeuten [**Bedeutsamkeit**], dass es da häufig natürlich dann auch starke Widerstände gibt [**Widerstände**], bestimmte Formen der Bearbeitung [**Gestaltung**] anzuwenden. Also da gibt es dann oft einen Widerstand gegen eine stärkere Verfremdung [**Verfremdung**], weil damit natürlich spürbar dann sozusagen dieser emotionale Bezug [**Emotion; Identifikation**] auch verloren geht. Und da kann es natürlich wiederum spannend [**Spannung**] werden, also wenn man sie dann wirklich quasi über diese Schwelle rüberträgt [**Grenzüberschreitung**], das kann dann sein, dass ich mich auch selber hinsetze und ihnen beim nächsten Mal praktisch auch eine Bearbeitung [**Veränderung des Produkts; Gestaltung**] von mir mitbringe. Also, das wäre jetzt so eine Situation, wo ich mich vielleicht tatsächlich nochmal [...] als Komponist dann wirklich sozusagen vor sie stelle und sag' »Schaut mal [**Wahrnehmung; kritisches Hören und Vergleichen**], das ist jetzt quasi meine Bearbeitung, was ist denn da jetzt passiert?«

K3-Z9: Also ich versuche, mir auch immer im Klaren darüber zu sein, dass quasi Improvisation eigentlich im Rahmen von einem Kompositionsprojekt, glaube ich, eher immer so etwas Propädeutisches haben sollte. Sonst fände ich ehrlicherweise, dürfte man dann auch sonst nicht von Kompositionsprojekten sprechen. Da müsste man wirklich sagen: »Wir machen Improvisation«, das heißt ja wahrscheinlich auch nicht, dass überhaupt keine Absprachen stattfinden, also auch da kann man sicherlich, was Absprachen angeht, ein ganzes Stück weit gehen, ohne dass man unbedingt sagen muss »Wir komponieren jetzt«. Da würde ich dann auch sagen, da muss es irgendwie dann auch ein Kriterium geben, wo ich dann auch sagen kann: »Das ist jetzt nicht mehr Improvisation, was wir hier machen, oder es ist etwas anderes.« Bei Improvisationen würde ich mich auch nur begrenzt kompetent fühlen [**Können**].

K3-Z10: Also, für mich würde das vielleicht sogar nochmal eine Ebene tiefer ansetzen, denn die erste Frage wäre vielleicht, an was man überhaupt arbeitet [**Arbeit; Gestaltung**]. Also, wo wird das, an was wir arbeiten, überhaupt greifbar. Was ist unser Werkstück quasi? [**Handwerk**] Wo materialisiert sich das [**Veränderung des Produkts**]? Bleibt das quasi eher im Improvisatorischen und wir beschränken uns quasi auf verbale Absprachen, die dann irgendwie variiert werden? Aber im Grunde genommen machen die das quasi auswendig und man hofft dann in der nächsten Stunde vielleicht, dass sie sich noch daran erinnern können oder man macht vielleicht irgendwie eine Videoaufzeichnung, die man sich nochmal angucken kann. Also was ist? – Und gut, ich meine, wenn ich sozusagen das – wie sagt man das? – sozusagen in Anführungszeichen das »richtige« Komponieren vor Augen hab', läuft da natürlich sehr viel über die Notation. Ich meine, der ganze Skizzierungsprozess ist ja an Schriftlichkeit gebunden.

K3-Z11: Man merkt irgendwie: »Ich will jetzt aber, dass das gelingt, aber beim ersten Anlauf hat es noch nicht funktioniert [**Möglichkeit des Scheiterns**].« Ich würde es vielleicht als »Üben« [**Übung**] bezeichnen. Also, dass sie [die SuS] quasi beginnen, sozusagen in einen Übeprozess [**Prozessualität**] zu kommen.

K3-Z12: Also, wenn man ganz grundsätzlich werden wollte, könnte man vielleicht vor der Beobachtung durchaus auch die Frage aufwerfen, ob man mit einer Gruppe überhaupt komponieren kann. Also, ist es quasi möglich, diese Form von Entscheidungen sozusagen aus einem Individuum wirklich in eine Gruppe zu verlagern? **[individuelles Erleben]** [...] Ich glaube, es ist schon schwierig, das zu vermitteln, dass das ein Problem ist. Ich meine, ich nehme das natürlich wahr, ich merke dann irgendwie, es geht was nicht voran, aber das nehme ich natürlich vor dem Hintergrund wahr, dass ich das quasi so aus meinem Eigenkomponieren kenne und weiß, warum ich die Probleme im eigenen Komponieren nicht habe. Aber das kann ich den Schülern nur schwer vermitteln, weil ich ihnen ja nicht quasi an der Tafel vorkomponieren kann. [...] Das zweite ist, dass man das natürlich auch pragmatisch teilweise lösen kann, indem man kleinere Gruppen bildet, wo dann einfach die Diskussion leichter wird **[ästhetischer Streit]**, bis hin zu Einzelaufgaben. Also, dass da innerhalb einer kleineren Gruppe zum Beispiel Einzelaufgaben noch weiter verteilt werden oder auch vielleicht mal als Hausaufgabe mitgegeben werden. Dann ist das ja sowieso eher eine Einzelbeschäftigung mit solchen Fragen. Aber das ist für mich eigentlich tatsächlich ein ziemlich grundlegendes Problem und daraus erwächst wahrscheinlich zum Teil ganz automatisch dieses – sozusagen Prozesse-Führen **[Prozessualität; Methodik]**.

K4-Z1: Ja, ich würde am Anfang [...] schauen, [...] dass ich den Raum schon so herrichte, dass sie spüren, dass da etwas Besonderes **[Besonderheit; Atmosphäre]** ist. [...] Dass sie spüren: »Aha, die Tische sind entweder weg, anders«, – es ist eventuell ein Instrumentarium hergerichtet, aber wirklich inszeniert **[Inszenierung]**, wo sie schon merken: »Hoppla, heute passiert etwas Anderes« **[Performativität; Gegenwart zur Schule]**, und wo sie vielleicht sogar verunsichert sind **[Fremderfahrung]**, aber nicht verunsichert, dass sie sich zurückziehen und Angst bekommen, sondern eher, dass sie auch neugierig **[Neugier]** werden.

K4-Z2: [Es hat] manchmal wahnsinnig gut funktioniert [...], wenn die Künstler sich als Künstler dort vorgestellt haben und wirklich auch was vorgespielt haben (...) oder, und zwar teilweise nicht einmal nur musikalisch, sondern sich auf die Bühne gestellt haben und einen kurzen Vortrag gehalten, aber nicht übers Projekt, sondern über [das] kompositorische Denken, wo wirklich dann eine andere Situation entsteht **[Performativität; Situativität]**, als was in der Schule üblich ist **[Gegenwelt zur Schule]**.

K4-Z3: Also wenn ich so an diese Planung denk **[Methodik]**, die bei mir im Kopf natürlich schon läuft, was ich da machen werde, dann gleich noch, bevor's um's Projekt geht, wo's weitergeht, eine Aktion mit [den SuS] zu machen, eine gemeinsame **[soziale Selbstwirksamkeit; Interaktion]**, ich nenn's jetzt auch ein Spiel **[Spiel]**, wo es, wenn das gelingt, schon ein Moment entsteht **[Situativität]**, wo sie merken, das war..., da haben wir jetzt was gemacht, das nicht alltäglich ist **[Performativität; Besonderheit]**, wo für sie auch ein neues Moment dabei war. Es kann sein: »Aha, ich kann so etwas!« **[künstlerische Selbstwirksamkeit]**

K4-Z4: Es gibt ein Handwerk, wie jetzt z.B., wo ich herkomme [...], wo wirklich das bezeichnet wird als Kunsthandwerk **[Handwerk]**, obwohl sie keine künstlerischen Produkte in dem Sinne, sondern anwendbare Haushaltsgegenstände erzeugen, aber wo sie einen Anspruch **[Anspruch]** haben, es ist schon etwas Besonderes **[Besonderheit]**, es ist besonders gemacht **[Gestaltung]** mit viel –, mit Intensität **[Intensität]** und nicht dieses Alltägliche, sondern dass es ein Teil gibt – ob das jetzt äußere Form ist oder wie man's angreift, wie sich's anfühlt **[Wahrnehmung]** –, was anders ist als die Alltagsgegenstände, die es halt in jedem normalen Geschäft gibt.

K4-Z5: Ja, ich bin völlig verunsichert, oder wenn ich denke, wie heute Kinder, das hat sich ja total verändert, wie Kinder, also wenn sie in guter Umgebung sind, was die körperlich heutzutage lernen **[Körperlichkeit]** im Gegensatz zu dem, was wir gelernt **[Lernfortschritte und Kompetenzerwerb]** haben, und wo ich denke, was die teilweise mit ihren Skateboards aufführen, wo ich denke, dass auch was Künstlerisches dabei ist.

K4-Z6: Weil viele ja nichts spielen oder denken, »Ich kann nicht, ich bin nicht musikalisch oder ich spiel' auch kein Instrument« und plötzlich spielen sie oder singen sie **[Musizierpraxis; künstlerische Selbstwirksamkeit]**. Es kommt dann drauf an einfach, mit welchem Medium man arbeitet **[Arbeit; Gestaltung]** – also dieses Moment, das eigene Erleben »Ich kann etwas« **[Können; Selbstwahrnehmung]**, dann, weil es eine Gruppe ist, wär's ganz wichtig, das auch zu schaffen: »Wir können etwas **[soziale Selbstwirksamkeit]**, ohne dass wir viel abgesprochen haben vorher **[Improvisation; Interaktion; Kommunikation]** ewig lang und gelernt«, sondern (räuspert sich) dass die Gruppe eben etwas ganz Tolles schaffen kann **[Qualität; Leistung]**, und dann auch zu schauen, dass es [...] ein musikalisches Element gibt, oder Moment, wo sie auch merken: »Das war (...) spannend **[Spannung; Schönheit]**, schön, – ich kann's zwar noch nicht einordnen, aber es verändert die Ohren« oder das Aufnehmen **[Veränderung des ästhetischen Verhaltens]**, das was sie erleben.

K4-Z7: Ja, und es ist dort in den [...] ersten Aktionen auch [...] meiner Meinung nach ganz ganz wichtig, dass man ihnen auch vermittelt, sie können etwas **[künstlerische Selbstwirksamkeit; Identifikation]**, aber dann muss es eben zum Beispiel einfach zwei Steine da anzuschlagen, das kann man einfach so machen, aber man kann es eben auch künstlerisch machen **[Besonderheit; Ernsthaftigkeit]**, sozusagen ein, es ist – es kommt dann Körperlichkeit **[Körperlichkeit]** dazu, Intensität **[Intensität]**, Gestus, also so Spielweisen, Körperhaltungen **[Haltung]** bei dieser Art des Musizierens **[Musizierpraxis]** oder des Arbeitens, die, was ich schon teilweise wirklich auch schon als künstlerisch, als künstlerisches Auftreten [...] **[Performativität; Präsenz]**.

K4-Z8: Es ist wichtig [...], mit der Gruppe etwas zu ermöglichen, das etwas aus dem Rahmen des für sie Üblichen fällt **[Besonderheit]**, wo sie etwas erfahren, und zwar erfahren beim Tun, also beim Kreieren **[Kreativität]**, beim miteinander Arbeiten **[Arbeit; Gestaltung; soziale Selbstwirksamkeit; Interaktion]**, als auch das Ergebnis betreffend, also wenn sie etwas fertiggestellt haben **[Gestaltung; Veränderung des Produkts]**, das muss nicht das Endprodukt sein, sondern es kann in ganz kleinen Schritten schon und find ich auch wichtig, dass [es] in kleinen Schritten **[Prozessualität]** dazwischen immer wieder diesen Moment gibt, wo sie ein Kleinstergebnis, eine kleine Arbeit präsentieren können, wo sie aber schon spüren **[Sensibilität]**, und wo auch ich als Anleiter merke, da haben sie jetzt etwas geschaffen **[Gestaltung; Kreativität]**, was für sie eher ungewöhnlich **[Fremderfahrung]** oder jedenfalls noch nicht erfahren haben **[Performativität; Horizonterweiterung]**.

K4-Z9: Ja, ich, glaub', also ein Punkt ist tatsächlich sehr wichtig, dass, wenn sie so etwas erleben, wenn man so etwas schafft, dass sie dann viel bereiter sind **[Bereitschaft, sich einzulassen]**, den nächsten Schritt zu machen **[Prozessualität; Methodik]**, den sie sozusagen, wo sie auch wieder was erfahren, was sie nicht können, oder glauben, nicht zu können **[künstlerische Selbstwirksamkeit]**, oder, wenn man was Neues, für sie Ungewöhnliches einführt **[Fremderfahrung]**, sie nicht meinen: »Was soll das?« – Dass das dann nicht mehr so wichtig ist, weil

sie diese Erfahrung gemacht haben [**Horizontenerweiterung**]: »Aha, wir haben mit etwas, was vorher auch ungewöhnlich war oder für uns fremd, wo wir gemerkt haben, da entsteht eigentlich ganz was Tolles [**Emergenz; Entwicklung eigener Kriterien**] oder ist bei mir was passiert [**Veränderung; Grenzüberschreitung; Performativität**] oder in der Gruppe was passiert«, dass sie dann viel bereiter sind [**Bereitschaft, sich einzulassen**], auch den nächsten Schritt zu gehen [**Motivation; Prozessualität; Methodik**].

K4-Z10: Ja, da muss man immer wieder auch aussteigen aus, sozusagen aus diesem künstlerischen Prozess [**Prozessualität**] und es dann einfach Arbeitsphasen geben muss [**Arbeit**] und was man im Instrumentalspiel sagt: Man muss üben [**Übung**].

[...] jetzt werd' ich plötzlich sozusagen der Lehrer, der einfordert, und das geht immer so fast in den Schulalltag zurück, so wie halt dann Lernen auch teilweise funktioniert [**Lernfortschritte und Kompetenzerwerb**], dass man was arbeiten muss [**Arbeit**], üben muss [**Übung**], sich überlegen [**Reflexion**], noch einmal wiederholen, verbessern [**Qualität**], – kann man's noch anders machen? [**Veränderung des Produkts**] – wo das Künstlerische sozusagen dann noch wirklich keine Rolle spielt.

K4-Z11: Und ich glaub', [...] was uns unterscheidet [...], ist, dass das Komponieren eigentlich anfangs nicht, noch nicht rein im Kopf passiert. Und der Kompositionsunterricht, der übliche, passiert ja hier mit der Analyse und dann eigenständiges Denken, aber sie musizieren es ja nicht. Und in unseren Projekten ist es tendenziell so, dass es übers Musizieren [**Musizierpraxis**] [...] passiert und ein erster Input gegeben wird übers Miteinander etwas musikalisch zu lösen [**Herausforderung; soziale Selbstwirksamkeit**], aber im Spiel [**Spiel**], und erst im nächsten Schritt eigentlich die Reflexion darüber [...] [**Reflexion**].

K4-Z12: Wenn man sich mit Fremdem beschäftigt [**Fremderfahrung**] oder wenn man etwas macht, wo man's noch nicht zuordnen kann [**Suchen**] und eigentlich, ja, es war schon irgendwie spannend [**Spannung**] oder hat etwas [**Besonderheit**], aber ist es auch etwas wert [**Qualität; Bedeutsamkeit**], [...] ist es etwas, was sozusagen in der Welt bestehen kann, oder ist es jetzt nur für uns? Und da wär' mir sozusagen [wichtig], sie so zu überzeugen, dass das, was sie gemacht haben, wirklich etwas Wertvolles ist [**künstlerische Selbstwirksamkeit; Veränderung von Einstellungen**], [damit sie] auch die Sicherheit bekommen, wenn sie Anderes hören, erleben, nicht sofort zumachen [**Offenheit; Bereitschaft, sich einzulassen**]. Also, es hat nicht den Anspruch, dass alle dann sich mit dieser Art von Ästhetik oder dieser Art von Musik musizierend auseinandersetzen und Anhänger werden [...] [**Toleranz**], aber dass ein anderes Denken über Musik entsteht [**Veränderung**]. Sie werden trotzdem bei ihrer Musik bleiben, aber nicht sofort das auf die Seite schieben und eine Offenheit erzeugen [**Offenheit**], die sowohl, was die Musik betrifft, aber auch eine Offenheit, was das soziale Umgehen miteinander betrifft [**Veränderung des Sozialverhaltens**], wie wichtig es ist in solchen Kontexten, dass man miteinander was macht [**Interaktion**], dass man sozusagen die Erfahrung macht: »Allein hätt' ich das wirklich nicht die ..., da wär' ich einfach nicht so weit gekommen [**soziale Selbstwirksamkeit; künstlerische Selbstwirksamkeit**]. Ich hätt' auch vielleicht nicht die Ideen gehabt oder auch nicht die das Vertrauen in mich [**gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben; Veränderung**].«

5.1.2 Zitate und Kodierungen zu Kapitel 3.1.2: Die Positionen der Beobachter:innen

B1-Z1: *[Es gibt bei meiner Arbeit] nicht selten die Momente, wo das eben 'ne künstlerische Äußerung [individuell^{er} Ausdruck] ist, wo ich [Identifikation] sag': »Das ist so toll [Begeisterung], das ist so gut [...].« Es gibt da wirklich so Momente [Situativität], wo ich sage: »Wow [Intensität]. Genau das ist ein Klang, den finde ich [Subjektivität] jetzt so toll [Emotion; Begeisterung] – das ist so spannend« [Spannung], oder 'ne Zusammenfügung [Intermedialität] von verschiedensten Dingen, Bewegung [Körperlichkeit; Präsenz; Dynamik], Klang, Licht, [Faszination; Wahrnehmung] wie auch immer, Raum... [Atmosphäre; Performativität].*

B1-Z2: *[Als ich neulich dieses Projekt hatte], stellte sich wieder dieses Gefühl [Emotion] ein [...], dass es so UNGLAUBLICH Spaß [Spaß] macht [Motivation] mit den Schülern gemeinsam [Interaktion] auf so eine unkonventionelle [Innovation] Bahn zu gehen und da einfach verrückte musikalische Dinge [Grenzüberschreitung] zu tun [Musizierpraxis], sich in einer verrückten Art und Weise zu artikulieren [Improvisation] und da auch Sachen gemeinsam zu entwickeln [Prozessualität] und zu erfinden [Kreativität], weil wir im Moment, bei der letzten Produktion [Gestaltung] vor allem halt auch gemeinsam wirklich Sachen probiert [Experimentieren] haben. Ich hab' da ganz viel mich inspirieren [Inspiration] lassen, auch von dem, was die Schüler da einfach so sich ausgedacht [Freiheit] haben. Und das hat, das macht einfach so ENORM Spaß [Spaß; Glück, erfüllte Momente], also es ist so 'ne gemeinsame Ebene, die ich dann habe, wo wir eben auch aus diesem typischen Rollenverhältnis zwischen Lehrer und Schüler rausgehen können [Veränderung des Sozialverhaltens; Gegenwelt zur Schule], wo wir auch auf einer Ebene sind [soziale Selbstwirksamkeit].*

B1-Z3: *Es gibt Dinge, die ich nicht mag [Subjektivität]. Und natürlich äußere ich das [Widerstände]. Das weiß ich auch, also ich tue auch nicht so, als würde ich das, also ich würde es nicht verstecken [Authentizität]. Ich mag zum Beispiel nicht dauernd einen langweiligen 4/4 Beat [Spannung]. Der kann schon mal vorkommen, aber jetzt immer auf vier Viertel und immer eine Geschichte erzählen möglichst mit Gewitter und Krimi und dann noch einen Rap dazwischen. Tut mir leid, das block' ich ab [Widerstände]. Das gibt's dann nicht. Kommt dann vielleicht vor, aber dann wiederum vielleicht in irgendeiner Form verfremdet [Verfremdung], dass es eben wieder anders wird [Veränderung des Produkts]. Das denke ich, das signalisiere ich auch ganz klar und sag': »Passt mal auf, ich finde das jetzt noch nicht so gut [Qualität]. Probier' doch mal was anderes aus, damit das nicht so konventionell wird« [Aushandeln], zum Beispiel, ja?*

B1-Z4: *Und ich lass' die arbeiten [Eigenständigkeit; Prozessualität; Arbeit] und die kommen nach einer halben Stunde wieder und es kommt vielleicht von drei Gruppen ein Ergebnis raus [Veränderung des Produkts], was einfach GRANDIOS [Besonderheit; Qualität] ist.*

B1-Z5: *[...] das ist nicht einfach nur jetzt ein Unterrichtsprodukt [jenseits von Aufgabenerfüllung] oder sowas, so was man eben im regulären Musikunterricht eben auch als sehr schön [Schönheit] empfinden kann [Sensibilität], sondern es ist eben auch wirklich was, was MICH musikalisch begeistert [Begeisterung] oder anspricht [Korresponsivität].*

B1-Z6: Also, ich glaube, das ist vielleicht wie bei jedem Ensemble so ein Punkt, der ist, glaube ich, unabhängig jetzt von der Neuen Musik, sondern dass man einfach, wenn man einen Punkt erreicht hat **[Prozessualität]**, wo man GEMEINSAM **[soziale Selbstwirksamkeit]** – ich würde jetzt mal vielleicht das »Einschwingen« **[Resonanz]** nennen – wo man gemeinsam schwingt **[Energie; Dynamik; Interaktion; Kommunikation]**, also wo man, wo alle wirklich das Gefühl **[Emotion]** haben: »Ja. Das ist jetzt **[Stimmigkeit]** – das ist es jetzt **[Bedeutsamkeit; Performativität; Emergenz, Unverfügbarkeit]**. Jetzt ist es echt gelungen **[Perfektion]**, jetzt ist es wirklich gut **[Qualität]** und jetzt sind wir drin **[Präsenz, Selbstwahrnehmung]** oder jetzt kommt genau das **[Präzision]**, was wir uns vorstellen **[Imagination; Intention; künstlerische Selbstwirksamkeit]**.« Vielleicht so.

B1-Z7: Das ist meine PERSON **[Präsenz, Körperlichkeit]**. Das ist ganz eindeutig. Also das ist – ich hab' einfach sehr viel Erfahrung, wie ich als Pädagogin dann eben auf Schüler zugehe **[Methodik; Kommunikation]**, wie ich sie öffne **[Offenheit; Veränderung von Einstellungen]**. Und ich stehe einfach dafür ein **[Haltung; Authentizität]**. Ich schmeiß' mich da auch rein **[Unbedingtheit]**, ich zieh' mich da überhaupt nicht raus. Und – sozusagen, ich, na, wie soll ich sagen – ich mach' mich ja auch angreifbar **[Grenzüberschreitung]**, ich stelle mich dahin und sag': »Ja. Ich mach' das jetzt **[Performativität]**. Das ist bescheuert, es sieht blöd aus – was weiß ich, aber ich stehe dazu und mich fasziniert **[Faszination]** das. Und wenn du da nicht mitkommst **[Bereitschaft, sich einzulassen; Veränderung; Herausforderung]**, ist das völlig in Ordnung **[Toleranz]**. Ich verurteile dich dafür nicht. Mach das, klar!« Aber ich – also, indem ich das so verkaufe und verkörpere **[Körperlichkeit; Präsenz]**, das kann man – und deshalb ist es, glaube ich, auch so wichtig **[Bedeutsamkeit; Ernsthaftigkeit]**, das in dieser Authentizität **[Authentizität]** zu tun, ja? Das kannst du nicht lernen, wie (klatscht) was weiß ich (lacht), Grammatikkurs 5 oder sowas **[Gegenwelt zur Schule]**.

B1-Z8: [Die Schüler:innen] merken schon auch, dass sie was lernen **[Lernfortschritte und Kompetenzerwerb]**. Wir machen ja sehr viel Theaterarbeit **[Arbeit; Inszenierung]**, Präsenzarbeit **[Präsenz]**, Bühnenarbeit, Körperarbeiten **[Körperlichkeit]**. Das sind ja Dinge, die auf vieles, sagen wir mal, sich auswirken **[gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben; Veränderung des ästhetischen Verhaltens; Horizonterweiterung; Nachhaltigkeit]** und viel mehr Spaß **[Spaß]** machen.

B2-Z1: ...und dann haben wir [während meiner Studienzeit] **[Klassenmusizierprojekte]** beobachtet [...] und man hat eigentlich dann wieder so einen ganz extremen Frontalunterricht gesehen, der eigentlich aus meiner Sicht einen sehr engen Musikbegriff hatte **[Toleranz]**, also ein enges Repertoire und auch eine klare Situation im Gruppenmusizieren, also einer steht vorne und die anderen machen mit – und das war damals so für mich der Anlass, zu überlegen, wie kann man eigentlich das, was wir eigentlich so als vielfältigen Musikbegriff **[Vielfalt]** mit einer starken Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler **[Eigenständigkeit]** so im Blick haben – wie kann man das mit diesen Projekten verknüpfen? **[Methodik]**

B2-Z2: [...] in der Fachdidaktik sehr viel im Bereich Komponieren/Improvisieren **[Improvisation]** gearbeitet [...], sind immer einmal im Semester oder einmal im Jahr mit einer Gruppe auch für so einen Kompositionstag in Schulen gegangen – und in meiner eigenen Arbeit **[Arbeit]** in dem **[Klassenmusizierprojekt]**, was wir aufgebaut haben **[Musizierpraxis]**, habe [ich] immer

mit einem Komponisten oder mit einer Komponistin zusammengearbeitet **[Kommunikation; Interaktion]**.

B2-Z3: Das Künstlerische wird schon schwierig (lacht) – das zu fassen, also – vielleicht so meine eigene Idee dazu ist eigentlich, dass – ich denke irgendwie in diesen Prozessen sehr schulisch-pädagogisch **[Methodik]** und bin sehr stark auf dieser handwerklichen Ebene vom Komponieren **[Handwerk]** – also das ist so das, wo man meiner Ansicht nach irgendwie einen guten Rahmen stecken kann, also dass man Schülerinnen und Schülern so ein Handwerk anbietet, wie man Musik entwickeln **[Gestaltung; Prozessualität]** und erfinden **[Kreativität]** kann **[Lernfortschritte und Kompetenzerwerb]**, der dann so ein Möglichkeitsraum **[Offenheit]** für das Künstlerische ist – und das Künstlerische kann dann einerseits auf dieser Ebene des Künstlerisch-Kreativen **[Kreativität]** sein, also des Erfindens und Machens und andererseits eben – das ist in den Schulprojekten, die ich stark mitbetreut habe, war das immer so, dass man die Musik, die man erfunden hat, eben auch selber aufgeführt hat, also ist das Künstlerische oft auch auf dieser musikpraktischen Ebene **[Musizierpraxis]** sehr präsent gewesen.

B2-Z4: Also, ein kreativer **[Kreativität; Situativität]** Moment oder ein kreativer Prozess **[Prozessualität]** ist für mich dann gegeben, wenn die Teilnehmenden an dieser Situation aus ihrer Perspektive **[Subjektivität]** was Neues **[Innovation]** und Eigenes **[Identifikation]** schaffen, was sie selber für innovativ halten. Also, einerseits orientiere ich mich sehr stark an der Gruppe – also ich finde, dass kreative Prozesse immer eingebettet sind in soziale Prozesse **[Veränderung; Veränderung des Sozialverhaltens]**. [...] Und was ich für diese Kompositionsprojekte in der Schule wichtig finde, ist, dass das irgendwie die Musik der Schülerinnen und Schüler ist **[Identifikation]** – also, das ist was, was uns im Prinzip gerade sehr stark beschäftigt, auch in unseren Forschungsprojekten – dieser Moment, wo das, was ich als Rahmen biete als Lehrer **[Methodik]**, zum Eigenen **[Eigenständigkeit]** gemacht wird. Also, ich finde da fängt dann die Kreativität **[Kreativität]** der Lernenden eigentlich an – also das Gegenmodell wäre, wir machen Aufgabenerledigung **[jenseits von Aufgabenerfüllung]** – also der Lehrer sagt: »So, wir müssen jetzt drei Töne kombinieren und aus denen sollen wir irgendwas Lustiges machen« – also, dass man diese stärker schulische Aufgabenerledigung im Zentrum des Erlebens hat und nicht so sehr: »Wir machen jetzt hier unseren Song, unser Stück« **[Selbstbestimmtheit]**.

B2-Z5: Aber zum Beispiel was die Klangwelt angeht, finde ich, kann man Angebote machen **[Methodik, Offenheit]**, aber wenn Schüler das nicht wollen oder lieber eigene Sachen **[Eigenständigkeit; Identifikation]** machen wollen, dann ist das für mich auch okay **[Toleranz]**. Das ist so eine Beobachtung [...], soweit Schüler so Versatzstücke aus ihrer Lebenswelt mitbringen dürfen **[konventionelle Handlungsschemata]** und so, dann ist es oft so, dass diese Prozesse **[Prozessualität]** ziemlich Fahrt aufnehmen **[Dynamik]**, selbst wenn sie dann teilweise auch sich übernehmen mit den Ansprüchen **[Anspruch]**, die sie haben, also: »das soll **[Perfektion]** so klingen **[Korresponsivität]** wie« usw. – sind das schon so Motoren **[Dynamik]** für so ein kreatives Tun **[Kreativität]** in so einer Gruppe und ich würde das auch nicht verbieten **[Toleranz]**. Also, ich habe da eher die Position, dass ich sage: »Okay, macht das **[Freiheit]**, es ist eures!« **[Eigenständigkeit]** Also, wenn die hinterher einen Popsong entwickeln **[konventionelle Handlungsschemata]** und der Impuls war, komponiert mit Klopfmotiven auf Stühlen, dann ist das für mich auch in Ordnung **[Toleranz]**.

B3-Z1: Da gab es ein Wochenende, wo die Kinder zusammenkamen und [...] sie hatten so [verschiedene] Dinge zu tun. Da gab es Theaterangebote, da gab es unterschiedliche Angebote und da kam ich als Improvisationslehrerin **[Improvisation]** und habe so ein Wochenende gestaltet **[Methodik]** mit sechs Kindern so zwischen, ich würde sagen zwischen 7 und 10, ich glaube, dass die wenigsten älter als zehn, zehn Jahre alt gewesen [sind], wo wir halt das ganze Wochenende improvisiert [haben] **[Musizierpraxis]**, also das war so Freitagnachmittag, den ganzen Samstag und Sonntag **[gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben]**. Und wir haben so unterschiedliche Spiele gemacht, alle möglichen Spiele **[Spiel]** und am Ende **[Prozessualität]** mussten wir irgendwas aufführen. Und dann haben wir diese Aufführung vorbereitet. Die Energie **[Energie]** war schon sehr intensiv, sage ich jetzt mal. Und dann in dieser Einführung, wir hatten eine Geschichte gemacht mit Uhren, also mit Zeit **[Repräsentation, etwas darstellen]**. Und für die Aufführung habe ich mich entschieden, diese Aufführung mit so einem Teil von, mit dem Beginn von Momo von Michael Ende zu beginnen **[Intermedialität]**. Nicht der Beginn, das war eine Szene **[Inszenierung]**, wo er schildert, wie Momo durch diesen Turm voll mit Uhren geht. Und ich habe das vor der Aufführung vorgelesen **[Methodik]**. Und diese Aufführung war in einem so klassischen Musikschulraum **[Gegenwelt zur Schule]**, sehr wenig stimmungsvoll (lacht) **[Atmosphäre]**, also so Raum voll mit Kindern und ein paar Eltern. Und die Kinder waren natürlich geschlaucht, die hatten das ganze Wochenende schon gearbeitet **[Arbeit]**. Und wir kamen so auf die Bühne und ich habe dieses Gedicht gelesen, sie mussten nachher spielen. Und ich habe tatsächlich gespürt, in dem Moment, wo ich dieses Gedicht lese, eine gewisse, ja so eine gewisse Erhabenheit **[Erhabenheit]** ist in den Raum gekommen. Und die Schüler waren auf einmal verwandelt **[Veränderung; Emergenz; Performativität]**. Also tatsächlich verwandelt **[besondere Weise des Seins]**. Sie waren ganz – merkwürdig sie anzusehen **[Transformation]**. Wir hatten gerade geprobt und ich hatte das Gefühl **[Emotion]**, während ich das Gedicht gelesen habe, sie hatten noch ein bisschen Zeit anzukommen auf dieser Bühne. Und sie haben gespielt und es war eine ganz stille Atmosphäre **[Atmosphäre]** im Raum. Also wir haben nur gespielt, es war eine sehr leise Improvisation **[Sensibilität]**. Sie haben drei Minuten gespielt. Und in diesen drei Minuten war absolute Stille im Raum **[Konzentration; Spannung]**. [Und dann] ein langsames Beginnen zu Klatschen. Und das halt, da kann ich mich erinnern, dieses Gefühl von sehr starker Intensität **[Intensität]**. Ich habe es als etwas sehr Künstlerisches empfunden **[Subjektivität]**.

[...] Also, ich hatte das Gefühl, das war tatsächlich etwas Kommunikatives **[Kommunikation]** zwischen Publikum und **[Resonanz]** – also in diesem Fall, es ist nicht so, dass ich das nur von Bühnensituationen **[Inszenierung, Präsenz]** kenne, aber in dieser Situation **[Situativität]** war es – ich glaube durch diesen Text oder durch den Moment, wo dieser Text kam – ich weiß nicht genau, warum – die Zuhörer und die Spieler sind in eine bestimmte Haltung **[Haltung]** reingekommen. Und diese Haltung hat sich geäußert in dieser Stille. Also die Stille war das Symptom und nicht die Ursache **[Kontemplation]**. Und diese Stille war etwas – eine große Empfänglichkeit **[Bereitschaft, sich einzulassen; Resonanz]** war für mich zu spüren **[Sensibilität]**. Sowohl von den Spielern als auch von den Zuhörern. Und entsprechend war alles, was die Spieler gemacht haben, es wirkt sofort ins Publikum hinein **[Kommunikation; Performativität]** und auch alles, was dieses Zuhören vom Publikum – plötzlich **[Emergenz; Veränderung des ästhetischen Verhaltens]**, es war wie ein Ping-Pong **[soziale Selbstwirksamkeit; künstlerische Selbstwirksamkeit; Resonanz]** von Energie **[Energie]**. Die haben sich gegenseitig aufgeschaukelt **[Dynamik; Resonanz]** quasi in diesem Spielen und Empfinden **[gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben]**. Und das ist, glaube ich, etwas, das alle ein bisschen so ergriffen **[Glück, erfüllte Momente; Bedeutsamkeit]** hat, diese große Empfäng-

lichkeit **[Offenheit]** auf beiden Seiten, die natürlich das Spiel beeinflusst hat **[Präsenz; Performativität]**, aber auch das Zuhören **[Wahrnehmung]** beeinflusst hat. Also, es war so, das war wirklich sehr, sehr spürbar **[Sensibilität]**.

B3-Z2: Ich halte es für möglich, muss ich echt sagen. Also, ich halte es für möglich, dass es meine Projektion ist **[Subjektivität; individuelles Erleben]**. Also ich halte nicht – ich finde es nicht – ich habe große Skepsis gegenüber solchen Momenten **[Situativität]**, gegenüber meiner Wahrnehmung, sage ich mal. Ich halte es für möglich, dass es bei mir stärker spürbar **[Sensibilität]** war als bei irgendeinem der Spieler. Ich halte es für möglich. Ich empfand das, glaub' ich, als ... oder ich empfinde es als authentisch, wobei, wie gesagt, ich halte es für möglich, dass es nicht stimmt **[Unverfügbarkeit]**. Ich empfand es als authentisch **[Authentizität]** aufgrund der körperlichen **[Körperlichkeit]** Präsenz **[Präsenz]** der Spieler auf der Bühne.

B3-Z3: Also, ich finde diese Regel **[Methodik]** – »alles, was man nicht machen darf **[Grenzüberschreitung]** – ist ganz cool, weil dann alles, was man machen würde, geht nicht, und dann beginnt man erst, die Sachen zu machen, die tatsächlich oft aus einem inneren Antrieb kommen **[Motivation; jenseits von Aufgabenerfüllung]** würden, die nicht nur Sozialisation sind, sondern die aus einer anderen Quelle schöpfen. Also, klassische Regeln, also gerade am Klavier, z.B. keine weißen Tasten oder nicht nur weiße und nicht nur schwarze. Also, diese Dinge, die muss man brechen **[Widerstände]**, mit denen sie sonst hantieren würden. Und die Gruppen, die Regeln zum Beispiel, diese ganzen Reaktionsspiele **[Kommunikation; Interaktion; Spiel]**. [...] Damit die Leute beginnen, neue Interaktionsmodi kennen zu lernen **[Veränderung des Sozialverhaltens; Veränderung des ästhetischen Verhaltens]**, ja.

B4-Z1: Mich beschäftigt seit Jahren extrem, dass das Musizieren **[Musizierpraxis]** und vor allem das Klassenmusizieren eine, ja – ich oft erlebe, dass die künstlerische Dimension fast fehlt für mich. Also, dass es eben Tätigkeiten sind, wo ich mir denke, aus Sicht der Kinder **[Subjektivität]** weiß ich nicht, ob überhaupt jemals so ein Übersprung **[Emergenz]** zu etwas anderem **[Gegenwelt zur Schule]**, zu einer anderen Tätigkeit ins Ästhetische **[Veränderung des ästhetischen Verhaltens]** hinein geht, passiert ist, oder eher nicht **[Unverfügbarkeit]**. Sieht oft nicht so aus. Das beobachte ich immer wieder, ich freue mich sehr darüber, wenn ich sehe, dass das passiert und ich bin überzeugt und habe auch erlebt, dass es auch bei ganz kleinen Kindern absolut möglich ist.

B4-Z2: Also, beim Musik erfinden **[Kreativität]** würde ich sagen, also für beides, finde ich, gilt, dass es so einen Wechsel des Modus gibt, in dem man sich befindet, sowohl als derjenige, der das macht **[Musizierpraxis]** und dann idealerweise der, der zuhört **[Perspektivwechsel]**. Aber reden wir mal von denen, die das machen. [...] Wenn da so eine Situation entsteht, wo man merkt, wie absichtsvoll **[Intention]**, mit einem vielleicht erwarteten Staunen **[Offenheit]**, mit dieser, einer Pause bevor es losgeht **[Konzentration]**, also Absicht, Intention und einer Spannung **[Spannung]**, die aufgebaut **[Präsenz; Körperlichkeit]** und verfolgt und vertreten wird **[Intensität]**, mit Überzeugung, also Dinge, die also auch bei Erfindungen **[Innovation]** wirklich wiederholbar sind, und sagt, also selbst wenn dieses Kind jetzt dieses Papier in die Hand nimmt und damit ein Geräusch macht, dann passiert das mit einer ganz genau geplanten Absicht und genau in diesem Moment **[Situativität]** muss es sein **[Präsenz; Präzision]**. So eine – es entsteht eine Art Unbedingtheit **[Unbedingtheit]**, wo man sagt: »Das stimmt jetzt **[Stimmigkeit]**, das ist jetzt eine Geste, eine musikalische, die sich überträgt **[Interaktion; Nach-**

ahmung; Resonanz; Performativität], auch für einen Laien.« Beim Reproduzieren, finde ich, gilt das ganz genauso. Ich kann ja ein Stück so spielen, dass überhaupt gar keine Musik da ist, also nur Töne oder Geräusche. Und so spielen, dass Bedeutung **[Bedeutsamkeit]** erzeugt wird, dass eine – die Möglichkeit eröffnet wird, in diesen Modus der ästhetischen Wahrnehmung **[Veränderung des ästhetischen Verhaltens]** überhaupt zu gehen.

B4-Z3: Und einer der Studenten hat dann mit dieser RIESEN Runde von Schülern, das waren so Zwölfjährige, Elfjährige, also 40, die in einem Riesenkreis gesessen sind **[Inszenierung]** mit uns **[Methodik]** und vor sich die Steine liegen hatten. Und der hat mit denen NUR ein crescendo und ein decrescendo **[Differenzierung]** gemacht **[Gestaltung; Auseinandersetzung mit Grundprinzipien]**, nichts anderes **[Klarheit; Konzentration]**. Wenn man das erzählt, kann man sich gar nicht vorstellen, was man da machen kann, aber das Tolle war **[Begeisterung]**, dass er diese – er hat immer wieder abgebrochen und gesagt: »Jetzt nochmal **[Anspruch]**. In dem Moment, wo einer von euch sich heraushört, geht es nicht **[Herausforderung; Widerstände]**. Ganz langsam lauter werden, ja, ganz langsam. Keiner hört sich raus **[Selbstwahrnehmung; Sensibilität; soziale Selbstwirksamkeit]**.« Und dann hat man gemerkt, wie die Ohren gewachsen sind **[Wahrnehmung; Veränderung des ästhetischen Verhaltens]**. Also, wie das um so einen Schub besser wurde **[Qualität; Lernfortschritte und Kompetenzerwerb]**. Dann wurde es ganz langsam **[Prozessualität]** zu dieser Geräuschschicht aufgebaut und immer größer gemacht und wieder zurück **[Veränderung des Produkts; Prägnanz]**. Und das hat er ein paarmal mit ihnen mit einer solchen Klarheit **[Klarheit]** und Unbedingtheit **[Unbedingtheit]** geübt **[Übung]** und ich glaube da war wirklich so ein kleines Beispiel und das ist völlig voraussetzungslos.

B4-Z4: Und dann hat er diese Übung **[Übung]** angeregt, und ich glaube, also der absolut wichtigste Faktor war die Art, wie er das gemacht hat **[Methodik; Körperlichkeit; Performativität]**, weil er hat es wirklich fertig gebracht, das zu einer Sache zu machen, die jetzt die Wichtigste und einzig Nötige **[Identifikation]** ist auf der Welt **[Bedeutsamkeit]**. Also, das war – der hat mit einer solchen Klarheit **[Klarheit]** diesen Weg verfolgt **[Prozessualität]**, dass man überhaupt nicht anders konnte **[soziale Selbstwirksamkeit]** als mitzumachen **[Kommunikation; Interaktion; Nachahmung]**. Ohne dass er jemand gezwungen hat **[Freiheit]**, sondern es war einfach Ernst **[Ernsthaftigkeit]**. Es war Ernst.

B4-Z5: [Das ist eine Situation, die man doch in vielen Lernsituationen antreffen kann], wo es so lineare Prozesse gibt, wo du sagst: »Da will ich jetzt echt mal von A nach B und ich weiß' auch, was B ist.« Also, das gibt es auch in Musik, so beim Üben, Übeprozesse usw. Da ist es wirklich mal ein linearer Prozess. Das ist ja was total Unterkomplexes, – ist zwar schwer zu erreichen, finde ich – es ist schon eine Kunst, so was hinzukriegen, aber vom Prozess her ist es ein sehr einfacher Prozess. Einen Kompositionsprozess **[Prozessualität]** anzuleiten **[Methodik]**, finde ich, ist ein viel komplexerer Prozess **[Komplexität]**, weil du ja nicht von A nach B gehst, sondern unter Umständen nicht mal A hast **[Offenheit; Suchen]**, [...] das ist so ein reflexiver **[Reflexion]** Transformationsprozess **[Transformation]**, d.h. ich muss mir meine Aufgabe erst stellen **[Eigenständigkeit; jenseits von Aufgabenerfüllung]** und dann ist der Weg noch offen. Das ist eine hochkomplexe Geschichte.

B4-Z6: Man muss natürlich die Art, in solche Lernprozesse **[Lernfortschritte und Kompetenzerwerb]** hineinzugehen, die muss man schon auch ein bisschen gewohnt sein. Wenn man

in der Schule immer nur so lineare Prozesse vorgehalten kriegt [Gegenwelt zur Schule] oder vielleicht auch in der Musikschule: »So spielst du es, so ist es richtig, so machst du es.« Das ist immer nur von A nach einem B und noch dazu zu einem fremden B. Aber dass ein Kompositionsprozess [Arbeit; Gestaltung] – und das glaube ich, ist die Herausforderung [Herausforderung] – wie jeder kreative [Kreativität] Prozess [Prozessualität], ist ja einer, der ein komplexer [Komplexität] Transformationsprozess [Transformation] ist.

B4-Z7: *Also, dass [bei der gemeinsamen Gestaltung des crescendos] der künstlerische Überschwung, dass dieser Überschwung [besondere Weise des Seins] in das Ästhetische [Veränderung des ästhetischen Verhaltens] passiert [ist], erstaunt mich nicht so, weil das, glaube ich, ist halt nur in diesem kleinen Element passiert, d.h. ich kann das nicht lange halten [Unverfügbarkeit]. Das kann ich ja nicht zwanzigmal machen. Das ist einmal und dann ist es vorbei. Ich habe zwar erlebt, dass das geht und was das ist, was da passiert ist [Emergenz], – das ist ja auch nicht schlecht für Schüler, aber diese offeneren Prozesse [Offenheit; Prozessualität], die sind natürlich total nötig, wenn du komponieren willst. Also finde ich, in einem Setting [wie dem gemeinsamen crescendo] kann ich nicht komponieren, kann ich keinen Menschen zum Komponieren anleiten [Methodik]. Ich kann ihm Bausteine [Auseinandersetzung mit Grundprinzipien] geben, ich kann ihm diese Haltung [Haltung], dieses Absichtsvolle [Intention] und Ernstnehmen [Ernsthaftigkeit] beibringen [Lernfortschritte und Kompetenzerwerb]. Also, es ist wie so eine Übung [Übung], ein Baustein einer Übung, aber das Große, also eben ein so komplexer Prozess [Komplexität, Prozessualität], der braucht ja – ohne den geht Komponieren, würde ich mal sagen, überhaupt gar nicht.*

B4-Z8: *Also, man kann auch mit kleinen Veränderungen [Veränderung] des Raumes [Inszenierung], der Konstellationen oft einen sehr anderen Blick [Perspektivwechsel] auf die gemeinsame Arbeit in der Gruppe [Interaktion] machen. Also, schon wenn man denkt, wie die Möbel stehen, und wenn sie immer gleichstehen und sie stehen bei der Klassenarbeit genauso, wie wenn man komponiert. Ich meine, das ist – selbst einem ambitionierten Musiker würde das nicht leichtfallen. Aber dann auch nochmal zu überlegen: »Wo bin ich hier und kann ich etwas dazu tun, um den Raum und auch den sozialen Raum [Veränderung des Sozialverhaltens] so zu ändern, um bestimmte Schwellen zu überschreiten?« [Grenzüberschreitung] Also, diese Schwelle von »Hm, sagt mir der Lehrer jetzt, was zu tun ist? – nein, sagt er mir nicht, weil die Kriterien [Entwicklung eigener Kriterien] müssen wir [Herausforderung] gemeinsam entwickeln [Eigenständigkeit; Interaktion; Kommunikation; Anspruch; Aushandeln], denn wir kennen sie nämlich noch gar nicht [Offenheit; Suchen], oder ...« usw. Da müssten ja eine Reihe von Schwellen überschritten werden. Ja.*

5.1.3 Zitate und Kodierungen zu Kapitel 3.2: Die vier Kompositionsprojekte: Wissensordnungen/Kriterien des Künstlerischen in der Praxis

In diesem Teil des Anhangs sind alle Zitate verzeichnet, die in den Darstellungen der Kompositionsprojekte in Kapitel 3.2 verwendet werden. Da das Kapitel vornehmlich die Konzeptionalisierungen des Künstlerischen durch die Schüler:innen und die Lehrer:innen ins Visier nimmt, wurden auch nur deren Äußerungen kodiert. Bei den Schüler:innen wurde nochmals unterschieden zwischen schwarz gedruckten Codes, mit denen direkt projektbezogene Äußerungen kategorisiert wurden, und in Grau gehaltenen Kodierungen, die solche Aspekte kennzeichnen, die von den Schüler:in-

nen allgemein oder in bewusster Abgrenzung zum Projekt artikuliert wurden. Die Äußerungen der Komponisten und der Beobachter:innen wurden dagegen nicht kodiert, weil wir in Hinblick auf Forschungsfrage 3 jene Wissensordnungen der Komponisten, mit denen sie in die Projekte hineingegangen sind (die also im Vorfeld bestanden) zu jenen Wissensordnungen, die sich in den projektbezogenen Äußerungen der Schüler:innen spiegeln, in Beziehung setzen. Trotzdem sind die Beiträge der Komponisten und der Beobachter:innen hier verzeichnet, weil dieser Anhang auch die Möglichkeit bieten soll, alle verwendeten Zitate aus dem empirischen Material nachzuschlagen und mit den tabellarischen Situationsanalysen zu vergleichen, die Grundlage der Darstellung der Projekte sind.

P1, B1-Z1: Trotzdem haben sich ja die Kinder dann irgendwann, erstaunlicherweise, doch auf einer Ebene dann daraufeingelassen, und das lag sicherlich auch an der Person K1's, der einfach ein toller Typ ist, der sehr sympathisch rüberkommt, der eben diese zwischenmenschlichen Schwingungen sehr gut wahrnehmen kann, ich habe ihn auch erlebt bei der Hospitation, dass er sich sehr zurückgenommen hat, dass er da wirklich einen Gegenentwurf gegeben hat zur Lehrerrolle.

P1, B1-Z2: Das habe ich auch so empfunden, ganz stark, und das hat in mir ganz viel Irritation für mich selber auch nochmal ausgelöst, dass ich mir dachte: »Hm, mit wem arbeite ich eigentlich seit 25 Jahren, und auf welchem Niveau arbeite ich?«, und selbst wenn ich auch in fremde Schulen gegangen bin, mit mir unbekannten Kindern gearbeitet hab, aber es war eigentlich immer sozial doch eher in dem gymnasialen Bereich, auch mit den Erwachsenen, mit denen ich gearbeitet habe, eben doch eher bildungsnahe Menschen. Insofern fehlt mir schon auch dieser Erfahrungsbereich, was es eigentlich heißt, in dem Bereich zu arbeiten, und dann ist mir auch nochmal aufgefallen, um da jetzt beim Thema zu bleiben, die Neue Musik ist so und so eine große Hürde für Jugendliche, auch für Erwachsene, die damit nichts zu tun haben, aber für Jugendliche ganz besonders, in dem Alter, und dann auch noch für Jugendliche, die eben aus so einer Sozialstruktur kommen, die sich möglicherweise noch stärker an das klammern, was sie an ästhetischen Erfahrungen haben. Für die ist das sozusagen der Wahrnehmungsrahmen, und wenn der plötzlich fehlt, dann ist, glaube ich, die Irritation noch größer, und führt vielleicht zu noch größeren Widerständen, als bei einem Gymnasiasten, der es einfach gewohnt ist, möglicherweise – ich spreche jetzt sehr generalisierend, das ist individuell sicher auch verschieden – aber der es vielleicht trotzdem gewohnt ist, aufgrund von anderen Vorerfahrungen mal sich auf etwas einzulassen, mal über den Tellerrand zu gucken, hat vielleicht auch schon einmal den ein oder anderen Begriff gehört, kann sich verbalisieren. Das hat mich sehr beschäftigt, wo ich dann dachte, für wen machen wir das eigentlich, und wenn wir von Musik für Kinder und Jugendliche sprechen, von wem sprechen wir da eigentlich? Die lassen wir doch alle irgendwie außen vor, die sind ja gar nicht mit drin.

P1, B1-Z3: Ich konnte mir das sehr gut vorstellen, mit diesem Kunstfilm, den er da gezeigt hat mit den [Vogel-]schwarmformationen. Was ich für meine Wahrnehmung, also, da bin ich ja auf der gleichen Ebene wie K1, als wunderschön empfinde, WUNDERSCHÖN, und ich finde auch die Idee wunderschön, das zu übersetzen, aber – das ist ja auf einer derart hohen Abstraktionsebene, das hat er sich, glaube ich, in diesem Moment nicht bewusst gemacht.

P1, B1-Z4: Ich hätte, gerade bei diesen Kindern, wäre ich auch mehr in die Körperlichkeit gegangen und hätte vielleicht auch noch mit einer anderen Ausdrucksform gearbeitet, zum Beispiel wie bei so einem Schlagerprojekt. Ich glaube, das wäre super für die gewesen, so in die Richtung

zu arbeiten, dass man mal über Bewegung geht, oder über Emotion geht, oder sowas mit Klang kombiniert, einfach mal das nimmt, was die mit mitbringen. Vielleicht kann einer rappen, vielleicht kann der nächste, was weiß ich was – keine Ahnung, und da dann weiterarbeitet. Das hätte die vielleicht stärker noch in ihrer Individualität mit ins Boot geholt. Und so waren die ja doch wie entfremdet, muss ich fast sagen, zunächst einmal von den Materialien, dafür haben sie noch relativ viel damit anfangen können.

P1, B2-Z1: [Ich habe K1 als jemanden] erlebt, der das Ganze strukturiert und koordiniert. Aber nicht so wie jemand, der jetzt so stark in so 'ner Lehrerrolle agiert. [...] Die Lehrpersonen hatte einen stärkeren Zugriff so auf die Klasse und er eher so ein Gegenpart [...], eher so ruhig, bedächtig, zuhörend, den Schülern sehr zugewandt.

P1, B2-Z2: Also, man hatte halt das Gefühl, sie sind schon so typisch im Teenie-Alter. Also, irgendwie ja – waren schon ... also, man hat so gemerkt, die haben schon einen klaren Charakter und so. Also jetzt nicht wie so 'ne Unterstufenklasse oder so, die jetzt irgendwie eher so als eine Klasse so auftreten, sondern man hat schon so gemerkt, unterschiedliche Schüler haben in den Gruppen auch unterschiedliche Positionen. Jungs und Mädchen so ganz klar in ihren Rollenbildern so aus dem Alter. Irgendwie auch fordernd so im Umgang und wie sie so miteinander gesprochen haben und auch mit der Lehrkraft und mit K1 gesprochen haben. Ja, also schon so ein richtiges Mittelstufen-Setting eigentlich. Also, jetzt so schulpädagogisch gesprochen.

P1, B2-Z3: Also, man hatte so das Gefühl es ist ein Setting, wo ein Komponist irgendwie mit Übungen, wie man sie aus der Neuen Musik oder aus der Experimentellen Musik im Speziellen kennt, mit Schülern arbeitet. Die Stücke klingen so, wie das dann oft so klingt. Also, wie man das auch aus anderen Projektvideos und so kennt. Also, experimenteller Einsatz von Instrumenten und Alltagsgegenständen, Kompositionen, die so in kleinen Gruppen entstehen, Kleingruppenarbeit, Feedback durch die anderen, Feedback durch den Komponisten, der Komponist geht rum und gibt Rückmeldung und so. Also so vom Setting her ein recht vertrautes Arbeiten, eigentlich.

P1, B2-Z4: Also, was ja für mich sowieso auch so ein Beobachtungsfokus bei so kompositionspädagogischen Projekten ist: Worum geht's eigentlich? Also wird die Musik der Komponierenden komponiert oder wird die Musik der Schüler komponiert? Ist es eigentlich eine Komposition, wenn man seine eigenen Vorstellungen nicht umsetzen kann? Wie kann man aber auch ein Handwerkszeug wiederum lernen, um eigene Vorstellungen überhaupt umsetzen zu können?

P1, B2-Z5: Man hat irgendwie gemerkt, dass so gruppendynamisch irgendwas nicht stimmt. [...] Aber irgendwie, in der Stunde oder in dieser Doppelstunde, die ich gesehen habe, fand ich das schon ziemlich präsent. Also, da stand das ziemlich im Vordergrund und die Musik eher im Hintergrund. [...] [Ich] hatte irgendwie das Gefühl, dass vor allen Dingen was mit der Gruppe los ist. Und das geht irgendwie ja auch aus den Interviews hervor, dass das so ein Hauptfokus in der Arbeit war. Also »Wie unterstütze ich die Gruppe?«, »Wie mach' ich denen Vorgaben, sodass sie eben gut ins Arbeiten kommen?«, also, es gab ja immer wieder auch Hinweise darauf, dass das zurückgeführt wird auf... ja, darauf, dass es irgendwie so eine sozial schwach gestellte Schule ist, oder so.

P1, B2-Z6: Und ganz interessant ist so in dem Interview mit ihm, dass man so merkt, dass das Projekt immer enger wurde. Also, dass er eigentlich das Gefühl hatte, er geht recht offen in dieses Feld und muss halt immer klarer führen, was er eigentlich überhaupt nicht wollte. Und für die

Schüler war es – glaube ich so – das Erlebnis fast andersrum. Also, die hatten am Anfang das Gefühl »Der will irgendwas von uns, was wir gar nicht wollen. Wir hatten ganz andere Vorstellungen« und so. Die waren, glaube ich, dann, oder so wie sie's darstellen, erstmal in so einer abwartenden Haltung. »Mal gucken, was der jetzt mit uns macht«. Und dann wurde es irgendwann konkreter für sie und dadurch vielleicht auch leichter so. [...]

[K1 hätte sicher] stärker das Ganze den Schülern überg[eben] [...]. Und er hat dann gesagt, also dadurch, dass das gruppenspezifisch so schwierig war und sozial so schwierig war und dieses Projekt so, also, dass die gar keine Arbeitsgrundlage gefunden haben, hat ihn dazu gezwungen, den ganzen Prozess viel stärker zu strukturieren, als er das wollte. Ja, also, vielleicht liegt die Wahrheit irgendwie so in der Mitte. Ich weiß es nicht genau. Also eigentlich, finde ich, geht er mit total interessanten und auch sympathischen Vorgaben so in dieses Projekt rein. Und kann das aber irgendwie dann – in der Praxis geht das nicht auf.

P1, B2-Z7: Also auf der einen Seite kann man sagen, [durch die vielen Neue-Musik-Projekte] sind bestimmte Standards gesetzt und es ist ein bestimmtes Format entwickelt worden, was irgendwie auch innovativ ist und trägt, aber jetzt [...] muss man ja sagen, dass es jetzt nicht so getragen hat. Also, da ist ja im Prinzip genau das, was so aus dem Stiefeld der Experimentellen Musik in die Schulen getragen wird, nicht aufgegangen. Weil eben dieser Blick auf die Bedürfnisse, Vorstellungen und so weiter der Lernenden irgendwie fehlt.

P1, K1-Z1: Das waren zwei kleinere Gruppen, die wirklich nicht mitmachen wollten. Auf der anderen Seite – ich hatte nicht das Gefühl, dass sie mich ausstoßen wollten. Ich hatte schon das Gefühl, dass sie mit mir was machen würden, nur im Kontext von der ganzen Klasse ist das natürlich sehr sehr schwierig [...].

P1, K1-Z2: [...] – aber die waren eher für mich noch kleine Jungen, die, sofort, wenn ich meinen Rücken ihnen gezeigt hab', haben sie dann was völlig anderes gemacht, wieder rumgewitzelt und die Arbeit dann nicht mehr im Kopf hatten. Das ist teilweise, weil sie nichts anderes können, ja – die können keinen Fokus länger als eine halbe Minute im Kopf behalten. Aber wenn ich mit denen gesprochen habe, mit denen tatsächlich gearbeitet habe, dann haben sie es auch gemacht.

P1, K1-Z3: [...] und dann habe ich mit [L1] weiter geplant und mich – wie gesagt – darauf eingelassen, etwas genauer auf bestimmten Aufgaben zu arbeiten, wo sie – also, offenbar braucht diese Klasse auf jeden Fall – wahrscheinlich ist es allgemein für dieses Alter – viel strengere Aufgaben als ich vorgeplant hatte.

P1, K1-Z4: Und dann haben wir versucht, das – also ich hab' dann mein Vorgehen hab' ich dann abgeworfen, weil es war mir klar, dass es nicht funktionieren würde, und dann habe ich sehr eng mit [L1] zusammengearbeitet [...].

P1, K1-Z5: In diesem Fall war es nicht mehr nur mein Plan, ja. Es war eine Teamarbeit hauptsächlich mit [L1]. Ich war sehr dankbar, dass wir letztendlich als Team dann gearbeitet haben, und auch, dass die dritte Person dann einbezogen wurde, das war dann die Klassenlehrerin. Also das waren die Klassenlehrerin, die Musiklehrerin und der Musiker dann von draußen. Und wenn ich die Situation vorher besser verstanden hätte, dann hätten wir wahrscheinlich von vorne an, – ein bisschen früher auf

diese pädagogische Ebene gekommen. Ich werde das in Zukunft auf jeden Fall anders planen, wobei, man muss ja gucken, dass – ich bin nicht zufrieden letztendlich mit dem künstlerischen Ergebnis, ja...

P1, K1-Z6: *Das ist jetzt vorbei, ja – also, mehr oder weniger. [...] möglicherweise werde ich für die Schüler einen kleinen – wie soll ich das nennen – einen kleinen Kritikpunkt, Positiv- und Negativ-Dokument schreiben, also ein bisschen Feedback von meiner Seite. [...] Wie das für mich war, – wie sie bei mir angekommen sind, und dass diese Arbeit nicht selbstverständlich von sich aus läuft, unproblematisch, und ich denke, man kann ja schon die Probleme erwähnen auf dem Weg, aber auch die Sachen, die gut funktionierten, und dass sie dann selber noch mal überlegen, was sie gemacht haben und wie sie sich verhalten haben und wie sie sich mir gegenüber verhalten haben.*

P1, K1-Z7: *Und man weiß natürlich nie, was die Schüler mitnehmen. Das kommt vielleicht zehn oder zwanzig Jahre später erstmal heraus. [...] – ich war letztendlich glücklich, dass wir so weit gekommen sind, weil ich hatte nach dem zweiten Besuch, hab' ich gedacht: »Oje, oje – wie können wir jetzt überhaupt hier weiter machen und warum haben die Kinder das nicht angenommen, was ich angeboten hab?«*

P1, L1-Z1: *[...] es müssten sechs Kinder mit unterschiedlichen Einschränkungen sein, die dabei sind. [...] es sind dann auch sozial-emotionale Kinder dabei – also, wo wir früher gesagt haben, erziehungsschwierige Kinder. Und es ist eben auch einfach ein Alter, was herausfordernd ist.*

P1, L1-Z2: *Da gibt es ganz verschiedene Techniken. Dass dann der Klassenrat – den gibt es ab der Klasse 5 – dass dann Schüler eine Sitzung leiten und sie sich wirklich auch an Regeln halten müssen [...] und Konflikttraining haben wir und fahren mit denen extra auf den Zeltplatz und da müssen die dann so Teamtraining machen.*

P1, L1-Z3: *[...] dass bis auf zwei Schülerinnen, die ein bisschen Klaviervorerfahrung haben, tatsächlich niemand eine instrumentale Vorerfahrung hat mit Einzelunterricht zu Hause oder irgendwie in einer Band spielen [konventionelle Handlungsschemata].*

P1, L1-Z4: *Ich selber hab' in [...] studiert. [...] und es war immer so in die Richtung experimentelles Theater [Experimentieren; Intermedialität; Inszenierung; Körperlichkeit].*

P1, L1-Z5: *[...] 'ne Zeit lang neben meinem Lehrberuf bin ich als Sängerin tätig gewesen. Jetzt nicht im Konzert-Business so, sondern im kleinen Rahmen [gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben].*

P1, L1-Z6: *Ein Anliegen, das ich habe, [...] wäre, dass auch eine andere Offenheit [Offenheit] am Ende da ist gegenüber dem, was wir [...] jetzt vielleicht sogenannte Neue Musik [Fremderfahrung; Horizontweiterung] nennen würden.*

P1, L1-Z7: *Ja, und ich fände eben auch schön, sie hätten Tools [Handwerk] und würden auch verstehen [...], dass es immer so ein Problem gibt mit dem Aufschreiben [Herausforderung] [...]. Also, in so einen Prozess [Prozessualität] reinzukommen, darüber nachzudenken [Reflexion].*

P1, L1-Z8: Das ist für mich Teilnahmevoraussetzung, dass ich mitgestalten kann **[Interaktion; soziale Selbstwirksamkeit; künstlerische Selbstwirksamkeit]**. Weil ich auch ein Mensch selber mit sehr vielen Ideen **[Innovation]** bin und sehr wach wahrnehme **[Sensibilität; Wahrnehmung]**, was so jetzt auch auf die Schüler passt, oder auch sehr wach wahrnehme, wo klemmt es jetzt **[Widerstände]**.

P1, L1-Z9: Ich weiß auch gar nicht, was jetzt [K1] genau vor hat. Er weiß es wahrscheinlich auch noch nicht ganz genau, – das ist ja auch nicht schlimm. Und das wird – ich denk schon, er wird auch mit den Schülern gemeinsam **[Interaktion; Kommunikation]** Dinge entwickeln **[Prozessualität]**.

P1, L1-Z10: Also, inhaltlich sind wir gestartet mit einem Video – »Art of Flying« oder irgendwie so **[Intermedialität; Wahrnehmung]** – von einem Krähenschwarm – und die Idee **[Inspiration]** war, dass wir mit den Schülern davon ausgehend an dem Phänomen »unterschiedliche Gruppenkonstellationen« **[Interaktion; gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben; Reflexion]** arbeiten **[Arbeit]** – also auch im Raum arbeiten **[Körperlichkeit]** – und dann so die verschiedenen Parameter **[Auseinandersetzung mit musikalischen Grundprinzipien]** mit ihnen auch – dass sie sich die Parameter erschließen können **[Lernfortschritte und Kompetenzerwerb]** wie Dichte, Lautstärke, Geschwindigkeit – aber eben auch, und das war nachher auch ein bisschen, glaube ich, das Problem [...] – es hätte vorausgesetzt ein soziales Miteinander, eine Teamarbeit **[Interaktion; soziale Selbstwirksamkeit; Veränderung des Sozialverhaltens]** der Schüler. Und ich glaube, [K1] hatte sich vorgestellt, dass das jetzt eine Klasse ist, die sich schon ein paar Jahre kennt, die selbstverständlich in der Lage sind, miteinander Rücksicht zu nehmen, sich zurückzunehmen für so einen Gruppenprozess **[Prozessualität]** und auch vielleicht nonverbale Signale **[Wahrnehmung; Sensibilität; Kommunikation; Körperlichkeit]** aufnehmen. Und es wurde dann ganz schnell deutlich in der zweiten und dritten Stunde, dass die Schüler sich – dass es keinen Weg gab, würde ich sagen, zwischen der Idee von [K1] und der Gruppe.

P1, L1-Z11: Die Schüler hatten, glaube ich, andere Erwartungen an so ein Projekt, selber kreativ zu werden **[Kreativität]**, als [K1], und das wurde nicht besprochen miteinander. Und ich glaube, das war so das Initialproblem – so dass die Schüler, glaube ich, sich vor den Kopf gestoßen fühlten **[Krisen]** und [K1] eigentlich auch, was er aber nicht so zugeben würde.

P1, L1-Z12: [...] also so die Idee mit dem Schwarm da **[Repräsentation, etwas darstellen; Transformation]**, das wird jetzt wohl nichts mehr werden, weil wir da eigentlich drei Monate mindestens dafür bräuchten **[Herausforderung; Prozessualität]** – diese tollen Impulse **[Innovation]**, die von [K1] da kamen, die hätten einfach ganz, ganz viel Zeit gebraucht...

P1, L1-Z13: Und ich habe dann zu [K1] gesagt: Weißt du, wir haben jetzt noch zwei oder drei Termine, ich weiß gar nicht mehr genau, wenn wir da jetzt weiter dran arbeiten **[Arbeit; Gestaltung]** mit der gleichen Kleinpercussion, dann gehen die voll frustriert hier aus dem Projekt raus, das kann nicht sein.

P1, L1-Z14: [...] und die Kollegin hatte mir auch erzählt, dass es so ein Krisengespräch **[Krisen]** gab mit der Klasse und in diesem Gespräch hatten die Schüler dann eben auch mal geäußert, was sie selber einfach gerne machen möchten **[Selbstbestimmtheit]**. Und dann ging es also

um Emotionen **[Emotion]** und das haben sie dann eingebracht. Und das war schön, dass dann jetzt die Schüler auch etwas mehr in die Hand nehmen konnten **[Eigenständigkeit]** und hatten also – wir haben uns geeinigt auf **[Aushandeln]** so Basisemotionen.

P1, L1-Z15: Die wollten nicht nur auf Kleinpercussion was machen und einige sagten auch so, sie fühlen sich nicht genügend gefordert **[Herausforderung]**. Fand ich total interessant. Und dann dachte ich: »Wieso fühlen die sich nicht gefordert?« Weil, die schaffen es ja nicht mal mehr **[Möglichkeit zu scheitern]**, die einfachsten Anforderungen zu erfüllen. Und so war auch, glaube ich, eher ein bisschen **[K1]** Wahrnehmung.

P1, L1-Z16: [...] ich glaube, die Kinder brauchen was sehr Konkretes **[Methodik]**. Das müssen sie irgendwie spüren **[Resonanz]** und das müssen sie quasi – ja, es muss ihrem Alter auch entsprechen.

P1, L1-Z17: Und dann gab es eine Stunde, wo **[K1]** nicht konnte, am Elften, und da habe ich dann eben gebeten, ob ich da eine Stunde machen könnte, wo ich mal so Parameter kläre **[Auseinandersetzung mit Grundprinzipien]** – was heißt das jetzt eigentlich, wie kriege ich jetzt überhaupt **[Handwerk]** eine Dauer hin? Und wie gestalte ich **[Gestaltung]** Zeit **[strukturierte Handlung]**? Und wie gestalte ich Spannung **[Spannung]**? Und da habe ich mit den Schülern relativ viel gesprochen **[Kommunikation]** und wir haben die Parameter mal so gesammelt **[Lernfortschritte und Kompetenzerwerb]** und dann eigentlich – so ein bisschen illegitim vielleicht **[Grenzüberschreitung]** – [...] habe ich einfach verschiedene **[Vielfalt]** Graphiken **[Intermedialität]** dabei gehabt. Zum Teil waren das graphische Kompositionen, also John Cage und so, aber eben teilweise auch aus diesem Katalog von »Der Klang der Bilder« – gab ja mal eine Ausstellung dazu – ich sag mal zu Musik inspirierende **[Inspiration]** Graphiken, die auch eine musikalische Dimension haben. Und dann haben sie sich in Gruppen, die sie freiwillig gebildet haben **[Selbstbestimmtheit]** – das war mir in dieser Stunde ganz wichtig, dass sie sich selber zuordnen, weil sie da, glaube ich, mehr Vertrauen haben, wenn sie mit Freunden arbeiten **[Arbeit; gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben]** – das war so halb gut, die Entscheidung, weil natürlich sich dann die Leute, die eh keinen Bock aufs Projekt haben **[Motivation]**, sich natürlich auch zusammengetan haben, mit der entsprechenden Folge dann **[Widerstände]**.

P1, L1-Z18: Ja, also ich finde das ganz, ganz toll, wie, in welcher Art und Weise **[K1]** sich darauf eingelassen hat **[Bereitschaft, sich einzulassen]**, auch so diesen schulischen Blick sich mal anzuhören und auch so meine Sichtweise davon **[Perspektivwechsel]** – darüber nachzudenken **[Reflexion]** und sich teilweise dann auch drauf eingelassen hat – auch jetzt so diese letzte Phase, die war jetzt sehr stark durch mich dann in so eine andere Richtung auch gebracht **[Veränderung]**, weil ich stärker die Schüler wirklich ganz selbst **[individueller Ausdruck; Selbstbestimmtheit]** was arbeiten lassen wollte, was von ihnen herkommt – und dass er sich so darauf einlassen konnte – und ich hatte fast den Eindruck, dass er es auch so ein bisschen genossen hat, dass er dann raus war aus diesem Druck **[Freiheit]** [...].

P1, L1-Z19: [...] da fühlten die sich nicht mehr als Objekt, sondern sie waren sie selber **[Authentizität]** [...].

P1, L1-Z20: Und dann haben wir sie wirklich ermutigt, auch richtig dramatische Geschichten **[individueller Ausdruck]** – kurze Geschichten **[Repräsentation, etwas darstellen]** – sich

einfallen zu lassen, die dieses Gefühl **[Emotion]** gut darstellen. So, und das ist sehr – hat sehr gut angefangen und dann haben sie einige Zeit auch gebraucht erstmal sich eine Story zu überlegen **[Kreativität]** – das haben wir alles sehr schön auch terminiert, wann das fertig sein muss und wie die nächste Phase ist **[strukturierte Handlung]** – und das dann umsetzen auf dieser Kleinpercussion oder auch durch Stampfen auf dem Boden – also Körperinstrumente **[Körperlichkeit; Musizierpraxis]** – hat einigermaßen geklappt.

P1, L1-Z21: Also, eine Gruppe hatte unten im Aula-Musikraum dann auch mal mit Klavier und einer Sambatrommel und Gitarre was gemacht **[konventionelle Handlungsschemata]** und eine Gruppe hatte mehr so eine märchenhafte Szene oder so eine traumhafte Szene gewählt **[Imagination]**, die man zumindest so interpretieren konnte **[Offenheit]** – und dann hatte ich die Idee, ob man ihnen Gläser und Klangschalen und so was anbietet und dann hatte [K1] auch noch was mitgebracht [...]: Geigenbögen und eben Gläser und Klangschalen, so – und dann haben die was ganz anderes gemacht als die anderen und das war nachher wirklich richtig bewegend **[Emotion]**, was da so letzte Stunde dann am Ende auch vorgespielt werden konnte **[Musizierpraxis]**. Ja, das war so im Groben die Reise **[Prozessualität]**, die die Schüler da gemacht haben.

P1, L1-Z22: [...] es gibt wirklich bei uns Gruppen, die so sind, so richtig gescheiterte Jugendliche – die würde ich abholen in ihrer Welt, weil das gibt ihnen Identität. Die brauchen alles, was ihnen Anker gibt. Alles, was Identität stiftet, gibt ihnen Stabilität. Und da würde ich ansetzen [...] – und einen Zugang zu Jugendlichen zu finden, die am Rande der Gesellschaft stehen – um die dazu zu bringen, überkreative – also selber Texte schreiben **[Kreativität]**, selber zu rappen, mal vielleicht auch Pattern zu lernen, Songanalyse und darüber eigene **[Eigenständigkeit]** Songs zu machen, eine Modenschau zu initiieren, wo man dann coole Klamotten **[Korrespondenz]** ausgeliehen kriegt und die mal – sich so verkleidet irgendwie – einen Sponsor suchen, denen helfen, wie können sie später mal selbst Sponsoren finden – solche Geschichten. Also, es geht mehr so in Richtung Jugendsozialarbeit.

P1, L1-Z23: Also vielleicht so die Augenblicke **[Situativität]**, die – wo, würde ich fast sagen, wie so eine Art Andacht **[Atmosphäre; Intensität; Kontemplation]** irgendwie da war **[Performativität]**. Die sind, glaube ich, dann auch Momente, wo man spürt, dass die Schüler da irgendwie richtig perplex waren **[Emergenz]** und dass sich etwas in ihrem Kopf vielleicht im Sinne von ästhetischer Bildung auch was angestoßen ist **[Veränderung des ästhetischen Verhaltens]**. Ob das wirklich stattgefunden hat, das weiß ich nicht **[Unverfügbarkeit]**, aber das waren so die Momente, wo sie auch da waren, fand ich, hier dieser Kreis – ganz am Anfang, wo wir diese Steine da weiter – diese Papierkugel weitergegeben haben **[Körperlichkeit; Interaktion]** – das war, glaube ich, hier so in dem Stehkreis **[Inszenierung]** und dann hatten wir auch dieses Counting Duett gemacht [...] – das war auch als wir das das erste Mal gemacht hatten, war das irgendwie sehr spannend **[Spannung; Performativität]**. Da merkte man so: Oh, das ist irgendwie ein ganz anderer Parameter **[Horizontenerweiterung]**, das kennen wir nicht. So: »Was ist das jetzt?« Und da waren sie ganz aufmerksam **[Konzentration; Präsenz]** und ich fand auch berührt **[Emotion; Bedeutsamkeit]**. Und jetzt diese Sache hier mit den Bildern, was sie dann da klanglich umgesetzt haben **[Intermedialität; Transformation]**, gab es auch so Momente **[Situativität]** von: Das ist richtig – also diese Geschichte mit den Klangschalen zum Beispiel – das ist richtig schön **[Schönheit]**, das vibriert **[Dynamik]**, das hat eine haptische **[Körperlichkeit]** Qualität **[Qualität; Selbstwahrnehmung]** mit diesem Geigenbogen da auf dieser Seite streichen, so fein mit den Fingerspitzen da die Gläser zu berühren **[Sensibili-**

tät] – das hatte – also gerade diese Gruppe, da hatte ich den Eindruck, die waren richtig berührt von dieser Schönheit **[Emergenz; Erhabenheit; besondere Weise des Seins]**. Das war da – ich würde sagen, in der Gruppe war das am stärksten. Sonst habe ich das nicht so – würde ich sagen, ist es nicht gelungen.

P1, L1-Z24: [...] dass man sorgfältiger recherchiert, wie ist die – auch unter ästhetischen Gesichtspunkten – wie ist die Ausstattung an so einer Schule, um ein ästhetisch ansprechendes Ergebnis **[Gestaltung; Veränderung des Produkts; Qualität]** mit den Schülern zu bekommen.

P1, L1-Z25: Naja, ich sag mal so, wenn ich jetzt Schüler an einer Schule habe, von denen vielleicht – ich weiß es jetzt nicht, wie viele das jetzt an einem Gymnasium sind, aber vielleicht jetzt irgendwie mal 10 Prozent, 20 Prozent und sogar mehr, die ein Instrument lernen, deren Eltern irgendwie musisch-künstlerisch irgendwie ihre Kinder auch prägen, so traditionelles, bildungsbürgerliches Elternhaus – da ist ja eine ganz andere Bereitschaft da **[Bereitschaft, sich einzulassen]**, sich auch irgendwelchen komischen Klangexperimenten **[Experimentieren]** zu öffnen. Ja, mit irgendwie Trömmelchen und Glöckchen und Kram was auszuprobieren.

P1, L1-Z26: [...] die gehen nie in ein Konzert, auch kein Rock- und Popkonzert, die haben gar kein Geld dafür; die gehen nie in ein klassisches Konzert; die gehen nie, wenn sie es nicht mit der Schule machen, in ein Museum; die gehen nie in die Oper; die machen nie einen Ausflug in die Umgebung. [...] Die rennen nur hier in ihrem Stadtteil rum, chillen rum, kaufen ein und zocken. [...] Sie haben schon keine Eltern, mit denen sie sich wirklich identifizieren können; sie haben schlechte Schulnoten; sie scheitern schon auf der ganzen Linie eigentlich in ihrer Kindheit und Jugend und werden mit solchen Dingen auch scheitern.

P1, L1-Z27: So, und die anderen Schüler, die haben wir natürlich auch sehr zahlreich, die muss man, glaube ich, nochmal anders abholen, da weiß ich aber eben nicht – da kann man sowas machen, wie wir hier gemacht haben, aber da braucht es auch Instrumente, die einen ästhetischen Reiz haben und ich glaube, die Schüler brauchen auch Raum und Zeit, mal wirklich über längere Zeit **[Prozessualität]** Instrumente zu erkunden/sie zu erlernen, also im Sinne von einem Instrumentenkreisler oder Zirkel – oder wie nennt man sowas – machen, dass sie mal irgendwie eine Geige ausprobieren können und ein Cello ausprobieren können und in eine Klarinette mal reinpusten können – und dann irgendwie so Basic-Unterricht an solchen Instrumenten erhalten **[Lernfortschritte und Kompetenzerwerb]** – und da braucht es natürlich ganz andere Strukturen als so eine normale staatliche Schule das hat. Also, wer soll das denn bezahlen? Geht ja gar nicht. Also, die Schule kann es nicht bezahlen.

P1, SuS-Z1: Die ganzen Musikunterrichte, die wir hatten, seit der Fünften [...], da haben wir nur abgeschrieben und Musik gehört oder gesungen **[Musizierpraxis]**.

P1, SuS-Z2: Ich hab' mal ein Lied gecover **[konventionelle Handlungsschemata]**, also geschrieben halt nur [...]. Nur Text halt **[Intermedialität]** geschrieben, erst mal...

P1, SuS-Z3: Ich singe **[Musizierpraxis]**, seitdem ich »I Believe I can Fly« gehört habe **[gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben; individueller Ausdruck]** [...] ich hör' alte Musik gern **[Korrespondenz]**, also – nicht deutsche, also [...] Beyoncé, R. Kelly, Michael Jackson, Alicia Keys und noch andere [...].

P1, SuS-Z4: *Ich hab' getanzt [Körperlichkeit], dann hab' ich das Interesse verloren. Dann bin ich eher ins Sportliche gegangen und dann hab' ich gezeichnet – das mach' ich ab und zu auch wieder mal – und dann hab' ich auch das Interesse verloren, und ja, jetzt basiere ich mich nur [Konzentration] auf meine Stimme.*

P1, SuS-Z5: *Bei mir war früher – ich hab' gerne gemalt, dann hab' ich die Interesse verloren [Motivation], dann kam ich so – hab' ich angefangen mit Bauchtanz [Körperlichkeit], da war ich, glaube ich, vier Jahre oder so im Verein, und dann noch dazu Zumba – das hab' ich halt alles irgendwie so zusammen gemacht – und dann hab' ich damit aufgehört und dann war ich so im Karnevalsverein mit diesem Tanzen – und dann hatte ich keine Lust [Spaß] mehr drauf, und dann – irgendwie kommt immer wieder was Neues dazu, und dann verlier die Lust [Motivation] und irgendwann will ich dann wieder anfangen. Dann kam Fußball – keine Lust mehr, so keine Motivation – und jetzt so im Moment, ist es im Moment so [...] hab' ich Yoga angefangen.*

P1, SuS-Z6: *Also, ich hab' erstmal so gemalt und Kampfsport gemacht, so Judo, und dann habe ich halt angefangen zu turnen, aber das habe ich dann auch abgebrochen, und dann habe ich halt angefangen zu zeichnen, Hiphop und Klavier [Körperlichkeit; konventionelle Handlungsschemata], und ich will jetzt noch 'ne andere Kampfsport machen – ich weiß noch nicht welche – Aikido oder so – und, ja, also, ich zeichne jetzt auch zur Zeit. Ich krieg jetzt auch so'n Grafik-Tablet und ich zeichne auch so mit Wasserfarben und Acryl und so was, – aber meistens mit Bleistift.*

P1, SuS-Z7: *Unsere Klasse? – Eigentlich – wir können miteinander auskommen, aber es kommt immer zu Streitereien.*

P1, SuS-Z8: *Wir haben einen schlechten Ruf seit der fünften Klasse.*

P1, SuS-Z9: *[K1] hat sich vorgestellt und hat was von sich erzähl wo er so herkommt was er beruflich macht [gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben; Kommunikation]. Er hat uns sein Instrument vorgestellt und [...] wir haben was vorgespielt bekommen und es hat Spaß [Spaß] gemacht zuzuhören es war einfach großartig [Begeisterung]. Ich freue mich [Motivation; Emotion] weiter hin auf die nächsten 6 Wochen. Ich freue mich mehr erfahren [Offenheit].*

P1, SuS-Z10: *Heute hat uns ein geschulter und professioneller Musiker [Können] etwas [...] vorgespielt. Wir haben darüber nachgedacht und offen darüber gesprochen [Offenheit] was eine künstlerische Tätigkeit ist [Reflexion]. Die Stunde war ganz nett.*

P1, SuS-Z11: *Wir haben einen Film geschaut der hieß »The Arte of Flying« der war sehr interessant [Horizontenerweiterung] es ging um Vogel klenge, das gereusch wurde nach na Zeit echt anstrengent [Herausforderung] und ich wurde Müde. Aber auf jeden Fall war die stunde Spannend [Spannung] gut und hat viel Spaß [Spaß] gemacht.*

P1, SuS-Z12: *Heute haben wieder in der Aula dieses aufstehen Spiel gemacht das ist schlimm und bockt garnicht [Krisen] und dann haben wir das gleiche gemacht aber mit Steine und wir müsste Stein gegen Stein hauen es ist absolut Langweilig.*

P1, SuS-Z13: Also, am Anfang hatten wir halt alle andere Vorstellungen [**Widerstände**]. Wir dachten so – am ersten Tag dachten wir so: »Okay – Übungen... [**Übung**].« Nächste Stunde wurde das schon etwas merkwürdiger [**Fremderfahrung; Krisen**]. Dann dachten wir halt am Ende nur: »Was wird das denn jetzt?« Wir wussten dann halt nicht mehr, was wir machen sollen [**Krisen**]. Und deswegen waren wir dann am Ende alle enttäuscht.

P1, SuS-Z14: [...] es gab KLEINE Schwierigkeiten am Anfang [**Widerstände**], weil wir nicht genau wussten, was der Auftrag und was das Ergebnis sein sollte [**Krisen**], weil es wurde uns nicht ganz definiert [...].

P1, SuS-Z15: Uns wurde ja gesagt, dass wir ein Lied komponieren [**konventionelle Handlungsschemata**] – mit Texten und so [**Intermedialität**] – und dass wir es halt komplett selber machen [**Eigenständigkeit**] – weil wir waren am Anfang wirklich enttäuscht [**Krisen, Emotion**], dass wir erstmal das halt nicht machen konnten [...].

P1, SuS-Z16: [...] uns wurde ja gesagt, wir machen neuere Musik, so, die jetzt gerade so läuft. Und dann sind wir halt davon ausgegangen, dass eher so Pop sowas, so wie was wir so hören so ungefähr [**Korresponsivität**], dass wir halt eher so mit Instrumenten spielen [**konventionelle Handlungsschemata**] und nicht so mit Steinen oder so, deswegen sind wir ein bisschen durcheinander vielleicht gekommen [**Krisen**].

P1, SuS-Z17: Aber, was mich dann wirklich auch ein wenig aufgeregt hat [**Krisen, Emotion**], war, dass uns das halt nicht erklärt wurde. Uns wurde nicht gesagt, wozu war die Übung gut.

P1, SuS-Z18: Die Heutige Stunde fand ich Langweilig, weil wir nur auf steinen geklopft haben [**Krisen**].

P1, SuS-Z19: Wir haben heute in gruppen [**soziale Selbstwirksamkeit**] gearbeitet, wir haben ein Bild bekommen was wir beschreiben mussten [**Reflexion**]. Wir haben zu den Farben des Passenden Bild Töne [**Stimmigkeit**] und Instrumente verwendet [**Intermedialität**] und eine Reihenfolge [**strukturierte Handlung**] gemacht. Es war cool und hat Spaß [**Spaß**] gemacht.

P1, SuS-Z20: Heute hatten wir sehr viele Freiheiten [**Freiheit**], die wir genutzt haben um gutes herausgefunden [**Qualität**], wir haben viele Gefühle [**Emotion**] präsentiert [**Repräsentation, etwas darstellen**].

P1, SuS-Z21: Wir mussten in Gruppen eingeteilt u. haben jeweils zu einem Bild an Stück aus gedacht [**Intermedialität**] und daraufhin gespielt [**Musizierpraxis**]. Hat Spaß [**Spaß**] gemacht, sehr [**soziale Selbstwirksamkeit**].

P1, SuS-Z22: Das war ganz OK aber [...] das mit den Bildern hätte auf früher kommen ich glaube ab da an hat es angefangen spaß [**Spaß**] zu machen.

P1, SuS-Z23: Diese stunde war richtig Cool schade das es so spät so gut gelaufen ist [**künstlerische Selbstwirksamkeit; Veränderung; Veränderung von Einstellungen**] ich hatte richtig viel spaß [**Spaß**].

P1, SuS-Z24: Also, es hat natürlich dann auch mehr Spaß **[Spaß]** gemacht **[Veränderung von Einstellungen]**, etwas Schwieriges **[Herausforderung]** zu machen, weil, wenn man dann natürlich immer das Beste reinsteckt **[Motivation; jenseits von Aufgabenerfüllung]**, das macht dann auch mehr Spaß.

P1, SuS-Z25: Ich hätte jetzt nicht gedacht, dass es irgendwie SO sich wandelt **[Veränderung, Veränderung von Einstellungen]**, dass das irgendwie auch großartig **[Besonderheit]** sein kann, so – ich hab' mir so gedacht, dass wir am Ende eh nur irgendwelche verschiedenen Klänge vorstellen müssten, die wir uns selber ausgedacht haben, und, ja, ich hab' jetzt nicht gedacht, dass wir jetzt Zeit haben, jetzt unsere eigenen Sachen **[Identifikation]** darzustellen **[Repräsentation, etwas darstellen]** und auch so in unsere Richtung zu gehen **[individueller Ausdruck]**, weil wir hatten ja auch so ein Bild, so, was wir sozusagen erklären mussten mit den Klängen **[Intermedialität]**, die wir machen sollten **[Musizierpraxis]**.

P1, SuS-Z26: Die Auftritte haben mich überrascht **[Horizontenerweiterung]** ich wusste gar nicht das die Leute so gut sein konnten **[Leistung; Können]** das war richtig cool **[soziale Selbstwirksamkeit; künstlerische Selbstwirksamkeit]**.

P1, SuS-Z27: Wir haben heute unser erarbeitet **[Arbeit]** music stück **[Gestaltung]** aufgeführt es war gut **[Qualität]** Das Musikprojekt war echt cool ich habe mich an **[K1]** gewonnen **[Veränderung von Einstellungen]** es war doll **[Begeisterung]** werde ihn vermessen **[gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben; Emotion]**.

P1, SuS-Z28: Am Ende durfte ich auch meinen Stil, so, Musikstil, so zeigen **[individueller Ausdruck]** [...].

P1, SuS-Z29: Ja, weil wir konnten [am Ende] auch mehrere Dinge halt tun und auch unsere eigenen Meinungen reinbringen **[Eigenständigkeit; individueller Ausdruck]**.

P1, SuS-Z30: Wir konnten am Anfang halt unserer Phantasie **[Imagination]** halt keinen – nicht so freien Lauflassen **[Freiheit]**, wie wir es wollten **[Selbstbestimmtheit]**, aber am Ende ist es dann schon daraufhinausgegangen [...].

P1, SuS-Z31: Ich glaube, das Musikprojekt hat irgendwie so bei uns gemacht **[Veränderung]**, dass wir mehr so selber was für uns so machen wollen **[Selbstbestimmtheit]**, also, dass wir selber kreativ **[Kreativität]** arbeiten **[Arbeit]** wollen und selber Sachen erfinden **[Innovation]** wollen. Also, das hat so uns mehr geholfen – und ich glaub', das war auch gut, dass das Projekt da war **[Bedeutsamkeit; Nachhaltigkeit]**, auch wenn's jetzt so manche Stellen gab, die nicht gut waren **[Krisen; Widerstände]**, trotzdem...

P1, SuS-Z32: Also, es hat irgendwie mir gezeigt, das Musikprojekt, dass am Anfang, dass man so immer betreut wird, immer jemand angeben muss, was die Person dann machen muss, immer und immer wieder sagen: »Mach' das und mach' dies!« Und dann am Ende, wie man dann auf sich allein gestellt ist **[Herausforderung]**, sozusagen, wie man das alleine **[Eigenständigkeit]** darstellen **[Repräsentation, etwas darstellen]** kann oder wie man das alleine sich erstmal darüber nachdenken muss **[Reflexion]**, womit ich erst anfangen **[strukturierte Hand-**

lung] und wie mein Ergebnis überhaupt am Ende aussehen soll **[Gestaltung; Veränderung des Produkts; Imagination]**, sozusagen.

P1, SuS-Z33: [...] weil unsere Klassenlehrerin kennt uns ja auch und sie weiß meistens, wie wir ticken und so, und dann hat sie halt diese Lage auch sofort erkannt und versucht, uns halt auch zu helfen. Sie hat uns auch geholfen, dass überhaupt – dass wir angefangen haben mit diesen Gefühlen **[Emotion]** [...].

P1, SuS-Z34: Ich find' gut **[Veränderung von Einstellungen]**, dass [K1] immer positiv eingestellt ist und nicht halt – ich hab' ihn kein Mal erlebt, wie er ausgerastet ist, wirklich.... **[gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben]**.

P1, SuS-Z35: Aber schon hat er manchmal gesagt: »Respekt brauche ich schon.« **[gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben]**

P2, B1-Z1: Ich denke mal, dadurch, dass es ja zwei Projekte waren, geht es sicherlich auch um einen vergleichenden Ansatz, das ist zumindest etwas, worüber ich mir jetzt Gedanken gemacht habe, im Nachhinein, in der Betrachtung der beiden, und auch im Lesen der ganzen Texte, die da entstanden sind durch die Interviews, und dabei ist mir aufgefallen, dass es eigentlich nicht wirklich möglich ist, das zu vergleichen, weil die beiden Projekte, obwohl sie ja vermeintlich inhaltlich das Gleiche gemeint haben, sagen wir einmal rein strukturell gleich gedacht waren, trotzdem aber sehr, sehr unterschiedliche Voraussetzungen hatten.

P2, B1-Z2: Erstaunlicherweise fand ich das fast nicht unbedingt altersgerecht, ich habe mich da gewundert. Das war fast schon bisschen kindlich, gerade mit den Indianern, das war klanglich eigentlich ganz interessant, wenn man das jetzt gar nicht weiß, das Programm, und nur das hört, das fand ich eigentlich ganz witzig. Aber ich kenne das auch von meinen Schülern, dass die dann doch irgendwie etwas brauchen, um die Gestalt in die Musik zu übersetzen. Das ist eben zu abstrakt für die einfach. Ich kann das gut verstehen.

P2, B1-Z3: Also, wenn [die Schüler:innen] es schaffen und das ist – glaube ich – etwas, was jeder Musiker im Ensemblespiel erlebt, wenn es gut läuft, dass man in irgendeiner Form miteinander ins Schwingen kommt. Wie auch immer. Also, man merkt plötzlich: »ja«. Also, dass man einfach emotional sagt »das ist es jetzt«, »das ist irgendwie jetzt cool« oder »das fühlt sich gut an«, »das läuft«. Das kann auf unterschiedlichen Ebenen passieren. Das – finde ich – ist ein ganz, ganz wichtiges Erlebnis, was ich erwarten würde, auch in Projekten Neuer Musik, wenn das sich einstellt. Dann hat es klick gemacht. Wenn sich das einstellt mit einer Musik, die ganz fremd ist, die nicht aus den Erfahrungsbereichen der Jugendlichen kommt, dann ist es ein großer Gewinn.

P2, B2-Z1: [...] aber ich fand's irgendwie schon sonderbar, dass ich nach so vielen Jahren Kompositionspädagogik nicht so viel Neues gesehen hab' in so 'nem Projekt. Aber vielleicht ist es auch so, dass sich so 'ne Praxis einfach so etabliert und dann so funktioniert, wie sie halt funktioniert.

P2, B2-Z2: Wobei ich jetzt auch [bei Projekt 2] nicht das Gefühl hatte, dass die [Schüler:innen] da so total in ihrem Eigenen aufgehen und so voll das machen, wo sie jetzt total dahinterstehen und was sie unbedingt schon immer mal machen wollten, so. Also, wir hatten dann dieses Jahreszeiten-Thema und die einen hatten halt Indianer und dann macht man das halt. [Da] sind

eigentlich beide Projekte zu schulisch geblieben. Wenn man jetzt schulisch mal in diesem Negativ-Verständnis sehen will.

P2, B2-Z3: Ich fand es in der Praxis manchmal sehr – so ein bisschen bemüht. Also er hat dann immer geklopft und gefragt, ob er reinkommen kann. Und er hat gesagt: »Wenn die mich nicht reinlassen, dann geh ich auch nicht rein. Weil, das ist deren Raum«. Und so. Ja, das ist irgendwie so... Er hat dann ja doch als jemand, der in der Schule als Erwachsener agiert, so ein bisschen so 'ne Lehrerrolle und die Schüler wirkten dann so ein bisschen irritiert. »Jetzt steht der da vor der Tür und kommt nicht rein«, und so. Teilweise haben sie ihn dann nicht gehört und so...

[...] Aber das kriegt ja dadurch auch wieder 'ne Überritualisierung und bestätigt ja eigentlich seine Machtposition in dem Setting. Weil, er kann sich das erlauben zu klopfen und zu warten oder nicht. Die Schüler nicht. Also, die handeln halt, wie sie so handeln als Schüler. Ja, also das ist was, was ich irgendwie auch so in den Projekten, die ich selber gemacht hab, viel erlebt habe, so dass Komponierende dann in diesem Schul-Setting oft überpädagogisiert handeln. Und dass das diese Sache nicht einfacher macht, sag' ich mal.

P2, B2-Z4: [...] eigentlich so von der Idee her gut, dass [K2] sich so überlegt hat: Wie kriege ich das hin, dass die so ihre eigenen Sachen machen. Es gab auch eine andere Szene, die ich ganz interessant fand. Die hab' ich jetzt im Nachhinein aus dem Video nochmal so richtig erst kapiert. Da macht er ihnen so Spieltechniken auf dem Klavier vor und dann finden sie es eigentlich, glaub ich, auch ganz interessant. Und dann sagt er zum Schluss: »Ja gut, also das könnte man jetzt eben alles machen, aber wenn ihr was anderes habt, dann braucht ihr das ja sowieso nicht«. Also, wo man so merkt, also er schwankt so zwischen dieser Rolle »Ich bin hier Experte und ich kann denen auch was zeigen, was sie so noch nicht können, aber mir ist es total wichtig, dass ich denen nichts überstülpe« sozusagen.

P2, B2-Z5: [...] Und was ich für diese Kompositionsprojekte in der Schule wichtig finde, ist, dass das irgendwie die Musik der Schülerinnen und Schüler ist – also, das ist [...] dieser Moment, wo das, was ich als Rahmen biete als Lehrer, zum Eigenen gemacht wird.

P2, B2-Z6: Man [muss] tatsächlich dann den Projektunterricht zu Ende denk[en] und sag[en]: »Ok, was wollt ihr eigentlich? Ich bin Komponist, ich bin Lehrerin, wir machen jetzt hier ein Projekt zusammen. Ihr habt am Ende die Möglichkeit was aufzuführen. Was für 'ne Musik interessiert euch? Wozu habt ihr Lust? Wie können wir das angehen?« Also, dass man das so, also in diesen Gestaltungsprozess die Schüler stärker mit reinholt und nicht so stark mit gut ausgefeilten Arbeitstechniken ihnen begegnet, sozusagen. Also das ist was, wo ich denke, dass das vielleicht Potenzial hätte, so. Dass man da stärker nochmal überlegt: Wie kriegt man die Bedürfnisse der Schüler stärker in diese Projektphase mit rein.

P2, K2-Z1: Es gab in der Klasse, die an sich nicht besonders musikalisch war, gab es Einige, die früher einmal Instrumente gespielt haben, so in der Grundschule irgendwie so Streicherklasse, oder früher einmal im Musikverein oder so [...].

P2, K2-Z2: [...] das war eine total engagierte Lehrerin. Die war immer schon ein bisschen früher da, hatte den Raum vorbereitet. Am Schluss hat sie dann die Instrumente weggeräumt. Also, das war quasi wie ein Traum.

P2, K2-Z3: Also, die Lehrerin hatte quasi schon vorbereitet, dass ich komme. Das heißt, die hatten teilweise meine Website besucht und hatten sich dann daraufhin Fragen aufgestellt. Und die hingen dann alle an der Wand. Die Fragen waren dann teilweise so ganz pragmatisch, so wie »Wieviel verdient man als Komponist?«, »Hast du eine Freundin?«, »Hast du eigentlich Hobbies?« Und ja, waren dann auch »Was spielst du für Instrumente?« und so. Das heißt, die hatten dann richtig Interesse [...].

P2, K2-Z4: Ich habe mich ja bewusst entschieden, als meine eigene Fensteridee [...] nicht auf positiv-emotionale Resonanz traf [...], mein eigenes künstlerisches Interesse zurückzustellen.

P2, K2-Z5: Sie haben dieses Alltagsobjekt bekommen am Anfang, und dieses Alltagsobjekt wurde dann erst in der Explorationsphase erkundet – was sind die klanglichen Möglichkeiten – und da wurden in einem Arbeitsauftrag sehr genau Impulse gegeben, »Finde einen Klang, der genau das Gegenteil ist von dem, was du gerade gefunden hast«, »Finde den möglichst leisesten Klang, finde den lautesten Klang«, »Ordne die Klänge von laut nach leise« und so. Zuerst einmal wurde versucht, die Exploration so durch konkrete Aufgabenstellungen ein bisschen zu spreizen. Und dann wurde quasi der Arbeitsauftrag gegeben: »Schreibe ein Stück von einer Minute Länge – Hat das Stück einen Höhepunkt? Wie fängt es an? Wie hört es auf?«, dass sie so grundsätzliche Fragen in Bezug auf Form sich stellen müssen, sozusagen.

P2, K2-Z6: Also, mir war wichtig, dass ich willkommen bin, wenn ich in der Gruppe bin. Das heißt, ich habe an die Türen geklopft und habe auch erstmal gefragt, ob ich hereinkommen kann, und es gab dann manche Gruppen, die waren gerade bei irgendwas und haben gesagt »Nee, jetzt nicht«, und dann bin ich wieder gegangen. Das finde ich eigentlich auch ein interessantes Feedback, weil das heißt, wenn ich nicht gefragt hätte, einfach reingegangen wäre, hätte ich, was in irgendeiner Form in der Gruppe sensibel ist, gestört. [...] Es gab entweder den Moment »Können wir dir das vorspielen?«, und das war dann natürlich so die Aufforderung, dann auch etwas dazu zu sagen. Dann gab es den Moment, dass sie quasi in irgendetwas sind und mich quasi nicht wahrnehmen. Und dann gab es den Moment, dass sie spezifische Fragen hatten, »Findest du, das klingt nach einem Schneefall?« [...]. Und dann, in dem letzten Fall, gab es dann schon auch Momente, wo ich mit meinem Wissen als Komponist, das ich mir angeeignet habe, in Bezug auf Instrumentation, dann schon auch Ideen reingebracht habe, [...] wo ich die Exploration, die ich gemacht habe, als Erfahrung mitgegeben habe, wo die Exploration nicht selbst stattgefunden hat.

P2, K2-Z7: Mir war es schon wichtig, dass ich quasi nicht so in so eine Lehrerrolle reinkomme, sodass die Schüler:innen, wenn ich den Raum betrete, sich irgendwie anders verhalten.

P2, K2-Z8: [...] ich würde schon sagen, dass ich den Schüler:innen sehr viel Freiräume gelassen hab', sodass sie selbstständig tätig sein konnten und ich quasi keinen Zwang ausgeübt habe. Und ich glaube schon auch, dass ich sie in irgendeiner Form motivieren konnte. Und ihnen schon auch an manchen Stellen gesagt habe, dass sie das ein bisschen ernster nehmen sollen und so. Also, ich habe schon quasi ihnen ins Gewissen geredet, aber jetzt keine Form von Zwang ausgeübt.

P2, K2-Z9: Ansonsten, bei so Zuhörprozessen, habe ich dann auch manchmal gesagt: »Ich finde dieses oder jenes noch nicht gut«. Vor allem die Jungsguppen haben sich gerne mit Sachen zufriedengegeben, die so schnelle Lösungen waren, so nach dem Motto, »jetzt haben wir ja etwas gemacht, jetzt können wir ja wieder...«. (lacht) Die haben das schon so sehr schulisch gesehen, die

hatten nicht so eine eigene Motivation, dass es gut wird, sondern, die hatten halt gesehen, dass es so eine Aufgabe ist, »Wir müssen ein Stück schreiben zu dem Thema sowieso, und, wenn wir dann ein Stück fertig haben, dann ist es fertig«.

P2, K2-Z10: [...] neunte Klasse ist ein bisschen schwieriges Alter [...], es gibt so ein Selbstbild, dem man genügen möchte. Also es gab so ein paar Jungs, die wollten quasi nie ihre Coolness aufgeben. Und es gab andere Mädels, denen Sachen total peinlich waren.

P2, K2-Z11: Und dann habe ich mich dazu entschieden, dass sie es eigentlich nicht in niedergeschriebener Form haben müssen, sondern, dass sie es für sich soweit festhalten müssen, dass sie es die Woche darauf wiederholen können.

P2, K2-Z12: Wir haben eine Vorstellung vor Eltern gemacht. Also, an der Stelle hatte ich dann schon ein bisschen mehr organisiert, weil die Instrumentenaufbauten einfach relativ komplex waren. Und manche Instrumente auch doppelt gebraucht wurden. Und daher hatte ich dann einen Bühnenplan gemacht und quasi entschieden, wo welche Gruppe sitzt. Und habe dann auch recht strikt quasi Zeitmanagement gemacht für die Generalprobe.

P2, K2-Z13: [...] meinem Anspruch, dass ich da jetzt nicht zu sehr so musikalisch eingreife und stilistisch nicht eingreife, würde ich sagen, bin ich auch nachgekommen.

P2, K2-Z14: Und so im Feedback der Schüler:innen kam dann schon auch, dass manche sich eine klarere Linie gewünscht hätten oder mehr Ansagen oder so, [...] wenn ich von vornherein bestimmte Sachen quasi ernster kommuniziert hätte, wäre vielleicht bei dem einen oder anderen mehr herausgekommen.

P2, K2-Z15: [...] ich glaube, dass durch dieses Öffnen von Räumen eben erst so [...] letztendlich eine Notwendigkeit fast geschaffen wird, dass man [...] Entscheidungen trifft. Weil die Entscheidungen sind nicht vorgegeben, sondern die Entscheidungen müssen getroffen werden. Gleichzeitig sind viele Schüler:innen mit dieser Notwendigkeit des Entscheidens überfordert und würden sich wünschen, dass es schneller geht. Und würden sich wünschen, dass gewisse Entscheidungen von außen getroffen werden, weil sie es so gewohnt sind. Und deswegen glaube ich, kam von Schüler:innen das Feedback, ich hätte mehr sagen müssen, mehr vorgeben müssen, weil sie schneller zu Ergebnissen kommen wollten. Aber meiner Meinung nach liegt die eigentliche Qualität darin, dass sie selbst auch scheitern irgendwie Entscheidungen zu treffen, die zu schnell sind.

P2, K2-Z16: [...] insgesamt würde ich sagen, haben in der Performance schon auch alle versucht es quasi so richtig zu spielen, dass auch die Gruppe zufrieden ist. Man hat so eine Verantwortung gespürt gegenüber seinen anderen Gruppenmitgliedern.

P2, K2-Z17: Ich würde sagen, es ist schwierig zu sagen, weil es letztendlich ja schon eine sehr kurze Maßnahme ist. Es gibt einen Vorbesuch, dann habe ich, glaube ich, sechs Unterrichtsbesuche gemacht und dann die Abschlusspräsentation. Von daher würde ich sagen, wenn so ein Projekt jetzt jedes Schuljahr kommt, dann wäre es vielleicht etwas anderes. Aber in der Form würde ich sagen, ist es zu gering. [...] ich glaube nicht, um ehrlich zu sein, dass das eine langfristige Veränderung mit sich zieht. Weil es einfach zu wenig ist.

P2, L2-Z1: [...] sie haben, glaube ich, kaum Erfahrungen mit den experimentellen Sachen **[Experimentieren]**. Ganz wenige spielen auch Instrumente **[konventionelle Handlungsschemata]**. Sie hören aber viel **[Wahrnehmung]** und haben gute Hörerfahrung **[kritisches Hören und Vergleichen]** und haben gute Wahrnehmungs- und Reflexionserfahrung **[Reflexion]**, so wie die wirken. Aber konkret Neue Musik oder was total Experimentelles, was so gegen den Strich gehen könnte **[Horizontenerweiterung; Herausforderung]** in ihrem Sinne, haben sie kaum Erfahrung.

P2, L2-Z2: Sie haben kaum Vorerfahrung, sie wissen nicht, was das Ziel sein wird – sie sehen es noch zielorientiert **[Erfolg; Leistung]**, sie sind am Gymnasium – und dieser offene Prozess **[Offenheit; Prozessualität]** macht sie ein bisschen unsicher, aber immer noch in positiver Erwartung **[Motivation; Emotion; Bereitschaft, sich einzulassen]**, ja.

P2, L2-Z3: Deswegen habe ich mich so intensiv auch mit Neuer Musik befasst, weil das ist etwas Kreatives **[Kreativität]**, was Neues **[Innovation]**, was noch nicht erprobbar ist [...].

P2, L2-Z4: Ich habe prinzipiell überhaupt keine Angst, was die Leitung solcher Projekte angeht. In dem Fall organisiere ich mehr für den Komponisten, glaube ich – ich selber leite ja das Projekt nicht.

P2, L2-Z5: Also nachhaltig **[Nachhaltigkeit]** im Sinne der ästhetischen Bildung **[Veränderung des ästhetischen Verhaltens]** oder der musikalischen Wahrnehmung **[Wahrnehmung]**, Reflexion **[Reflexion]** – das ist ein unglaublich wichtiger Punkt jetzt.

P2, L2-Z6: Und in diesen Sinne denke ich, dass das Projekt sehr wertvoll ist **[Bedeutsamkeit]** – einfach für die Entwicklung **[Veränderung]** der Schüler.

P2, L2-Z7: Es wird ein soziales Projekt **[Interaktion; gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben]** sein, denn man muss davon ausgehen, dass jeder eine Idee **[Inspiration]** haben könnte und vielleicht sich einigen **[Aushandeln]**, wessen Idee jetzt erprobterweise die richtige oder die bessere wäre.

P2, L2-Z8: Gerade in der Mitte des Prozesses **[Prozessualität]**, wo das Videoteam gekommen ist, da gab es bei jeder Gruppe eine Denkkrise **[Krisen]**, wo jeder überlegt hat: »Es ist die Mitte des Projektes, wo stehen wir? Haben wir das erreicht **[Anspruch]**, die Mitte?«

P2, L2-Z9: Unter den Teilnehmern selber gab es auch verschiedene Phasen **[Prozessualität]**. In jeder Gruppe gab es eine Krisenphase **[Krisen]**, die ich jetzt auch erlebt habe – die Schüler konnten sich nicht einigen auf den Prozess **[ästhetischer Streit]**, wie das Stück dann verläuft **[Gestaltung; strukturierte Handlung]**. Es gab auch Änderungswünsche **[Veränderung des Produkts]**, die nicht angenommen wurden. Es gab schon Diskussionen in jeder Gruppe.

P2, L2-Z10 auf die Frage, ob die Gruppen es geschafft haben, sich eigenständig zu einigen: Ja. So, wie sie jetzt wirken, ja **[Aushandeln]**.

P2, L2-Z11: Vielleicht treffen sie ziemlich schnell die Entscheidungen. [...] Sie zweifeln nicht so viel – natürlich, in der Gruppe gibt es so einen Prozess der Unzufriedenheit oder des Weitermachens sollen – aber sie sind schon ziemlich schnell auf die Entscheidung gekommen.

P2, L2-Z12: Die Schüler müssen halt spüren, jetzt haben sie etwas geschafft **[künstlerische Selbstwirksamkeit; soziale Selbstwirksamkeit]** und das möchten sie jetzt vorstellen **[Erfolg]** und miterleben **[soziale Selbstwirksamkeit; Selbstwahrnehmung]**.

P2, L2-Z13: Und eine Probe davor, also kurz vor dieser Probe hatten wir noch eine Sitzung, bei der die Schüler das Stück nochmal abgespielt haben in der Runde **[Übung]** – so wie es jetzt ablaufen würde – und hat jede Gruppe sich gehört **[künstlerische Selbstwirksamkeit]** und die anderen auch gehört **[kritisches Hören und Vergleichen]**. Bis jetzt hatten sie wenig voneinander mitbekommen und ich glaube, jetzt gibt es Gruppen, die Änderungen eingetragen haben **[Veränderung des Produkts]**. War es der zeitliche Ablauf – die Kürze oder die Länge oder überhaupt der formale Ablauf, konzeptueller Ablauf, könnte man noch spannender machen **[Spannung; Qualität]**? – Also, da gab es eine Gruppe, die sich Gedanken gemacht hat **[Reflexion]**.

P2, L2-Z-14: [...] die Schüler fühlten sich sehr ernst genommen[...] **[Ernsthaftigkeit; soziale Selbstwirksamkeit]**.

P2, L2-Z15: Heute habe ich in einer Gruppe gesagt »Das ist schön« **[Schönheit]**, und da haben sie sich – ja, dann konnten sie es gar nicht glauben: »Wie, es ist schön?« Und dann habe ich gedacht, es ist assoziationsreich, also da kann sich jeder was vorstellen **[Imagination]**.

P2, L2-Z16: Ich muss ehrlich sagen, am Anfang habe ich Zweifel **[Widerstände; Möglichkeit des Scheiterns]** gehabt, dass wir das überhaupt leisten **[Leistung]**, in sechs Stunden so einen Auftritt, der auch produktiv wird **[Erfolg]**. Jetzt [kurz vor dem Auftritt] habe ich überhaupt keinen Zweifel. [...] [K2] hat auch eine Stunde als Kennenlernstunde gestaltet **[Kommunikation]**, dann gab es eine Sitzung zur Notierung der Musik **[Handwerk]**, so ein bisschen Horizont eröffnen **[Horizontenerweiterung]**: Wie schreibt man heutzutage? Wie sieht das aus? Was klingt überhaupt heutzutage? **[Lernfortschritte und Kompetenzerwerb]** Und dann vier volle Doppelstunden haben wir musiziert **[Musizierpraxis]**. Das war nicht zu viel und nicht zu wenig und sie kommen auch zu einem guten Ergebnis **[Anspruch; Qualität]**. Das heißt, dass die Arbeit **[Arbeit]** sehr gelungen ist **[Qualität; Stimmigkeit]**, dass sie gut geleitet war **[Methodik]** und dass die Schüler auch sehr motiviert **[Motivation]** waren.

P2, L2-Z17: Der Umgang mit den Instrumenten war auch sehr kreativ **[Kreativität]**. [...] und die Umsetzung ihrer Ideen **[Handwerk]** war auch sehr kreativ, ideenreich **[Innovation]**. Auch der Einbezug von Medien **[Intermedialität]**, von den anderen Geräuschen aus YouTube, da waren sie sehr kreativ – Smartphonegeräusche. Sie haben jetzt gespürt **[Wahrnehmung; Sensibilität]**, dass sie mehr miteinbeziehen können von allen möglichen Mitteln und das wurde auch toleriert **[Toleranz]** und das wird auch bereichernd dargestellt **[Repräsentation; etwas darstellen]**. Und dass ja dieser Funke, der dann springt – jetzt zum Beispiel, wo sie dann kommen und sich freuen **[Emotion]** und pünktlich kommen, das ist dann das Zeichen, dass es dann jetzt brennt **[Motivation; jenseits von Aufgabenerfüllung]**.

P2, L2-Z18: Ich fand es sehr lebendige Zeit [**gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben; Dynamik**] – lebendig gestaltete Zeit. Professionell pädagogisch von dem Komponisten geleitet [**Methodik**] – es hat Spaß [**Spaß**] gemacht, auch als Musiklehrer dahinzugucken, dass es den Schülern auch Spaß gemacht hat. Sie nahmen alles sehr ernst [**Ernsthaftigkeit**], sie haben geprobt [**Übung**], sie waren immer pünktlich da – also sie waren sehr motiviert [**Motivation**].

P2, SuS-Z1: Also, ich muss sagen, bei unserer jetzigen Musiklehrerin mag ich den Musikunterricht. Wir singen viel [**Musizierpraxis**], wir machen viel so selber [**Eigenständigkeit**] [...].

P2, SuS-Z2: Ich hab' mich ziemlich auf das Projekt gefreut [**Motivation**].

P2, SuS-Z3: Ich hätte gedacht, wir schreiben ein Stück mit Noten. Also, dass wir da gefühlt so ein Blatt vollschreiben mit Noten und dass wir das dann irgendwie spielen mit einer Trompete, einem Klavier – so das habe ich mir vorgestellt [**konventionelle Handlungsschemata**].

P2, SuS-Z4: Man kann es sich ja nicht richtig vorstellen – bei Komponisten denkt man ja so an alte Leute, die Stücke geschrieben habe.

P2, SuS-Z5: Zuerst hat [K2] [...] etwas über sich selber erzählt und unsere Fragen beantwortet [**Kommunikation**]. Zu diesem Zeitpunkt war ich skeptisch, ob ich das Projekt blöd finde oder nicht. [K2] kam mir ziemlich offen [**Offenheit**] vor, weil er auch einen Einblick in sein Privatleben [**gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben**] gegeben hat. Dadurch hatte ich viel mehr Lust auf das Projekt [**Motivation; Offenheit**] als vorher. Danach haben wir ein paar Stücke von ihm gehört [**Wahrnehmung**]. Das eine Klang ziemlich skuril und komisch [**Fremderfahrung**], aber so hört sich für mich Musik an, die von berühmten Komponisten komponiert wurden [**Toleranz; Bereitschaft, sich einzulassen**].

P2, SuS-Z6: Als ich gesehen habe, woran er arbeitet [**Arbeit; Gestaltung**] und was seine Werke sind, war ich etwas überrascht [**Fremderfahrung**]. Ich habe bei dem Wort Komponist an einen Mann gedacht, der Lieder an einem Klavier komponiert [**konventionelle Handlungsschemata**]. Als ich seine Arbeit [**Arbeit**] [...] gesehen hatte, war ich überrascht, wie vielfältig [**Vielfalt**] komponieren ist, und war sehr überzeugt von seinem Werk. Ich finde es faszinierend [**Faszination**], dass das auch komponieren ist. Ich fand es eine interessante Stunde und fand es cool, dass er so offen [**Offenheit**] war und viel mit uns kommuniziert hat [**Kommunikation**]. Ich freue mich auf das Bevorstehende Projekt und auf die Zusammenarbeit [**Interaktion**].

P2, SuS-Z7: [...] ich fand seine Art, wie er am Anfang reinkam [**Präsenz**], also er war wirklich offen [**Offenheit**] uns gegenüber und wir durften ja auch Fragen stellen [**Kommunikation**] und da waren halt auch manche wirklich persönlich [**gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben**] und die hat er auch alle beantwortet. Und ja, er hat uns ja auch, also wir sprechen mit ihm im Du [**Gegenwelt zur Schule**]. Und, also das fand ich schon cool, also seine Art, wie er so darüber erzählt hat, was er so macht.

P2, SuS-Z8: Heute hatten wir zum ersten mal das Musikprojekt. Wir haben zwei wichtige Leute kennengelernt, von deren Namen ich einen Schon vergessen hab. Anschließend haben wir einige Stücke der »neuen Musik« angehört (absolut nicht mein Fall) [**Fremderfahrung**]. Außerdem

haben wir Begriffe und Ideen zum Thema »Fenster« gesammelt, den das soll das Thema unserer Musikstücke sein. Mir hat die erste Stunde gut gefallen, es war interessant etwas über das Leben eines selbstständigen Komponisten herauszufinden [**Horizontenerweiterung; gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben**]. Ich finde es gut, dass sich in dem Projekt Schüler und Leiter ca. auf einer Ebene begegnen [**Kommunikation**], und es nicht wie im Unterricht einfach nur still sitzen und zuhören ist [**Gegenwelt zur Schule**].

P2, SuS-Z9: [K2] hat das Thema Fenster in den Raum geworfen und wir haben uns dazu einfach alle überlegt, was uns dazu einfällt [**Reflexion; Offenheit**]. Aber uns hat irgendwie das Thema nicht ganz so überzeugt, weil [...] irgendwie hat mich das jetzt auch persönlich gar nicht so angesprochen und dann hat [K2] mit uns auf den Weg gegeben: »Okay, dann überlegt ihr euch halt was.« Und dann kamen halt so die vier Jahreszeiten [**Repräsentation, etwas darstellen**] und dann hat sich das so entwickelt [**Prozessualität; Offenheit**].

P2, SuS-Z10: In der 2. Stunde mit [K2] haben wir zu beginn ein paar Aufwärmübungen rund ums komponieren und dirigieren [**Körperlichkeit**]. Danach wurde die Klasse in Gruppen aufgeteilt und verschiedene Sachen wie z.B. ein Ballon und eine Hupe, mit der man eine Stunde komponieren [**Eigenständigkeit; Kreativität; Gestaltung**] und spielen [**Spiel**] sollte [**Experimentieren**]. Das Stück sollte etwa 1 min dauern. Zusätzlich mussten wir den Klang beschreiben [**kritisches Hören und Vergleichen**]. Am Ende musste jede Gruppe sein Komponiertes vortragen.

P2, SuS-Z11: Die Stunde [...] fand ich ganz gut, da wir selbst praktisch arbeiten [**Arbeit**] konnten. [K2] hat sich sehr viel Mühe gegeben und eigene Gegenstände mitgebracht und wir durften damit musizieren [**Musizierpraxis**]. Das hat mir gezeigt, dass man auch mit alltäglichen Gegenständen Musik machen kann [**Exploration; Horizontenerweiterung**]. Andererseits waren wir sehr auf uns alleine gestellt [**Eigenständigkeit**] und es war am Anfang etwas schwer [**Herausforderung**], sich ein eigenes Stück zu überlegen [**Kreativität**].

P2, SuS-Z12: [...] er [K2] hat uns auch alles durchgehen lassen [**Toleranz**]. Es war frei [**Gegenwelt zur Schule**], echt frei [**Freiheit**] einfach.

P2, SuS-Z13: Im Endeffekt fand ich's schade, dass wir jetzt in Gruppen komponieren. Also ich hab' mir vorgestellt, dass wir zusammen und auch mehr mit [K2] zusammen [**Interaktion**] komponieren und das war jetzt nicht so. Ja, also klar, er hat uns geholfen und alles, aber irgendwie hat jede Gruppe halt für sich was überlegt [**Eigenständigkeit**]. Und das hab' ich mir anders vorgestellt.

P2, SuS-Z14: Ich mach das halt, weil wir das halt als Aufgabe haben [**Arbeit**]. Aber wenn da alle wirklich motiviert wären, dann könnte man aus dem, was wir haben, glaub' ich, echt was machen. Aber jetzt im Moment ist es noch so ein bisschen: »Niemand weiß so richtig die Abfolge.«

P2, SuS-Z15: [...] also hauptsächlich machen wir es eigentlich schon alleine [**Eigenständigkeit**]. Und uns fallen ja auch die Ideen [**Inspiration**] ein, aber wenn wir halt Fragen haben oder Hilfe brauchen, dann kommt er schon vorbei und zeigt uns auch Sachen [**Wahrnehmung; Nachahmung**].

P2, SuS-Z16: Also, er läuft dann auch immer von Raum zu Raum und klopft dann und zwischendurch ist er dann da und wir spielen es dann auch vor **[Musizierpraxis]** und er sagt uns dann auch seine Meinung.

P2, SuS-Z17: [...] wir haben uns was ausgedacht **[Eigenständigkeit; soziale Selbstwirksamkeit; Kreativität]**, er hat uns geholfen.

P2, SuS-Z18: Wir haben 'ne Geige und 'ne Pauke, 'nen Cello und Glockenspiel und Triangel und irgendwie so, dass jeder mal spielt **[Musizierpraxis]** und dass es so zusammenpasst **[Stimmigkeit]**, fand ich einfach total schwierig **[Herausforderung]**. Und da ab und zu mal ein, nicht halt nur ein Impuls, Idee oder – sondern so wirklich – »Hey, probiert das mal so und so aus!« – hätte ich einfach besser gefunden.

P2, SuS-Z19: Also, es war vielleicht ein bisschen laut. Das kam vielleicht aber auch ein bisschen von unserer Klasse. [...] Er ist halt so ein sehr freundlicher Mensch, aber da wir schon – sage ich jetzt mal – aufgeweckter sind, ist es manchmal halt – kostet viel Zeit.

P2, SuS-Z20: Also, ich fand es ganz schön, dass wir es nicht aufgeschrieben haben, weil so hatte man jetzt keine Angst **[Freiheit]**, irgendwas – eine Note falsch zu spielen, weil man ja eigentlich vor jedem Stück improvisiert **[Improvisation]** hat.

P2, SuS-Z21: [...] aber es war aber dadurch, dass man eben so viele Instrumente hatte, hat man eben immer wieder gespielt **[Spiel; Musizierpraxis]** und es war ziemlich schwer dann **[Herausforderung]**, dass alle mitmachen.

P2, SuS-Z22: [...] wir hatten auch eine Stunde, wo einfach nichts kam, so von unserer Gruppe **[Krisen]**. Weil einfach keiner jetzt 'ne Idee **[Inspiration]** hatte oder auch sich hingehockt hat und mal wirklich was zu überlegen.

P2, SuS-Z23: Ja, also bei uns ist es auch so, dass wir Sachen aufgenommen haben mit dem Handy. Und es gab halt keimmal einen Durchgang, wo halt alles wirklich perfekt **[Perfektion]** war. Und wir wollten es halt eigentlich zusammenschneiden **[Handwerk]**, irgendwie, dass es halt sich dann wirklich gut **[Qualität; Anspruch]** anhört **[Entwicklung eigener Kriterien]**. Aber da fehlten uns auch einfach die Möglichkeiten, die Sachen halt gut hintereinander zusammenzuschneiden. Das hat sich einfach schrecklich angehört, weil es dann so komische Abbrüche dazwischen gab **[Stimmigkeit]** und dann konnten wir das auch einfach nicht machen **[Möglichkeit des Scheiterns]**.

P2, SuS-Z24: Heute hatten wir unseren Auftritt, [...] der Auftritt hat besser geklappt als gedacht **[Qualität; Leistung]**, alles war leise **[Konzentration]** und man hat jedes Instrument gehört **[Veränderung des ästhetischen Verhaltens; Wahrnehmung; Sensibilität]**. Mir hat das komponieren Spaß **[Spaß]** gemacht, und es war auch gut, dass wir keine Vorgaben hatten, **[Freiheit]** und alles selber entscheiden konnten **[Eigenständigkeit]**. Es war ein bisschen schwierig da wir alle noch nie komponiert haben **[Herausforderung]**, und auch darauf zu achten, dass alle Instrumente zusammen spielen **[Interaktion; Präzision]** und, dass sich auch schön **[Schönheit]** anhört, aber ich glaube wir haben das alle sehr gut hinbekommen **[soziale Selbstwirksamkeit; künstlerische Selbstwirksamkeit; Qualität; Leistung]**.

P2, SuS-Z25: *Da hat es sich ein bisschen komisch angefühlt am Anfang [Fremderfahrung; Emotion; Körperlichkeit], aber jetzt in der Vorstellung war es eigentlich normal [Veränderung des ästhetischen Verhaltens], weil wir es ja schon oft gemacht haben [Veränderung von Einstellungen]. Da war es dann besser [Prozessualität; Veränderung].*

P2, SuS-Z26: *Ich habe vor allem gelernt, dass Komponieren halt nicht das ist, was man immer denkt [Horizontweiterung], so Noten aufschreiben, sondern dass es da viel um Kreativität [Kreativität] und Ausprobieren [Experimentieren; Musizierpraxis; Offenheit] geht und dass es auch viel Spaß [Spaß] machen kann. [K2] hat es ja auch so ein bisschen vorgelebt [gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben; Nachahmung], sage ich mal.*

P2, SuS-Z27: *[...] man denkt ja immer so: »Ja, Komponist, das ist eigentlich auch nicht so der schwere Job im Vergleich zu anderen.« Aber eigentlich ist das wirklich Arbeit, die da hintendran steckt [Arbeit; Herausforderung]. Und dass das auch wirklich seine Zeit braucht [Prozessualität], bis man da wirklich ein Stück fertig komponiert [Handwerk] hat.*

P2, SuS-Z28: *[...] ich habe gelernt, dass Komponieren – dass man da sehr viel ausprobieren [Experimentieren; Suchen] muss und nicht irgendwie direkt eine Idee hat und die dann aufschreibt, sondern dass man viel eben mit den Instrumenten direkt arbeitet [Handwerk; Arbeit] und dann erst sozusagen irgendwie ein Konzept hat.*

P2, SuS-Z29: *[...] ich find' auf jeden Fall es besser als normalen Musikunterricht, weil man kreativ [Kreativität] sein kann und selber für sich [Eigenständigkeit] was erfinden [Innovation] kann und dann ein Endprodukt [künstlerische Selbstwirksamkeit; Arbeit] zu haben.*

P2, SuS-Z30: *[...] zusammenfassend würde ich sagen, dass mir das Projekt sehr sehr gut gefallen [Emotion] hat und ich sehr gerne weitergemacht hätte [Motivation]. Vor allem das uns so viele Freiheiten [Freiheit] gelassen wurden, aber trotzdem uns gute Tipps und Ratschläge gegeben wurden. Das komponieren mit Freunden [soziale Selbstwirksamkeit] war eine vollkommen neue Erfahrung [Horizontweiterung], die mir sehr viel Spaß [Spaß] bereitet hat.*

P2, SuS-Z31: *Zusammenfassung: Mir hat das Projekt sehr gefallen [Emotion]. Wir konnten unser Kreativität [Kreativität] freien [Freiheit] Lauf [Prozessualität] lassen und waren völlig frei beim gestalten [Gestaltung] des Musikstücks. Wir konnten mit den Instrumenten unserer Wahl spielen [Spiel; Musizierpraxis]. [...] Rückblickend kann ich sagen, dass es viel Spaß [Spaß] gemacht hat und ich es immer wieder machen würde [Motivation].*

P3, B3-Z1: *Mich hat das Projekt [...] ein bisschen betroffen gemacht (lacht), ehrlich gesagt. Ich fand die Situation wahnsinnig befremdlich, also wahnsinnig schwierig zu betrachten, also richtig schwierig zu betrachten. Das ging aus von dem Eintreten in diesen Raum. Ich bin in einen Raum eingetreten und ich hatte das Gefühl, das ist eine Schulstunde, absolut. Der Raum war gestaltet wie eine..., also noch schulischer geht nicht mehr. Die Körper waren eingezwängt in diese ganze, also mit den Schreibtischen. Also, ich hatte das Gefühl, da könnte ich auch mit supertollen Musikern GAR nicht musizieren, selbst wenn die sogar unglaublich was draufhätten. Und dieser Eindruck zog sich tatsächlich über die ganze Stunde, sehr stark. Obwohl es immer wieder Momente gab, die auch erwähnenswert sind. Aber ich fand die Rahmung so unglaublich unkünstlerisch, dass es ein Wunder war fast (lacht), dass, wenn etwas passiert und trotzdem passiert's,*

was schon interessant ist. Aber die Rahmung fand ich SEHR, SEHR unkünstlerisch. Das, also dieses schulische Setting, fand ich unglaublich präsent in diesem Raum. Also, es war wirklich in allem sichtbar: in der Sitzordnung, in der Körperhaltung, in den Rollen, in der Ansprache.

P3, B3-Z2: *Das war eines der Dinge, die mich am meisten gestört haben, dass alles, was gemacht wurde, EINMAL gemacht wurde, sofortiges Feedback [erhielt]. Und meine Erfahrung mit jungen Menschen oder auch mit älteren Menschen ist es, wenn man etwas ausprobiert, – der erste Versuch ist ein Keim von einer Idee. Oft ist er sogar ein schlechter Keim und das braucht so wirklich ein paar Versuche [und einen] geschützten Raum, nicht so direkt exponiert vor allen, damit ÜBERHAUPT irgendwas, was man eine Idee nennen kann, in dem Raum steht. Und ich fand es unglaublich störend, dass halt diese Dinge zu Ideen deklariert werden, die noch lange keine Ideen sind. Die sind eine Bewegung, die jetzt mal..., also, das fand ich total schwierig.*

P3, B3-Z3: *Aber ich fand das Konzept aus vielen Gründen sehr schwierig. Erstens fand ich das Material SEHR unpassend für diese Zielgruppe. Also, Papier ist schon nicht uninteressant, aber ich fand..., ich hätte nie für diese Zielgruppe dieses Material gewählt. Ich fand das ein SEHR eingeschränktes Material. Auch ein Material, das wenig sinnlich ist.*

P3, B3-Z4: *Und ich fand immer wieder, dass diese [künstlerische] Dimension doch durchschien. Oft durch die Versuche der Schüler der Schule. [...] Also weniger [in den] tatsächlichen Probierphasen, – die fand ich ganz arm, aber es gab z.B. diese Stelle, wo der Lehrer gesagt hat: »Da sind Instrumente«, und dann sind sie gegangen und dann hat man so wirklich diesen Drive gespürt: »Jetzt nimm' ich eine Gitarre in die Hand.« Und dann haben sie »La Cucaracha« gespielt. Und das waren für mich so Ansätze für die Dimension des Künstlerischen. Also, so ein gewisser Ausdruckswunsch, ein – das war für mich sehr spürbar. Oder es gab so ein Mädchen, die hatte – ich glaub' es war eine Rassel in der Hand, ich weiß nicht, was es war, und sie hat sie immer so gehalten. Und ich hab' sie immer beobachtet, wie sie die so streichelt – so diese Materialität in den Händen. Und sie hat das wirklich so zärtlich gemacht, es hat gar nicht geklungen, aber ich hatte das Gefühl, da ist ein Keim. Also, ich glaube, wenn sie das Gefühl noch erforschen würde, dann würde etwas entstehen daraus. Oder es gab diesen unglaublich coolen Typ, den ich die ganze Zeit in Blick hatte, den S., – der ist ein Performancetalent, also eindrucksvoll. Es gab keine Minute, wo der nicht performt hat. Der ist offensichtlich so ein Tänzer. Also, der bewegt sich super geil (lacht), einfach so, – und der war so spielerisch und hat immer die Leute so animiert und hat zugehört und war irgendwie so... Er hatte dauernd meine Aufmerksamkeit gefesselt und ich habe gedacht: »Das ist so ein UNGLAUBLICHEES künstlerisches Potenzial, also so wirklich so ein Leuchtturm in dieser Klasse.«*

P3, B3-Z5: *Eigentlich, also nach meinem Bild ist es tatsächlich so [...], dass ich dachte, vielleicht liegt es daran, dass ich Interpretin bin, also, dass ich aktive Pianistin auch lang' war, und dass ich mich dem Musizieren sehr aus dieser Perspektive annäherte, aber ich finde es schwierig, Menschen dieses Komponieren spürbar zu machen, wenn man kaum etwas von dieser performativen Publikumswirkung besitzt. Wenn sie das nicht in sich tragen, dann finde ich dieses Spiel mit Ideen... Womöglich – das habe ich mich wirklich gefragt – würde es vielleicht funktionieren, wenn man tatsächlich ein anderes Medium hätte, wie bei so elektronischer Musik oder sowas, also wo Stoff da wäre, klanglicher Stoff. So wie diese Cubase-Geschichten, oder – dann kann ich mir vorstellen, dass das klappt, weil dann hast du ein Material, das an sich irgendwie klingt. Dann kannst du daran rumbasteln, weißt du, du machst es größer oder kleiner und... Aber wenn du kein Material hast, dann weiß ich nicht, wie das gehen soll.*

P3, B4-Z1: Am stärksten ist mir aufgefallen, zunächst mal die Körperlichkeit, also die Körperlichkeit, die die Praxis des schulischen Unterrichts offensichtlich erzeugt. [...] Und da habe ich [in Projekt 3] ganz viele Beispiele gefunden für eine Körperlichkeit, die kontraproduktiv ist. Also sowohl der Einzelne, die Haltung des einzelnen Körpers – also ich habe auch ein paar Stills [...] herausgezogen, wo die Schüler so mit aufgestützter Hand sitzen und in der anderen Hand etwas zum Plappern haben oder so. Da siehst du einfach schon ohne noch irgendwas zu hören, – da können bestimmte Dinge nicht mehr passieren –, also das ist einfach nicht mehr möglich. Dann [...] was mit dem Körperlichen sehr zusammenhängt, ist – die Gesten. Also, wenn dann Bewegung passiert, also 'ne Spielbewegung, dann ist das [...] sehr oft so, dass die Bewegungen aus der typischen Alltagsbewegung kommen. Man sieht halt so einen Gegenstand und weiß, dass man halt so auf- und abwackelt, damit da ein Geräusch erzeugt wird. Aber [...] es fehlt noch dieser technisch-gestalterische Aspekt, der auch bedeutet, dass das, was ich mit meiner Bewegung vollführe, eine Geste wird, eine Geste, die dann motorisch auch tatsächlich – und am Ende eine andere akustische Konsequenz hat, – die auch so verbunden wird mit etwas, was ich hören will und was ich dann erzeugen will.

P3, B4-Z2: [...] das Übergeben von Klängen, natürlich das Zusammenspielen, aber vor allem auch das Weitergeben von Klängen, das bedarf einer visuellen Dimension, also und einer Körperlichkeit, einer Involviertheit, die wirksam wird, [...] was wiederum einen Aus-der-Situation-Rauskipp-Effekt hat, wenn einer dem anderen gegenüber doch so'n bisschen lümmelnd bleibt. Und das ist mir wahnsinnig stark aufgefallen (lacht), und da hab' ich mir gedacht: »O mein Gott, was macht diese Schule mit den Menschen«, weil es gibt ja eigentlich keine andere Situation, in der es gut ist, SO mit seinem Körper umzugehen, aber beim Musizieren gibt es da so eine existenzielle Dimension, finde ich, wo dann einfach auch der Übergang zum Akustischen nicht mehr – da gibt es so einen Bruch, einfach. Also das ist mir sehr aufgefallen, und dann ist mir – da musste ich sehr an Foucault denken, nicht nur die Zurichtung der Körper, also wie sie für sich in die Haltung gebracht werden, oder ja, sich dann verhalten, sondern auch die Anordnung im Raum ist unglaublich wichtig. [...] Und das ist mir auch wahnsinnig stark aufgefallen, wie Musizieren einfach eine räumliche Anordnung braucht. Musizieren ist Kommunikation, da ist es doch nicht egal, wo ich mich im Raum befinde und wie ich zu den anderen Kontakt habe. Und da finde ich [...] – hat die Stunde es den Schülern schwer gemacht.

P3, B4-Z3: Also, dass man da wirklich an der Spielweise mal mit allen gemeinsam arbeitet und zweimal und dreimal, bis alle (lacht) wirklich ein Gefühl dafür haben [...]. [Aber hier] gab es am Ende kein Ergebnis, dass der Mühe wert gewesen wäre, weil die haben ja gearbeitet – das war für die anstrengend – und das Kippen vom Erfüllen einer Aufgabe hin zu einem musikalischen Gestalten gelingt hier nicht, habe ich mir aufgeschrieben. Es wurde eigentlich auf wichtige Dinge hingewiesen, aber sie konnten nicht umgesetzt werden, und die Großgruppe ist auch weggedröf-tet. Und das ist, also, da wäre eine Inszenierung des Probens unglaublich wichtig, um alle, also wo mehrere Aspekte eine Rolle spielen: Die Vertiefung, um in das Künstlerische 'reinzukommen, und die soziale Dimension, die ganze Gruppe damit reinzuholen, das wär'... So, dann waren für mich eine Menge technische, würde ich jetzt einfach sagen, technische Aspekte, die eine Rolle spielen, also technische Aspekte – das schließt schon an das an, was muss eigentlich geübt werden, wenn man in die künstlerische Dimension rein will. Und da würd' ich mal sagen, das fängt von der Körperlichkeit an, von diesem – Was ist eigentlich ein musizierender Körper? – Und geht dann wirklich in das Handwerkliche über, also [...] der Unterschied zwischen Aktion und Nicht-aktion, zwischen Alltagsbewegung und Gestaltung zwischen... – bei der Übertragung auf Inst-

rumente gab's überhaupt KEINERLEI Hinweise auf die Spielweise. Aber das muss schon auch ein inszenierter Übeprozess sein!

P3, B4-Z4: Also, ich hätte die Vermutung, dass [K3] durch diesen Umstieg auf das Papier, auf das Alltagsmaterial, auf jeden Fall aus dem gewohnten Hören ganz 'rauswollte. Um so ne ganz andere Art von musikalischer Idee von Musik zu etablieren. Und das ist, glaub' ich, schon auch bis zu einem gewissen Grad gelungen. Also, dass DAS auch in gewisser Weise Musik sein könnte, da ist, glaub' ich – würde ich jetzt mal sagen – vielleicht würden sie es nicht in der Gruppe sagen – aber einzeln könnte ich mir doch vorstellen, dass viele sagen: »Eigentlich ist es interessant, was es so alles gibt, und dass das auch Musik sein kann.« Da ist, glaube ich, schon was gelungen.

P3, B4-Z5: Aber die Intention finde ich gut. Die Intentionen finde ich alle gut, die [er] hatte, also. [Aber] da muss länger aufgebaut und geübt werden, [bis es] ganz stimmt. Mit Alltagsmaterialien kann man tolle Sachen machen. [...] Also, die Überschriften, für mich, die stimmen alle (lacht), die sind alle absolut erstrebenswert.

P3, K3-Z1: Die Musikräume sind groß, hell und sauber. Medien und Instrumentarium sind reichlich vorhanden.

P3, K3-Z2: Die Schüler verhalten sich während des gesamten Unterrichts sehr diszipliniert, die Beteiligung am Unterricht ist gut.

P3, K3-Z3: [L3] macht auf Anhieb einen netten, engagierten Eindruck.

P3, K3-Z4: »Wer bin ich?« und so, das ist eigentlich zunächst mal, finde ich, auch nicht so wahn-sinnig wichtig. Ich sage denen dann, wenn sie das wissen wollen, dann sollen sie halt irgendwie auf meine Website gehen, oder können mich auch gerne hinterher fragen.

P3, K3-Z5: Abschließend wird über den Beamer nach ein paar einleitenden Worten mein Klavierstück [...] vorgespielt – quasi doch noch als musikalische Vorstellung als Komponist.

P3, K3-Z6: Gestaltungsaufgabe: 3er-Gruppen bilden; ein kurzes Stück entwerfen mit folgenden Vorgaben [...]: a) insgesamt eine Blattlänge; b) Gesamtdauer nicht zu kurz; c) ungefähr gleichviel Klang und Stille (?); d) alle drei Gruppenmitglieder spielen gemeinsam dasselbe (»unisono«); e) laute und leise, kurze und lange Aktionen [...].

P3, K3-Z7: Zunächst werden die Partituren 3 & 4 nochmal gespielt. Es dirigieren [Schüler] und [Schülerin]. [L3] und ich spielen in den Schülergruppen mit.

P3, K3-Z8: In solchen Projekten habe ich manchmal eher das Gefühl, dass ich die Schüler komponiere, als dass die Schüler selber komponieren. Weil ich sozusagen durch die Art dann auch, wie ich so ein Projekt leite, sie letztendlich sehr stark am Gängelband führe.

P3, K3-Z9: Je mehr kreative Freiräume wir den Schülern geben wollen, desto langsamer werden wir vermutlich vorankommen. »Führen« wir den Prozeß hingegen stärker und formulieren klarere, aber auch enger gefaßte Aufgaben, werden wir sicher schneller vorankommen, aber den Schülern dadurch auch Entscheidungs-freiräume nehmen.

P3, K3-Z10: *Ich sitze gerade am Schreibtisch und schaue mir die Schülerpartituren genauer an. Wahrscheinlich werde ich sie für morgen nochmal sauber abschreiben und in der Zeichenverwendung etwas optimieren.*

P3, K3-Z11: *Unterrichtsplan: [...] Jede der vier Gruppen sucht sich einen instrumentalen Klang, der ihrem Papierklang ähnelt. → kurz präsentieren & erklären.*

P3, K3-Z12: *Ich glaube, wir sind an einem Punkt, an dem wir die Jugendlichen fragen könnten, wie SIE weitermachen wollen. Die Perspektive für die verbleibenden eineinhalb Unterrichtseinheiten ist ja jetzt im Prinzip klar, und ich denke, das überblicken auch die Jugendlichen [...].*

P3, K3-Z13: *Ich bin mir allerdings nicht sicher, wie wir das über die drei kommenden Stunden als Unterricht gestalten könnten – vier Gruppen parallel zu betreuen.*

P3, K3-Z14: *[...] damit sind wir eigentlich in der fünften Stunde dann ein kleines bisschen ins Leere gelaufen, weil die Freiheit, die wir ihnen dann gegeben haben, da waren sie plötzlich irgendwie so ein bisschen überfordert.*

P3, K3-Z15: *Wir sind weit weniger weit gekommen, als ich für die beiden Stunden für realistisch hielt, müssen also mit einem deutlich langsameren Arbeitstempo rechnen.*

P3, K3-Z16: *Die Ergebnisse haben mir einen Einblick gegeben, mit welchem kreativen Eigenanteil vonseiten der Schüler wir wohl rechnen können. Du hast nach der Stunde schon angemerkt, daß wir den Prozeß stärker führen müssen; das sehe ich genauso.*

P3, K3-Z17: *Protokoll fünfte Projekteinheit: [...] Partitur 3 hat keinen Höhepunkt, die Klange Ereignisse sind eher spärlich gesetzt. Keine Tutti. Der Verlauf wird deshalb als »langweilig« bezeichnet, positiv betrachtet als »ruhig«. Im Vordergrund stehen dadurch die Klänge selbst. Titelvorschlag: »Teich ohne Fische« oder »Burger ohne Fleisch«. Partitur 4 besteht aus einer kurzen, ruhigen Phase, dann folgt ein gemeinsames Crescendo-Decrescendo aller vier Gruppen und eine abschließende Stille. Klare Höhepunktbildung, klarer Spannungsverlauf. Titelvorschlag: »Free Fall Tower«.*

P3, K3-Z18: *[...] Aufgrund der sechs – wegen einer Parallelveranstaltung – fehlenden Jugendlichen muß zuerst geklärt werden, wie die vier Instrumentalgruppen besetzt sind.*

P3, K3-Z19: *Für mich sehr aufschlußreich war, wie Du am Mittwoch rückblickend über das Projekt gesprochen hast. Du hast dabei v.a. die Perspektive des Klassenmusizierens zum Ausdruck gebracht. Die war mir so gar nicht bewußt, weil ich das Musizieren immer v.a. als Hilfe und Anknüpfungspunkt für die kompositorische Arbeit gesehen habe. Ich habe über diesen Punkt inzwischen etwas nachgedacht und glaube, daß hier möglicherweise einer der wichtigsten Aspekte für solche Projekte überhaupt liegen könnte: in der Ergänzung dieser zwei Perspektiven, aus denen sich letztlich auch der Projektverlauf ergibt. Man »belauert« die Jugendlichen beim Musizieren quasi ständig – auf der Suche nach dem entscheidenden Moment, in dem sich eine kompositorische Perspektive öffnet, die man dann im Unterricht für den nächsten Arbeitsschritt nutzen kann, um danach wieder in den Modus des Musizierens zurück zu wechseln. Und dann*

geht das Spiel auf einer höheren Ebene wieder von vorne los. Und in diesem Prozeß geben sich die Jugendlichen immer mehr die Modelle, Regeln, Vorgaben selbst, nach denen sie musizieren.

P3, K3-Z20: *Es wäre zu überlegen, ob das auch eine Person alleine leisten könnte. Das ginge dann in Richtung einer entsprechenden Fortbildung für Schulmusiker und wird bei der wissenschaftlichen Nachbereitung unseres Projektes sicher noch eine Rolle spielen. Allerdings würde dann der Dialog zwischen zwei Personen entfallen, und genau den fand ich in unserem Fall sehr fruchtbar.*

P3, L3-Z1: *Die SuS der 10. Klasse Realschulzweig hielt ich deshalb für geeignet: eine relativ kleine Gruppe von 16 Schülerinnen und Schülern; die SuS waren bereits in einem Alter, in dem sie wohl etwas reifer waren für einen untypischen Musikbereich [...].*

P3, L3-Z2: *[...] wichtig war, dass wir am Schluss, wenn ich mir nur das Endprodukt jetzt mal angucke, dass wir einen schönen Durchlauf hatten, der auch ernst genommen worden ist. Und das finde ich schon mal einen sehr schönen Erfolg.*

P3, L3-Z3: *Also wir waren die ganze Zeit eigentlich praktisch, permanent, so. So viel habe ich jetzt praktisch eigentlich noch nie musiziert am Stück.*

P3, SuS-Z1: *[...] wir sind wirklich eine internationale Schule und wir haben Leute von überall.*

P3, SuS-Z2: *Das ist halt eine andere Musik **[Fremderfahrung]**, als was man jetzt selber privat hören würde.*

P3, SuS-Z3: *[...] das war in Spanien, wir hatten so ein Lied komponiert, [...] wir hatten »Man down« von Rihanna. Ich und noch ein paar Freundinnen ham' das gesungen **[Musizierpraxis]**, aber war mit Piano-Harmonie **[konventionelle Handlungsschemata]** und wir haben irgendwie andere Melodie dazu gemacht **[Experimentieren]**.*

P3, SuS-Z4: *Also ich, ich mache auch außerhalb der Schule Musik. Ich rappe sehr gerne [...] Deutsch-Rap **[konventionelle Handlungsschemata; Korresponsivität]**.*

P3, SuS-Z5: *Also, ich habe in einem Chor vier Jahre gesungen in Spanien und dann im Chor habe ich auch Gitarre [...] gespielt **[Musizierpraxis; konventionelle Handlungsschemata]**. Ich habe die Geige vier Jahre auch in Spanien gespielt, aber jetzt hier in Deutschland gar nichts mehr, also, ich singe zuhause, ja.*

P3, SuS-Z6: *[...] wenn zwei Leute dasselbe Lied gut finden, also wenn die jetzt – sagen wir mal, man hört in der Disco ein Lied und dann tanzen zwei Leute, dann findet man den anderen auch gleich viel sympathischer **[gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben; soziale Selbstwirksamkeit]**, wenn man merkt so, der mag die selbe Musik wie ich **[Emotion; Korresponsivität]**, hat man gleich einen anderen Eindruck von dem Menschen./Das stimmt wirklich.*

P3, SuS-Z7: *Also ich hab' z.B. meine Freunde auch nur durch Musik kennen gelernt **[soziale Selbstwirksamkeit]**.*

P3, SuS-Z8: *Der Lehrer mag mich nicht, der gibt mir 'ne vier im Zeugnis, obwohl ich echt gut bin in Musik – ich hab's im Blut* **[Körperlichkeit; Begabung]**.

P3, SuS-Z9: *Es wird die ganze Zeit gelernt, aber nicht umgesetzt. [...] Es ist immer nur eine Theorie und in die Praxis* **[Musizierpraxis]** *kommen wir nie.*

P3, SuS-Z10: *Spaß macht mir im eigentlichen Unterricht gar nichts, voll langweilig.*

P3, SuS-Z11: *Ja – ich hab' mir gedacht, das wird interessant, auch wenn – also ich bin nicht der Beste in Musik* **[Leistung]** *...*

P3, SuS-Z12: *Ich fand es interessant, etwas Neues zu erleben im Musikunterricht* **[Horizont-erweiterung]**.

P3, SuS-Z13: *Ja, und bevor das ganze angefangen hat, hat [L3] halt auch uns so Videos gezeigt von Neuer Musik, so mit Löffeln oder so [...], ja und da konnte ich mir schon vorstellen, dass das auch so was Komisches* **[Fremderfahrung]** *ist.*

P3, SuS-Z14: *Heute haben wir durch Reißen von Papier herausgefunden bzw. gelernt* **[Experimentieren; Lernfortschritte und Kompetenzerwerb]**, *wie man mit Papierreißen laute, leise, lange & kurze Töne* **[Differenzierung; Auseinandersetzung mit Grundprinzipien]** *machen kann* **[Horizont-erweiterung]**. *Außerdem haben wir unser eigenes kleines »Musikstück« mit Papierreißen in vier Gruppen erfunden/komponiert* **[Kreativität]** *und vorgestellt.*

P3, SuS-Z15: *Also, ich würde es besser finden, wenn wir mehr Freiheit* **[Freiheit]** *hätten* **[Freiheit]**, *weil ich finde Musik ist ja eine Art von Kunst und in Kunst hat man ja auch sehr viel Freiheit.*

P3, SuS-Z16: *Ja, – ich finde auch, dass wir mehr so nach Gefühl* **[Emotion]** *arbeiten sollten, anstatt hier nach diesen Schulplänen, nach diesen ganzen Plänen* **[Gegenwelt zur Schule]**.

P3, SuS-Z17: *Immer das Reißen nervt irgendwann [...]*

P3, SuS-Z18: *[...] irgendwann tun halt die Hände weh, wenn man die ganze Zeit so reißen muss.*

P3, SuS-Z19: *Ja, und wir sind eine Umweltschule! / Das wird sich in diesem Projekt sicherlich nicht widerspiegeln können. Das war sehr traurig...*

P3, SuS-Z20: *Ja, ich hätte vielleicht kürzer dieses Papierreißen gemacht.*

P3, SuS-Z21: *Also, ich fand es eigentlich, heute war die beste Stunde bis jetzt, weil wir auch Instrumente benutzt haben* **[konventionelle Handlungsschemata]** *und es hat auch eine andere Wirkung, so auf uns, also auf mich persönlich gebracht so* **[Veränderung von Einstellungen]**, *wie wenn ich Papiermusik mache, weil Instrumente geben auch andere Töne und, – ja, also ich fand das heute eigentlich die beste Stunde.*

P3, SuS-Z22: *Mir hat heute das so zusammen Teamwork, Teamarbeit sehr gefallen [soziale Selbstwirksamkeit] und ich spielte Instrumente [konventionelle Handlungsschemata], z.B. ich hatte Geige und – so irgendwie, wie man schüttelt [...] also ich fand's auf jeden Fall besser, dass wir mit Instrumenten was gemacht haben, auch wenn es ein bisschen durcheinander [Klarheit] war [...].*

P3, SuS-Z23: *Also ich fand's gut, dass wir freie Wahl bei den Instrumenten hatten [Freiheit], da konnten wir auch zeigen [Repräsentation; etwas darstellen], was wir draufhaben [Können] und was bei uns im Blut steckt von Musik [Begabung] – dass wir auch was draufhaben, nicht nur die Lehrer. Ja.*

P3, SuS-Z24: *Ich fand es zum Ende hin von dem Projekt besser als anfangs [Veränderung; Veränderung von Einstellungen], anfangs war es ein bisschen einseitig, da haben wir Blätter zerrissen, dann kam irgendwann noch das Zerknüllen von Blättern, dann das Spannen, und als wir dann auf die Instrumente übergegangen sind [Musizierpraxis; konventionelle Handlungsschemata], fand ich es am besten.*

P3, SuS-Z25: *Genau, die Partitur, – da mit den Pausen da [strukturierte Handlung], das fand ich eigentlich ganz gut [Qualität; Entwicklung eigener Kriterien], da habe ich auch so eine Gänsehaut gespürt [Emotion; Körperlichkeit; Performativität], weil die Musik (lacht) – da hab' ich sie richtig gefühlt [besondere Weise des Seins; Bedeutsamkeit]. [...] Ja, da hab' ich auch das ganze Teamwork gespürt [soziale Selbstwirksamkeit], dass wir alle dazu beigetragen haben mit diesem schönen Stück [Identifikation; Schönheit; künstlerische Selbstwirksamkeit].*

P3, SuS-Z26: *Das Stück war nicht vorbei. Es war einfach nur eine Pause [Spannung, Performativität]. Die Pause kam zum Schluss [strukturierte Handlung]. Dann kam nichts mehr.*

P3, SuS-Z27: *Ja, aber das Problem ist: Nach dem Stück wird es ja gleich wieder so nach ein paar Sekunden lauter. Und das sollte ja so der Effekt sein [Intention; Gestaltung], dass es halt leise bleibt [Spannung; Konzentration; Sensibilität; Kontemplation].*

P3, SuS-Z28: *Wir haben gespielt und dann kam die Frage, wie – also, was haben wir gedacht [Reflexion; Bedeutsamkeit], als wir das gehört haben [Imagination], z.B. »Teich ohne Fische« [Repräsentation, etwas darstellen].*

P3, SuS-Z29: *Also das Einbringen war jetzt eher weniger [Eigenständigkeit], weil wir hatten auch so eine Vorschrift, also die ganzen Pläne, die wir beachten mussten.*

P3, SuS-Z30: *Also, ich hab' gefragt, ob wir die Instrumente variieren könnten [Veränderung], aber da hat [L3] mich leider ignoriert.*

P3, SuS-Z31: *Also, wenn jetzt [L3] uns nochmal fragen würde, ob wir das machen wollen würden, würde ich, glaube ich, eher »nein« sagen. Also, ich fand das Projekt schön, dass es mal ein bisschen ein anderer Musikunterricht war [Horizontenerweiterung], aber ich glaube, so ein ganzes Jahr das nur zu machen, fände ich zu langweilig.*

P3, SuS-Z32: Also, ich glaube, ich würde vielleicht ein anderes Projekt nehmen, wo gar nichts mit dem Papier geht, sondern mehr auch um Gesang **[konventionelle Handlungsschemata]** und wo das Talent **[Begabung]** der Kinder **[Lernfortschritte und Kompetenzerwerb]** fördern würde [...].

P3, SuS-Z33: Vor allem war es spannend **[Spannung]**, und wenn wir »Spannung« mit dem Papier gemacht haben, es hat sich sehr laut angehört.

P3, SuS-Z34: [...] und wenn man sich da richtig reinfühlt **[Intensität; Emotion; Körperlichkeit; besondere Weise des Seins]**, dann ist man mit seinen Gedanken ganz woanders **[Kontemplation]**, und dann, wenn es vorbei ist, dauert es halt ein bisschen, bis man wieder zurück ist **[Grenzüberschreitung; Gegenwelt zur Schule]**.

P3, SuS-Z35: Ich glaube, wir waren da, wo das Lied einen hinführt **[Kontemplation; Imagination; Gegenwelt zur Schule]**.

P3, SuS-Z36: Wie viele verschiedene Töne und Laute **[Differenzierung; Vielfalt]** man machen kann mit nur einem Blatt.

P3, SuS-Z37: Ah, – und ich fand's auch sehr interessant und gleichzeitig ein bisschen schwer **[Herausforderung]**, als ich da vorne dirigiert habe **[Körperlichkeit; Interaktion]**, weil, also, man sieht das einfach so die Partitur so mit vier (...) Strichen dazwischen, aber es vorzuspielen, es ist ein bisschen schwer, also, es zu dirigieren **[Transformation]**, ist ein bisschen schwer.

P3, SuS-Z38: Also, ich fand das jetzt nicht so schwer, es zu dirigieren. [L3] und [K3] meinten auch, als die das das erste Mal gemacht haben **[Horizontenerweiterung]**, also mit dem Dirigieren **[Körperlichkeit; Interaktion]**, haben wir auch noch nicht so lange, dass man sich sehr konzentrieren muss **[Konzentration]**, aber ich fand das gar nicht so schwer.

P3, SuS-Z39: Sie sagt im Interview: Also, ich glaube, es hat auch vieles mit Gefühl zu tun **[Emotion]**, weil, ja. Man muss auf die anderen achten **[Interaktion; Sensibilität; Wahrnehmung]**, aber gleichzeitig – wir haben, egal, wie gesagt, wir haben keine richtige Partitur **[Improvisation]**, sondern Gefühl.

P3, SuS-Z40: Alles ist Musik und Kunst **[Veränderung des ästhetischen Verhaltens; gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben; Performativität]**.

P3, SuS-Z41: Manche verstehen die Kunstwerke, manche verstehen sie nicht **[Subjektivität; individuelles Erleben]**. Für mich sieht das aus, wie ein Eimer, der hingeworfen wurde und für jemand anderen ist das Kunst, für die er ein paar Millionen ausgibt.

P3, SuS-Z42: Es gibt eine Geschichte, da hat so ein Junge in einem Museum ein Skateboard einfach auf die Bank gelegt und die Leute dachten, das ist ein so Kunstwerk **[Emergenz]**, und es war einfach ein Skateboard, also, kommt drauf an.

P3, SuS-Z43: Ich finde, Sie können weiter so machen und so. Vielleicht ein bisschen weniger Papier zerreißen, mehr Instrumente **[konventionelle Handlungsschemata]**, aber sonst –

war das sehr amüsant. Es hat Spaß **[Spaß]** gemacht, die sechs Wochen **[Veränderung von Einstellungen]**.

P3, SuS-Z44: Man könnte vielleicht auch in der Klasse so als Projekt jetzt, ein Lied zusammenstellen, wo halt jede Sprache, also aus der Klasse z.B., du sprichst Spanisch, ich Russisch, ihr Türkisch, ja **[soziale Selbstwirksamkeit]**, und dass man halt alle Sprachen so in ein Lied so zusammenkomponiert.

P3, SuS-Z45: [...] man könnte auch so Musik von verschiedenen Ländern zeigen **[Vielfalt; Repräsentation, etwas darstellen]**, weil z.B. das haben wir nicht. Also, die wissen alle, dass ich aus Kuba komme, aber die wissen nicht, was für Musik wir da hören **[Horizontweiterung]** oder wie wir tanzen **[Körperlichkeit]**.

P3, SuS-Z46: Ich finde, man könnte auch im Musikunterricht tanzen **[Körperlichkeit]** oder halt so körperliche, sozusagen...

P4, B3-Z1: [E]s ist schon sehr stark ein Improvisationsprojekt, sag' ich mal, also beziehungsweise die Komposition entsteht aus der Impro und die Struktur bleibt bis zur Aufführung durchlässig und offen. [...] Diese Aspekte [der] Unberechenbarkeit, d[er] mögliche[n] Überraschung, des besonderen Moments finde [ich] so wichtig für die Dimension des Künstlerischen.

P4, B3-Z2: Also, ich glaube, als professioneller Musiker kennt man so viele Optionen und es ist so FEIN, die Dinge, die man nimmt, dass man sogar bei einer sehr strikten Aufführung [die Momente der Unberechenbarkeit] dann noch spürt. [...] Aber, wenn du diese Differenziertheit nicht hast, habe ich schon das Gefühl, dass du eine gewisse offene Struktur brauchst, damit dieser Spannungsmoment überhaupt entstehen kann.

P4, B3-Z3: [I]ch merke, ich bin immer noch beim Performativen, da muss ich nachher noch über die Komposition nachdenken...

P4, B3-Z4: Ich kam in diesen Raum und es war ein Musizierraum, ganz eindeutig: Da kann man Musik machen. Er war auch inszeniert. Es hatte so einen Kraftort in der Mitte. Es hatte anregende, schöne Gegenstände, er hatte Platz, es hatte Luft, es gab einen Raum mit einer Klarinette, es gab Instrumente auch und eine Bühne.

P4, B3-Z5: Dann der Beginn mit dieser Klarinettistin: Fand ich KLASSE, also, einfach klasse und nicht nur, dass das passiert, sondern WIE das passiert. Also, es gab diese Bühne. [K4] hat sofort die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Wahrnehmung der Präsenz [gerichtet], auf das Zuhören, auf das Beobachten, auch auf die Wirkung. [...] Die T., die da gespielt hat, hat die Schüler schon ziemlich konfrontativ mit ihrem Spiel... also, das war auch so inszeniert, es war so inszeniert, dass man kaum weggucken durfte, eigentlich. Also, schon ziemlich hart, die Situation – und eigentlich kommt man nicht raus. Ziemlich, eigentlich sehr fordernd und führend auch. Und sie hat sogar manche angespielt und [ihnen] direkt in die Augen geguckt beim Spielen. Also, das war schon heftig.

P4, B3-Z6: Also, es war eindeutig, dass die Schüler das nicht kennen und es war auch kein großes Problem, wenn jemand lächelt oder lacht oder... Das darf man. Das hat [K4] auch immer wieder auch gesagt. Das ist total okay. [...]

Und deswegen fand ich das überhaupt kein Widerspruch, dass Bereiche dieses Projektes tatsächlich etwas [...] von führen und fordern [hatten] – und ich fand es genau richtig so, weil, die [Schüler:innen] können das immer noch super blöd finden, das dürfen sie auch. Und wenn sie aber gestalten, dann ist aber ihr Ding und dann wird das genauso ernst genommen.

P4, B3-Z7: [K4] hat immer wieder gesagt: »Schaut auch ihren Körper an! Wie wirkt das denn?« Das war DIE grundsätzliche Aussage.

P4, B3-Z8: Und es ist interessant, wenn die Schüler beschreiben, dass, wenn [K4] sagt, es sei still, es wird wirklich still. Und einer hat gesagt, er hat uns das antrainiert. Und ich glaube tatsächlich, dass er das antrainiert hat.

P4, B3-Z9: Und diese Sensibilität, sie kriegen das nicht immer hin, aber sie haben die Sensibilität, dass das die Verpflichtung ist, in der sie arbeiten müssen oder sie können zurückfallen, aber dann ist ihnen bewusst, dass sie sich jetzt entspannen. Also, sie verspüren diesen Wechsel von dem performativen Modus in den Alltagsmodus.

P4, B3-Z10: Jemand hat irgendetwas fallen gelassen und dann hat [K4] gesagt: »Oh, – du hast das jetzt fallen gelassen, du hast das aus DIESER Höhe fallen lassen. Das ist jetzt spannend.« Und dann haben sie so: »stimmt... (lacht), das war cool.« Und dann haben sie begonnen mit... Also, immer diese Form von Aufwertung.

P4, B3-Z11: Also, man merkt schon, dass [K4] schon so ein bisschen trickst, dass er so Sachen macht, ohne das zu erzeugen, aber er verlässt diesen künstlerischen Modus kaum – wirklich durchgängig in dieser Stunde verlässt er ihn nicht. Ich glaube, er könnte ihn verlassen. Ich glaube, er hat sicher andere mögliche Rollen, aber ich habe den Eindruck, das zieht er mit so einer Konsequenz durch, dass es keinen Lehrer in dem Raum gibt, so eben kein Lehrerklischee zumindest.

P4, B3-Z12: [U]nd später im weiteren Verlauf spürt man das sehr stark, immer dieses Ownership, also [...]: »Das ist unser Stück. Wir haben was kreiert.« Sogar wenn sie gefragt werden: »Ja, habt ihr Vorschläge bekommen?« Dann wehren sie sich vehement (lacht): »Also, das war UNSER Ding.« Da waren vielleicht ein paar Vorschläge, aber das – sie empfinden das unglaublich als ihr Ding. Das fand ich sehr beeindruckend.

P4, B3-Z13: Also, ich finde es total lustig, wenn der andere [Schüler] sagt: »Also, ich würde das nicht privat hören, aber es ist schon cool, sowas zu machen.« Ich finde das schon so richtig, weil er – es ist überhaupt nicht seine Musik geworden oder sowas, er würde wahrscheinlich nicht in so ein Konzert gehen. Aber er kennt das, er hat eine gute Erfahrung damit gemacht, das reicht jetzt mal. Also, und es ist wirklich ein ordentlicher Schritt, das zu kriegen in dieser Altersstufe.

P4, B3-Z14: Also sie... – und das ist lustig, wie sie dann in den Interviews sprechen, dass sie ganz viel von diesem Musikergetue natürlich übernehmen. Sie sprechen, dass sie Sessions haben. Sie

benutzen recht viel Vokabular und man sieht es ihnen manchmal an, wie sie so nachmachen, eigentlich. Aber sie haben etwas, w[as] sie nachmachen können.

P4, B3-Z15: *Es gibt immer wieder so diese künstliche Geschichte von führen oder loslassen. Und man denkt irgendwie, entweder du führst oder du lässt los. Und wenn du führst, dann ist es dein Ding, und wenn du loslässt, ist es ihr Ding. Und ich finde [,das] stimmt [...] sowas von überhaupt nicht. [...] Und ich finde total schön, wenn beide führen eigentlich (lacht). Also, nicht wenn der eine führt und der andere loslässt. Sondern wenn beide etwas in den Raum stellen und beide mit Respekt das nehmen, was der andere in den Raum gestellt hat. Das heißt schon ein gewisses Zurücknehmen. [...] Und ich finde es schon schön, wenn diese Freiheit da ist, das zu übernehmen oder nicht. Weil, wenn ich es übernehme, WIRD es zu mein[em], also. Und wenn nicht, dann stirbt's so irgendwie.*

P4, B4-Z1: *[Es] war sehr auffallend diese Kreisanordnung, die sofort was anderes auslöst. Noch dazu mit einem Steinkreis in der Mitte, der gar nicht thematisiert wurde [...]. Da trampelt man nicht so durch, da ist man ein bisschen vorsichtig, es entsteht so ein bisschen Magie im Raum, so, ohne dass schon irgendwer noch was gespielt hat.*

P4, B4-Z2: *Der Einstieg mit der Musikerin, der war sehr mutig, und da fand ich, da hab' ich [schon bei der Einleitung von K4] angefangen, nochmal genau [...] draufzuschauen, was [K4] eigentlich macht, um hineinzuführen in so eine Situation. Und mir ist aufgefallen, dass er [...] die Sprache [inszeniert], von der Dynamik, von der Lautstärke. Also, es beginnt bereits eine musikalische Situation. Er wird lauter und leiser, er nimmt zurück, er baut Vertrauen auf. [...] Ich glaube, es hat für die weitere Arbeit etwas bedeutet, dass, wenn eine Künstlerin auftritt und diesen INTENSIVEN Auftritt hat, der sie auch so an die Grenze geführt hat, das war für mich auch so ein Merkmal des Künstlerischen: Grenzerfahrung. Auf jeden Fall Grenzerfahrung, es war eine persönliche Grenzerfahrung.*

P4, B4-Z3: *Unglaublich wichtig ist das Soziale: Vertrauen und Respekt. Und [K4] ist unbedingt bei der ganzen Sache. Das heißt, das ist so. Und das strahlt er aus. Aber ich fand wirklich auch, da lohnt sich echt, die Passagen, wo er spricht, sich nochmal anzuschauen, weil er wirklich in so einen fast musikalischen Modus des Sprechens gekommen ist. Und ich hab' mir auch nochmal diese Elemente dieser Einleitung überlegt, und hab' mir gedacht: »Ja, da merkt man jetzt, dass es einfach nicht nur eine Frage der Technik ist, sondern da geht's um Respekt, um Fremdheit, um Peinlichkeit und Berührtheit. Da geht's um Persönliches. Und das kommt schon von Anfang an in diese Stunde rein. Und mir ist das SOO (lacht), – also für mich hat sich das ganz STARK verbunden, so stark verbunden mit der künstlerischen Dimension und hab' gedacht: »Die künstlerische Dimension, jedenfalls in diesem pädagogischen Setting, die hat wahnsinnig viel mit diesen sozialen und ethischen Komponenten zu tun. [...]*

[Ein paar] Jungs, oder einige, nicht nur die Jungs [mussten] kichern und sehr lachen, und dann hab' ich gedacht: »So, jetzt bin ich mal gespannt.« Es war ein langes Stück auch, und es war auch viel gegenseitige Kontrolle wieder da und [K4] beginnt aber auf der menschlichen Seite: »Na, das war jetzt schwierig und manchmal muss man lachen, weil es so komische Geräusche sind« [...] Also, es ist ja einfach eine häufige Lehrersituation, dann so moralisch zu kommen, da hört man: »Da kommt jetzt jemand und reißt euch gefälligst...«, und so weiter. Und er, dass er dann sagt: »Ja, das ist so, da muss man manchmal lachen, das ist so.« Und nachdem dieses Lachen legitimiert war, war alles gut.

P4, B4-Z4: K4 hat an vielen Stellen den Schülern klar gemacht, was die künstlerische Dimension ist. Also auch in Worten. Er sagt das oft auch. Also das In-Gegenwart-Sein. [...] Es gibt viele Situationen, die so Marker sind für mich, für so eine körperliche Involviertheit, also z.B. PET-Flasche fallen zu lassen und die Hand noch zu halten, oben. Das ist was anderes, als sie einfach nur runterzuschmeißen. Oder dieses, also so eine Bewegung für einen Schlag größer zu machen und weiter, als sie funktionsmäßig nötig ist, weil sie vom Timing her und auch von der Qualität des Klangs eine Auswirkung hat.

P4, B4-Z5: Also, das waren schon immer sehr geschickte und gezielte und immer sehr respektvolle Interventionen. Also: »Dann probier' das mal aus«, oder »Das war doch eine gute Idee, mach das nochmal«, oder »Ja, mach' es noch öfter und überzeugend bei der Wiederholung«, oder so, das finde ich wichtige Situationen.

P4, B4-Z6: Also, bei der Gruppenarbeit, da war das Feststellen der Dimension des Künstlerischen nicht ganz leicht, weil es war echt im Moment schwer zu beobachten, da war das Video schon sehr wichtig. Da gab es schon auch viel Wegdriften und dieses Shifting zwischen Spiel im alltäglichen Sinn und Spiel als musikalisches Spiel, also ich finde, also bei der einen Gruppe mit den PET-Flaschen, die so im Kreis gestanden sind in der Ecke, wo einer dem anderen auch mal ne PET-Flasche an den Kopf geworfen hat und so.

P4, B4-Z7: Also ich finde, also bei der einen Gruppe mit den PET-Flaschen, die so im Kreis gestanden sind in der Ecke, wo einer dem anderen auch mal ne PET-Flasche an den Kopf geworfen hat und so, [...] da hab' ich mir da aufgeschrieben, dass [K4] an der Stelle der Gruppe gesagt hat, wenn ihr das macht, mit dem an den Kopf werfen, dann muss das aber wirklich sehr gut geübt sein, damit das nachher nach einer Funktion in dem Stück aussieht. Und, also es hatte, damit hatte das eine, also ich glaube, [K4] hat an vielen Stellen den Schülern klar gemacht, was die künstlerische Dimension ist.

P4, B4-Z8: Also man hatte richtig das Gefühl in der Gruppenarbeit, dass dort, wo die, sagen wir beim Vorhof in d[er] künstlerische[n] Dimension [waren], [dass] die manchmal ein bisschen an der Ecke zum aussteigenden Alltag gelandet sind, dass dann die Interventionen immer wieder zurückgeführt haben.

P4, B4-Z9: Man sieht ganz schön viel Horchen. Es neigt sich der Kopf, es passiert was mit den Blicken, es ist eine Art von Affiziertheit im Körper, eine ruhige Affiziertheit, die schon sichtbar wird.

P4, K4-Z1: Dass sie eine tolle Gruppe mit sozialen und künstlerischen Fähigkeiten sind, dass sie extrem gut zuhören und sehr aufmerksam sein können etc. – das war immer wieder Gegenstand unserer Rückmeldungen!

P4, K4-Z2: Die Schüler:innen setzten sich schon ganz selbstverständlich in den Kreis und warteten schon gespannt auf das, was kommen wird – so mein Eindruck. [...] Und sie ließen sich auf die ungewohnten Stimmübungen überraschend gut ein. Ergebnisse, das zu Hörende, war nicht überwältigend, im Gegenteil – mit der Stimme sind sie noch ganz unbedarft. Aber sie verweigerten zumindest nicht.

P4, K4-Z3: *Ich lege viel Wert darauf, dass die Aufführenden vor dem Beginn des Stücks schon Aufmerksamkeit erheischen, indem sie ganz konzentriert und spielbereit den Beginn [...] nur mit ihrer Körperhaltung und Spannung anzeigen [...].*

P4, K4-Z4: *[...] oder wenn man sich kleine Kleinprodukte, wo neben dem, dass wir das spielen und auch mit einer künstlerischen Haltung, mit Intensität, Atmosphäre schaffen.*

P4, K4-Z5: *Der Begriff »Freiheit«: Ich glaube, dass es das wirklich nicht gibt in diesen Prozessen. Weil alleine die Idee, die ich hineingebe, wie sie damit beginnen, hat schon meine Ideen. Also, ich gebe dort schon ein bisschen was vor. [...] Das heißt, es ist schon irgendwie fokussiert auf mich, wenn ich was hineingebe. Dann im Verlauf der Arbeit gibt es ja Phasen, eben was du gesagt hast, du gehst spazieren und dann öffnen sich noch einmal Türen. Und das finde ich auch ganz wichtig, dass man denen auch sagt, wie viele Türen oder dass es mehrere Türen gibt. Aber die öffne ICH. Ich muss ihnen ja die Türen öffnen und dann auch noch was zeigen oder einen Gedanken hinein geben oder eine Übung einschieben oder neues Material, mit dem man arbeitet. Ob sie es dann nehmen, oder nicht, das ist dann deren Entscheidung. Das ist dann ihre Freiheit. Aber aufgrund von meinen Inputs, die ich gebe, und auch aufgrund von meinen Blicken (lacht), die ich da rein gebe, wenn sie etwas spielen, oder aufgrund von meiner Haltung, wird es einfach nicht wirklich in dem Sinne stark gelenkt, aber es ist MEIN Einfluss.*

P4, K4-Z6: *[...] weil sie diese Erfahrung gemacht haben: »Aha, wir haben mit etwas, was vorher auch ungewöhnlich war oder für uns fremd, wo wir gemerkt haben, da entsteht eigentlich ganz was Tolles oder ist bei mir was passiert oder in der Gruppe was passiert.«*

P4, K4-Z7: *[...] ein Punkt ist tatsächlich sehr wichtig, dass, wenn sie so etwas erleben, wenn man so etwas schafft, dass sie dann viel bereiter sind, auch den nächsten Schritt zu gehen.*

P4, K4-Z8: *dass es im Prozess immer wieder Kleinprodukte gibt, die man nicht links liegen lässt, sondern wo man sagt, das haben wir erarbeitet, und dem auch Bedeutung gibt [...], damit man wieder zurückgreifen kann darauf.*

P4, K4-Z9: *Eine Gruppe brachte dabei nicht einen Ton, nicht eine Silbe, nicht einen Buchstaben hervor.*

P4, K4-Z10: *Leider war dann die Zeit für die Arbeit in den fünf Kleingruppen zu kurz: sowohl für die Vorbereitung wie auch für die Präsentation mit anschließender Reflexion (die musste entfallen, weil es zur Pause geläutet hat). Schade, denn man hat bei den meisten gespürt, dass sie gerne gearbeitet haben, aber durch die zu kurze Zeit auch etwas unzufrieden waren mit ihren Ergebnissen.*

P4, K4-Z11: *Für einen zusätzlichen künstlerischen Input habe ich eine Bassklarinetistin [...] eingeladen, die mit »explosiven« und »losen« musikalischen Elementen spielend den Kreis betreten und ca. 10' innerhalb des Kreises spielen soll. [...] Meine Intention war es, sich von diesem Spiel für ihr Musizieren inspirieren zu lassen, sich was abzuschauen oder aber auch einfach zu genießen. Ich dachte mir, dass ein musikalischer Input wahrscheinlich doch mehr bringt als verbale Hinweise von uns.*

P4, K4-Z12: *Leider haben wir diese Einheit nicht aufgenommen: ein wunderbares Stück, sehr sensibel, spannend, mit wunderbaren Stellen, Übergängen und Anschlüssen! Großartig und die Gruppe hat auch gespürt, dass ihnen da ein tolles Stück und eine wunderbare Aufführung gelungen ist.*

P4, K4-Z13: *Es hat sowohl eine auditive als auch die Spielhaltung, das Spielen selber betreffende Sensibilisierung stattgefunden, sie sind neugierig und offen für Neues und Ungewohntes, haben ein Gespür entwickelt für Struktur, für Zeit, für die Bedeutung des Zu-Hörens, für totale Stille/ Ruhe vor und nach dem Spiel.*

P4, K4-Z14: *Sie zeigten eine künstlerische Haltung bei den gemeinsamen Aktionen im Kreis, vor allem bei offenen Abläufen, sie spielten am Ende mit wenigen Ausnahmen sehr künstlerisch, sie entwickelten ein Gespür für künstlerische Spielverläufe [...]. Sie erfuhren und erkannten die Bedeutung von »Auf der Bühne stehen und Musik für andere zu spielen« = eine gemeinsame künstlerische Aktion, bei der jede/r Einzelne für das Ganze verantwortlich ist und die ganze Gruppe für jede/n Einzelne/n.*

P4, L4-Z1: *Wiewohl die Klasse [...] neu zusammengewürfelt war, hatte sich von Anfang an eine bestimmte gegenseitige Sympathie eingestellt. Die Atmosphäre war von Anfang an mild, wie eine leichte, wohltuende Brise vom offenen Meer her... Vermutlich war der überproportionale Anteil an Mädchen auch mit dafür verantwortlich. Von 28 Schülern waren bloß fünf Burschen dabei.*

P4, SuS-Z1: *Wir hatten sechs Unterstufenklassen und jetzt wurden drei Oberstufen daraus gemacht [...].*

P4, SuS-Z2: *Also, wir beide haben uns schon vorher gekannt, und noch eine andere Freundin und die restlichen Leute haben wir eigentlich erst kennen gelernt, ein paar Wochen davor.*

P4, SuS-Z3: *Ja, unser Lehrer ist super lieb. Sehr lieb. [...] Er ist menschlich, er versteht viele.*

P4, SuS-Z4: *Und also er [K4] ist so offen und man fühlt sich auch wohl, wenn man in der Klasse ist mit ihm. [...] Man kann mit ihm reden auch über alles so. Er gibt sich nicht so vor wie andere Lehrer, wo man jetzt nicht wirklich gerne Wörter austauscht, ehrlich gesagt, mit anderen Lehrern. Bei ihm ist so, da muss man jetzt auch nichts vormachen oder so. Da kann man auch einfach die Wahrheit sagen und so, weil das geht einfach. Weil er ist nicht streng und trotzdem hat er eine gewisse Position als Lehrer.*

P4, SuS-Z5: *Also, ich habe gedacht, dass ich so etwas noch nie gemacht habe, also ich habe nie selbst Musik gemacht [**Musizierpraxis**, und dass das eigentlich ganz cool ist, das mal selbst auszuprobieren [**Eigenständigkeit**]. Und dass es mal was anderes ist [**Besonderheit**], das man sonst in der Schule nicht macht [**Gegenwelt zur Schule**].*

P4, SuS-Z6: *Also, ich hatte da auch überhaupt keine Vorstellung, weil wir haben das ja noch nie gemacht. Ich dachte irgendwie, dass wir so was mit typischen Instrumenten machen wie Klavier, Gitarre oder sowas [**konventionelle Handlungsschemata**]. Und ich habe mir vorgestellt,*

dass jeder so was Eigenes **[Eigenständigkeit]** komponiert oder sowas und das dann zusammengefügt wird. Also, ich hatte keine Vorstellung.

P4, SuS-Z7: Und am Anfang, ich glaube, es hatte niemand irgendwelche Erwartungen, weil wir wussten ja nicht, niemand hat uns gesagt, was uns hier erwarten wird. Und da haben schon ein paar, also zumindest ich hab' schon gesagt: »Ja, ich weiß nicht, ich weiß nicht. Ja, vielleicht kann uns jemand sagen, was wir jetzt machen werden.«

P4, SuS-Z8: Am 26.2. begann unser Musikprojekt. Als wir zuerst alle zusammen **[soziale Selbstwirksamkeit]** ein Warm-up **[Körperlichkeit]** machten, konnte man sehen, wie viele verschiedene Töne & Geräusche **[Vielfalt; Differenzierung]** man nur mit seinem Körper (ohne Instrumente) erzeugen kann. Mit Steinen klopfen wir dann unterschiedliche Rhythmen, bei welchen jeder aus der Klasse seinen Beitrag leisten konnte. Als es bei den ersten Versuchen nicht funktioniert hat **[Herausforderung; Möglichkeit des Scheiterns]**, konnte man dann wirklich merken **[Wahrnehmung]**, wie die Klasse zusammenarbeitete **[Arbeit; Motivation; soziale Selbstwirksamkeit]** und jeder konzentriert **[Konzentration]** auf seinen Einsatz wartete **[strukturierte Handlung]**. Deshalb hat mir dieser Teil am besten gefallen **[Korrespondenz]**. Unsere Klasse kennt sich erst seit einem halben Jahr, weshalb solche Übungen **[Übung]**, die die Klassengemeinschaft verbessern **[Veränderung des Sozialverhaltens; Gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben]**, sehr hilfreich sind! Als wir später ein Musikstück mit eigenen Worten beschreiben mussten **[Wahrnehmung; kritisches Hören und Vergleichen; Reflexion]**, hatte jeder die Möglichkeit, die dadurch ausgelösten Gefühle **[Emotion]** zu Blatt zu bringen.

P4, SuS-Z9: Also, ich fand es am Anfang auch echt spannend **[Spannung]**, weil man nicht wusste, was als nächstes kommt, und dass wir neue Sachen ausprobiert **[Experimentieren]** haben und dass wir dann auch Sachen mitnehmen durften, z.B. Flaschen, dass wir mit denen musizieren konnten, weil normal musiziert man ja mit Flaschen nicht **[Besonderheit]**, – ich fand es echt toll **[Begeisterung]**.

P4, SuS-Z10: Ich weiß nicht, wann wir endlich beginnen, dieses Stück zu komponieren **[Handwerk]**, oder welche Art von Musik das sein wird. Bis jetzt dachte ich, wir werden Musik machen, die heutzutage im Radio **[konventionelle Handlungsschemata]** läuft.

P4, SuS-Z11: Die Aufforderungen von komischen Dingen **[Fremderfahrung]** werden natürlich, und das auch nicht immer, erst erfüllt, nachdem [K4] sie vorführt, da es schon recht peinlich ist **[Widerstände]**, ein komisches Geräusch **[Emotion]** mit seinem Mund **[Körperlichkeit]** zu machen. Bei den Flaschenübungen fragte ich mich, wozu diese gut wären, aber ich arbeitete **[Arbeit]** einfach mit.

P4, SuS-Z12: Ich habe am Anfang nicht so gedacht, dass wir mit so Steinen musizieren, weil ich mir auch nicht gedacht habe, dass man mit Steinen irgendwie einen Ton machen kann, auch nicht verschiedene Töne **[Differenzierung]**, ja. Ich habe mir schon ein bisschen was anderes erwartet, also, es hat halt viele Sachen, die ich vorher noch nicht wusste, quasi gebracht **[Horizontweiterung]**.

P4, SuS-Z13: *Später haben wir noch zusätzliche Instrumente bekommen. Meine Gruppe hatte eher zwei lautere Instrumente. Da der Auftrag aber war, eher leise und ruhig zu spielen, anstatt zu klopfen etc. – da wir noch keines dieser Instrumente je wirklich gespielt haben [Horizont-erweiterung], probierten wir [Experimentieren] zuerst verschiedene Spielarten aus [Exploration]. Bei der »Aufführung« [Performativität] musste ich mich sehr auf die Anderen [Interaktion] konzentrieren [Konzentration], da wir keine strikte Zeit- oder Taktvorgabe hatten.*

P4, SuS-Z14: *Eines meiner Highlights [Begeisterung] des heutigen Tages waren die Teamworks-Übungen [soziale Selbstwirksamkeit; Interaktion; Übung] mit meinen Mitschüler:innen. Zusammen (in 5-er Gruppen) haben wir ein 1-minütiges Musikstück mit unserem »Instrument« (dem Stein) vorgetragen [Musizierpraxis]. Jeder durfte an dem außergewöhnlichen Stück [Besonderheit; Horizont-erweiterung] teilnehmen.*

P4, SuS-Z15: *Zunächst begannen wir mit einem kleinen Warm-up [Körperlichkeit], wo wir unsere Muskeln »ausgeschüttelt« haben [Selbstwahrnehmung] und gemeinsam mit unseren Körperteilen Klänge erzeugten. Mich faszinierte [Fazination], wie unterschiedliche Töne [Differenzierung] man ohne einem zusätzlichen Instrument machen kann [kritisches Hören und Vergleichen] und auch wie verschieden es bei jeder Person klang, auch wenn alle dieselben Bewegungen durchführten. [...] Das war eine gute Übung [Übung] zusammen als Gruppe zu agieren [Interaktion] und nach einer Zeit bin ich sicher, wird das sehr gut funktionieren [Qualität; Leistung]. Die Fortschritte [Lernfortschritte und Kompetenzerwerb] waren auch schon zu sehen & besonders deutlich zu erkennen [Wahrnehmung], als wir bei einer Übung [Übung] nacheinander im Takt einen Ton [strukturierte Handlung] mit den Steinen machen mussten. Anfangs klang es, als würden jeder irgendwann einen Ton erzeugen & als hätte das Ganze kein Konzept [Anspruch; Klarheit]. Doch als wir die Übung wiederholten, konnte man den Unterschied eindeutig erkennen [Selbstwahrnehmung; kritisches Hören und Vergleichen]. Man hört den Takt & viele arbeiteten nicht mehr durch Schauen, wenn man dran kommt, sondern mit dem Gehör [Wahrnehmung; Interaktion; soziale Selbstwirksamkeit; künstlerische Selbstwirksamkeit]. Ich denke, das ist auch etwas, was bei einem Zusammenspielen von Personen sehr wichtig ist [Präzision] & ich mich auch selbst verbessern will [Anspruch; Qualität].*

P4, SuS-Z16: *Danach wurde uns 1 Lied vorgespielt, was bei den meisten Furcht und Angst auslöste [Emotion; Fremderfahrung]. Da kann ich auch von mir reden, denn die lauten, schrillen Töne lösten ein komisches & leeres Gefühl aus. Ich fühlte mich, als würde ich in einem dunklen, kleinen Raum auf einem kalten Boden sitzen [Imagination]. Durch die vielen, nicht gleich langen Pausen war man durchgängig gespannt [Spannung; Körperlichkeit] & wusste nicht, wann die nächsten Klänge zu hören waren [Offenheit]. Aufgrund dessen zuckte ich auch oft zusammen, denn nach der Stille folgte meistens plötzlich ein lauter auftretender Klang, bei dem ich mich wegen der Lautstärke erschrocken habe [Emotion; Krise]. Es kam mir so vor, als hätte ich das Lied in einem Horrorfilm schon einmal gehört, da es durchgängig diese Spannung enthält. Es ist faszinierend [Faszination], was für Gefühle ein paar Klänge erwecken können. Danach haben wir alle unsere Gefühle notiert [Bedeutsamkeit; Reflexion].*

P4, SuS-Z17: *Ich persönlich bin ein sehr musikbegeisterter Mensch, aber diese Art von Musik kannte ich auf so eine Weise noch nicht [Fremderfahrung; Horizont-erweiterung]. Es er-*

zählte auf eigene Weise nur mit seinen Tönen eine Geschichte [Imagination; Repräsentation; etwas darstellen], was ich sehr beeindruckend [Emotion; Intensität] finde.

P4, SuS-Z18: *Danach hat unser Lehrer [...] auf der Gitarre gespielt. Er hat verschiedene Gegenstände verwendet und ich bin oft erschrocken [Emotion; Fremderfahrung].*

P4, SuS-Z19: *Später mussten wir [...] ein eigenes Musikstück in Gruppen komponieren [Kreativität]. Dieses Mal durften wir uns selber die Gruppen aussuchen. Ich weiß nicht, ob es daran lag, aber auf jeden Fall fiel es dieses Mal leichter [Veränderung], Ideen zu finden [Inspiration]. [...] anders als am Montag haben alle aufmerksam zugehört [Wahrnehmung; Konzentration; Präsenz; Haltung] und niemand hat gelacht.*

P4, SuS-Z20: *Zuerst haben wir als »Aufwärmübung« [Körperlichkeit; Übung] verschiedene Buchstaben (s, r, m) in verschiedenen Tonlagen gesungen. Am Anfang wirkte es komisch [Fremderfahrung; Selbstwahrnehmung] und alle mussten lachen [Emotion], jedoch änderte sich dies bald [Veränderung; Veränderung von Einstellungen].*

P4, SuS-Z21: *Wir begannen die Stunde erneut mit Stimmübungen [Körperlichkeit], die niemand wirklich ausführen wollte, da sie auch meines Erachtens von peinlicher Natur [Widerstände; Fremderfahrung; Emotion] stammten. Doch nachdem [K4] mit den Übungen [Übung] begann, fiel es uns leichter mitzumachen [Nachahmung; Interaktion]. Unser Lehrer holte dann PET-Flaschen, die wir dann in unterschiedlichen Abständen fallen ließen. Anfangs empfand ich die Übung als überflüssig und macht halt einfach mit. Als es aber begann gut zu klingen [Qualität], bemühten sich alle, mich eingeschlossen [Veränderung von Einstellungen].*

P4, SuS-Z22: *Ganz allgemein und zusammenfassend: Am Anfang war es für mich komisch [Fremderfahrung; Widerstände], Musik mit so ungewöhnlichen Instrumenten zu machen. Doch mit der Zeit fing es an, mir zu gefallen [Korresponsivität] und Spaß [Spaß; Veränderung von Einstellungen] zu machen.*

P4, SuS-Z23: *Als Aufwärmübung [Körperlichkeit] haben wir dieses Mal Stimmübungen gemacht. Es hat am Anfang echt Überwindung [Widerstände; Grenzüberschreitung] gekostet einfach den Kopfauszuschalten und mitzumachen [Interaktion; Nachahmung]. Aber es hat irgendwie Spaß [Spaß] gemacht. Man musste sich das Lachen echt verkneifen. Danach haben wir auch weiter Übungen [Übung] mit der Stimme gemacht. Es war interessant zu hören, wie unterschiedlich verschiedene Leute klingen [Vielfalt; Wahrnehmung], wenn sie fast genau denselben Ton singen. Auch lauter und leiser, höher und tiefer werden haben wir geübt [Auseinandersetzung mit Grundprinzipien; Differenzierung; Übung].*

P4, SuS-Z24: *Bei den Aufwärmübungen [Körperlichkeit] kam ich mir am Anfang ein bisschen doof [Selbstwahrnehmung; Emotion; Widerstände] vor, aber es hat Spaß [Spaß] gemacht.*

P4, SuS-Z25: *Anfangs mussten wir alle lachen und fanden es komisch [Fremderfahrung], doch mit der Zeit wurde man immer vertrauter damit [Veränderung] und es hat sich ... Klasse gut angefühlt [Veränderung von Einstellungen; Begeisterung].*

P4, SuS-Z26: Zuerst haben Sie und die anderen mit der Stimme verschiedene Klänge erzeugt und ich habe zugeschaut, weil ich zu unfähig für dieses Projekt bin [**Widerstände**]. [...] Es tut mir leid, aber ich kann das einfach nicht [**Können**]. Ich wäre lieber gestorben als mitzumachen. Es war mir einfach unangenehm [**Emotion; Fremderfahrung; Körperlichkeit**].

P4, SuS-Z27: Ich habe mich schon deutlich wohler gefühlt [**Emotion; Veränderung von Einstellungen**] als in den letzten zwei Doppelstunden [**Prozessualität**]. Es hat mir auch sehr gefallen, dass Sie Verständnis für meine Hemmungen haben und nicht versucht haben, mich zu zwingen [**Freiheit; Toleranz**]. Ich habe mir in dieser Doppelstunde versucht Mühe zu geben und habe bis auf den Teil mit der eigenen Stimme alles versucht und gemacht. [...] Mir ist in dieser Doppelstunde alles etwas leichter gefallen [**Grenzüberschreitung**] und alles in allem hat mich diese Einheit bis jetzt am meisten angesprochen.

P4, SuS-Z28: In meiner Gruppe fühle ich mich mittlerweile schon richtig wohl [**Emotion; soziale Selbstwirksamkeit**] und das gesamte Projekt fällt mir auch schon viel leicht als am Anfang [**Veränderung von Einstellungen**]. [...] Alles in allem waren die vier Stunden voll lustig [**Spaß**] und ich freue mich schon auf [...], obwohl ich auch schon Angst [**Widerstände; Emotion**] vor der Aufführung habe.

P4, SuS-Z29: Meiner Meinung nach haben wir unsere Komposition relativ gut aufgeführt [**Qualität**], ohne große Fehler zu machen [**Perfektion**]. Es waren auch alle sehr konzentriert [**Konzentration**] und haben ihr Bestes gegeben [**Haltung; Leistung; Anspruch**]. Ich war vor dem Auftritt ein bisschen nervös [**Emotion; Spannung**] und fand die Kameras, welche uns während wir gespielt haben, gefilmt haben ein bisschen nervig und störend. Nach der Aufführung war ich sehr erleichtert und froh, dass es so gut geklappt hat [**Leistung; Erfolg**] und ich es hinter mir habe.

P4, SuS-Z30: Wir begannen unseren dritten Tag, an dem wir an unserem Musikprojekt arbeiteten [**Arbeit**], mit Stimmübungen [**Übung**]. Anschließend bekamen wir die Aufgabe gestellt, in die Gruppen des vorherigen Mals zu gehen unser komponiertes Stück zu verlängern [**Veränderung des Produkts; Handwerk**] und mit weiteren Instrumenten zu optimieren [**Qualität; Anspruch**]. Das Stück sollte 2-3 Minuten dauern. Die Gruppen begannen und am Ende der Zeit hörten wir 4 tolle [**Begeisterung**] selbst entwickelte [**Prozessualität; Eigenständigkeit**] Stücke.

P4, SuS-Z31: Die Einheiten gefallen mir immer mehr [**Veränderung von Einstellungen**]. Wir machen die Warm-ups nicht mehr, die für mich ein bisschen komisch waren [**Fremderfahrung**]. Außerdem arbeiten [**Arbeit**] wir jetzt öfter in den kleinen Gruppen, was mir besser gefällt [**Korresponsivität**] als in der großen Gruppe. Ich finde kleinere Gruppen besser, weil man sich meistens mehr traut als in einer großen Gruppe [**geschützter Raum; Grenzüberschreitung**]. Allgemein hat es mir gut gefallen und ich freue mich schon auf die nächste Einheit [**Bereitschaft, sich einzulassen; Offenheit; Motivation**].

P4, SuS-Z32: Ich hatte in dieser Stunde besonders das Gefühl, dass das miteinander mit den Lehrern [...] besser wurde [**gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben**]. [K4] wies uns in seine Muttersprache ein. Ich glaube, es ist wichtig, dass es zwischen Lehrern und Schülern zu so einem »unschulischen« Informationsaustausch [**Kommunikation**] kommt,

weil dies es leichter macht, im Unterricht klar und mit der Wahrheit **[Authentizität]** mit dem Lehrer zu sprechen **[Klarheit; Offenheit]** (z.B. wenn man etwas nicht versteht).

P4, SuS-Z33-35: Ich fand am Anfang, wie ich reingekommen bin ins Musikprojekt, da hab' ich [K4] gesehen und gedacht, das ist viel zu seriös, viel zu ernst oder so. [...] Und dann im Laufe der Zeit hat sich das eigentlich, war das weg **[Veränderung; Veränderung von Einstellungen]**, weil er war nicht streng, aber er hat trotzdem so ne Stelle gehabt, man hat ihm zugehört **[Präsenz; Performativität]** und das hat geklappt mit dem. Keine Ahnung, wie das funktioniert hat **[Resonanz]**./Ja, er hat uns das quasi antrainiert, dass das funktioniert [...]./Aber nicht so auf böse Art, sondern das war ganz gut.

P4, SuS-Z36: Hierbei war es wichtig, dass jeder beim Vorführen richtig **[Qualität; Anspruch]** mitmachte **[Interaktion; Präsenz; Ernsthaftigkeit; Haltung]**. Sonst klingt es nicht richtig **[Stimmigkeit]**!

P4, SuS-Z37: Es war eigentlich ganz gut, bis unsere Gruppe an der Reihe war. Wir mussten halt anfangen zu lachen. Das tut mich auch voll leid und und wir haben uns eigentlich stark vorgenommen, nicht zu lachen. Ich glaube, [K4] war ein bisschen grantig und enttäuscht von uns, was ich aber verstehen kann [...].

P4, SuS-Z38: [...] ein konkretes Beispiel [...] war, dass wir alle Flaschen in der Hand hatten und vorher schon einen Ton mit Flaschen erzeugt haben und dann hat irgendjemand einfach mit einer Flasche etwas geklopft und dann hat ein anderer gemeint »Oh, das hört sich cool an!« und hat dann mitgeklopft **[Interaktion; Nachahmung]** und dann hat sich das so entwickelt **[Prozessualität; Emergenz]**, dass eben diesen Takt wir dann im Endeffekt auch benutzt haben und dass wir das dann immer variiert **[Vielfalt; Veränderung; Veränderung des Produkts; Gestaltung]** haben, auch im Stück, und das haben wir dann auch beibehalten, obwohl es einfach nur spontan entstanden **[Situativität; Emergenz]** ist.

P4, SuS-Z39: Ich fand das eigentlich gut, weil es wurde nie gesagt, dass es nicht gut war oder das passt nicht **[Toleranz; Eigenständigkeit; Freiheit]**, sondern jeder hatte in Kleingruppen etwas zusammengestellt **[Gestaltung]**. Das war dann eher so: »Ja, ihr könntet das und das machen, dann klingt das besser.« Oder es waren eher Vorschläge, wie man es noch besser machen kann **[Veränderung des Produkts; Qualität]**, und nicht so: »Du nimmst das jetzt raus, das ist nicht gut.«

P4, SuS-Z40: Wir durften dann 5 Instrumente unsere Wahl nehmen und mussten, wie schon oben erwähnt, ein kurzes Stück komponieren **[Kreativität; Gestaltung]**. Dies verlief problemlos, bis auf– nennen wir es einmal interne Gruppenprobleme (z.B. unkoordiniertes Durcheinandergerede) **[Widerstände; Herausforderung]**.

P4, SuS-Z41: Ja, es war einfach schwierig **[Herausforderung]**, dass jeder oder jede eine andere Idee hat **[Vielfalt]**. Man konnte nicht alles in das Stück reinpacken und deswegen musste man sich immer entscheiden **[Gestaltung]** und in einer Gruppe ist es halt ein bisschen schwieriger, sich für eine Sache zu entscheiden **[Aushandeln; ästhetischer Streit]**. Und wenn es heißt: »Ja, in zwei Minuten ist die Vorführung«, dann müssen sie noch schnell ein Ende finden **[strukturierte Handlung]**, was noch cool ist **[Stimmigkeit]**. Das ist ein bisschen schwierig.

P4, SuS-Z42: [...] ich glaube, bei uns war das eher so, dass jemand mit einer Idee kommt, – die Idee hat aber nicht jedem so perfekt **[Perfektion]** gefallen, und dann haben wir uns einfach darauf geeinigt **[Aushandeln]**, wie wir die Idee umsetzen **[Gestaltung]**. Und man hat es jetzt, also – die Idee, die Grundidee blieb dieselbe, aber wir haben es so angepasst **[Stimmigkeit]**, dass sie eigentlich für jeden gepasst hat, dass jeder einverstanden war damit **[soziale Selbstwirksamkeit]**. [...] Es war manchmal einfach im Hinterkopf. Man hat gemerkt: »Okay, das passt nicht so, – machen wir es ein bisschen anders« **[Veränderung des Produkts]** – ohne das so zu kommunizieren. Aber das war trotzdem schon so, dass – es kommen Ideen und im Endeffekt wird es angepasst **[Handwerk]** und dann wird es verwendet.

P4, SuS-Z43: [...] ich find es ein gutes Gefühl **[Emotion]**, wie man dann gemerkt hat **[Wahrnehmung]**, nach den paar Sessions, die wir schon hatten, dass unser Musikstück, das wir gemacht haben **[Prozessualität; Veränderung des Produkts]**, wirklich zu einem Ende kommt und dass wir wirklich schon nur Feinheiten **[Präzision]** verbessern **[Qualität; Anspruch]** und dass wir dann halt wirklich ein Stück kreiert **[Kreativität]** haben, das schon so gut wie fertig ist und am Ende des Tages haben wir es vorgespielt und es waren wirklich viele Probleme **[Herausforderung]** und ich fand es ein gutes Gefühl, dass man das jetzt geschafft hat **[künstlerische Selbstwirksamkeit]**, dass man wirklich etwas kreiert hat, ein eigenes Stück **[Eigenständigkeit]**, das fand ich ein gutes Gefühl.

P4, SuS-Z44: Ich kann mich nicht wie ein Komponist gefühlt haben, weil wir waren so als Gruppe zusammen und es kamen immer neue Ideen **[Innovation]** von anderen Leuten **[Vielfalt]** und es waren immer kleine Ideen, die wir dann so als Gruppe zusammengefügt **[Handwerk]** haben **[soziale Selbstwirksamkeit; Veränderung des Sozialverhaltens]**. D.h., es war nicht ein Komponist, eine Person, die das gemacht hat, sondern wir haben das wirklich in der Gruppe gemacht und es gab keine Probleme dabei. Jeder hat die Ideen eingebracht und wenn es nicht gut war, war sich jeder einig, dass wir die jetzt rauswerfen **[Aushandeln]**, die Idee. Und das war eher einfach so wie eine geplante Gruppenarbeit und nicht so Komponisten.

P4, SuS-Z45: Uns wurde eine Frau vorgestellt, die ohne ein Wort zu sagen, begann, ein spontanes, nicht geplantes Stück **[Improvisation]** mit ihrer »Klarinette« zu spielen. Das Stück dauerte mindestens 5 Minuten und war voller Überraschungen **[Spannung; Offenheit; Fremderfahrung]**. Man spürte **[Sensibilität; Wahrnehmung]** die Spannungen in den Pausen **[Performativität]**, wie jeder ganz genau und leise horchte **[Präsenz; Konzentration]**, was als Nächstes kam. Es sollte uns zeigen, was wir lernen können **[Lernfortschritte und Kompetenzerwerb]**, um unser bis jetzt entwickeltes Stück **[Prozessualität]** zu optimieren **[Qualität; Anspruch]**. Wie wir auf eine Art und Weise mit dem Publikum »spielen« können **[Performativität]**. Anschließend bestand unsere Aufgabe [...] darin, unser Stück zu verlängern **[Handwerk; Gestaltung]** und im besten Falle zu optimieren, indem wir Teile, die wir gerade eben sahen, z.B. diese Spannungen in den Pausen, einzubauen **[Nachahmung; Perspektivwechsel]**. Wir arbeiteten konzentriert **[Konzentration]** und jede Gruppe hat sich, was man in der Zeit mitverfolgen konnte, viel Mühe gegeben **[Motivation; jenseits von Aufgabenerfüllung]**!

P4, SuS-Z46: Am Anfang mussten ein paar Mitschüler lachen oder sind währenddessen auch erschrocken, aber wahrscheinlich nur, weil dies nichts Alltägliches und eher Ungewöhnliches ist **[Besonderheit; Fremderfahrung]**. Ich persönlich habe das Ganze sehr spannend **[Span-**

nung] gefunden, weil man nie ahnen konnte, wann sie den nächsten Ton spielen würde **[Offenheit]**.

P4, SuS-Z47: Uns wurde ein Stück auf einer Bassklarinette vorgespielt **[Performativität; Perspektivwechsel]**. Ich wusste nicht einmal, dass es so etwas gibt **[Horizontenerweiterung]**. Es war überraschend, wie viele unterschiedliche Töne **[Vielfalt]** man auf einem Instrument spielen kann **[Können]**.

P4, SuS-Z48: Wir hatten keinen Plan, wer jetzt was beginnt. Wir hatten das geprobt, dass wir draufloslegen und selber schauen **[Wahrnehmung]**, wann setzen wir ein, wann klingt das gut **[Improvisation; Anspruch; Qualität; Stimmigkeit]**. Und ich war eigentlich überrascht, dass das so ziemlich jedes Mal so gut geklappt hat **[Erfolg; Leistung]**.

P4, SuS-Z49: Nach der Vorbereitung hatten wir die Aufgabe, jede einzelne Komposition nacheinander ohne »Zwischenklatschen« aufzuführen **[Inszenierung]**. Es war wahnsinnig beeindruckend zu sehen, wie gut **[Qualität]** alles zusammengepasst hatte **[Stimmigkeit]**, obwohl wir a) uns nicht abgesprochen haben **[Emergenz]** und alles unabhängig voneinander komponiert haben und b) es noch nie zusammengespielt haben **[Entwicklung eigener Kriterien]**.

P4, SuS-Z50: Ich fand es auch besser, dass wir das nicht so strikt geübt haben **[Improvisation]**, sondern halt einfach aufeinander gehört haben **[Interaktion; Sensibilität; Wahrnehmung; Präsenz; Veränderung des Sozialverhaltens]** und so, und dann ist man auch nicht so nervös oder sowas und hat nicht gedacht, das muss nach Plan laufen. Es war einfach toll **[Begeisterung]**, wenn es schön **[Schönheit]** klingt **[künstlerische Selbstwirksamkeit]**.

P4, SuS-Z51: [...] also mein Ziel ist es jetzt **[Anspruch]** auf jeden Fall, dass ich, – dass wir [...] uns nicht komplett blamieren **[Perspektivwechsel]**, also, [...] dass ich, ja, da seriös auftrete **[Ernsthaftigkeit]** und wir halt was Gescheites **[Qualität]** darbieten **[Repräsentation; etwas darstellen]** können.

P4, SuS-Z52: Bevor die Stunde fertig war, haben wir eine Generalprobe **[Übung]** vor einer 4. Klasse gemacht und es hat ihnen gefallen **[Korresponsivität]**. Das freut mich! Ich finde unser Stück sehr gut **[Qualität]**. Es gefällt auch sehr gut und ja, ich bin zufrieden **[künstlerische Selbstwirksamkeit; soziale Selbstwirksamkeit]**.

P4, SuS-Z53: [K4] zeigte uns nach unseren kleinen Proben neue Musikinstrumente, welche vom Äußeren gar nicht aussehen, als könne man Klänge erzeugen **[Horizontenerweiterung; Besonderheit]**. Auf diese teilte man sich zu 2. auf & erfand erneut ein kleines Musikstück. Dieses dauerte jedoch viel kürzer. Ich war fasziniert **[Faszination]**, was für Töne erzeugt wurden & wie unterschiedlich **[Vielfalt]** alles klang. Wir führten uns nacheinander die Klänge vor & entschieden dann **[Aushandeln]**, kein geplantes Stück daraus zu machen **[Improvisation]**, sondern dass jeder selbst entscheidet **[Gestaltung]**, wann seine Töne dazu passen **[Situativität; Stimmigkeit]**.

P4, SuS-Z54: Am Anfang haben wir, wie gesagt, Übungen gemacht **[Übung]**. Da hat nur [K4] uns vorgesagt, was wir machen sollen und dann haben wir das auch gemacht **[Nachahmung]** und wie wir dann begonnen haben, selber Stücke zu komponieren **[Eigenständigkeit]**, selber

Ideen zu bringen **[Kreativität]**, da haben wir auch begonnen, fokussierter **[Konzentration]** zu arbeiten **[Arbeit]**.

P4, SuS-Z55: Man WILL etwas machen oder man MUSS etwas machen. Das hier mussten wir machen, aber wir wollten es auch machen **[Motivation; jenseits von Aufgabenerfüllung; Selbstbestimmtheit]**, d.h. es war eigentlich der gute Druck. Wenn wir darauf keinen Bock hätten und wirklich das nicht machen wollten, und wir müssen es trotzdem machen, dann ist es schlechter Druck. Dann wären wir auf jeden Fall nicht so gut gewesen **[Qualität; Leistung]** und wahrscheinlich wären wir mit den Stücken nicht so weit gekommen **[Prozessualität; Erfolg]**. Und wir wollten es halt machen und deswegen war es ein guter Druck.

P4, SuS-Z56: Normalerweise hätten wir um zwei nach Hause gehen können, aber so mussten wir bis vier bleiben. Aber es hat trotzdem niemanden gekümmert. Normalerweise [...] wäre es so gewesen: »Was, wir müssen bis vier bleiben?« Aber das war so »Oh, mein Gott, ja. O.K., jetzt Musikprojekt« **[jenseits von Aufgabenerfüllung; Gegenwart zur Schule]**.

P4, SuS-Z57: Danach hatten wir schön viel Zeit, um unser Stück zu vervollständigen **[Gestaltung]**. Es war ein tolles Gefühl **[künstlerische Selbstwirksamkeit]**, sagen zu können, man hat ein eigenes Stück **[Eigenständigkeit; Identifikation]** komponiert **[Handwerk]**. Wir waren bei der Aufführung, ich nehme an wegen ausreichender Vorbereitung, auch seriöser **[Ernsthaftigkeit; Präsenz]** und fokussierter.

P4, SuS-Z58: wenn nicht gleich von dem einen Teil des Musikstücks in den anderen übergegangen wird, sondern [...] ein fließender **[Dynamik]** Übergang **[Stimmigkeit; Entwicklung eigener Kriterien]** entsteht **[Emergenz]**.

P4, SuS-Z59: Ich fand eigentlich den Höhepunkt in verschiedenen Gruppen am besten **[individuelles Erleben]**, z.B., wenn es leise war und plötzlich ganz schnell laut wurde **[Differenzierung]**, das hat irgendwie jeden mitgerissen **[Begeisterung]** oder es hat einen erschrocken oder man hat ein Gefühl **[Emotion]** im Körper **[Körperlichkeit]** gehabt, das, ja.

P4, SuS-Z60: Und ich hab' echt, ich stand immer zitternd da **[Körperlichkeit; Emotion; Spannung; Identifikation]**, dass am Ende nicht noch einer irgendwo draufhaut, weil am Ende ist es so ausgeklungen **[Stimmigkeit]** und ich hab' so gehofft **[Anspruch]**, dass keiner mehr draufhaut **[Entwicklung eigener Kriterien; Unverfügbarkeit]**, und dann war's zu Ende und das war echt ein tolles Gefühl **[Emotion; Begeisterung; Glück, erfüllte Momente]**, fand ich.

P4, SuS-Z61: [...] es klingt einfach gut **[Qualität]**, wenn jeder genau weiß, was er macht **[strukturierte Handlung; Präzision; Klarheit]**.

P4, SuS-Z62: [...] und dann haben wir auch uns bewegt dabei **[Körperlichkeit]** und das hat wahrscheinlich auch dazu beigetragen, dass wir jetzt flüssiger weiterspielen **[Intermedialität; Musizierpraxis; Interaktion]** und dass es keine Probleme gibt.

P4, SuS-Z63: Man hat auch gelernt, sich besser zuzuhören **[Sensibilität; Wahrnehmung; Veränderung des Sozialverhaltens]**. Weil, wenn jemand eine Idee hat und die anderen

mussten das quasi auch respektieren **[gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben]** und niemand hat gesagt: »Nein, das ist schlecht. Wir lassen das gleich weg«, sondern wir haben das halt immer ausprobiert **[Experimentieren]** und dann halt gesagt: »Ja, das ging nicht so gut« **[kritisches Hören und Vergleichen]**, oder »Ja, das machen wir noch anders« **[Veränderung des Produkts; Aushandeln; Entwicklung eigener Kriterien]**.

P4, SuS-Z64: Die Gruppenstellen waren eigentlich sehr gut **[Qualität]**, weil da hat man gemerkt **[Wahrnehmung]**, wie alle so zusammen agieren **[Interaktion]**.

P4, SuS-Z65: Ja, wir sind alle zusammengewachsen **[Veränderung; Veränderung des Sozialverhaltens]**.

P4, SuS-Z66: Und ich merke es selbst, ich mache im Alltag einfach **[gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben]**, wenn ich irgendwie einen Gegenstand hab, haue ich dagegen und denke: »Aha, das ist eigentlich ein guter Ton.« **[Entwicklung eigener Kriterien; Nachhaltigkeit; kritisches Hören und Vergleichen; Reflexion; Veränderung des ästhetischen Verhaltens]**

P4, SuS-Z67: [...] wenn man das Radio aufdreht, hört man eigentlich oft mehr oder weniger dasselbe, oder generell ist es einfach ziemlich oft das, was man eben kennt, nur ein bisschen anders [...].

P4, SuS-Z68: [...] nach der nächsten Stunde, wo wir das geschliffen haben **[Handwerk; Qualität]** und das weitergemacht haben **[Veränderung des Produkts]**, hat man schnell gemerkt: »Wir haben Potential dafür!« **[Begabung]**

P4, SuS-Z69: [...] es hat mich wirklich mitgerissen **[Begeisterung; Dynamik; Energie]**. [...] sobald ich so gesehen hab, dass wir **[Identifikation]** eigentlich wirklich das machen mit dem Stück. Sobald man so ein bisschen ein Schema gesehen hat **[Klarheit]**, sobald man das Stück wirklich als Vollständiges betrachten konnte. Da hab' ich mir gedacht: »Ja, das ist jetzt eigentlich ein Stück, das ist was, das wir vorführen können **[Qualität; Entwicklung eigener Kriterien]**. Das ist unser Stück **[soziale Selbstwirksamkeit; künstlerische Selbstwirksamkeit]**.«

P4, SuS-Z70: Vor dem Konzert in [...] muss ich zugeben, dass ich schon ein bisschen nervös war **[Spannung; Körperlichkeit]**. Mehr habe ich mich aber gefreut darauf, etwas nach so vielen Stunden endlich vorführen zu können **[Musizierpraxis]**. Als wir aber begonnen haben mit dem Stück & ich gemerkt habe, wie aufmerksam **[Präsenz; Konzentration; Wahrnehmung; Performativität]** jeder war, konnte ich es nicht erwarten alles vorzuspielen **[Motivation]**. Ich habe niemals damit gerechnet, dass man auch die leisesten Töne hört **[Sensibilität]**. [...] Als der Applaus kam **[Erfolg; Leistung]** wusste ich, wir haben das alles jetzt das letzte Mal gemacht & dass dieses Projekt dem Ende zugeht und das hat mich wirklich traurig gemacht. Es waren zwar nur ein paar Stunden, aber ich hatte so viel Spaß **[Spaß; soziale Selbstwirksamkeit]** & so viel zu lachen.

P4, SuS-Z71: Bei der Aufführung war es ein ganz anderes Gefühl als sonst **[besondere Weise des Seins]**. Obwohl wir bei den Proben, bei einer Stelle, immer das Problem hatten, loslachen zu müssen, konnten wir uns diesmal zusammenreißen **[Ernsthaftigkeit; Konzentration;**

Präsenz]. Wahrscheinlich, weil es uns diesmal wirklich wichtig war, eine gute **[Qualität]** Performance **[Performativität]** abzuliefern **[Anspruch; Leistung]**. Außerdem war es nach dem Stück auch ein gutes Gefühl **[Emotion]** nun alles richtig geschafft zu haben **[künstlerische Selbstwirksamkeit]**.

P4, SuS-Z72: Bei mehr als 50 Zuschauern konnten wir die »Neue Musik« im Foyer aufführen. Es war eine echt tolle Erfahrung **[Horizontenerweiterung; Nachhaltigkeit]**, die ich jederzeit gerne wieder machen möchte und würde **[Motivation]**. [...] Es war echt cool und lustig **[Korrespondenz; Spaß; soziale Selbstwirksamkeit]**.

P4, SuS-Z73: Ich war im Endeffekt auf jeden Fall stolz drauf, dass wir das so geschafft haben **[Identifikation; künstlerische Selbstwirksamkeit; soziale Selbstwirksamkeit]**. Also, vor allem, dass wir es ohne Lachen **[Ernsthaftigkeit; Konzentration]** geschafft haben, weil in den Proben haben wir immer gelacht.

P4, SuS-Z74: Dann kam schon unser großer Auftritt **[Besonderheit; Performativität]**. Alles lief perfekt **[Perfektion; Leistung; Qualität]** und wir alle waren stolz aufeinander **[Identifikation; künstlerische Selbstwirksamkeit; soziale Selbstwirksamkeit]**.

P4, SuS-Z75: Ich verspürte eine positive Aufregung **[Spannung; Körperlichkeit; Emotion]** unser Stück endlich aufführen **[Musizierpraxis]** zu dürfen. Ich sog jeden einzelnen Moment tief in mich hinein **[Intensität; besondere Weise des Seins]**, sodass ich mich lange daran erinnern werden könne **[Nachhaltigkeit]**. [...] Man konnte die positive Anspannung jedes Einzelnen förmlich spüren **[Performativität]**. Die Anspannung, um einen guten Auftritt **[Qualität]** hin zu bekommen **[Anspruch; Leistung]**. [...] Und obwohl ich am Anfang kaum nervös war, stieg die Nervosität immer mehr, aber nicht zu sehr. Es war ein schönes Gefühl **[Emotion]**, das begeisterte **[Begeisterung]** Publikum zu sehen. [...] Dieses Projekt hat nicht nur die Klassengemeinschaft gestärkt **[Veränderung des Sozialverhaltens]**, sondern auch tolle viele neue Erfahrungen gebracht **[Horizontenerweiterung]** sowie eine wunderschöne Reise nach [...], an die man sich sehr gerne zurück erinnert **[gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben]**.

P4, SuS-Z76: Es hat urviel Spaß **[Spaß]** gemacht – Wiederholbedarf!/Coole neue Erfahrung **[Horizontenerweiterung]**./War kurz davor nervös **[Spannung; Körperlichkeit]**, dafür bei der Aufführung sehr aufmerksam **[Präsenz; Konzentration]**./Hatte nicht gedacht, dass so viele Menschen da sein werden./Das Aufwärmen **[Körperlichkeit]** davor war sehr hilfreich./Als wir rausgingen, dachte ich mir: »Wir schaffen das **[Leistung]**, wir sind ein Team!« **[künstlerische Selbstwirksamkeit; soziale Selbstwirksamkeit]**/Diese 3 Tage waren super lustig, urtoll!

P4, SuS-Z77: So freute sich zwar niemand auf das Stück (wegen Nervosität) **[Spannung; Körperlichkeit]**, doch freute sich jeder auf die Zeit nach dem Stück. So riss sich jeder zusammen und es ging alles überraschend gut **[Qualität; Leistung]**. Man spürte direkt nach der Aufführung eine Erlösung und eine Freude **[Emotion]**.

P4, SuS-Z78: Ich würde, wenn ich das jetzt übernehmen müsste, würde ich, glaube ich, mehr Zeit einplanen. Es war auch manchmal so, dass [K4] gesagt hat, wir haben jetzt – keine Ahnung – zehn Minuten Zeit. Und wir mussten am Anfang so 'ne kleine Komposition machen **[Kreati-**

vität]. Und wir waren vielleicht noch nicht fertig und waren uns unsicher **[Möglichkeit des Scheiterns]** und mussten es trotzdem vorführen.

P4, SuS-Z79: Wenn man es irgendwie nennen will, dann wäre es wohl eher ein Projekt, bei dem man mit verschiedenen Geräuschen/Dingen Soundeffekte kreiert **[Kreativität]**, aber ein Musikstück war es nicht. (höchstens vielleicht ein »Tonkunststück«). Und die ganze Atmosphäre war einfach nur (sorry, das muss ich ehrlich sagen) so nach dem Motto: Wir machen eine Reihe von Geräuschen, nenne es »Musikstück«, führen es in einer Akademie auf und tun dann so als wäre es hoch wissenschaftlich und tiefgründig und besonders **[Besonderheit]**, obwohl es eigentlich nur irgendwas ist. Erinnert auch stark an »abstrakte« oder »moderne« Kunst, wo irgendjemand 2 Farbkleckse macht und es mega teuer verkauft wird und hochgepusht wird, obwohl es wirklich einfach nur 2 Farbklexe sind. Vielleicht gehen hier ja alle Meinungen ziemlich auseinander **[Subjektivität; individuelles Erleben]**, aber ich bin nur ehrlich.

P4, SuS-Z80: Ich fand das Projekt toll und würde es jederzeit nochmal machen **[Motivation]**, da es mir sehr viel Spaß **[Spaß]** gemacht hat. Durch dieses Projekt wurde auch bewiesen, dass man keine Musikerin sein muss oder begabt sein muss in Musik, um ein eigenes Stück **[Eigenständigkeit]** auf die Beine zu stellen **[künstlerische Selbstwirksamkeit]**.

P4, SuS-Z81-82 (auf die Frage, ob sie so ein Projekt noch einmal machen würden): Ich glaube, alle./Vielleicht so ein, zwei nicht. Aber der Großteil schon **[Motivation]**.

5.2 Tabellarische Situationsanalysen

5.2.1 Wirksame Aktant:innen (Welche menschlichen und nicht-menschlichen Aktant:innen bestimmen die jeweilige Situation?)

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
a) menschliche Aktant:innen: Komponist (K1) Lehrerin (L1) Schüler:innen (SuS) Klassenlehrerin, die zunächst einmal ein folgenreiches Missverständnis produziert (P1, SuS-Z15+Z16) und dann in einer Phase, in der L1 krankheitsbedingt verhindert ist, als Ansprechpartnerin für die SuS fungiert und deren Beschwerden über den Projektverlauf entgegennimmt, was schließlich zu einer Neuausrichtung der Strategie führt (P1, L1-Z14) b) nichtmenschliche Aktant:innen: schlechter baulicher Zustand des Schulgebäudes (P1, B1-Z1) als defizitär empfundener Charakter des zur Verfügung gestellten Instrumentariums (P1, L1-Z13-Z25; P1, SuS-Z16)	a) menschliche Aktant:innen: Komponist (K2) Lehrerin (L2) Schüler:innen (SuS) Publikum der Abschlusspräsentation, das überwiegend aus Familienangehörigen der teilnehmenden Schüler:innen besteht (P2, K2-Z12) b) nichtmenschliche Aktant:innen: gute Ausstattung der Schule mit Medien und Instrumenten (P2, K2-Z12) Möglichkeit, verschiedene Gruppen in separaten Räumen arbeiten zu lassen (P2, B2-Z1) c) implizite und stumme Aktant:innen: Souveränität der Lehrerin L2 (P2, K2-Z2; P2, L2-Z4+Z16) Ehrgeiz und Leistungsorientiertheit der Schüler:innen (P2, L2-Z2)	a) menschliche Aktant:innen: Komponist (K3) Lehrer (L3) Schüler:innen (SuS) b) nichtmenschliche Aktant:innen: gute Ausstattung der Schule mit Medien und Instrumenten (P3, K3-Z1) vom Komponisten gewähltes Material Papier (P3, K3-Z6+Z11) überwiegend frontale Sitzordnung während des Projekts (P3, B3-Z1; P3, B4-Z2) hoher Stellenwert der Partitur (P3, K3-Z7+Z10+Z17) c) implizite und stumme Aktant:innen: problematisches Verhältnis der SuS zu L3 (P3, SuS-Z8-Z10)	a) menschliche Aktant:innen: Komponist (K4) Lehrer (L4) Schüler:innen (SuS) Klarinetistin, die den SuS im Laufe des Projekts eine Improvisationsperformance darbietet, anhand derer bedeutsame Erfahrungen gemacht werden (P4, B3-Z5) Publikum des öffentlichen Konzerts, im Rahmen dessen die Ergebnisse des Projekts präsentiert werden (P4, SuS-Z72) b) nichtmenschliche Aktant:innen: Atmosphäre des Raumes und Ausstattung der Schule mit Instrumenten (P4, B4-Z1) bewusste Inszenierung des Raumes mit Sitzkreis und Anordnung der Klangerzeuger (P4, B3-Z5) Konzertreise mit öffentlicher Aufführung am Ende des Projekts (P4, SuS-Z75+Z76)

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
c) implizite und stumme Aktant:innen: vertrautes Verhältnis der SuS zur L1 und zur Klassenlehrerin (P1, SuS-Z33) ausgeprägtes Misstrauen einiger SuS gegenüber dem Forschungskontext (Es gab acht SuS, die keinerlei Daten hinterlassen haben, weil sie sich sowohl den Interviews als auch der Bitte, ein Projekttagebuch zu führen, komplett verweigert haben) in den Massenmedien verbreitete populäre Musik (P1, SuS-Z15; P1, B2-Z1) Heterogenität der Lerngruppe (P1, L1-Z1; P1, SuS-Z7; P1, SuS-Z8)	Persönliches Interesse der SuS an K2 (P2, SuS-Z5) Sozialisation der Lerngruppe im ländlichen Raum.	Diskrepanz zwischen dem musikalischen Selbstkonzept der SuS und den Angeboten des regulären Musikunterrichts sowie des Projekts (P3, SuS-Z9+Z10) Heterogenität der Lerngruppe (P3, SuS-Z1) jugendkulturelle Orientierung der SuS (P3, SuS-Z3+Z4+Z6)	c) implizite und stumme Aktant:innen: sehr gutes Verhältnis der SuS zu L4 (P4, SuS-Z3+Z4) verbindliche persönliche Ausstrahlung des Komponisten K4 (P4, SuS-Z33-35) positive Gruppendynamik in der Schulklasse (P4, SuS-Z8+Z64; P4, K4-Z1+Z2) Herausforderung der öffentlichen Präsentation des Stücks (P4, SuS-Z70+Z71) Homogenität der Lerngruppe (P4, L4-Z1)

5.2.2 Präzungen der Aktant:innen (Von welchen Vorerfahrungen, Einstellungen und Präzungen wird das Handeln der Projektbeteiligten beeinflusst?)

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
a) Komposit: K1 verfügt über vielfältige Erfahrungen mit Musikvermittlungprojekten (K-Z6-Z9). Dennoch möchte er »nicht die pädagogischen Wege gehen« (K1-Z6), die er als »zu trocken« empfndet. Er setzt auf langfristige Wirkungen seiner Vermittlungsarbeit, die sich aber kaum konkret benennen lassen (P1, K1-Z27). Möglicherweise wird diese Hoffnung von einem eigenen Schlüsselerebnis im Bereich des Körpergefühls getragen, das er als Schüler während eines Workshops mit einem Schauspieler hatte (K1-Z2). b) Lehrerin: L1 hat sich schon während ihres Studiums für Neue Musik interessiert und auch Experimentelles Musiktheater kennen gelernt. Im kleineren Rahmen war sie neben dem Lehrerberuf als Sngerin tätig (P1, L1-Z4+Z5). Sie erhebt den Anspruch, das Projekt mitzugestalten (P1, L1-Z8). Wichtig sind ihr die sozialen und partizipativen Aspekte des Konzepts ihrer Schule wie der Klassenrat oder das Konflikttraining (P1, L1-Z2).	a) Komposit: K2 verfügt über Erfahrungen mit Kompositionsjekten in Schulen (K2-Z1+Z6). Er hat außerdem an einer Kompositionspädagogischen Fortbildungsveranstaltung teilgenommen, was ihm Sicherheit gibt. Als von außen kommende Person möchte er bewusst einen Gegenpol zur Schulwelt markieren, indem er chaotische Phasen zulässt und Lehrkräfte in ihrem Bemühen, das Chaos zu ordnen, bremst (K2-Z1+Z6). Selbst erlebt er Schule als »grausamen Ort«, der SuS in ihrer Entfaltung einschränkt (K2-Z9). Deshalb operiert er nicht auf der Basis von Lernzielen, sondern möchte Räume öffnen für Kreativität (K2-Z6). Die Funktionalisierung struktureller Macht lehnt er entschieden ab (K2-Z1+Z7).	a) Komposit: K3 verfügt über umfangreiche Erfahrungen mit Schul- und Vermittlungsprojekten (K3-Z2). Er hat seine Kompositionspädagogische Tätigkeit ausführlich reflektiert und ist sich sowohl der Problematik des Komponierens in Gruppen bewusst (K3-Z1-Z3) als auch der Problematik der Rollengestaltung zwischen Lehrer:in und Künstler:in (K3-Z6+Z7). Ihm ist bewusst, dass er als Kompositionspädagoge einen deutlichen Einfluss auf den Kompositionsprozess und das Ergebnis nimmt (K3-Z3+Z7), und steht dazu, dass er die SuS »sehr stark am Gängelband« führt (P3, K3-Z8). Für ihn steht fest, dass am Ende jedes Kompositionsprozesses eine Partitur steht (K3-Z10). Im Gegensatz zu den anderen drei Kompositen, die in den untersuchten Projekten aktiv waren, grenzt K3 deshalb auch Improvisation und Komposition klar voneinander ab (K3-Z9). Ihm ist die Kommunikation mit der Lehrkraft wichtig (K3-Z1). Im Vergleich zu den Kompositen, die die anderen Projekte betreuen, betont K3 seine Verantwortung für das Resultat des Projekts am deutlichsten (K3-Z3; P3, K3-Z9).	a) Komposit: K4 ist von Haus aus kein Komposit, sondern kommt aus der Pädagogik. Er hat mit Vermittlungsprojekten viel Erfahrung und kennt sich mit Neuer Musik gut aus. Er geht sehr offen damit um, dass er ästhetische Präferenzen hat (P4, K4-Z11) und diese SuS gegenüber auch artikuliert (P4, K4-Z3; K4-Z10). Darüber hinaus steuert er die Projekte durch Einstiege oder Warm-Ups, die in bestimmte Richtungen weisen (P4, SuS-Z8-Z15+Z31). Allerdings stellt er den SuS trotzdem frei, sich gegen seine Positionen zu entscheiden (P4, K4-Z5). Schulische Kompositionsjekte sind für K4 etwas anderes als herkömmlicher Kompositionsjekte, da die Dinge aus dem Musizieren heraus und aus dem Reflektieren darüber entwickelt werden und nicht aus der Analyse (P4, K4-Z10+Z11). Die sozialen Aspekte der Projektarbeit spielen für ihn eine wichtige Rolle (K4-Z12).

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
c) Schüler:innen: Die SuS gehören einer inklusiven Klasse (P1, L1-Z1) der Stufe 8 einer Gesamtschule an. Sie haben kaum Erfahrungen mit musikalischen Tätigkeiten (P1, SuS-Z1), dafür aber mit unterstützenden Formaten wie Klassenrat, Teamtraining und Konflikttraining (P1, L1-Z2). Im bisherigen Musikunterricht haben sie »abgeschrieben und Musik gehört oder gesungen« (P1, SuS-Z1). Ihre musikalische Sozialisation ist von medial verbreiteter Popmusik geprägt (P1, SuS-Z16). Einige SuS nehmen in ihrer Freizeit kulturelle Angebote wahr, das Verhalten ist jedoch auffallend unster (P1, SuS-Z4-8). Das Gruppenselbstkonzept der Klasse ist durchwachsen (P1, SuS-Z8), die sozialen Strukturen, in den sie aufwachsen, sind tendenziell problematisch (P1, B1-Z2).	b) Lehrerin: L2 hat sich intensiv mit Neuer Musik befasst (P2, L2-Z3) und geht mit großer Selbstsicherheit in das Projekt hinein (P2, L2-Z4). Allerdings verortet sie die Projektleitung eindeutig bei K2 und möchte sich selbst auf organisatorische Hilfestellungen beschränken (P2, K2-Z2; P2, L2-Z18). Sie sieht das Projekt als Chance für die SuS, etwas kennen zu lernen »was so gegen den Strich gehen könnte« (P2, L2-Z1) und geht davon aus, dass es »nachhaltig im Sinne der ästhetischen Bildung oder der musikalischen Wahrnehmung, Reflexion« sein wird. Ihrer Meinung nach ist das Projekt »sehr wertvoll [...] für die Entwicklung der Schüler« (P2, L2-Z5+Z6). c) Schüler:innen: Die SuS gehören einer 9. Klasse an einem »G8-Gymnasium im ländlichen Raum« an. Ihre Erwartungen an das Projekt lassen auf eine konventionelle bildungsbürgerliche musikalische Sozialisation schließen. Sie gehen davon aus, dass sie »geföhlt so ein Blatt vollschreiben mit Noten« und ein traditionelles Instrumentarium bedienen (P2, SuS-Z3) und freuen sich auf das Projekt (P2, SuS-Z2). Nur wenige von ihnen spielen ein Musikinstrument (P2, K2-Z1).	b) Lehrer: Über die Voreinstellungen und Prägungen von L3 ist wenig bekannt, da mit ihm kein Vorab-Interview gemacht werden konnte. Sowohl seine eigenen Äußerungen als auch die der SuS deuten darauf hin, dass sein Musikunterricht ausgesprochen praxisarm ist (P3, SuS-Z9). Auch mit produktiven Methoden im Kontext Neuer Musik scheint er wenig Erfahrung zu haben (P3, L3-Z3). c) Schüler:innen: Die SuS gehören einer 10. Klasse einer internationalen Gesamtschule an und sind damit ein- bis zwei Jahre älter und entsprechend reifer als die SuS in den anderen untersuchten Projekten (P3, L3-Z1). Sie sind allgemein sehr selbstbewusst und verfügen zum Teil auch über ein differenziertes und starkes musikalisches Selbstkonzept (P3, SuS-Z4+Z6-Z8), das an populärer Musik orientiert ist (P3, SuS-Z3+Z4+Z6). Auffallend ist, dass es keinerlei Verbindung zu geben scheint zwischen dem hohen Stellenwert, den Musik in ihrem Alltag (P3, SuS-Z3-Z5) und für ihre Sozialität (P3, SuS-Z6-Z7) besitzt, und den Angeboten, die L3 ihnen in seinem Musikunterricht macht (P3, SuS-Z8-Z10).	b) Lehrer: Über L4 wissen wir, dass er eigentlich Komponist und Interpret ist und als Seiten-einsteiger in den Lehrerberuf gekommen ist. Die SuS berichten, dass er »so offen« ist und dass man »mit ihm reden« kann »auch über alles so.« Im Folgenden heißt es: »[...] er ist nicht streng und trotzdem hat er eine gewisse Position als Lehrer« (P4, SuS-Z4). c) Schüler:innen: Die SuS in Projekt 4 besuchen ein Gymnasium und gehören der Klassenstufe 9 an. Ihre Klasse ist wurde kurz vor Projektbeginn »neu zusammengewürfelt« (P4, L4-Z1), dennoch herrscht ein gutes Miteinander (P4, SuS-Z8). Umfangreichere Erfahrungen mit Neuer Musik scheinen nicht vorzuliegen, die SuS wissen nicht, was sie in dem Projekt erwartet (P4, SuS-Z6+Z7) und rechnen mit dem, was sie kennen wie z.B. »typischen Instrumenten wie Klavier, Gitarre oder sowas« (P4, SuS-Z6). d) Bassklarinettistin: Die Bassklarinettistin ist nur in einer Sitzung zu Gast und konfrontiert die SuS mit einer sehr eindrucksvollen und für die SuS ungewöhnlichen Improvisations-Performance (P4, K4-Z11).

	Erfahrung mit Neuer oder Experimenteller Musik haben die SuS kaum. Die Lehrerin vermutet bei ihnen aber durchaus Hör- und Reflexionserfahrungen sowie eine geschulte Wahrnehmung (P2, L2-Z1). Insgesamt werden die SuS als »zielorientiert« (P2, L2-Z2) wahrgenommen.	Über ihre Prägungen und Einstellungen erfahren wir ausschließlich etwas aus den Schilderungen ihrer Performance der anderen Projektteilnehmenden: Die SuS bezeichnen die Performance als »voller Überraschungen« und »Spannungen in den Pausen« (P4, SuS-Z45), einige SuS müssen lachen oder sind erschrocken (P4, SuS-Z46). B4 charakterisiert den Auftritt als »intensiv« und bezeichnet das Erlebnis als »Grenzerfahrung« (P4, B4-Z2). K4 berichtet, dass das Stück aus »explosiven« und »losen« musikalischen Elementen bestand (P4, K4-Z11).

5.2.3 Konzeptionalisierungen des Künstlerischen (Welche Vorstellungen haben die Projektbeteiligten von künstlerischen Tätigkeiten und Phänomenen?)

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
a) Komponist: Für K1 sind künstlerische Tätigkeiten ein Mittel, um »Kommunikation zwischen Menschen herzustellen« und um Lebenserfahrung weiterzugeben (K1-Z1). Er betont die körperlichen Aspekte künstlerischer Tätigkeiten (K1-Z2+Z3) und sieht darin die Möglichkeit, sich selbst und andere auf einer anderen Ebene kennen zu lernen (K1-Z1).	a) Komponist: Das spezifisch Künstlerische liegt für K2 in einer sozialen Interaktion, in der SuS eigene und fremde Arbeiten auf der Basis selbst ausgehandelter Kategorien »ganz feinfühlig irgendwie als gelungen oder nicht gelungen bezeichnen und das dann auch begründen können« (K2-Z8). Auch Momente, »wo die Kinder so ganz gespannt oder ganz feinfühlig zuhören«, bedeuten K2 viel (K2-Z9). Gedeihen kann dies aber nur in Freiheit und auf der Basis selbstbestimmter Aktivitäten (K2-Z6+Z9).	a) Komponist: Für K3 besteht der Reiz von schulischen Kompositionsprojekten darin, dass Schüler:innen dort Fremderfahrungen machen können (K3-Z2). Das Künstlerische beginnt für ihn »in dem Moment, wo etwas scheitern kann« (K3-Z5).	a) Komponist: Für K4 ist das Künstlerische in hohem Maße mit Fremderfahrungen verbunden (K4-Z9+Z12; P4, K4-Z6). Bereits im Unfertigen können seiner Meinung nach Dinge entstehen (K4-Z8), die dann im weiteren Optimierungsprozess Bedeutung erhalten (P4, K4-Z8). Wichtig ist ihm das Experimentelle (P4, SuS-Z9) und das gemeinsame Lösen musikalischer Problemstellungen (K4-Z11).

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
Die Welt der Kunst ist für ihn eine Welt der Freiheit, die mit »Grenzüberschreitung« zu tun hat (K1-Z5), im Gegensatz zu einer als »trocken« empfundenen Pädagogik (K1-Z6). Dementsprechend ist seine Vorgehensweise prozessorientiert (K1-Z9). Grundsätzlich schreibt er jedem Menschen künstlerisches Potenzial zu (K1-Z5). b) Lehrerin: L1 hofft, dass das Projekt bei den SuS Offenheit gegenüber Neuer Musik erzeugt (P1, L1-Z6). Häufiger finden sich in ihren Äußerungen Hinweise auf folgende Wünsche an den künstlerischen Prozess: Auseinandersetzung mit Grundprinzipien (P1, L1-Z10), Erwerb handwerklicher Fähigkeiten (P1, L1-Z7) sowie Aufbau musikalischer Kompetenzen (P1, L1-Z17). c) Schüler:innen: Im Vorfeld oder unabhängig vom Projekt konzeptualisieren die SuS das Künstlerische überwiegend in Form konventioneller Handlungsschemata (P1, SuS-Z15+Z16).	Insgesamt vertritt K2 einen offenen Werkbegriff (K2-Z3) und bezieht explizit auch Performatives mit ein, das auch aus einer spielerischen Haltung heraus entstehen kann (K2-Z4+Z9). Es geht ihm darum, dass SuS etwas »für sie Bedeutendes machen« (K2-Z9). Manchmal gebe es auch das Gefühl, es sei etwas Künstlerisches passiert, »wenn eben ein Ergebnis gefunden wurde, zu dem man nicht mal irgendwie die Idee gehabt hätte, dass man es auf diese Weise machen hätte können« (K2-Z9). b) Lehrerin: Auch L2 sieht das Projekt als Gegenpol zum Schulalltag, bei dem »was so gegen den Strich gehen könnte« (P2, L2-Z1). Sie spricht von Kreativität (P2, L2-Z3+Z17) und davon, dass das Projekt »nachhaltig im Sinne der ästhetischen Bildung« sein werde (P2, L2-Z5). Ferner geht es ihr um künstlerische Selbstwirksamkeitserfahrungen (P2, L2-Z12+Z13). Auch Krisen betrachtet sie als notwendigen Bestandteil künstlerischer Prozesse (P2, L2-Z9). Wie K2 betont sie die sozialen Aspekte des Projekts (P2, L2-Z7).	Das Komponieren in der Gruppe hält er für schwierig, weil die Frage nach der Verantwortung für kompositorische Entscheidungen kaum zu klären ist und subjektive Entscheidungen nicht ohne weiteres an eine Gruppe delegiert werden können (K3-Z12). Künstlerisches Arbeiten beginnt für K3 dort, wo die Tätigkeit nicht mehr nur als Erfüllung einer Aufgabe wahrgenommen wird (K3-Z5). Auch der Aspekt der »Verfremdung« ist ihm wichtig (K3-Z8). Schließlich bringt er die Entwicklung eigener Kriterien sowie die Möglichkeit des Scheiterns an eigenen Kriterien (K3-Z5) ins Spiel. Im Idealfall entwickeln sich eigene »Kriterien für das Handeln« und »technische Fähigkeiten« parallel (K3-Z5). So können SuS auf der Basis von Eigenmotivation in einen »Überprozess« kommen (K3-Z11). b) Lehrer: L3 erscheint in seinen Äußerungen sehr erfolgsorientiert (P3, L3-Z2). Seinen Musikunterricht begreift er offenbar nicht als künstlerisch, da dieser sehr praxisarm ist (P3, L3-Z3; P3, SuS-Z9)	Von grundsätzlich Bedeutung sind für ihn darüber hinaus Körperhaltung und künstlerische Präsenz (P4, B3-Z7; P4, K4-Z3+Z4+Z14), weshalb er performativen Situationen großen Wert beimisst (K4-Z3+Z6). Das Künstlerische entsteht seiner Auffassung nach in Musiziersituationen, es ist verbunden mit einer gesteigerten Konzentration und Intensität der Wahrnehmung (P4, K4-Z3). Es markiert aus Sicht von K4 eine Gegenwelt zur regulären Schule (K4-Z2) und beruht in hohem Maße auf Offenheit und Fremderfahrung (P4, K4-Z1+Z4-Z6). Es umfasst Reflexionsprozesse (P4, K4-Z10) und ist für ihn mit Herausforderungen verbunden (K4-Z10+Z11). b) Lehrer: Von L4 liegen aufgrund einer Datenübertragungsperiode außer einer kurzen E-Mail (P4, L4-Z1) keine Äußerungen vor. Seine Konzeptionalisierung des Künstlerischen kann vor allem anhand der Beschreibungen der anderen Projektteilnehmer:innen rekonstruiert werden, die sein Verhalten und seine Instrumentalperformance betreffen. Eine Schülerin bemerkt zu dieser Performance, dass er verschiedene Gegenstände verwendet habe und sie davon erschreckt gewesen sei (P4, SuS-Z18).

Mit Bezug auf das Projekt konzeptionalisieren sie das Künstlerische insbesondere als Kommunikation (P1, SuS-Z9), wichtig sind ihnen die Momente, in der sie künstlerische Selbstwirksamkeit erfahren (P1, SuS-Z19+Z21+Z26). Wie an allen anderen Standorten auch steht das Bedürfnis nach Korresponsivität im Vordergrund (P1, SuS-Z2+Z3), betont werden außerdem der Aspekt der Kreativität (P1, SuS-Z31). Die Vorstellung, Musik müsse etwas darstellen, wird während des Projekts nicht überwunden und setzt sich schließlich gegen die Prämissen des Komponisten durch (P1, SuS-Z25+Z32). In Abgrenzung zum Projekt betonen die SuS den Aspekt der Selbstbestimmtheit und der Eigenständigkeit künstlerischen Schaffens, den sie am Anfang des Projekts über weite Strecken vermissen (P1, SuS-Z30+Z32).	c) Schüler:innen: Im Vorfeld des Projekts konzeptionalisieren die SuS in Projekt 2 – genauso wie die SuS in Projekt 1 – das Künstlerische überwiegend in Form konventioneller Handlungsschemata (P2, SuS-Z3). Während des Projekts erleben sie das Künstlerische vor allem als Freiheit (P2, SuS-Z12), als Selbstbestimmtheit (P2, SuS-Z15-17) und als praktische Auseinandersetzung mit Klang (P2, SuS-Z18+Z21+Z23+Z26), im Rahmen derer sie in einer Weise kreativ sein können, die ihnen Spaß macht (P2, SuS-Z26). An mehreren Stellen wird deutlich, dass sie die künstlerische Arbeit in der Gruppe durchaus als Herausforderung empfunden haben (P2, SuS-Z18+Z21+Z27).	c) Schüler:innen: Die Konzeptionalisierungen des Künstlerischen durch die SuS in Projekt 1 weisen, der Heterogenität der Gruppe entsprechend, ein sehr breites Spektrum auf. Neben Äußerungen, in denen konventionelle Perfektion und die medial verbreitete Populäre Musik den Maßstab vorgeben (P3, SuS-Z3+Z13+Z21+Z23), finden sich auch solche Beiträge, die auf eine differenzierte Auseinandersetzung mit ästhetischen Fragestellungen hindeuten und dabei den im 20. Jahrhundert sich vollziehenden Paradigmenwechsel berücksichtigen (P3, SuS-Z40-Z42). Dabei werden besonders die Kategorien Gefühl und Subjektivität (P3, SuS-16+Z39+Z41) sowie die Freiheit der Kunst (P3, SuS-Z40) hervorgehoben, die ihnen im Projekt fehlt (P3, SuS-Z15+Z16). Der Aspekt der Körperlichkeit wird in den seltenen Fällen, in denen er im Projekt zum Tragen kommt, positiv wahrgenommen (P3, SuS-Z25+Z37) und ansonsten explizit vermisst (P3, SuS-Z45+Z46).	Als Seiteneinsteiger in den Lehrerberuf pflegt er einen vergleichsweise offenen und vertrauten Umgang mit den Schüler:innen (P4, SuS-Z4), was möglicherweise Rückschlüsse auf seine Konzeptionalisierung künstlerischer Tätigkeiten zulässt. c) Schüler:innen: Die SuS in Projekt 4 konzeptionalisieren das Künstlerische zunächst ihrem Horizont entsprechend als »so was mit typischen Instrumenten [...] wie Klavier, Gitarre oder sowas« (P4, SuS-Z6) oder als Musik, »die heutzutage im Radio läuft« (P4, SuS-Z10). Da sie von Beginn des Projekts an auf die öffentliche Präsentation hingearbeitet haben, spielen auch die Aspekte Leistung, Erfolg und Perfektion eine Rolle (P4, SuS-Z29+Z74+Z75). Häufig betonen sie die Eigenständigkeit ihrer Leistungen (P4, SuS-Z43+Z54+Z57+Z80). Die erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber performativen Situationen und den Aspekten der Konzentration und der Präsenz, die für K4 typisch ist, machen sich die SuS ebenfalls im Verlauf des Projekts zu eigen (P4, SuS-Z29+Z70+Z76). Sie entwickeln einen Sinn für Differenzierung (P4, SuS-Z8+Z15+Z3+Z59) und nehmen die körperlichen Aspekte ihrer Tätigkeiten bewusst wahr (P4, SuS-Z11+Z15+Z20+Z62).

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
			Häufig reflektieren sie in ihren Tage- bucheinträgen die körperlichen und emotionalen Wirkungen von Musik oder musikalischen Tätigkeiten (P4, SuS- Z62+Z76) sowie die Neuartigkeit der Erfahrungen, die sie im Projekt machen (P4, SuS-Z47+Z72+Z75+Z76). Auch die Spannung, die sich im Kontext improvisier- ter Performances entwickelt (P4, B4-Z1), scheint für die SuS in Projekt 4 ein zentraler Aspekt des Künstlerischen zu sein (P4, SuS- Z60+Z75+Z77).

5.2.4 Themen und Diskurse (Was sind die bevorzugten Gesprächsthemen der verschiedenen Projektbeteiligten und welche Diskurse bedienen sie?)

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
a) Komponist: Ein Thema, das K1 bevorzugt bedient, ist die Bedeutung der Ebenen des Persön- lichen sowie der zwischenmenschlichen Beziehungen und der Kommunikation innerhalb der Projekte (K1-Z1+Z4). In seinen Reflexionen über die in dem Projekt auf- tretenden Schwierigkeiten akzentuiert er die mangelnde Bereitschaft, sich einzulassen (P1, K1-Z1+Z2). Auch die Themen Raum, Energie und Atmosphäre spielen für K1 eine große Rolle (K1-Z4+Z6).	a) Komponist: K2 thematisiert häufig, dass er SuS gegen- über keine Lehrrolle einnehmen möchte (K2-Z1+Z9). Außerdem betont er mehrfach, dass er sich in gestalterische Entscheidun- gen nicht einmischen möchte (K2-Z6+Z9). Seine Äußerungen belegen aber, dass er die internen Aushandlungsprozesse innerhalb von SuS-Gruppen sehr genau beobachtet (K2-Z8).	a) Komponist: K3 hat äußerst umfangreiches Datenmate- rial hinterlassen. Sowohl die drei Interviews als auch sein ausführliches Projekttagebuch geben einen Einblick in differenzierte Re- flexionen bzgl. kompositionspädagogischer Fragestellungen (K3-Z1-Z3) sowie in seine projektbezogenen Planungen und Auswer- tungen (P3, K3-Z6+Z11+Z17). Wiederkehren- de Themen sind die Bedeutung des Notie- rens und der Partitur (P3, K3-Z7+Z10+Z17) sowie das Zustandekommen gestalterischer Entscheidungen (P3, K3-Z8+Z9).	a) Komponist: K4 thematisiert gerne die Bedeutung des miteinander Arbeitens und der zwischen- menschliche Ebene für das Gelingen von Kompositionsprojekten (K4, Z8+Z12). Das Experimentelle und Unfertige besitzt für ihn bereits ein hohes Potenzial (P4, B3-Z1), wobei man die Bereitschaft, sich einzu- lassen (K4-Z9) ggf. auch aktiv erzeugen muss (P4, K4-Z7). Der gemeinsame Prozess steht bei ihm im Zentrum der Überlegungen (K4-Z8+Z12).

b) Lehrerin: L1 ist es wichtig, dass die SuS abgeholt werden (P1, L1-Z22+Z27). Sie betont die Bedeutung der Beziehungsebene für den Projektverlauf (P1, L1-Z17+Z19) und den Einfluss von Sozialisation (P1, L1-Z25+Z26). Ferner weist sie gerne auf ihren persönlichen Anteil an der Krisenbewältigung und die methodischen Ideen, die sie beigesteuert hat, hin (P1, L1-Z17+Z18). c) Schüler:innen: In den Äußerungen der SuS werden häufig die Schwierigkeiten am Anfang des Projekts thematisiert, insbesondere das Problem der Intransparenz hinsichtlich der Zielsetzungen seitens K1 (P1, SuS-Z13+Z14+Z17+Z19). Auch der Wandel des Projekts nach dem Krisengespräch mit der Klassenlehrerin, das dazu geführt hat, dass ihnen mehr Mitsprache bei der Themenwahl und mehr Autonomie im Arbeitsprozess zugestanden wurde, wird betont (P1, SuS-Z19-Z23).	Er hat die Besonderheiten des Komponierens in Gruppen umfassend reflektiert (K2-Z6+Z7), das gleiche gilt für Fragen nach dem Verhältnis von Prozess und Produkt (K2-Z6+Z9) sowie nach dem Verhältnis, in dem Improvisation und Komposition zueinander stehen (K2-Z7). Auch die sozialen Dimensionen der gemeinsamen künstlerischen Arbeit spricht K2 oft an (K2-Z5+Z8). b) Lehrerin: L2 betont mehrfach die künstlerische und pädagogische Professionalität von K2 (P2, L2-Z16+Z18). Sie erläutert, dass der persönliche Kontakt mit dem Komponisten für die SuS von großer Bedeutung ist (P2, L2-Z16). Es wird deutlich, dass sie das Projekt klar vom regulären Musikunterricht abgrenzt (P2, L2-Z1), weil es ergebnisoffen ist (P2, L2-Z2), zur Reflexion anregt (P2, L2-Z5+Z13) und die SuS im Rahmen des Projekts auf andere Weise ernstgenommen und wertgeschätzt werden (P2, L2-Z14). Mit Blick auf die gestalterischen Entscheidungen betont sie, dass es durchaus Krisen gab (P2, L2-Z8), ist aber fasziniert von der Eigenständigkeit der SuS im Umgang mit diesen Krisen (P2, L2-Z9+Z10). Sie lässt aber auch durchblicken, dass ihr die Einigungsprozesse manchmal zu schnell gingen (P2, L2-Z11).	Auch über die Rollenverteilung (K3-Z6+Z7) und die Kommunikation denkt er häufig nach (P3, K3-Z20). b) Lehrer: L3 hebt in seinen Gesprächsbeiträgen die Qualität des Projektergebnisses hervor (P3, L3-Z2) und freut sich über den hohen Praxisanteil des Projekts (P3, L3-Z2). c) Schüler:innen: Die SuS in Projekt 3 sprechen ungewöhnlich viel über ihre musikalischen Praxen (P3, SuS-Z3-Z7) und die Ideen, die sie selbst für ein Musikprojekt hätten (P3, SuS-Z44-46). Mit Blick auf das konkrete Projekt erklären sie wiederholt, dass ihnen das Papierreißen zu lange ging (P3, SuS-Z17-20+Z43), dass sie sich mehr Freiheit gewünscht hätten (P3, SuS-Z16+Z29), und dass ihnen das Musizieren auf Musikinstrumenten deutlich mehr zugesagt als die Papierstudien (P3, SuS-Z21-24). Mindestens zwei SuS zeigen sich durchaus interessiert an tiefergehenden Diskussionen über das Wesen ästhetischer Erfahrungen (P3, SuS-Z25) sowie künstlerischer Tätigkeiten und Produkte (P3, SuS-Z34+Z35-Z40-Z42).	Wie bereits in Hinblick auf seine Konzeptionalisierung des Künstlerischen deutlich wurde, spielen Präsenz und Haltung eine große Rolle für ihn (P4, K4-Z3), auch für die Kategorien Raum und Atmosphäre hat er ein Gespür (K4-Z1). Weitere Themen sind bei K4 das Zuhören-Können (P4, K4-Z1) sowie die Reflexion von Erfahrungen (K4-Z11). Er bedauert es, wenn für Reflexion keine Zeit bleibt (P4, K4-Z10). Mit Blick auf die SuS kommt für ihn der Musikpraxis eine hohe Bedeutung zu (K4-Z11). b) Lehrer: In der einzigen verfügbaren Äußerung thematisiert L4 auf metaphorische Weise die angenehme zwischenmenschliche Situation, die die Basis für seine Arbeit mit der Projektklasse bildet (P4, L4-Z1). c) Schüler:innen: Die zentralen Themen der SuS in Projekt 4 sind die vielen neuen Eindrücke und Erfahrungen, die sie während des Projekts sowie im Rahmen des öffentlichen Auftritts und der damit verbundenen Konzertreise sammeln (P4, SuS-Z12+Z13).

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
			Das Projekt ist für die SuS mit Herausforderung verbunden (P4, SuS-Z8), weshalb es auch in hohem Maße Selbstwirksamkeitserfahrungen auf sozialer (P4, SuS-Z8+Z14+Z15) und auf künstlerischer Ebene (P4, SuS-Z15+Z64) ermöglicht. Darüber hinaus wird die Spannung in improvisatorisch-performativen Situationen zunächst bei der Bassklarinettistin, dann auch in den eigenen Performances häufig thematisiert (P4, SuS-Z45-Z47+Z60), insbesondere auch die Spannung durch musikalische Pausen (P4, SuS-Z16). Gegenstand der Schilderungen sind weiterhin das positive Arbeitsklima in den Gruppen (P4, SuS-Z28+Z30+Z39) sowie die Schwierigkeit der gemeinsamen Entscheidungsfindung (P4, SuS-Z41), an der sie aber niemals scheitern (P4, SuS-Z42). Obwohl vor allem in den Tagebucheinträgen der SuS häufig von Gefühlen der Befremdung und Hemmungen, die es zu Überwinden gilt, die Rede ist (P4, SuS-Z11+Z21-Z26), zeigt sich, dass das Projekt den meisten SuS schlicht und ergreifend großen Spaß macht (P4, SuS-Z70+Z76+Z80).

5.2.5 Strategien (Welche Handlungs- und Vermittlungsstrategien wenden die Projektbeteiligten an?)

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
a) Komponist: K1 verfolgt zunächst den Plan, durch verschiedene Übungen die Fähigkeit zur non-verbalen Kommunikation zu erzeugen, die ihm als Aspekt des künstlerischen wichtig ist (P1, SuS-Z11+Z12; K1-Z1+Z4; L1-Z10). Er verzichtet jedoch darauf, seine Strategien und Zielsetzungen zu Beginn des Projekts transparent zu machen (P1, SuS-Z14+Z17) und setzt auf die Bereitschaft der SuS, sich auf einen für sie neuartigen Prozess einzulassen, was jedoch nicht geschieht (P1, SuS-Z12+Z18; P1, L1-Z11). Dabei geht er von sozialen Kompetenzen bei den SuS aus, die, wie L1 nachträglich feststellt, nicht vorhanden waren (P1, L1-Z10). In den ersten Einheiten des Projekts werden die SuS stark von K1 geführt (P1, SuS-Z12+Z13). Nachdem seine Strategie scheitert (P1, L1-Z12), verstärkt er den Kontakt zu L1 (P1, K1-Z3+Z4) und räumt den Bedürfnissen der SuS mehr Platz ein (P1, K1-Z3), gibt aber dafür seine eigenen Zielsetzungen weitgehend preis (P1, K1-Z5). Auffallend im Vergleich zu den anderen Projekten ist, dass K1 sich relativ wenig Gedanken um die Auswahl der Arbeitsmaterialien und des Instrumentariums macht (P1, L1-Z13).	a) Komponist: K2 würde den SuS am liebsten auf einer Ebene begegnen. Er lässt sich duzen, kommuniziert sehr offen (P2, SuS-Z7-Z9) und lehnt jede Machtposition ab (K2-Z7; P2, K2-Z8). Zu Beginn des Projekts konfrontiert er die SuS mit einem eigenen Stück und setzt dadurch einen gewissen ästhetischen Rahmen (P2, SuS-Z5+Z6-Z8). Danach sind ihm jedoch Phasen der Exploration und der Improvisation wichtig (K2-Z4), bei denen er sich möglich ganz heraushält und die SuS die Dinge miteinander aushandeln lässt (K2-Z8; P2, SuS-Z16). Um dies zu ermöglichen, bemüht er sich, geschützte Räume zu schaffen, in denen SuS nach eigenen Spielregeln interagieren können (P2, K2-Z6+Z13). Einen Rahmen setzt er lediglich, indem er Instrumente oder bespielbare Alltagsobjekte anbietet (P2, SuS-Z11). Wenn er um Rat gefragt wird, macht er jedoch gerne Vorschläge, demonstriert Möglichkeiten und bringt seine eigenen Erfahrungen ein (P2, SuS-Z16-Z18; P2, B2-Z4). Gelegentlich greift er auf die Methode zurück SuS als Zuhörende einzuteilen und Arbeitsgruppen dadurch aus sich selbst heraus Lösungen für auftretende Probleme finden zu lassen (K2-Z7).	a) Komponist: K3 möchte seine eigene Person nicht groß thematisieren (P3, K3-Z4), stellt sich den SuS dann aber doch anhand eines eigenen Klavierstücks als Komponist vor (P3, K3-Z5). Er arbeitet über die ersten drei Doppelstunden hinweg mit einer strengen Materialvorgabe und versucht grundlegende musikalische Gestaltungsprinzipien ausschließlich anhand von Papiergeräuschen zu veranschaulichen (P3, K3-Z6+Z11; P3, SuS-Z14), wobei die SuS klar definierte Aufgaben bekommen (P3, K3-Z6), die kaum Platz für eigene Ideen lassen (P3, K3-Z8; P3, SuS-Z15+Z16), was K3 durchaus bewusst ist (P3, K3-Z8). Zentrale Zielsetzung ist die präzise Notation der kleinen Kompositionsetuden. Diese ist ihm so wichtig, dass er die Partituren der SuS sogar selbst »nochmal sauber abschreiben und in der Zeichenverwendung etwas optimieren« möchte (P3, K3-Z10). Dirigierübungen ergänzen das methodische Setting (P3, SuS-Z37). Erst in der vierten Doppelstunde dürfen die SuS das in Partiturfom gebrachte Erarbeitete auf andere Instrumente übertragen. Dabei sollen die Instrumentalklänge den Papierklängen ähneln (P3, K3-Z11). Das Vorgehen entspricht der Ankündigung, die SuS »sehr stark am Gängelband« zu führen (P3, K3-Z8) exakt.	a) Komponist: K4 plant den Einstieg in das Projekt sehr sorgfältig, bereitet den Raum, in dem gearbeitet wird, vor (P4, B3-Z4; P4, B4-Z1; K4-Z1) und stellt bewusst ausgewählte Materialien zur Verfügung (P4, B3-Z4; K4-Z1). Er setzt auf ein ausgewogenes Gleichgewicht von Machen-Lassen und Anleitung (P4, B3-Z15). Auch für die Phasen, in denen die SuS selbstständig arbeiten, gibt er klare Instruktionen (P4, SuS-Z14). Er denkt und agiert von der Musik her (K4-Z11) und konzentriert sich von Anfang an auf die Erzeugung jener besonderen Momente, in denen SuS merken, »da haben wir jetzt etwas gemacht, das nicht alltäglich ist« (K4-Z3). Eine zentrale Rolle innerhalb seiner Strategie nimmt die Klarinetistin ein, die den SuS sowohl musikalisch-ästhetisch als auch hinsichtlich ihrer performativen Kompetenzen ein Beispiel gibt (P4, B3-Z5+Z7; P4, B4-Z2). Auch K4 selbst verkörpert eine künstlerische Haltung und kann dadurch vieles auf nonverbale Weise vermitteln (P4, B4-Z3). Die Erfahrung des Auftretens ist ihm als künstlerisches Erlebnis sehr wichtig, auch wenn es sich nur um Zwischenergebnisse handelt

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
b) Lehrerin: L1 erhebt zu Beginn des Projekts den Anspruch, mitgestalten zu wollen (P1, L1-Z8), überlässt K1 dann aber zunächst weitgehend das Feld (P1, L1-Z9). Sie fällt vorübergehend wegen Krankheit aus und stellt bei ihrem Wiedereinstieg fest, dass die Verständigung zwischen den SuS und K1 nicht funktioniert (P1, L1-Z14). Sie inter-veniert, indem sie eine Projektstunde ohne K1 einschleibt und dabei eine neue Thematik und eine neue Methodik etabliert, womit sie K1 ein Stück weit vor vollendete Tatsachen setzt (P1, L1-Z17), worüber dieser aber gar nicht so unglücklich zu sein scheint (P1, L1-Z18). c) Schüler:innen: Die SuS können ihre Unzufriedenheit mit den Angeboten, die K1 ihnen macht, nicht artikulieren, sondern verweigern sich stattdessen überwiegend dem Projekt (P1, SuS-Z12+Z13+Z17+Z18). Ihren vertrauten Lehrerinnen gegenüber teilen sie sich jedoch hilfesuchend mit (P1, L1-Z14). Nachdem K1 einlenkt, zeigen sich viele SuS kompromissbereit (P1, SuS-Z31).	Ansonsten hört er aufmerksam zu und hebt Dinge, die er »persönlich spannend« findet, hervor (P2, SuS-Z16; K2-Z5). Trotz dieser großen Zurückhaltung verfolgt er das Ziel, dass die SuS etwas produzieren, das sie ihren Eltern vortragen können (P2, SuS-Z24; P2, K2-Z12). b) Lehrerin: L2 hat das Projekt gewissenhaft vorbereitet und bei den SuS Neugier und Vorfreude erzeugt (P2, K2-Z3; P2, SuS-Z2). Sie ordnet sich dem Komponenten jedoch unter (P2, L2-Z4; P2, K2-Z2) und sieht ihre Aufgabe eher darin, das Projekt organisatorisch zu begleiten. Außerdem möchte sie die SuS motivieren und Reflexionsprozesse anregen (P2, L2-Z1). Dementsprechend gibt sie positives Feedback (P2, L2-Z15). In ihren Äu-ßerungen wird deutlich, dass sie sehr genau beobachtet und die emotionale Situation der SuS sensibel registriert (P2, L2-Z18). c) Schüler:innen: Die SuS in Projekt 2 genießen die Wertschät-zung, die sie durch das Projekt erfahren, und die Freiheit, die K2 ihnen gewährt (P2, SuS-Z1+Z8+Z12+Z20+Z30+Z31).	Erst nach der vierten Doppelstunde, als »die Perspektive für die verbleibenden eininhalb Unterrichtseinheiten [...] im Prinzip klar« ist, erwägt K3, die Jugendlichen in die Gestaltung des Arbeitsprozesses mit einzubeziehen (P3, K3-Z12). Bei freieren Arbeitsformen sieht er jedoch ein Problem darin, »vier Gruppen parallel zu betreuen« (P3, K3-Z13). Nach der fünften Doppelstunde, in der den SuS etwas mehr Eigenständigkeit gewährt wurde, stellt sich bei ihm jedoch das Gefühl ein, dass die SuS von der Freiheit »plötzlich irgendwie so ein bisschen überfordert« waren (P3, K3-Z14). Eine vergleichbar enge Führung der SuS findet sich nur in der Anfangsphase von Projekt 1. Auffallend an Projekt 3 ist im Vergleich zu den anderen drei Projekten, dass K3 den Entste-hungsprozess der Stücke und die Möglich-keiten ihrer Weiterentwicklung sehr sorgfältig protokolliert. b) Lehrer: L3 überlässt K3 die Gestaltung des Projekts (P3, L3-Z3), befindet sich aber mit ihm in ge-danklichem Austausch (P3, K3-Z19+Z20).	(K4-Z8; P4, K4-Z8). Künstlerische Haltung und Präsenz werden in seinem Projekt in vielfältiger Weise geübt (P4, B3-Z9; K4-Z7). Künstlerische Haltung und Präsenz werden in seinem Projekt in vielfältiger Weise geübt (P4, B3-Z9; K4-Z7). Im Rahmen perfor-mativer Settings sollen SuS künstlerische Selbstwirksamkeitserfahrungen machen (K4-Z3+Z6+Z7-Z12). Grundsätzlich fordert er Offenheit sowohl von den SuS als auch von sich selbst (K4-Z9+Z12; P4, K4-Z13), obwohl er sich durchaus ästhetische Prioritäten zu-gesteht und dazu steht, dass er das Gesche-hen sehr stark lenkt (P4, K4-Z5). Dies kann sowohl allgemein durch seine Haltung als auch mittels konkreter, aber respektvoller Interventionen (P4, B4-Z5+Z8) erfolgen. Im Vergleich zu den anderen Projektleiter:innen traut K4 den SuS sehr viel zu und verlangt ihnen viel ab. Jedoch achtet er darauf, dass niemals das Gefühl von Druck oder Zwang entsteht (P4, SuS-Z27+Z55). b) Lehrer: K4 versteht es, im Unterricht eine Atmo-sphäre zu erzeugen, in der die SuS sich wohlfühlen (P4, SuS-Z3+Z4). Neben der Bassklarinettistin spielt auch er den SuS etwas auf seinem Instrument vor, wobei offenbar eine Konfrontation mit Ungewöhn-lichem intendiert ist (P4, SuS-Z18).

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
d) Klassenlehrerin: Die Klassenlehrerin nimmt die Beschwerden der SuS auf und greift über L1 vermittelnd ein (P1, L1-Z14).	Mit seinen Anregungen und Hilfestellungen gehen sie selbstbewusst und freimütig um (P2, SuS-Z9; P2, K2-Z4). Wie ihre Lehrerin mitteilt, arbeiten sie »zielorientiert« (P2, L2-Z2; P2, B2-Z2). Aus der Perspektive von L2 und K2 vollziehen sich die Einigungsprozesse mitunter zu schnell (P2, L2-Z11; P2, K2-Z15).	c) Schüler:innen: Die SuS in Projekt 3 verhalten sich kooperativ (P3, SuS-Z2), auch wenn insbesondere das langwierige Papierreißen sie »nervt« (P3, SuS-Z17-Z19). Sowohl in den Interviews als auch in den insgesamt nur drei Tagebucheinträgen artikulieren sie deutlich, dass sie mit dem Verlauf des Projekts unzufrieden sind (P3, SuS-Z15-Z20) und vor allem die Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen, vermissen (P3, SuS-Z15). Da diese Befindlichkeiten gegenüber K3 und L3 jedoch nicht thematisiert werden, tritt keine Änderung ein. Die meisten SuS identifizieren sich deshalb kaum mit dem Projekt (P3, K3-Z18; P3, SuS-Z15-Z31+Z32). Lediglich drei Schüler nehmen das Projekt zum Anlass, in eine vertiefte Diskussion ästhetischer Fragestellungen einzusteigen (P3, SuS-Z40-Z42). Sie sind auch die einzigen, die am Ende positiv auf das Projekt zurückblicken (P3, SuS-Z43).	Auch durch sein allgemeines Auftreten repräsentiert er eher einen Künstler als einen Lehrer, was gewissermaßen auch als Strategie der Vermittlung aufgefasst werden kann (P4, B3-Z14). c) Schüler:innen: Die Strategie, mit der die SuS dem Projekt begegnen, ist geprägt von großem Engagement und intrinsischer Motivation (P4, SuS-Z8+Z31+Z45+Z55+Z70) sowie von ausgeprägtem Teamgeist (P4, SuS-Z8+Z14+Z15) und der Bereitschaft, sich auch auf ungewohnte Dinge einzulassen (P4, SuS-Z31; P4, K4-Z2), wobei das Vertrauen und die Achtung, die sie L4 und K4 entgegenbringen (P4, SuS-Z3+Z4+Z33-35), sehr hilfreich sind. Die seltenen Situationen, die von Einzelnen als unangenehm empfunden werden, führen nicht zu Protest, sondern werden diszipliniert ertragen (P4, SuS-Z11), was häufig zu einer Veränderung der Empfindungen führt (P4, SuS-Z20-Z25). Das konstruktive Verhalten der SuS wird nicht unwesentlich von dem Ehrgeiz, im öffentlichen Konzert »was Geschicktes darbieten« zu können (P4, SuS-Z51), beeinflusst.

5.2.6 Tätigkeiten der menschlichen Aktant:innen

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
a) Schüler:innen: Die Tätigkeiten der SuS verändern sich in Projekt 1 stark. In der Anfangsphase rezipieren sie eine kleine Solo-Performance des Komponisten (P1, SuS-Z9+Z10) und einen Film über Formationen von Zugvögeln (P1, SuS-Z11). Außerdem machen sie Übungen in der ganzen Gruppe, bei denen die Aspekte Körperlichkeit, Präsenz, Kommunikation und Interaktion im Vordergrund stehen (P1, SuS-Z13; P1, L1-Z10). Der Einstieg in das Thema Klangerzeugung erfolgt über die explorative Arbeit mit Steinen (P1, SuS-Z12). Aufgrund der spürbaren und schließlich gegenüber der Klassenlehrerin artikulierten Frustration (P1, L1-Z14) schiebt L1 eine Stunde ein, in der sie ohne K1 mit den Jugendlichen arbeitet. Hier lernen die SuS etwas über musikalische Parameter und dürfen in selbstgewählten Gruppen zu grafischen Notationen musikalisch-kreativ tätig werden (P1, L1-Z17). Diese Arbeitsweise wird, da sie erheblich mehr Akzeptanz erfährt (P1, SuS-Z19+Z22), von K1 beibehalten. Den Wünschen der SuS entsprechend, werden dann Emotionen musikalisch dargestellt (P1, L1-Z14). An Ende des Projekts präsentieren die SuS die Ergebnisse der Arbeitsgruppen vor der Klasse (P1, SuS-Z26+Z27; P1, L1-Z21).	a) Schüler:innen: Durch die große Zurückhaltung von K2 (P2, K2-Z6+Z13) werden die SuS in Projekt 2 umfassend gefordert (P2, SuS-Z11+Z21+Z24). Nach regelmäßigen Warm-Ups (P2, SuS-Z10) arbeiten sie in Gruppen (P2, SuS-Z10+Z13), explorieren (P2, SuS-Z10+Z11+Z28) und müssen gemeinsam kompositorische Entscheidungen treffen (P2, L2-Z11; P2, K2-Z15). Nur ganz am Anfang machen sie elementare Übungen und bekommen klare Arbeitsaufträge (P2, SuS-Z10), die auch zur Reflexion anregen (P2, SuS-Z9). Danach werden sie aber schon bald in freie Gestaltungstätigkeit entlassen (P2, SuS-Z10+Z11). Die dabei erforderlichen Einigungsprozesse bestimmen das Tätigkeitsfeld der SuS maßgeblich (P2, L2-Z11). Da auch bzgl. des Instrumentariums freie Wahl herrscht (P2, L2-Z17), greifen einige SuS auf traditionelle Musikinstrumente zurück (P2, SuS-Z18), andere musizieren auf Alltagsgegenständen (P2, SuS-Z10+Z11). Darüber hinaus ist Projekt 2 das einzige, das die Arbeit mit digitalen Medien integriert (P2, SuS-Z23). Weil es am Ende des Projekts eine Präsentation vor den Eltern gibt (P2, SuS-Z24; P2, K2-Z12), müssen die entstandenen Stücke auch geprobt werden (P2, L2-Z13).	a) Schüler:innen: Die SuS in Projekt 3 machen wie die SuS in den anderen Projekten auch explorative Gruppenarbeiten, allerdings sind die Explorationsphasen zu Beginn des Projekts streng auf das Material Papier begrenzt (P3, SuS-Z14). Sehr früh und konsequent werden sie zur Notation ihrer Ergebnisse angehalten (P3, K3-Z7). In dem Moment, wo andere Musikinstrumente genutzt werden, geben die Partituren einen sehr engen Rahmen vor (P3, K3-Z7+Z8). Insgesamt werden die Gruppenarbeiten in Projekt 3 über den gesamten Projektverlauf hinweg wesentlich genauer beobachtet und enger geführt als in den anderen Projekten (P3, K3-Z8). Kritisches Hören und Vergleichen wird sowohl in der Einstiegsphase (P3, SuS-Z14) notwendig als auch im Umgang mit den eigenen Partituren und deren Realisierung (P3, SuS-Z26). Die kurzen Musizierphasen sind vor allem an der möglichst textgetreuen Umsetzung der Partituren orientiert (P3, B4-Z3). Hierbei dirigieren verschiedene SuS die Miniaturen (P3, K3-Z7; P3, SuS-Z37).	a) Schüler:innen: Projekt 4 fordert den SuS eine Vielzahl verschiedener Tätigkeiten ab. Bereits während der regelmäßigen Warm-Ups kommt es zum Einsatz von Körper (P4, SuS-Z8+Z15) und Stimme (P4, SuS-Z20+Z21+Z23+Z30). Ferner werden dabei musikalische Kommunikation und Interaktion (P4, SuS-Z15) geschult. Eine große Rolle innerhalb des Projekts spielt das Arbeiten in Gruppen (P4, SuS-Z28+Z37), bei dem sowohl auf Musikinstrumenten (P4, SuS-Z40) als auch mit Alltagsgegenständen (P4, SuS-Z21) musiziert wird. Dabei lassen sich Phasen der Exploration (P4, SuS-Z38) und des Komponierens in Form von Aushandlungsprozessen (P4, SuS-Z39+Z63+Z41+Z42+Z44) unterscheiden. Geübt wird sowohl bei den Warm-Ups (P4, SuS-Z54) als auch in den Kleingruppen (P4, SuS-Z53) und in der Gesamtgruppe vor dem Konzert (P4, SuS-Z52). Des Weiteren hören die SuS zu, wenn die Bassklarinettistin, L4 oder auch andere SuS Musik präsentieren (P4, SuS-Z19+Z30+Z45-Z47). B4 spricht gar davon, dass man das »Hörchen« der SuS sieht (P4, B4-Z10).

b) Komponist: K1 führt das Projekt anfangs sehr stark, indem er seine Ästhetik anhand einer Solo-Performance als Maßstab setzt (P1, SuS-Z9+Z10). Auch die Übungen zu Körperlichkeit, Präsenz, Kommunikation und Interaktion werden komponistenzentriert durchgeführt (P1, SuS-Z12+Z14). Kleine Freiräume jedoch mit klarer Beschränkung des Materials erhalten die SuS erst in der Explorationsphase mit Steinen (P1, SuS-Z16+Z18). Nach der Intervention der Lehrerinnen verändert K1 seine Arbeitsweise deutlich. Anstatt die SuS zu führen, begibt er sich in die Rolle eines Beraters, der zwischen den selbstständig arbeitenden Gruppen pendelt (P1, SuS-Z19-Z21).	b) Komponist: K2 setzt am Anfang des Projekts starke Akzente, indem er eigene Musikstücke präsentiert (P2, SuS-Z5+Z6) und sehr freimütig aus seinem Leben erzählt (P2, SuS-Z7+Z8). Danach übt er sich demonstrativ in Zurückhaltung und tritt nur noch als Berater in Erscheinung (P2, K2-Z4+Z13), wobei er anklopft und um Einfluss bittet, wenn er in separaten Räumen arbeitenden SuS-Gruppen besucht (P2, K2-Z6). Dennoch sind seine Interventionen durchaus wirkungsvoll, weil seine Vorschläge gerne angenommen werden (P2, SuS-Z17). Der Vorschlag, sich grundsätzlich zurückzuhalten, hindert ihn jedoch nicht daran, gelegentlich auch mal seine Meinung zu sagen (P2, K2-Z8+Z9). Gelegentlich macht er Dinge vor (P2, SuS-Z15-Z17, P2, B2-Z4). Auch für das Gelingen der Präsentation engagiert sich K2 stark, indem er den Aufbau des Instrumentariums und der Technik überwacht (P2, K2-Z12). Er selbst betont die Bedeutung des Zuhörens für seine Tätigkeit als Kompositionspädagogin (K2-Z5; P2, K2-Z9).	Bei der klasseninternen Abschlusspräsentation fehlen sechs von 16 SuS (P3, K3-Z18). Einige wenige SuS regt das Projekt zu Reflexionen über Kunst und ästhetisches Erleben an (P3, SuS-Z40-Z42). Hierbei spielen die Titel der kurzen Kompositionen eine Rolle (P3, SuS-Z27). b) Komponist: K3 investiert erhebliche Energie in die minutiöse Planung und Nachbereitung der sechs Doppelstunden (P3, K3-Z6+Z10+Z11). Die umfangreichen Vorüberlegungen sind im Projekttagbuch überliefert und tragen mitunter den Titel »Unterrichtsplan« (P3, K3-Z11). Die Arbeitsphasen gestalten sich dementsprechend als äußerst lehrerzentrierter Schulunterricht und werden auch so wahrgenommen (P3, B3-Z1; P3, SuS-Z16). K3 arbeitet mit klaren Instruktionen und »belauert« die musizierenden SuS nach eigener Auskunft »auf der Suche nach dem entscheidenden Moment, in dem sich eine kompositorische Perspektive öffnet« (P3, K3-Z19). Sein Augenmerk gilt den entstehenden Partituren (P3, K3-Z6+Z17).	Ebenfalls wichtig sind Reflexionen des Gehörten (P4, SuS-Z63). Die Notation von Musik spielt dagegen in Projekt 4 kaum eine Rolle (P4, SuS-Z50). Vielmehr werden Abläufe internalisiert (P4, SuS-Z62) und auf der Basis eines sensiblen Aufeinander-Hörens und -Reagierens (P4, SuS-Z48-Z50+Z64; P4, B4-Z9) quasi improvisatorisch reproduziert (P4, B3-Z1). Als Vorbereitung darauf werden häufig auch kleinere Zwischenergebnisse präsentiert (P4, SuS-Z49). b) Komponist: Nach eingehender Beschäftigung mit dem Datenmaterial kann als wichtigste Tätigkeit von K4 das Verkörpern einer künstlerischen Haltung betrachtet werden (P4, B4-Z3). In allem, was er tut, fordert er Aufmerksamkeit (P4, B3-Z8), Konzentration (P4, K4-Z3) und Haltung (P4, B3-Z11; P4, K4-Z4). Er gibt klare Instruktionen (P4, SuS-Z8-Z15) und begegnet sowohl den SuS als auch ihren künstlerischen Ergebnissen (P4, B3-Z10) mit Ernsthaftigkeit und Respekt.
c) Lehrerin: L1 hält sich zunächst zurück und ordnet sich K1 unter (P1, L1-Z9). Als sie spürt, dass die Verständigung zwischen K1 und den SuS nicht funktioniert (P1, L1-Z10), nutzt sie einen Termin, an dem K1 verhindert ist, um dem Projekt sowohl inhaltlich als auch methodisch eine andere, deutlich schülerorientiertere Richtung zu geben (P1, L1-Z18). Sie hat als einzige Projektbeteiligte guten Kontakt zu allen anderen Akteuren (SuS, Komponist, Klassenlehrerin) und vermittelt zwischen ihnen (P1, L1-Z14; P1, K1-Z4).			

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
d) Klassenlehrerin: Die Klassenlehrerin führt ein Krisengespräch mit der Klasse und setzt sich danach für eine Änderung der Strategie ein (P1, L1-Z14).	c) Lehrerin: L2 leistet nach eigener Auskunft vor allem organisatorische Arbeiten im Hintergrund (P2, K2-Z2; P2, L2-Z4). In das Projekt selbst greift sie nur ein, indem sie Instrumente zur Verfügung stellt und wieder wegräumt (P2, K2-Z2) und durch positives Feedback motivierend auf die SuS einwirkt (P2, L2-Z15). Die Besuche, die sie den einzelnen Gruppen abstattet, verfolgen eher die menschliche als die kompositionstechnische Unterstützung (P2, L2-Z15). Dennoch darf ihr Einfluss auf das Gelingen des Projekts nicht unterschätzt werden. Ihr großes Vertrauen, das sie in ihre SuS (P2, L2-Z4) und in K2 setzt (P2, L2-Z18), dürfte allen Beteiligten Sicherheit geben.	c) Lehrer: L3 hält sich im Hintergrund und überlässt K3 die Gestaltung des Projekts (P3, L3-Z2), er unterstützt den Kompositionsprozess, indem er fehlende Schüler:innen beim Instrumentalspiel ersetzt. (P3, K3-Z7).	Er nimmt bewusst Einfluss auf die Entwicklung der Kompositionen (P4, B4-Z5; P4, K4-Z5), indem er ein bestimmtes Instrumentarium zur Verfügung stellt (P4, SuS-Z40) und großes Vertrauen in die musikalischen und sozialen Kompetenzen der SuS setzt (P4, K4-Z1; P4, SuS-Z59), die er in Form von Reflexionsphasen zu aktivieren versucht (K4-Z11). In seltenen Fällen lässt er sich auch Misstfallen anmerken (P4, SuS-Z37). Viel Energie investiert er in die Gestaltung des Arbeitsraumes und das Arrangement der Arbeitsmaterialien (P4, B3-Z4; P4, B4-Z1). c) Lehrer: Ebenso wie K4 verkörpert auch L4 grundsätzlich eine künstlerische Haltung, die sich die SuS anschauen können (P4, B3-Z14). Er präsentiert sich nicht als Lehrer, sondern tritt einerseits als Vertrauensperson (P4, SuS-Z3+Z4) und andererseits als Improvisationskünstler in Erscheinung (P4, SuS-Z18). d) Klarinetistin: Die Klarinetistin improvisiert und eröffnet den SuS durch ihre Performance neue Horizonte (P4, SuS-Z45-47).

5.2.7 Diskursive Konstruktionen menschlicher Aktanten (Wie werden Aktant:innen von anderen Projektbeteiligten wahrgenommen?)

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
a) Komponist: Viele Schülerinnen und Schüler gewähren K1 zu Beginn des Projekts einen deutlichen Vertrauensvorschluss (P1, SuS-Z9-Z11). Obwohl ihnen das Projekt nicht das bietet, was sie sich gewünscht haben (P1, SuS-Z12-Z14), nehmen Sie K1 insgesamt positiv wahr (P1, SuS-Z9-Z11) und erkennen seine künstlerische Kompetenz an (P1, SuS-Z10). Vereinzelt machen sich am Ende des Projekts sogar starke persönliche Verbindungen zu K1 bemerkbar (P1, SuS-Z27-Z34). L1 hat große Hochachtung vor K1 als Mensch (P1, L1-Z18) und als Künstler (P1, L1-Z9). Allerdings bedarf es ihrer Auffassung nach auch ihrer eigenen pädagogischen Erfahrung und vertrauten Beziehung zu den SuS, um das Projekt erfolgreich zu gestalten (P1, L1-Z17+Z18). b) Lehrerin: K1 nimmt, nachdem er mit seiner Strategie gescheitert ist, L1 als erfahrene Pädagogin wahr und zeigt Dankbarkeit für ihre Unterstützung (P1, K1-Z3+Z4).	a) Komponist: K2 wird von L2 als erfolgreicher, erfahrener und professioneller Komponist wahrgenommen, der darüber hinaus großes pädagogisches Geschick besitzt (P2, L2-Z18). Auch die SuS erleben K2 als überzeugende Person, zu der sie aufgrund ihrer und seiner Offenheit schnell Vertrauen fassen (P2, SuS-Z5+Z6). Sie freuen sich auf die Zusammenarbeit mit ihm (P2, SuS-Z2), die dann auch vielen Spaß macht (P2, SuS-Z6+Z7). Sie schätzen, dass er ihnen größtmögliche Freiheit gewährt (P2, SuS-Z12) und nehmen seine Ratschläge als hilfreich wahr (P2, SuS-Z17). In der Rückschau auf das Projekt wird aber auch deutlich, dass sich einige SuS mehr Führung gewünscht hätten (P2, SuS-Z11+Z18+Z19). B2 findet die Vorsichtigkeit, mit der K2 anklopft, bevor er die Schülergruppen in ihren separaten Räumen besucht, »ein bisschen bemüht« (P2, B2-Z3) und sieht ihn schwanken zwischen der Expertenrolle, in der er gerne etwas mitteilen würde, und dem Anspruch sich nicht zu sehr einzumischen (P2, B2-Z4).	a) Komponist: Den SuS bleibt K3 fremd. Sie bezeichnet, sein Angebot als »etwas Komisches« (P3, SuS-Z13). Überhaupt wird er als Person sehr selten von den SuS thematisiert, sie sprechen von ihm und von L3 gemeinsam als »die Lehrer« und vermuten in K3 offenbar einen weiteren »Musiklehrer« (P3, SuS-Z23), was sich interessanterweise auch in den Unterrichtsplanungen, die K3 anfertigt, widerspiegelt (P3, K3-Z11). B3 benähmelt an der Projektgestaltung das »schulische Setztig« und die »unkünstlerische Rahmung«. Die Körper der SuS waren ihrer Wahrnehmung nach »eingezwängt« zwischen den Schultischen (P3, B3-Z1). B4 betrachtet das Projekt 3 und das Verhalten von K3 differenzierter. Aus ihrer Perspektive ist ihm in Hinblick auf die Erweiterung des Musikbegriffs »schon was gelungen« (P3, B4-Z4), auch die »Überschriften« sind für sie »alle absolut erstrebenswert«, wenngleich sie den »Übergang zum Akustischen« als nicht gelungen bezeichnet (P3, B4-Z5).	a) Komponist: Ein Schüler beschreibt rückblickend, dass K4 anfangs sehr ernst auf ihn gewirkt habe. Später jedoch »war das weg, weil er war nicht streng, aber er hat trotzdem so ne Stelle gehabt, man hat ihm zugehört und das hat geklappt mit dem« (P4, SuS-Z33). Diese außergewöhnliche Fähigkeit ohne Strenge ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Konzentration und Achtung zu erzeugen, wird von B3 bestätigt (P4, B3-Z8). B4 findet es interessant, wie die Dimension des Künstlerischen im Sprechen, im Anleiten und in der Körperlichkeit bei K4 zutage tritt (P4, B4-Z3). B3 beobachtet, dass er durch beipielhaftes Verhalten implizite Lernprozesse auslöst (P4, B3-Z14). Eine Schülerin empfindet den »unschulischen Informationsaustausch« mit K4 als wohlthuend (P4, SuS-Z32). b) Lehrer: L4 wird von seinen SuS äußerst positiv wahrgenommen. Er ist »super lieb«, »er versteht viele«, außerdem ist er »offen und man fühlt sich auch wohl, wenn man in der Klasse ist mit ihm« (P4, L4-Z1).

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
c) Team Lehrerin/Komponent: L1 und K1 werden von den SuS nicht als Team wahrgenommen, sondern als unabhängig voneinander agierende Personen in ihren angestammten Rollen als Lehrerin, die ihnen im Verbund mit der Klassenlehrerin aus der Krise hilft, auf der einen Seite und als Künstler auf der anderen Seite (P1, SuS-Z33). d) Schüler:innen: Die Lerngruppe wird zu Beginn des Projekts von L1 als äußerst heterogen beschrieben (P1, L1-Z1), kaum jemand scheint aber über musikalische Vorerfahrungen zu verfügen, die über den Schulmusikunterricht hinausgehen (P1, L1-Z3). Als besonderes Merkmal der Schule, das die SuS nach Auffassung von L1 prägt, wird die Einbindung der SuS in Selbstreflexionsprozesse durch Maßnahmen wie Klassenrat oder Konflikttraining genannt (P1, L1-Z2). Die Beschreibung der SuS im Abschlussinterview mit L1 ist dagegen deutlich anders akzentuiert. Hier wird der suboptimale Verlauf des Projekts stark auf eine generelle Leistungsschwäche (P1, L1-Z15) und eine überwiegend problematische Sozialisation der SuS zurückgeführt (P1, L1-Z25-Z27).	b) Lehrerin: L2 hat ein gutes Verhältnis zu ihren SuS, diese mögen den Musikunterricht, den sie erteilt (P2, SuS-Z1). K2 empfindet die Mischung aus Engagement und Zurückhaltung, die er bei L2 erlebt, als äußerst angenehm, »quasi wie ein Traum« (P2, K2-Z2). c) Schüler:innen: Die SuS werden im Vorfeld des Projekts von L2 als zielorientierte Gymnasiasten beschrieben, die möglicherweise Schwierigkeiten mit offenen Arbeitsformen haben könnten (P2, L2-Z2). B1 betont den Unterschied zwischen den Schüler:innen in Projekt 1 und denjenigen in Projekt 2 (P1, B1-Z2). K2 beschreibt die Klasse als »nicht besonders musikalisch« (P2, K2-Z1). Auch stellt er fest, dass nicht alle mit der Freiheit, die er gewährt hat, umgehen konnten und die SuS teilweise mit der Notwendigkeit des Entscheidens überfordert waren (P2, K2-Z15). Nicht zuletzt aufgrund der guten Vorbereitung des Projekts durch L2 erlebt er die SuS als sehr interessiert (P2, K2-Z3). Er nimmt einige pubertäre Verhaltensweisen wahr (P2, K2-Z10), die jedoch nicht weiter von Bedeutung sind.	b) Lehrer: L3 macht »auf Anhieb einen netten, engagierten Eindruck« (P3, K3-Z3) auf K3. Einige SuS benägen an L3, dass er ihre Begabungen erkennt oder nicht nutzt und ihre Wünsche ignoriert (P3, SuS-Z8-Z10+Z30). Sein Unterricht ist ihnen zu theorielastig (P3, SuS-Z9). d) Schüler:innen: Die SuS gehören einer 10. Klasse, die mit 16 SuS sehr klein ist, an und werden von L3 als »etwas reifer [...] für einen untypischen Musikbereich« (P3, L3-Z1) beschrieben. K3 attestiert den SuS eine »gute und disziplinierte Mitarbeit« (P3, K3-Z2), allerdings stellt er bald fest, dass die SuS seinem »Unterrichtsplan« (P3, K3-Z11) nicht so schnell folgen, wie er es erwartet hat, und er deshalb »mit einem deutlich langsameren Arbeitstempo rechnen« muss (P3, K3-Z15). Nach der ersten Doppelstunde ist er mit dem kreativen Potenzial der SuS offenbar unzufrieden (P3, K3-Z15+Z16). Später stellt er fest, dass eine Stunde »ins Leere« gelaufen sei, weil den SuS mehr Freiheiten gegeben wurde (P3, K3-Z14).	Mit einer Instrumentalperformance fällt er aus dem Rahmen des für die SuS Gewohnten (P4, SuS-Z18). c) Team Lehrerin/Komponent: Die Zusammenarbeit zwischen K4 und L4 verläuft so reibungslos, dass sie kaum thematisiert wird. Die SuS differenzieren nicht zwischen beiden, sondern sprechen von ihnen gemeinsam (P4, SuS-Z32). d) Schüler:innen: K4 stellt zunächst fest, dass die SuS im Umgang mit ihrer Stimme noch »ganz unbedarft« sind, sich aber trotzdem auf die ungewohnten Warm-Ups einlassen (P4, K4-Z2). Auch fällt ihm das außergewöhnlich gute Sozialverhalten der SuS auf (P4, K4-Z1). Positiv äußert er sich auch über die Fähigkeit der SuS zuzuhören (P4, K4-Z1). Von dem entstehenden Stück und der Präsentation ist er begeistert (P4, K4-Z12). B3 beobachtet, dass sich die SuS sehr schnell mit der entstehenden Musik identifizieren (P4, B3-Z12).

K1 erlebt die SuS überwiegend als unsicher, konzentrationsschwach und kindlich. Trotzdem nimmt er sie als Menschen ernst und entwickelt das Bedürfnis, die aufgetauchten Schwierigkeiten direkt mit ihnen zu thematisieren (P1, K1-Z2). Als übergeordnete Ursache der Schwierigkeiten betrachtet er den pubertätsbedingten Entwicklungsstand der SuS (P1, K1-Z3). e) Klassenlehrerin: Die Klassenlehrerin kommt nur hinsichtlich ihrer Intervention in den Beschreibungen der anderen Projektteilnehmenden vor. Diese Intervention wird sowohl von den SuS (P1, SuS-Z33) als auch von K1 (P1, K1-Z4) als hilfreich wahrgenommen.		B3 nimmt die SuS sehr positiv wahr und bezeichnet einen von ihnen gar als »Performer-talent«, der über ein »UNGLAUBLICHES künstlerisches Potenzial« (P3, B3-Z4) verfüge. Sie spürt einen »Drive«, als die SuS ihre Instrumente auswählen (P3, B3-Z4).	B4 ist fasziniert davon, wie die SuS beim Musizieren körperlich und innerlich mitgehen (P4, B4-Z4). L4 entwickelt für die Projektklasse von Beginn an Sympathie, den hohen Anteil an Mädchen empfindet er als »wohlthuend« (P4, L4-Z1). e) Klarinetistin: Der Auftritt der Klarinetistin wird als »intensiv« (P4, B4-Z2) und »voller Über-raschungen« beschrieben. Eine Schülerin berichtet: »Man spürte die Spannungen in den Pausen, wie jeder ganz genau und leise horchte, was als Nächstes kam« (P4, SuS-Z45). In anderen Äußerungen wird die Performance als »Grenzerfahrung« bezeichnet (P4, B3-Z5).

5.2.8 Emotionen (Welche Emotionen haben die Projektbeteiligten, die sich auf den Projektverlauf auswirken könnten?)

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
a) Schüler:innen: Die SuS in Projekt 1 starten durchaus motiviert in das Projekt (P1, SuS-Z9-11), reagieren dann aber bald verunsichert bzw. frustriert und ablehnend auf die Angebote, die ihnen gemacht werden (P1, SuS-Z13+Z17+Z18), weil ihnen der Sinn und die Zielsetzungen der Tätigkeiten, die K1 initiiert, nicht klar sind (P1, SuS-Z14+Z17). Viele Äußerungen lassen auch auf eine diffuse Gefühlslage in Bezug auf das Projekt schließen (P1, SuS-Z13), mitgeteilt wird zu Beginn des Projekts auch das Empfinden von Langeweile (P1, SuS-Z12). Nach dem Krisengespräch mit der Klassenlehrerin und der Neuaufrichtung des Projekts ändern sich auch die Emotionen einiger SuS schlagartig. Die eigenständigeren Arbeitsweisen haben zur Folge, dass plötzlich wieder positives Erleben überwiegt. Das Projekt macht mehreren Schüler:innen nun »Spaß« und wird als »cool« (P1, SuS-Z21-Z23) erlebt.	a) Schüler:innen: Die Schüler:innen freuen sich auf das Projekt (P2, SuS-Z2) und sind interessiert an K2 als Person (P2, SuS-Z5-Z7). Obwohl einige von ihnen mit seiner Musik nichts anfangen können, öffnen sie sich für das Projekt, da K2 sie als Mensch überzeugt (P2, SuS-Z5). Sie genießen die Freiheit, die er ihnen gewährt (P2, SuS-Z12), das Projekt macht ihnen Spaß (P2, SuS-Z24). Das Komponieren in Gruppen stellt durchaus eine Herausforderung für sie dar (P2, SuS-Z18+Z24). Auch wenn L2 von Krisen spricht (P2, L2-Z8+Z9), gibt es keine ernsthaft belastenden Situationen oder unlösbare Schwierigkeiten (P2, L2-Z10). Im Rückblick hätten sich einige SuS etwas mehr Führung gewünscht (P2, SuS-Z11+Z18+Z19), insgesamt wird das Projekt von ihnen aber sehr positiv bewertet (P2, SuS-Z29+Z30+Z31).	a) Schüler:innen: Die SuS in Projekt 3 gehen mit gemischten Gefühlen in das Projekt. Einige haben eine positive Einstellung (P3, SuS-Z12), andere erwarten aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen im Musikunterricht eher »was Komisches« (P3, SuS-Z13). Zu Beginn des Projekts wundern sie sich über das Arbeitsmaterial Papier, einige Äußerungen zeigen aber, dass es bei den Experimenten durchaus zu interessanten Erkenntnissen kam (P3, SuS-Z14). Ab der zweiten Doppelstunde macht sich jedoch Frustration breit (P3, SuS-Z17-Z19). Positiv sind die Reaktionen dann, als in der vierten Doppelstunde der Umstieg auf die Instrumente erfolgt (P3, SuS-Z21-Z42). Aber auch hierbei vermissen die SuS Gestaltungsfreiheit (P3, SuS-Z29). Besondere Freude bereitet das Dirigieren und Musizieren der Stücke (P3, SuS-Z37+Z38). Anhaltende Begeisterung löst das Projekt bei den SuS jedoch nicht aus (P3, SuS-Z31+Z32). Ein Schüler bemerkt, dass das Projekt »Spaß gemacht« hat (P3, SuS-Z43), mehrere SuS artikulieren, was sie sich gewünscht hätten (P3, SuS-Z44-Z46).	a) Schüler:innen: In den Äußerungen der SuS zum Projekt 4 finden sich zahlreiche Hinweise darauf, dass ihnen das Projekt Spaß macht (P4, SuS-Z70+Z76+Z80) und dass sie es »cool« finden (P4, SuS-Z38+Z41+Z72+Z76). Das Erleben ist häufig begeistert (P4, SuS-Z9+Z21+Z14+Z25+Z30+Z50+Z59+Z60), ein Schüler berichtet, dass ihm das Projekt »wirklich mitgerissen« habe (P4, SuS-Z69). Ausschlaggebend dafür dürften das positive Verhältnis zu K4 und L4 (P4, SuS-Z3+Z4+Z35) sowie die zahlreichen Selbstwirksamkeitserfahrungen auf sozialer und künstlerischer Ebene (P4, SuS-Z8+Z14+Z15+Z64) sein. Sie empfinden das Projekt als Herausforderung (P4, SuS-Z8+Z41+Z43), der sie mit Neugier (P4, SuS-Z9; P4, K4-Z13) und großer Motivation (P4, SuS-Z8+Z31+Z45+Z55+Z56+Z70) entgegen treten, was schließlich zu Erfolg führt (P4, SuS-Z29+Z48+Z55+Z70), auf den sie stolz sind (P4, SuS-Z43+Z50+Z57+Z69+Z71+Z73+Z74). B4 beobachtet bei den SuS »eine Art von Affiziertheit im Körper« (P4, B4-Z9).

b) Komponent: Auch K1, der die Arbeit mit der speziellen Altersgruppe als Herausforderung empfindet (P1, K1-Z3), wird vom Verlauf des Projekts spürbar emotional tangiert. L1 erlebt ihn nachdem er sich von seiner ursprünglichen Strategie getrennt hat, als erleichtert (P1, L1-Z18). Das Bedürfnis, sich nach dem Ende des Projekts noch einmal in Form eines Briefes an die Kinder zu wenden, um eine Reflexion darüber anzuregen, »wie sie sich verhalten haben« (P1, K1-Z6), deutet darauf hin, dass er innerlich über das Projekt hinaus mit den Geschenissen beschäftigt ist. c) Lehrerin: L1 lässt sich mit dem Projekt auf einen Prozess ein, der sie zu einem Spagat zwingt zwischen ernsthafter Fürsorglichkeit ihren SuS gegenüber (P1, L1-Z27) und der Bedeutung, die sie Neuer Musik bemisst (P1, L1-Z5+Z6). Als sich herausstellt, dass sich die Kluft zwischen den Bedürfnissen der SuS und den Zielen von K1 nicht überbrücken lässt (P1, L1-Z10), erhebt sie Vorwürfe gegenüber der Planung des Projekts (P1, L1-Z24), gegenüber den sozialen Verhältnissen, in den ihre SuS aufwachsen (P1, L1-Z6) und gegenüber der Bildungs- und Sozialpolitik allgemein (P1, L1-Z27).	b) Komponent: Bei K2 ist durchweg eine positive, unternehmungslustige und kommunikationsfreudige Grundstimmung zu spüren (P2, SuS-Z6). Seine offene Haltung (K2-Z7; P2, SuS-Z1-Z9) ermöglicht ihm eine sensible Wahrnehmung künstlerischer und psychologischer Prozesse (P2, K2-Z9+Z10), in die er sich jedoch so wenig wie möglich einmischen möchte (P2, K2-Z6). Hinweise auf unvorhergesehene oder gar belastende Emotionen gibt es nicht. c) Lehrerin: L2 strahlt Sicherheit (P2, L2-Z4) und ein großes Vertrauen in K2 aus (P2, L2-Z4+Z18). Sie ist gespannt, wie ihre SuS auf die neue, offene Arbeitsweise reagieren werden (P2, L2-Z2), hat aber nicht wirklich Zweifel daran, dass das Projekt funktionieren wird (P2, L2-Z4). Mit ihrem positiven Denken trägt sie zur Motivation der SuS bei (P2, L2-Z15).	Der Bitte, Projekttagbücher zu führen, wird kaum nachgekommen. Auch dass am Tag der Abschlusspräsentation sechs SuS die Teilnahme an einer Parallelveranstaltung vorziehen (P3, K3-Z18), deutet darauf hin, dass das Projekt einen relativ geringen Stellenwert für sie besitzt. Drei Schüler entwickeln jedoch sowohl im Interview mit den Beobachterinnen als auch im Abschlussinterview spürbare Freude am Dialog über Kunst und ästhetische Wahrnehmung (P3, SuS-Z40-Z42). b) Komponent: K3 zeigt eine gewisse Enttäuschung von den kreativen Leistungen der SuS und ihrem Arbeitstempo (P3, K3-Z9+Z15+Z16). Als »fruchtbar« hat er den Dialog mit L3 erlebt (P3, K3-Z19+Z20). c) Lehrer: L3 zeigt im Rückblick auf das Projekt durchaus Begeisterung für das, was erreicht wurde (P3, L3-Z2).	Das deutliche Übergewicht dieser positiven Äußerungen darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass es bei vielen SuS anfangs große Unsicherheiten und Hemmungen gegenüber den angeregten körperlichen Warm-Ups gab (P4, SuS-Z11+Z21), die jedoch größtenteils überwunden werden können (P4, SuS-Z20) oder sogar ins Gegenteil umschlugen (P4, SuS-Z23-Z25). Nur in vereinzelten Fällen halten sich die Vorbehalte bis zum Schluss des Projekts (P4, SuS-Z79). b) Komponent: K4 erlebt die SuS sowie den Projektverlauf mitsamt der öffentlichen Aufführung des Ergebnisses (P4, K4-Z1+Z13+Z14) sehr positiv. Es gibt nur einen einzigen Hinweis auf eine Situation, in der er mit den SuS unzufrieden ist (P4, SuS-Z37). Am Ende ist er stolz auf das, was er bei und mit den SuS erreicht hat (P4, K4-Z12).

5.2.9 Schwierigkeiten (Welche Schwierigkeiten treten auf?)

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
Projekt 1 hat im Vergleich zu den anderen Projekten mit den meisten Schwierigkeiten zu kämpfen. Von den SuS wird am häufigsten mangelnde Transparenz genannt. Sie hätten sich zu Beginn des Projekts mehr Einblick in die Zielsetzungen und Begründungen für die Vorgehensweisen von K1 gewünscht (P1, SuS-Z14+Z17). Außerdem haben ihnen zunächst Gestaltungsspielräume gefehlt (P1, SuS-Z15+Z16). Von Seiten der Beobachtenden werden unterschiedliche Erwartungen an das Projekt sowie der differierende Musikbegriff zwischen SuS und K1 als zentrale Schwierigkeit ausgemacht (P1, B2-Z1), was sich auch in einigen Äußerungen der SuS spiegelt (P1, SuS-Z15+Z16). Es kommt zu Verweigerungen und diffusum Widerstand (P1, SuS-Z12-14; P1, K1-Z2). Denkwürdig ist, dass die SuS sich teilweise unterfordert fühlen, während sie in der Wahrnehmung der übrigen Personen vollkommen überfordert erscheinen (P1, L1-Z15). Sowohl K1 als auch L1 messen dem Ergebnis des Projekts keinen besonderen künstlerischen Wert bei (P1, K1-Z5; P1, L1-Z23).	In Projekt 2 gibt es keine wirklichen Schwierigkeiten. Anfangs ist den SuS die Musik von K2 etwas fremd (P2, L2-Z5+Z6), auch nehmen sie seinen Themenvorschlag nicht an (P2, SuS-Z8; P2, K2-Z4). Die Gruppenarbeiten werden gelegentlich als schwierig oder unproduktiv empfunden (P2, K2-Z15; P2, SuS-Z21), nichtsdestotrotz hat L2 das Gefühl, dass die Einigungsprozesse bei den SuS häufig zu schnell gehen (P2, L2-Z11). Im Rückblick hätten sich einige SuS mehr Führung gewünscht (P2, SuS-Z11+Z18+Z19). Diese kritischen Einlassungen ändern jedoch nichts daran, dass das Projekt insgesamt nahezu problemlos über die Bühne ging (P2, L2-Z10; P2, SuS-Z24+Z31). Alle Beteiligten haben motiviert und engagiert (P2, K2-Z8) an einem Strang gezogen und ein Ergebnis erzielt, mit dem sie zufrieden sind (P2, SuS-Z24).	In Projekt 3 gibt es weder große Krisen noch Probleme, die im Verlauf des Arbeitsprozesses selbst thematisiert würden. Dafür sind jedoch viele unterschiedlich wirksame, mitunter auch negative Befindlichkeiten spürbar, die sich aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich darstellen und letztendlich verhindern, dass sich unter den beteiligten Akteuren ein tragfähiger Teamgeist entwickelt: K3 bemängelt das Arbeitstempo der SuS (P3, K3-Z15) und ihr kreatives Potenzial, das nicht seinen Vorstellungen entspricht (P3, K3-Z16). Den SuS fehlen Gestaltungsfreiheit (P3, SuS-Z29+Z30) und ein Bezug des Projekts zu ihren musikalischen Praxen (P3, SuS-Z2-Z5) und ihrer Lebenswelt (P3, SuS-Z6+Z7). Die anfängliche Beschränkung auf das Material Papier dauert ihnen zu lange (P3, SuS-Z17-Z20). Bei einigen SuS ist die Motivation so gering, dass sie gar kein Datenmaterial hinterlassen haben. Aus der Perspektive der Beobachterinnen ist der künstlerische Prozess einerseits zu stark und auf eine ungünstige, sehr schulische Weise angeleitet, andererseits fehlen B4 in den Musizierphasen aber auch wichtige Hinweise von Seiten der Projektbetreuer (P3, B4-Z3).	In Projekt 4 gibt es keine ernsthaften Schwierigkeiten. Die Hemmungen, die es bei einigen SuS anfänglich in Bezug auf die Warm-Ups und den Einsatz des eigenen Körpers und der eigenen Stimme gibt (P4, SuS-Z11+Z21; P4, B3-Z6), werden in fast allen Fällen schnell überwunden (P4, SuS-Z20+Z23-Z25). Auch der zwischen den Projektleitern und den SuS differierende Musikbegriff (P4, SuS-Z6+Z67) wird nicht zum Problem, weil die meisten SuS den neuen Erfahrungen positiv begegnen (P4, SuS-Z8+Z9+Z14+Z15). Gelegentlich wird Zeitnot thematisiert (P4, K4-Z10; P4, SuS-Z41+Z78), in seltenen Fällen wird die Arbeitssituation in den Gruppen als verbesserungsfähig angesehen (P4, SuS-Z40). Die Aufgeregtheit vor dem öffentlichen Konzert wird von den SuS überwiegend positiv wahrgenommen (P4, SuS-Z70+Z75).

L1 kritisiert rückwirkend die Planung des Projekts, bei der die spezielle Situation und die Ausstattung der Schule nicht hinreichend berücksichtigt worden sei (P1, L1-Z24). Gemeinsam wird die problematische Sozialisation vieler SuS beklagt (P1, L1-Z25-Z27; P1, K1-Z6; P1, B1-Z2). Obwohl alle vier Projekte in den Klassenstufen 7-9 durchgeführt wurden, wird nur in Projekt 1 das spezielle Alter der SuS als weiterer Schwierigkeitsfaktor genannt (P1, K1-Z3).		Hefrige Kritik üben B3 und B4 an der Raumgestaltung und der damit zusammenhängenden gehemmten Körperlichkeit (P3, B3-Z1; P3, B4-Z2). Ihrer Meinung nach herrscht in Projekt 3 eine Atmosphäre, in der »kaum was entstehen kann« (P3, B3-Z1).	

5.2.10 Besondere Momente (Welche Momente heben sich innerhalb der Projektverläufe ab, bleiben in Erinnerung und werden als künstlerisch wahrgenommen?)

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
In dem gesamten Datenmaterial aus Projekt 1 gibt es nur drei Hinweise auf besondere Momente, die in Hinblick auf unsere Fragestellung nach Dimensionen des Künstlerischen von Bedeutung sein könnten. Alle drei Hinweise wurden von L1 gegeben. Der erste betrifft die kleinen Abschlusspräsentationen der SuS, die sie vor dem Hintergrund der vielen Schwierigkeiten, mit denen das Projekt zu kämpfen hatte, »wirklich richtig bewegend« fand (P1, L1-Z21). Die beiden anderen Momente werden zusammen in einer Textstelle geschildert. Es ist zum einen eine Situation ganz am Anfang des Projekts, als im Rahmen einer Vorübung eine Papierkugel vorsichtig weitergegeben werden musste.	Projekt 2 bietet den SuS zahlreiche Anregungen, die zur Erweiterung ihres Musikbegriffs (P2, SuS-Z6+Z8-Z10+Z26+Z27) beitragen und ihnen ein Gefühl für den Wert freien Arbeitens vermitteln (P2, SuS-Z12+Z30+Z31). Sie finden das Projekt cool (P2, SuS-Z8), es macht ihnen Spaß (P2, SuS-Z24). Jene besonderen Momente, die K2 im Vorfeld des Projekts als künstlerisch bezeichnet, in denen SuS etwas mit »eigenen Begriffen [...] ganz feinfühlig irgendwie als gelungen oder nicht gelungen bezeichnen« (K2-Z8) oder ihnen »eine neue Welt aufgegangen ist« (K2-Z9), lassen sich in den Äußerungen der Projektbeteiligten jedoch kaum identifizieren.	Trotz der zahlreichen unausgesprochenen Widersprüche, die sich in Projekt 3 wahrnehmen lassen, gibt es einige Momente, die in Hinblick auf die Fragestellung nach dem Künstlerischen Beachtung verdienen: Ein Schüler hat in den Pausen eines Stücks »auch so eine Gänsehaut gespürt« und die Musik »richtig gefühlt« (P3, SuS-Z25). Ein anderer empfindet durchaus schon während des Arbeitens mit den Papiergeräuschen »Spannung« (P3, SuS-Z33). Die stärksten Äußerungen liefern zwei Schüler im Rückblick auf das Projekt. Sie erzählen, dass sie beim Musizieren mit ihren »Gedanken ganz woanders« gewesen seien und es dann gedauert habe »bis man wieder zurück ist« (P3, SuS-Z34).	In den Äußerungen der an Projekt 4 Beteiligten finden sich mit Abstand die meisten Hinweise auf besondere Momente, die in Hinblick auf die Frage nach dem Künstlerischen relevant sein dürften. Eine Schülerin bezeichnet bereits ein Warm-Up zur musikalischen Kommunikation als »Highlight« (P4, SuS-Z14), eine andere Schülerin empfindet es nach der ersten Projekteinheit als »faszinierend, was für Gefühle ein paar Klänge erwecken können« (P4, SuS-Z16). B4 beobachtet bei den SuS in Projekt 4 eine »Art von Affiziertheit im Körper« (P4, B4-Z10). Über ein Musikstück, das gemeinsam gehört wird, wird berichtet: »Es erzählte auf eigene Weise nur mit seinen Tönen eine Geschichte, was ich sehr beeindruckend finde« (P4, SuS-Z17). Eine Schülerin »fand es ein gutes Gefühl, dass man das jetzt geschafft hat, dass man wirklich etwas kreiert hat, ein eigenes Stück« (P4, SuS-Z43). Auch die Performance der Klarinetistin wird von mehreren SuS als besonders erlebt. Berichtet wird: »Das Stück dauerte mindestens 5 Minuten und war voller Überraschungen.

Hier berichtet L1, dass »sie ganz aufmerksam« und »berührt« waren (P1, L1-Z23). Zum anderen ist es »diese Geschichte mit den Klangschalen«, zu der sie anmerkt: »[...] das ist richtig schön, das vibriert, das hat eine haptische Qualität mit diesem Geigenbogen da auf dieser Saite streichen, so fein mit den Fingerspitzen da die Gläser zu berühren – das hatte – also gerade diese Gruppe, da hatte ich den Eindruck, die waren richtig berührt von dieser Schönheit«. In den beiden letztgenannten Fällen gehen innerliches Berührt-Sein der SuS mit tatsächlichen haptischen Berührungen Hand in Hand (P1, L1-Z23).	Zu den stärksten Hinweisen auf besondere Momente zählt die Äußerung eines Schülers zur Abschlusspräsentation, in der er mitteilt »alles war leise und man hat jedes Instrument gehört« (P2, SuS-Z24). Interessant ist auch ein Moment, den L2 schildert: Sie teilt einer SuS-Gruppe mit, dass sich ihr Arbeitsergebnis »schön« anhört, was offenbar für Überraschung sorgt (P2, L2-Z15).	B3 beobachtet Wertvolles vor allem in Momenten, die gar nicht zum intendierten Programm des Projekts gehören, nämlich als SuS während des Ausprobierens der Instrumente »La Cucaracha« spielen oder in der allgemeinen Performance eines Schülers, die mit den entstehenden Kompositionen gar nichts zu tun hat (P3, B3-Z4).	Man spürte die Spannungen in den Pausen, wie jeder ganz genau und leise horchte, was als Nächstes kam« (P4, SuS-Z45). Die intensivsten Momente haben sich aber zweifelsohne bei der Aufführung des eigenen Stücks ereignet, was sich beispielhaft in folgenden Äußerungen zeigt: »[...] ich stand immer zitternd da, dass am Ende nicht noch einer irgendwo draufhaut, weil am Ende ist es so ausgeklungen und ich hab' so gehofft, dass keiner mehr draufhaut, und dann war's zu Ende und das war echt ein tolles Gefühl, fand ich« (P4, SuS-Z60), oder: »Ich fand eigentlich den Höhepunkt in verschiedenen Gruppen am besten, z.B., wenn es leise war und plötzlich ganz schnell laut wurde, das hat irgendwie jeden mitgerissen« (P4, SuS-Z69). Eine Schülerin schreibt: »Ich habe niemals damit gerechnet, dass man auch die leisesten Töne hört« (P4, SuS-Z70). Auch der folgende Eintrag spricht für sich: »Ich verspürte eine positive Aufregung unser Stück endlich aufführen zu dürfen. Ich sog jeden einzelnen Moment tief in mich hinein, sodass ich mich lange daran erinnern werden könne. Schließlich war es die eine einmalige Aufführung, auf die wir solange hingearbeitet haben. Der Moment, als wir auf die »Bühne« gingen, war aufregend, aber schön. [...] Man konnte die positive Anspannung jedes Einzelnen förmlich spüren« (P4, SuS-Z75).

5.2.11 Erfahrungen (Welche Erfahrungen werden im Verlauf der Projekte gemacht?)

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
a) Schüler:innen: Zu Beginn des Projekts machen die zunächst durchaus motivierten SuS (P1, SuS-Z9-Z11) überwiegend negative Erfahrungen wie Enttäuschung (P1, SuS-Z12+Z14+Z17), Überforderung (P1, K1-Z2) und Frustration (P1, L1-Z13). Erst als K1 nach der Intervention der Lehrkräfte seine Strategie umstellt und die SuS selbstständiger arbeiten lässt, kommt es bei einigen SuS zu Autonomieerfahrungen und daran anknüpfend auch zu sozialen und künstlerischen Selbstwirksamkeitserfahrungen, die positiv erlebt werden (P1, SuS-Z19-Z23). Besonders interessant sind jene Äußerungen, die auf Körpererfahrungen hindeuten, denn diese scheinen gewissermaßen zu polarisieren: Während zu Beginn des Projekts jene Momente besonders negativ erlebt werden, die mit körperlichen Aktivitäten verbunden sind, deren Sinn sich den SuS nicht erschließt (P1, SuS-Z12+Z13), sind andererseits aber auch die raren Momente, in denen möglicherweise eine Dimension des Künstlerischen innerhalb des Projekts aufscheint, offenbar an Körpererfahrungen gekoppelt (P1, L1-Z23).	a) Schüler:innen: Die SuS in Projekt 2 erfahren durch die Musik, die K2 von sich selbst präsentiert, sowie durch die kreativen Prozesse, die er anregt, eine erhebliche Erweiterung ihres Begriffs von Musik und von künstlerischem Schaffen (P2, SuS-Z6+Z8+Z10+Z26+Z27). Sie machen Autonomieerfahrungen (P2, SuS-Z24+Z29-Z31) und erleben Freiheit (P2, SuS-Z12). Auch gibt es Äußerungen, die auf soziale und künstlerische Selbstwirksamkeitserfahrungen hindeuten (P2, SuS-Z24). Hinweise auf spezifisch ästhetische Erfahrungen sind jedoch rar. Zu nennen wäre die Äußerung eines Schülers über die Abschlusspräsentation, in der er mitteilt »alles war leise und man hat jedes Instrument gehört« (P2, SuS-Z24).	a) Schüler:innen: Bei den SuS muss die Qualität und Bedeutung der in Projekt 3 gemachten Erfahrungen sehr unterschiedlich eingeschätzt werden. Sie haben erlebt, dass man auch mit Papier Musik machen kann (P3, SuS-Z14). Ferner wurden Erfahrungen bewussten Hörens gemacht, vor allem hinsichtlich der Beziehungen zwischen Notat und klingender Musik, was in besonderer Weise der Fall war, wenn sie ihre Stücke selbst dirigiert haben (P3, SuS-Z25+Z37+Z38). Auffallend sind die Reflexionen zweier Schüler, die generell Interesse an ästhetischen Fragestellungen zu haben scheinen. Sie lassen sich von dem, was sie im Projekt erleben, zu sehr grundsätzlichen Überlegungen über Musik und Kunst anregen (P3, SuS-Z39-Z42). Es ist deshalb davon auszugehen, dass die Erfahrungen im Projekt wichtig für sie waren.	a) Schüler:innen: Unter den zahlreichen Erfahrungen, die die SuS in Projekt 4 machen, stechen besonders Selbstwirksamkeitserfahrungen hervor, die zumeist sowohl sozialer als auch künstlerischer Natur sind (P4, SuS-Z8+Z14+Z15+Z64). Auch die Begeisterung der SuS für das Projekt (P4, SuS-Z9+Z11+Z25+Z30+Z50+Z59+Z60) und die damit verbundenen Erfolgsergebnisse (P4, SuS-Z29+Z48+Z55+Z70) haben mitunter die Qualität nachhaltiger Erfahrungen. Zu erwähnen sind weiterhin Körpererfahrungen (P4, SuS-Z8+Z11+Z15+Z16+Z20+Z21+Z23+Z24+Z26+Z59+Z60+Z62+Z70+Z75+Z77) sowie Fremderfahrungen (P4, SuS-Z11+Z16-Z18+Z20-Z22+Z25+Z26), die meistens jedoch vorübergehend sind, weil es zu Gewöhnungseffekten im Sinne von Öffnung (P4, B3-Z13) oder Einstellungsänderungen (P4, SuS-Z20+Z23-Z25) kommt. Nur in seltenen Fällen bleibt das Gefühl der Fremdheit (P4, SuS-Z79).

Die wichtigste Erfahrung, die von den SuS in Projekt 1 gemacht werden konnte, scheint diejenige zu sein, dass selbstbestimmte Tätigkeiten wesentlich erfüllender sind als fremdbestimmte (P1, SuS-Z29-Z32). b) Komponist: Auch K1 macht im Verlauf des Projekts verschiedene Erfahrungen. L1 nimmt wahr, dass er sich von der schwierigen Situation unter Druck gesetzt fühlt (P1, L1-Z18). Auch das Bedürfnis, den SuS nach dem Projekt noch ein Feedback zu ihrem Verhalten zu geben (P1, K1-Z6), deutet auf eine gewisse innere Beunruhigung seinerseits hin. Es gibt Hinweise darauf, dass er die Erfahrung gemacht hat, dass es sich lohnen kann, Hilfe anzunehmen und dass das Loslassen und Abstandnehmen von eigenen Zielsetzungen schwierigere Situationen entschärfen kann (P1, K1-Z4).	b) Komponist: K2 macht in dem Projekt die Erfahrung, dass SuS die Freiheit, die er ihnen gewährt, zwar »cool« finden (P2, SuS-Z12), oftmals aber nicht wirklich dazu in der Lage sind, diese Freiheiten richtig zu nutzen (P2, K2-Z14+Z15). Ansonsten macht er die Erfahrung, dass sowohl seine Strategie als auch er selbst als Person bestätigt werden (P2, K2-Z8; P2, L2-Z14+Z16+Z18). c) Lehrerin: Auch L2 wird als kompetente Kooperationspartnerin für das Projekt bestätigt (P2, K2-Z2). Ihre Vermutung, dass ihre SuS sich grundsätzlich »zielorientiert« verhalten und sich erst an die sehr freien Arbeitsformen gewöhnen müssen (P2, L2-Z2), erweist sich als richtig.	b) Komponist: K3 hat das Projekt nach seinen Prämissen gestaltet und seine Zielsetzungen dabei im Großen und Ganzen erreicht. Die SuS, mit denen er gearbeitet hat, unterscheiden sich von der Klientel, die seine speziellen Lehrgänge besucht, er hat das Gefühl, hinsichtlich Arbeits-tempo (P3, K3-Z15) und kreativem Potenzial (P3, K3-Z16) Abstriche machen zu müssen. Hinweise auf Überraschungen, die den Stellenwert nachhaltiger neuer Erfahrungen haben könnten, gibt es bei K3 jedoch nicht. c) Lehrer: L3 hat am Beispiel des Projekts erfahren, dass man im Musikunterricht mehr Zeit in praktisches Musizieren investieren kann, als in seinem eigenen Unterricht der Fall ist (P3, K3-L3).	Im Vergleich zu anderen Projekten wird Autonomie weniger von einzelnen Individuen erfahren, sondern betrifft Arbeitsgruppen, die mit relativ wenig Hilfestellungen produktiv sind (P4, SuS-Z30+Z38+Z41-Z44). Hinweise auf ästhetische Erfahrungen im engeren Sinne gibt es ansatzweise bei den Präsentationen von Gruppenarbeiten (P4, SuS-Z50+Z53+Z58+Z59+Z62-Z64), deutlicher jedoch bei der Rezeption der Performance der Basskларinetistin (P4, SuS-Z45-Z47) sowie bei den Proben und der Aufführung des eigenen Stücks im öffentlichen Konzert (P4, SuS-60+Z70+Z75). b) Komponist: K4 ist begeistert vom Verlauf des Projekts (P4, K4-Z12+Z13) und stolz auf das, was er mit den SuS erreicht hat (P4, K4-Z12). Dies deutet darauf hin, dass er Selbstbestätigung erfährt. c) Lehrer: Über die Erfahrungen, die L4 in dem Projekt macht, wird nichts mitgeteilt

c) Lehrerin: L1 erfährt im Verlauf des Projekts Bestätigung als erfahrene Pädagogin, die dazu in der Lage ist, Probleme zu lösen, die K1 nicht alleine bewältigen kann (P1, L1-Z17+Z18). Hinsichtlich der Hoffnung, dass eine produktive Zusammenarbeit ihrer SuS mit K1 möglich sei und sie sich für die spezifische Ästhetik Neuer Musik öffnen könnten (P1, L1-Z6), wird sie jedoch enttäuscht (P1, L1-Z10).			

5.2.12 Veränderungen (Gibt es Hinweise auf nachhaltige Veränderungen, die mit den in den Projekten gemachten Erfahrungen zusammenhängen?)

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
a) Komponent: Zu Beginn des Projekts geht K1 noch gelegentlich auf Distanz zum Pädagogischen und zur Institution Schule (K1-Z6). Im Projektverlauf ist er jedoch auf die Unterstützung der beiden Lehrerinnen angewiesen (P1, K1-Z4). Dementsprechend ändert sich auch seine Einstellung gegenüber dem Berufsstand insgesamt. Es kam eine zunehmende Wertschätzung von Lehrkräften und ihrer Arbeit festgestellt werden (P1, L1-Z18). Des Weiteren verändert sich im Verlauf der Arbeit mit den SuS sein Verhältnis zu dem Projekt insgesamt: Als er den SuS mehr Gestaltungsmöglichkeiten einräumen muss, geht er selbst auf Distanz zum Projekt und seinem Ergebnis (P1, K1-Z5). b) Schüler:innen: Bei den SuS sind im Verlauf des Projekts zahlreiche Veränderungen feststellbar. Nach einer eher frustrierenden Anfangsphase erleben sie das Projekt nach der Umstellung der Strategie durch L1 positiver, jedoch in unterschiedlichen Abstufungen.	a) Komponent: Bei K2 ist nicht davon auszugehen, dass die im Projekt gemachten Erfahrungen, zu nachhaltigen Veränderungen führen. Da das Projekt alles in allem gut funktioniert hat, wird er weiter an Selbstsicherheit gewinnen. b) Schüler:innen: Die SuS in Projekt 2 haben einige neue Erfahrungen gemacht, die zur Erweiterung ihres Musikbegriffs beigetragen (P2, SuS-Z6+Z8+Z10+Z26+Z27) und auch ein Gefühl für die Attraktivität freier Arbeitsformen vermittelt haben (P2, SuS-Z12+Z30+Z31). Auch lassen sich Gewöhnungseffekte in der Weise beobachten, dass ihnen bestimmte Dinge, die sich »ein bisschen komisch angefühlt haben am Anfang«, im Verlauf des Projekts dann »eigentlich normal« (P2, SuS-Z25) vorkommen. Hinweise auf substanzielle Veränderungen bei den SuS gibt es jedoch nicht (P2, K2-Z17), was damit zusammenhängen könnte, dass auch sie in der Art und Weise, in der sie ihre sozialen Kompetenzen und ihre allgemeine Leistungsfähigkeit einsetzen, bestätigt wurden, sodass Veränderungen auch nicht notwendig sind.	a) Komponent: Abgesehen von einer weiteren Ausdifferenzierung seiner ohnehin schon sehr tiefgehenden Reflexionen über kompositionspädagogische Fragestellungen (K3-Z1-Z12), gibt es keine Hinweise darauf, dass die im Projekt gemachten Erfahrungen bei K3 zu substantiellen Veränderungen seiner Auffassungen oder Handlungsweisen führen werden. Neue Denkanstöße ergeben sich für ihn in Hinblick auf das Klassenmusizieren als Impulsgeber für Kompositionsprojekte mit SuS (P3, K3-Z19) sowie hinsichtlich der Bedeutung des Dialogs zwischen externen Künstler:innen und Lehrkräften an Schulen (P3, K3-Z19+Z20). b) Schüler:innen: Die SuS, die für die Interviews zur Verfügung standen, erweisen sich als außerordentlich Ideenreich. Bei zwei Schülern ist festzustellen, dass die im Projekt gemachten Erfahrungen zu einer deutlichen Vertiefung des Denkens über Kunst und künstlerische Tätigkeiten führen. (P3, SuS-Z39-Z42). Auch die Dirigierübungen scheinen bei einigen mit nachhaltigen Erfahrungen verbunden gewesen zu sein (P3, SuS-Z25+Z37+Z38).	a) Komponent: Anhand der Tagebucheinträge von K4 lässt sich nachzeichnen, wie er im Verlauf des Projekts zunehmend Vertrauen zu der Gruppe und ihren Fähigkeiten fasst (P4, K4-Z1+Z13+Z14). Insbesondere die Entscheidung, kurz vor dem Konzert noch neues Instrumentarium einzubeziehen, (P4, SuS-Z53) zeigt, dass er in der Endphase des Projekts von der Fähigkeit der SuS, sich mit wenig Vorbereitung in quasi improvisierenden der Weise auf der Bühne künstlerisch zu verhalten, überzeugt ist. b) Schüler:innen: Die Äußerungen der SuS geben vielfältige Hinweise auf Veränderungsprozesse, die mit dem Projekt zusammenhängen. Sie sammeln neue Erfahrungen, die mit einer Öffnung für künstlerische Welten verbunden sind (P3, B4-Z13), die sich wiederum auf Einstellungen und Werturteile (P4, SuS-Z19+Z22+Z25+Z27+Z28) ebenso wie auf die projektbezogenen Zielsetzungen und musikalisch-künstlerischen Ansprüche (P4, SuS-Z38+Z39+Z42) der SuS auswirkt.

Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3	Projekt 4
Während einige SuS sich mehr schlecht als recht mit der Situation arrangieren (P1, SuS-Z28-Z30), lassen sich andere auf das Projekt ein (P1, B1-Z1), bei anderen ist eine echte Identifikation (P1, SuS-Z25) oder sogar Begeisterung (P1, SuS-Z26-Z27) spürbar. Obwohl die künstlerische Qualität der Ergebnisse des Projekts sowohl von K1 (P1, K1-Z5) als auch von L1 (P1, L1-Z23) als nicht besonders hoch eingeschätzt wird, deuten einige Äußerungen der SuS doch darauf hin, dass gegen Ende des Projekts künstlerische Selbstwirksamkeit (P1, SuS-Z23-Z26) und auch künstlerische Freiheit (P1, SuS-Z30) nachhaltig erlebt wurden. Die zentrale Veränderung, zu der das Projekt bei einigen SuS geführt hat, ist jedoch, dass es eigene Bedürfnisse ins Bewusstsein gerückt (P1, SuS-Z31) und zu einer neuen Qualität von Selbstverortung geführt hat (P1, SuS-Z32). c) Lehrerin: Bei L1 ist zu beobachten, dass sie am Ende des Projekts noch genauer reflektiert, was speziell für ihre Schülerinnen und Schüler geeignete Projektformate wären und welche Zielsetzungen und Methoden hier angemessen wären (P1, L1-Z24+Z25). Außerdem entwickelt sie ein zunehmend kritisches Bewusstsein gegenüber der Bildungspolitik, von der sie betroffen ist (P1, L1-Z27).	c) Lehrerin: L2 dürfte ebenso wie K2 durch das Projekt an Selbstsicherheit gewinnen, da auch ihre Strategie als kooperierende Lehrkraft (P2, K2-Z2) aufgegangen ist. Von nachhaltigen Veränderungen ist deshalb auch bei ihr nicht auszugehen.	Bei den anderen SuS, die an den Interviews teilgenommen haben, dürften die im Projekt gemachten Erfahrungen vor allem zur weiteren Selbstverortung beitragen, indem sie zum Nachdenken darüber angeregt werden, wie sich ein Musikprojekt gestalten könnte, das ihren Wünschen entspricht (P3, SuS-Z44-46). c) Lehrer: Die Begeisterung, die L3 für das Projekt und vor allem für den hohen musikpraktischen Anteil entwickelt, könnte dazu führen, dass er die Theorielastigkeit seines eigenen Unterrichts überdenkt und seinen SuS in Zukunft mehr Gelegenheiten zum Musizieren bieten wird (P3, L3-Z3).	Gut beobachten lässt sich, wie die SuS ihre gemeinschaftlichen Potenziale als Gruppe neu kennen lernen (P4, SuS-Z8+Z68), was ihnen Selbstvertrauen gibt und die Befindlichkeiten in Bezug auf ungewohnte Dinge modifiziert (P4, SuS-Z19+Z20+Z22+Z25). Sowohl die Beziehungen der SuS zu K4 und L4 (P4, SuS-Z32-35) als auch die Beziehungen der SuS zueinander (P4, SuS-Z44+Z63+Z65+Z75) intensivieren sich im Verlauf des Projekts deutlich, was nicht zuletzt auf die gegenseitige Wahrnehmung im Kontext interaktiver Situationen (P4, SuS-Z50) zurückzuführen sein dürfte. Darüber hinaus finden sich zahlreiche Hinweise auf allgemeine Veränderungen des ästhetischen Verhaltens (P4, SuS-Z25+Z50+Z63+Z66). c) Lehrer: Hinweise auf Veränderungen bei L4 liegen nicht vor.

5.3 Verzeichnis der verwendeten Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1985). *Grundriß der Musikpädagogik*. Mainz: Schott.
- Adorno, Theodor W. (2003). Der Essay als Form. In ders., *Noten zur Literatur* (= GS, Bd. 11) (S. 9-33). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2003 [1973]). *Ästhetische Theorie* (= GS, Bd. 7). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2003 [1966]). *Negative Dialektik* (= GS, Bd. 6). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Amling, Steffen & Vogd, Werner (2017). *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Leverkusen und Opladen: Barbara Budrich.
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Becker, Howard S. (1986). *Doing Things Together*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Berg, Ivo (2024, i.Dr.). Im Milieu des Gestischen: Künstlerisches Handeln als Bestimmungsgröße von Instrumentalunterricht. In H. Lindmaier & P. Rübke (Hg.), *Instrumentaldidaktik künstlerisch gedacht. Aspekte, Handlungsweisen, Perspektiven*. Wiesener Reihe musikpädagogik. Münster und New York: Waxmann.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (*1972 [1969]). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bethmann, Stephanie (*2020). *Methoden als Problemlöser. Wegweiser für die qualitative Forschungspraxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bianchi, Paolo (2021). In den Spielzonen der Kindheit. Beobachtungen zum Kunstwerk als Übergangsobjekt. In *Kunstforum*, Bd. 276, S. 152-163. Online verfügbar unter: <https://www.kunstforum.de/artikel/in-den-spielzonen-der-kindheit/> (zuletzt aufgerufen am 12.05.2024).
- Blumer, Herbert (2013). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus [1969]. In Ders., *Symbolischer Interaktionismus. Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation* (S. 63-140). Berlin: Suhrkamp.
- Blumer, Herbert (1980 [1969]). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bohnsack, Ralf (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet, U. Hericks (Hg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt urn:nbn:de:0111-pedocs-256401 – DOI: 10.25656/01:25640
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (*2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Eine Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & Framington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2005). »Social Worlds« und »Natural Histories«. Zum Forschungsstil der Chicagoer Schule anhand zweier klassischer Studien. In *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)*, 1/2005, S. 105-127.
- Bohnsack, Ralf & Nohl, Arnd-Michael (2001). Jugendkulturen und Aktionismus: Eine rekonstruktiv-empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In H. Merckens &

- J. Zinnecker (Hg.), *Jahrbuch Jugendforschung*: 1. Ausgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (1979 im Original: *La distinction. Critique sociale du jugement*). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bowker, Geoffrey C. & Star, Susan Leigh (1999). *Sorting Things Out: Classification and its Consequences*. London: MIT Press.
- Brandstätter, Ursula (2013). *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*. Wien: Böhlau.
- Brandstätter, Ursula (2011). Experimentelle Musik erfordert experimentelle Didaktik. Das Projekt »QuerKlang« an der Universität der Künste Berlin. In *Diskussion Musikpädagogik*, Nr. 51, S. 12-16.
- Brandstätter, Ursula (2009). *Bildende Kunst und Musik im Dialog, Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*. Augsburg: Wißner.
- Breuer, Franz; Muckel, Petra & Dieris, Barbara (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Bühler, Karl (1965). *Die Krise der Psychologie*. Stuttgart: Verlag Gustav Fischer.
- Bugiel, Lukas (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. Bielefeld: transcript.
- Burnard, Pamela (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Butler, Judith (1991 [1990]). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Cassirer, Ernst (2010 [1923]). *Philosophie der symbolischen Formen, Bd. 1: Die Sprache*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Clarke, Adele E. (2017 [2005]). *Situational Analysis. Grounded Theory after the interpretative turn*. Thousand Oaks/Ca: Sage.
- Clarke, Adele E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*, Wiesbaden 2012: Springer.
- Clarke, Adele E. (2011). Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hg.), *Grounded Theory Reader*, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage (S. 207-232). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_10
- Clarke, Adele E. (1991). Social Worlds/Arena Theory as Organizational Theory. In D. R. Maines (Hg.), *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*, New York: Aldine de Gruyter, S. 110-158.
- Dartsch, Michael (2019). *Didaktik künstlerischen Musizierens für Instrumentalunterricht und Elementare Musikpraxis*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Dartsch, Michael; Konrad, Sigrid & Rolle, Christian (Hg.) (2012). *neues hören und sehen ... und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik*. Schriftenreihe Netzwerk Musik Saar, Bd. 7. Regensburg: Con Brio.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2002). *Overview of self-determination theory*. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hg.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press 2002.
- Demand, Sascha & Frey, Thomas (2012). Räume öffnen. Experimentelle Unterrichtskonzepte im Fachbereich Musik am Gymnasium Bondenwald in Hamburg. In M. Dartsch, S. Konrad & C. Rolle (Hg.), *neues hören und sehen ... und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik*. Regensburg: Con Brio.

- dagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik*. Schriftenreihe Netzwerk Musik Saar, Bd. 7 (S. 108-114). Regensburg: Con Brio.
- Fautley, Martin (2008). *Formative Assessment of Composing at KS3*. Nachdruck. Online verfügbar unter: <https://drfautley.files.wordpress.com/2013/11/smart-formative-assessment-of-composing-at-ks3-v3.pdf>.
- Fiedler, Daniel & Handschick, Matthias (2014). *Produktive Methoden im Test – Zum Stellenwert und zur Attraktivität produktiver Methoden im Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen*. Freiburg: Pädagogische Hochschule. Online verfügbar unter: <https://d-nb.info/1125456825/34> (zuletzt aufgerufen am 15.05.2024).
- Figdor, Hellmuth & Rübke, Peter (2008). *Das Musizieren und die Gefühle. Psychoanalyse und Instrumentalpädagogik im Dialog*. Mainz: Schott.
- Fischer, Dietlind & Bosse, Dorit (2010). Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 871-886). Weinheim-Basel: Beltz.
- Fischer-Lichte, Erika (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1974). *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Friedemann, Lilli (2006 [1973]): *Einstiege in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation* (= Rote Reihe, Bd. 50). Wien: Universal Edition.
- Friedrich, Burkard (2016). *Klangwelten des 21. Jahrhunderts in der Musikalischen Bildung. Kompositionspädagogik in Theorie und Praxis*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Friedrich, Burkhard (2011). Klangradar 3000. In P. Vandré & B. Lang (Hg.), *Komponieren mit Schülern* (S. 89-92). Regensburg: Con Brio.
- Gadamer, Hans-Georg (1986 [1960]). *Wahrheit und Methode*. GW 1, Tübingen: Mohr & Siebeck.
- Gasterstädt, Julia (2019). *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gauditz, Leslie; Klages, Anna-Lisa; Kruse, Stefanie; Marr, Eva; Mazur, Ana; Schwerdtel, Tamara & Tietje, Olaf (Hg.) (2023). *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm. Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele*. Wiesbaden: Springer VS.
- Geertz, Clifford (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giddens, Anthony (1992). *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Glover, Joanna (2000). *Children composing 4-14*. Milton, MD: Routledge, Taylor & Francis.
- Göllner, Michael & Niessen, Anne (2021). Potenziale der Situationsanalyse nach A. E. Clarke für qualitative musikpädagogische Studien. In *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 12, S. 1-18. <https://doi.org/10.62563/bem.v2021200>
- Grüny, Christian (2018). Das Gestische als Milieu der Musik. Eine Skizze. In K. Eggers, C. Grüny (Hg.), *Musik und Geste: Theorien, Ansätze, Perspektiven* (S. 347-364). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Handschick, Matthias (2022). »Gefällt mir«/»gefällt mir nicht«. Über den Mangel an ästhetischem Streit in der Musikpädagogik, ein dreifaches kompositionspädagogisches Dilemma und kreative Studienbereiche mit digitalen Medien. In *Diskussion Musikpädagogik* 93/2022, S. 39-47.

- Handschick, Matthias; De Fazio, Gianna & Lessing, Wolfgang (2022). Das Künstlerische als Situation. Zur Methodik des Forschungsprojekts »Campus Neue Musik«. In W. Lessing & K. Schmitt-Weidmann (Hg.), *Verflechtungen. Musik und Sprache in der Gegenwart* (S. 89-113). Mainz: Schott.
- Handschick, Matthias & Lessing, Wolfgang (2020). »... und dann wird's etwas Erstaunliches«. Schulisches Komponieren zwischen Poiesis und Performativität. In J. P. Hiekel (Hg.), *ÖFFENTLICHprivat. (Zwischen)Räume in der Gegenwartsmusik* (S. 123-143). Mainz: Schott.
- Harris, Scott R. (2001). What can interactionism contribute to the study of inequality? The case of marriage and beyond. In *Symbolic Interaction*, 24 (4), S. 455-480.
- Hayward, Clara (2022). *Musikalische Mündigkeit. Eine bestimmte Qualität im Erleben des eigenen Selbst beim Musizieren*. Münster und New York: Waxmann.
- Heidegger, Martin (2015 [1935/36]). Der Ursprung des Kunstwerks. In *Holzwege* (Gesamtausgabe, I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1910-1976, Bd. 5). Tübingen: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, Martin (1989). *Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis)* (= Gesamtausgabe, III. Abteilung: Unveröffentlichte Abhandlungen, Bd. 65). Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Helfferich, Cornelia (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktion zur Schulkultur 1*. Opladen: Leske und Budrich.
- Herbart, Johann Friedrich (1997 [1806]). *Systematische Pädagogik*. Band 1: Ausgewählte Texte. Hg. v. D. Benner. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hickey, Maud (2012). *Music outside the lines. Ideas for composing in K-12 music classrooms*. Oxford: University Press.
- Hirsch, Markus (Hg.) (2016). *Musikunterricht angesichts von Ereignissen*. Münster: Waxmann.
- Jahraus, Oliver (2012). Die Kunst der Gesellschaft (1995). In O. Jahraus, A. Nassehi, M. Grizelj, I. Saake, C. Kirchmeier & J. Müller (Hg.), *Luhmann Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 236-241). Stuttgart: Metzler.
- Jansen, Till; Schlippe, Arist & Vogd, Werner (2015). Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. In *Forum Qualitative Sozialforschung* 16(1) URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150141>
- Jansen, Till & Vogd, Werner (2013). Polykontexturale Verhältnisse – disjunkte Rationalitäten am Beispiel von Organisationen. In *Zeitschrift für Theoretische Soziologie*, 2(1), S. 82-97. <https://doi.org/10.17879/zts-2013-4053>
- Kant, Immanuel (1983). *Kritik der Urteilskraft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kaschub, Michele & Smith, Janice P. (2009). *Minds on Music. Composition for Creative and Critical Thinking*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Keller, Reiner (2019). Die Situiertheit der Situation. In L. Gauditz, A. L. Klages, S. Kruse, E. Marr, A. Mazur, T. Schwertel & O. Tietje (Hg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm. Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele* (S. 67-87). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, Reiner (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Keller, Reiner (2008). Diskurse und Dispositive analysieren: die wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung. *Historical Social Research*, 33(1), S. 73-107. <https://doi.org/10.12759/hsr.33.2008.1.73-107>
- Keller, Reiner & Bosančić, Saša (2018). Diskursanalyse. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 44-49). Barbara Budrich.
- Khittl, Christoph (2016). Die musikalische Situation und Aspekte einer »Musikdidaktik des Ereignishaften«. In M. Hirsch (Hg.), *Musikunterricht angesichts von Ereignissen* (S. 147-170). Münster: Waxmann.
- Kleining, Gerhard (1994). *Qualitativ-heuristische Sozialforschung: Schriften zur Theorie und Praxis*. Hamburg: Fechner. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-7731>.
- Klepacki, Leopold; Klepacki, Tanja & Lohwasser, Diana (2022/2016). Ästhetisches Lehren: eine kritisch-reflexive Begriffsbefragung. In *Kubi-online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetisches-lehren-kritisch-reflexive-begriffsbefragung> (zuletzt aufgerufen am 12.05.2024).
- Kokemohr, Rainer (2007). Bildung als Selbst- und Weltentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In H. C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13-68). Bielefeld: transcript.
- Kokemohr, Rainer (2000). Bildung in interkultureller Kooperation. In S. Abeldt & W. Bauer (Hg.), ... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein (S. 421-436). Mainz: Grönewald.
- Koller, Hans-Christoph (2023). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kompäd (2024). *Handreichungen zur Kompositionspädagogik*. <https://www.hf.uni-koeln.de/37496> (zuletzt aufgerufen am 14.05.2024).
- Kopiez, Reinhard (2018). Dimensionen des Künstlerischen aus musikpsychologischer Perspektive. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 187-192). Münster und New York: Waxmann, utb.
- Kopiez, Reinhard & Wöllner, Clemens (2018). Musikalische Interpretation und Reproduktion. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 311-340). Göttingen: Hogrefe.
- Kopiez, Reinhard & Rodehorst-Oehus, Luisa (2010). »Eigentlich komponiert man immer« – Ein offenes Leitfadeninterview zum kreativen Prozess mit dem Komponisten Johannes Schöllhorn, dem Jazzmusiker Herbert Hellhund und dem Musikproduzenten Johann Weiß. In *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, Bd. 1/1 (April 2010). DOI: <https://doi.org/10.62563/bem.v2010>
- Kraft, Volker (2016). Das Pädagogische? In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich & K. Kunze (Hg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 235-240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kranefeld, Ulrike & Mause, Anna-Lena (2018). Anregung zur Exploration? Eine video-basierte Fallanalyse zur Lernbegleitung beim Musik Erfinden in der Gruppe. In

- J. Voit (Hg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen* (= Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 9) (S. 139-150). Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag.
- Kranefeld, Ulrike; Mause, Anna-Lena; Meisterernst, Miriam (2018). Zur Erforschung von Lernbegleitung in Gruppenkompositionsprozessen. In *Handreichungen zur Kompositionspädagogik*. Online verfügbar unter: https://www.kompaed.de/fileadmin/files/Artikel/KOMPAED-Kranefeld_31.1.18.pdf
- Krapp, Andreas (2001). Art. Interesse. In D. H. Rost (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 286-294). Weinheim: Beltz.
- Krause-Benz, Martina (2020). Musikunterricht als Raum des Performativen. In P. W. Schatt (Hg.), *Studien zur Musikkultur. Musik – Raum – Sozialität* (S. 13-30). Waxmann.
- Krause-Benz, Martina (2018). Performativität beginnt, wenn der Performer nicht mehr über seine Performance verfügt – Verunsicherung als musikpädagogisch relevante Dimension des Performativen. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hg.), *Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik: Band 2017. Zwischen Praxis und Performanz: Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive*. Münster: LIT.
- Krause-Benz, Martina (2014). Zur Relevanz von musikbezogenen performativen Akten für die Konstitution von Inhalt des Musikunterrichts. In H. Lange & S. Sinning (Hg.), *Forschungs- und Lehrzusammenhang Themenkonstitution: Band 7. Ästhetik und Leiblichkeit: Fachdidaktik und Themenkonstitution in ästhetisch-leiblichen Fächern und Lernbereichen* (S. 143-163). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurth, Ernst (1996 [1917]). *Grundlagen des linearen Kontrapunkts. Bachs melodische Polyphonie* (2. Nachdruck der Ausgabe Berlin 1917). Hildesheim: Olms.
- Küsters, Ivonne (2009). *Narrative Interviews, Grundlage und Anwendungen*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Laclau, Ernesto (2010): *Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun? Die soziale Produktion leerer Signifikanten. Emanzipation und Differenz* (S. 65-78). Wien: Turia und Kant
- Lang, Benjamin & Vandré, Philipp (Hg.) (2011). *Komponieren mit Schülern. Konzepte. Förderung. Ausbildung*. Regensburg: ConBrio.
- Lehmann, Andreas C. (2011). Expressive Variants in the Opening Robert Schumann's Arlequin (from Carnaval, op. 9): 54 Pianists' Interpretation of a Notational Ambiguity. In J. Davidson & I. Deliege (Hg.), *Liber amicorum for John Sloboda* (S. 311-323). Oxford: University Press.
- Lehmann-Wermser, Andreas & Konrad, Ute (2016). Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht. In J. Knigge & A. Niessen (Hg.), *Musik dagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 269-284). Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, Andreas & Niessen, Anne (2004). »Deshalb weisen wir nochmals daraufhin, dass die von uns vorgeschlagenen Methoden auf keinen Fall als starre Regeln zu verstehen sind...«.  ber die Individualität methodologisch reflektierter

- Forschung. In B. Hofmann (Hg.), *Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?* (S. 31-49). Essen: Die blaue Eule.
- Lessing, Wolfgang (im Dr.). »Es war Ernst!!« – Überlegungen zum Begriff des Künstlerischen als musikpädagogischer Zieldimension. In P. Rübke & H. Lindmaier (Hg.), *Instrumentaldidaktik künstlerisch gedacht. Aspekte, Handlungsweisen, Perspektiven*. Wien: wiener reihe musikpädagogik.
- Lessing, Wolfgang (2019). Auf der Suche nach dem Künstlerischen... – Vorüberlegungen zu einer empirischen Annäherung. In J. P. Hiekel (Hg.), *Erkundungen. Gegenwartsmusik als Forschung und Experiment* (S. 124-152), Mainz: Schott.
- Lessing, Wolfgang (2018). Der antwortende Hörer. Musikalisches Hören als Fremderfahrung. In *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 78/2018, S. 12-17.
- Lessing, Wolfgang (2017). Tanz auf der Schwelle. Was ist künstlerischer Instrumentalunterricht? In M. Losert (Hg.), *Quellen des Musizierens. Das wechselseitige Verhältnis von Musik und Pädagogik* (S. 61-70). Mainz: Schott.
- Lessing, Wolfgang (2016). Paradoxie als Regel. (Musik-)pädagogische Antinomien im instrumentalen Gruppenunterricht. In N. Ardila-Mantilla, P. Rübke, C. Stöger, & B. Wüsthube (Hg.), *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis* (S. 77-88). Mainz: Schott.
- Lessing, Wolfgang (2011). Kinderkomposition im Spannungsfeld von Prozess- und Produktorientierung. In P. Vandré & B. Lang (Hg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte-Förderung-Ausbildung* (S. 15-21). Regensburg: Con Brio.
- Lessing, Wolfgang (2008). Musizieren als Interaktion. Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld zwischen ästhetischer Erfahrung und alltäglicher Lebenswelt. In F. Grimmer & W. Lessing (Hg.), *Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik* (S. 65-89). Mainz: Schott.
- Lessing, Wolfgang & Handschick, Matthias (2022). »Und die Lehrer sollen auch was lernen...« – Überlegungen zum Verhältnis von KompositionspädagogInnen und Lehrkräften aus produktionsdidaktischer Perspektive. In D. Barth, D. Prantl & C. Rolle (Hg.), *Musikalische Praxen aus pädagogischen Perspektiven. Eine Festschrift zu Themen und Texten Christopher Wallbaums* (S. 133-151). Hildesheim: Olms.
- Lessing, Wolfgang & Handschick, Matthias (2020). Schulisches Komponieren als künstlerische Form der Vermittlung? Ein Zwischenbericht zum Forschungsprojekt »Campus Neue Musik«. In W. Rüdiger (Hg.), *Lust auf Neues? Wege der Vermittlung neuer Musik* (S. 139-164), Augsburg: Wi fner.
- Lindmaier, Hannah & R bke, Peter (Hg.) (2024, i. Dr.). *Instrumentaldidaktik künstlerisch gedacht. Aspekte, Handlungsweisen, Perspektiven*. wiener reihe musikpädagogik. Münster und New York: Waxmann.
- Linke, Cosima (2018). *Konstellationen – Form in neuer Musik und ästhetische Erfahrung im Ausgang von Adorno. Eine musikphilosophische und analytische Untersuchung am Beispiel von Lachenmanns »Schreiben. Musik für Orchester«*. Mainz: Schott.
- Lothwesen, Kai (2014). Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hg.), *(Grund-)begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (Wissenschaftliche Musikpädagogik Bd. 6, S. 183-212). Berlin: LIT.
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.

- Luhmann, Niklas (1997). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Mahlert, Ulrich (2011). *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*. Mainz: Schott.
- Mautner-Obst, Hendrikje (2012). Ansätze zur Vermittlung Neuer Musik nach 1945. In M. Dartsch, S. Konrad & C. Rolle, *neues hören und sehen ... und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik*. Schriftenreihe Netzwerk Musik Saar, Bd. 7 (S. 42-57). Regensburg: Con Brio.
- Mead, George Herbert (1972 [1938]). *The philosophy of the act*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mersch, Dieter (2010). *Posthermeneutik* (Sonderband der Deutschen Zeitschrift für Philosophie, Bd. 26). Berlin: Akademie.
- Mersch, Dieter (2008). Stille als Ereignis. Zur Ortschaft des musikalischen Geschehens. In J. P. Hiekel (Hg.), *Sinnbildungen. Spiritualität in der Musik heute* (= Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Bd. 48 [S. 46-58]). Mainz: Schott.
- Mieg, Harald (2018). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 27-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mollenhauer, Klaus (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim und München: Juventa.
- Niegot, Adrian (2017). »Anders« und »anverwandelt«? Geltungsreflexive Überlegungen zum Zusammenhang von Kunst und Pädagogik in der Musikpädagogik. In J.-P. Koch & K. Schilling-Sandvoß (Hg.), *Lehrer als Künstler* (Schriftenreihe der Gesellschaft für Musikpädagogik) (S. 143-157). Düren: Shaker-Verlag. Online verfügbar unter: https://www.gmp-vmp.de/media/pdf/Lehrer_als_Kuenstler/Niegot.pdf (zuletzt aufgerufen am 15.05.2024).
- Nimczik, Ortwin (2017). Neue Musik in der Schule. In W. Jank, J. Bähr & J. Breitweg (Hg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 193-201), 6. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Nimczik, Ortwin (1997). *Instrumentales Ensemblespiel*. Regensburg: ConBrio.
- Nimczik, Ortwin (1991). *Spielräume im Musikunterricht: Pädagogische Aspekte musikalischer Gestaltungsarbeit*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Olson, Lesley (2009). On Response Projects and Responses to It. In P. W. Schatt (Hg.), *Unser Faust – meet the composer. Ein Kompositionsprojekt an Essener Schule*. (S. 35-46). Regensburg: Con Brio.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer.
- Reckwitz, Andreas (*2021). *Subjekt* (=Einsichten. Themen der Soziologie, Bd. 2). Utb: transcript.
- Reckwitz, Andreas (*2014). *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2008): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff/S. Hirschauer/G. Lindemann (Hg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188-209). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Reckwitz, Andreas (2005). Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus. In I. Srubar, J. Renn, & U. Wenzel (Hg.), *Kulturen vergleichen: Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen* (S. 92-111). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reich, Kersten (2008). Tagebuchmethode. In K. Reich (Hg.), *Methodenpool*. Universität zu Köln. Online verfügbar unter <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/tagebuchmethode.pdf> (zuletzt aufgerufen am 23.05.2024).
- Reichert, Jo, & Schröer, Norbert (1994). Erheben, Auswerten, Darstellen: Konturen einer hermeneutischen Wissenssoziologie. In N. Schröer (Hg.), *Interpretative Sozialforschung: auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie* (S. 56-84). Opladen: Westdt. Verl. Online verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-13372> (zuletzt aufgerufen am 13.05.2024).
- Reiting, Renate (2008). *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*. Regensburg: Con Brio.
- Richter, Christoph (2000). Das sogenannte Künstlerische. In *Diskussion Musikpädagogik*, Nr. 6/00, S. 27-51.
- Riemann, Hugo (1883). *Der Ausdruck in der Musik*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Röbke, Peter (2024, i. Dr.). Räume, Atmosphäre, Präsenz: Überlegungen zu einer Geografie des künstlerischen Unterrichts. In H. Lindmaier & P. Röbke (Hg.), *Instrumentaldidaktik künstlerisch gedacht. Aspekte, Handlungsweisen, Perspektiven*. wiener reihe musikpädagogik. Münster und New York: Waxmann.
- Röbke, Peter (2018). Dimensionen des Künstlerischen aus instrumentalpädagogischer Perspektive. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 192-196). Münster und New York: Waxmann, utb.
- Röbke, Peter (2017). Didaktische Inkonsistenz. Vom Oszillieren und der Sprunghaftigkeit in einem Unterricht, der der Musik verpflichtet ist. In M. Losert (Hg.), *Quellen des Musizierens. Das wechselseitige Verhältnis von Musik und Pädagogik* (S. 71-77). Mainz: Schott.
- Röbke, Peter (2016a). Von der Unverfügbarkeit des Musiziermoments. Eine Spurensuche in der Instrumentalpädagogik. In N. Ardila-Mantilla, P. Röbke, C. Stöger & B. Wüsthube (Hg.), *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis* (S. 45-64). Mainz: Schott.
- Röbke, Peter (2016b). Von Widerständen und Widerfahrnissen beim Instrumentalspiel und Gesang. In M. Hirsch (Hg.), *Musikunterricht angesichts von Ereignissen* (S. 109-122). Münster: Waxmann.
- Röbke, Peter (2014). Warum das riskante Fach Musik mutige Lehrkräfte braucht. In *Diskussion Musikpädagogik* 63/14, S. 46-50.
- Röbke, Peter (2000). *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts*. Mainz: Schott.
- Rolle, Christian & Wallbaum, Christopher (2010). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirschenmann, C. Richter, K. H. Spinner (Hg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 507-535). München: Kopaed.

- Rolle, Christian (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse* (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 24). Kassel: Bosse.
- Ruffer, David (1988). The London Sinfonietta Education Programme – An Analysis of an Interface between the Professional Artist and Music in Education. In *British Journal of Music Education* 5 (1), S. 45-54.
- Rüdiger, Wolfgang (2018). Körperlichkeit als Grunddimension des Musiklernens. Begründungen und Beispiele. In W. Gruhn & P. Röbbke (Hg.), *Musiklernen. Bedingungen-Handlungsfelder-Positionen* (S. 130-154). Innsbruck, Esslingen, Bern: Helbling.
- Safranski, Rüdiger (2001). *Ein Meister aus Deutschland. Heidegger und seine Zeit*. München und Wien: Hanser.
- Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (2021). Lehre des Musikalisch-Künstlerischen – professionell, als Profession? In J. Hasselhorn, O. Kautny, F. Platz (Hg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (S. 191-211). Münster und New York: Waxmann. urn:nbn:de:0111-pedocs-243395 – DOI: 10.25656/01:24339
- Schatt, Peter W. (2014). *Musikalische Bildung? Gesangs- und Instrumentalunterricht im Studium Lehramt Musik vor dem Hintergrund schulischer Realität*. Norderstedt: Grin.
- Schatt, Peter W. (Hg.) (2009). *Unser Faust – meet the composer. Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen. Bericht – Evaluation – Dokumentation*. Regensburg: Con Brio.
- Schiffauer, Werner (1995): Sie verlassen die geschützte Zone! In *taz*, 14.11.95, S. 14-15.
- Schlothfeldt, Matthias (2018). Komposition als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 326-333). Münster und New York: Waxmann, utb.
- Schlothfeldt, Matthias (2011). Kompositionspädagogik an der Folkwang Universität der Künste Essen. In P. Vandré & B. Lang (Hg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 175-182). Regensburg: Con Brio.
- Schlothfeldt, Matthias (2009). *Komponieren im Unterricht*. Hildesheim: Olms.
- Schlothfeldt, Matthias & Buchborn, Thade (i.Dr.). Komposition als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, 2. veränderte Auflage. Münster und New York: Waxmann.
- Schlothfeldt, Matthias & Vandré, Philipp (Hg.) (2018). *Weikersheimer Gespräche zur Kompositions dagogik*. Jeunesses Musicales Deutschland. Regensburg: Con Brio.
- Schlünz, Annette (2011). Ist Komponieren erlernbar? Die Komponistenklassen Sachsen-Anhalt und Dresden. In P. Vandré & B. Lang (Hg.) *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 107-116). Regensburg: Con Brio.
- Schmeling, Astrid (2003). *Musik für eine Stadt. Das Ensemble LART POUR LART und die Kinderkompositionsklasse Winsen/Luhe – eine Dokumentation*. Saarbrücken: Pfau.
- Schmidinger, Helmut (2020). *Kompositions dagogik. Theoretische Grundlegung als Fachrichtung der Musik dagogik*. Augsburg: Wißner.
- Schmitt, Rainer (1997). Musik erfinden. In S. Helms, R. Schneider, R. Weber (Hg.), *Handbuch des Musikunterrichts, Band 1. Primarstufe* (S. 187-236). Kassel: Bosse.
- Schneider, Hans (2000a). Klangnetze oder »Kunst als Erfahrung der Horizont-Erweiterung und der eigenen Veränderbarkeit«. In H. Schneider, C. B sze & B. Stangl (Hg.), *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden* (S. 17-26). Saarbrücken: Pfau.

- Schneider, Hans (2000b). *Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen. Musiken und Musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts: ihre Bedeutung für die Musikpädagogik* (Wien, Univ. Dissertation). Saarbrücken: Pfau.
- Schneider, Hans & Sigmund, Martin (2012). »die kunst der stunde« – Anregungen für die Vermittlung von Musik als Kunst. In M. Dartsch, S. Konrad & C. Rolle (Hg.), *neues hören und sehen ... und vermitteln* (S. 58-66). Regensburg: Con Brio.
- Schneider-Binkl, Sabine (2018). Video-Stimulated Recall Interviews als methodischer Ansatz für die qualitative Unterrichtsforschung im Fach Musik. In *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, Vol. 9. <https://doi.org/10.62563/bem.v2018150>.
- Schütze, Fritz (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien*. I. Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In *Neue Praxis*, 13(3), S. 283-293. Online abrufbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147> (zuletzt aufgerufen am 13.05.2024).
- Schütze, Fritz (1976). Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In *Internationales Jahrbuch für Wissens- und Religionssoziologie*, Bd. 10 (S. 7-41). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schulz, Marlen (2012). Quick and easy!? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In dies., B. Mack & O. Renn (Hg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 9-22). Wiesbaden: Springer.
- Schulz von Thun, Friedemann (2023) [1981]. *Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Sonderausgabe. Hamburg: Rowohlt.
- Schwan, Alexander (1991). *Improvisation und Komposition im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Ein Beitrag zur pädagogischen Elementarisierung ausgewählter Ansätze in der Neuen Musik nach 1945* (Karlsruhe, Univ. DisS. 1990). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Seel, Martin (1993). Zur ästhetischen Praxis der Kunst. In *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 41, Jg., 1993, Heft1, S. 31-43.
- Seel, Martin (1985): *Die Kunst der Entzweiung: Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Spychiger, Maria (2019). Rhythmisch-musikalisches Lernen im Lichte des Konzepts der Koordination. In M. Steffen-Wittek, D. Weise & D. Zaiser (Hg.), *Rhythmik – Musik und Bewegung* (S. 195-216). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839443712-019>
- Star, Susan L. (2010): Dies ist kein Grenzobjekt. In S. Gießmann & N. Taha, *Grenzobjekte und Medienforschung, Locating Media/Situierte Medien*, Bd. 10, (S. 213-239). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839431269>
- Star Susan, L. & Griesemer, James R (1989): *Institutional Ecology, ›Translations‹ and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39*. In *Social Studies of Science*. 19. Jahrgang, Nr. 4, 1989, S. 387-420. doi:10.1177/030631289019003001
- Steiner, Petra H. (2018). *Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Verortung*. Bielefeld: transcript. Online verfügbar unter: <https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17852/pdf/oa9783839443286.pdf> (zuletzt aufgerufen am 10.9.2024).
- Stöger, Christine (2018). Kreativität. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 260-267). Münster und New York: Waxmann, utb.

- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Beltz.
- Strauss, Anselm L. (1978). A social world perspective. In N. K. Denzin (Ed.), *Studies in symbolic interaction. An annual compilation of research* (S. 119-128). Stamford CT: JAI Press Inc.
- Strübing, Jörg (2007). *Anselm Strauss*. Konstanz: UVK.
- Swidler, Ann (1986). Culture in Action: Symbols and Strategies. In *American Sociological Review* Vol. 51, S. 273-286.
- Theisohn, Elisabeth (2023a) *Kreieren – Kollaborieren – Komponieren. Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht*. Bielefeld: transcript. Online verfügbar unter: <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/32/dc/a5/0a9783839463819lHrlafudXqqO6.pdf>
- Theisohn, Elisabeth (2023b). Eine wissenssoziologische Perspektive auf Musik-Lernen. Zur Rekonstruktion musikbezogener Lernprozesse beim gemeinsamen Komponieren mit Hilfe der Dokumentarischen Methode. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec & S. Schmid (Hg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung 2023* (S. 139-155). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997641.09>
- Treß, Johannes (2023). Die Vulnerabilität improvisatorischer Praxis. Rekonstruktion einer Interaktionsphasentypik des improvisatorischen Handelns im Musikunterricht. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec & S. Schmid (Hg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung 2023* (S. 157-175). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997641.09>
- Treß, Johannes (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung. Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Wiesbaden: VS Springer.
- Vandré, Philipp (2011). Auf der Suche nach musikalischer Identität – Mit Kindern und Jugendlichen komponieren. In P. Vandré & B. Lang (Hg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 121-128). Regensburg: Con Brio.
- Vogd, Werner (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung: Eine Brücke*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Vogt, Jürgen (2012). Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. In *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 1-25. Online verfügbar unter: <https://www.zfkm.org/12-vogt.pdf> (zuletzt aufgerufen am 23.05.2024).
- Voit, Johannes (2018). 30 Jahre Response. Historischer Rückblick und Typologie aktueller Erscheinungsformen. In *Handreichungen zur Kompositionspädagogik*. Online verfügbar unter: https://www.kompaed.de/fileadmin/files/Artikel/KOMPAED-Voit-Response_9.4.18.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.9.2024).
- Waldenfels, Bernhard (2010). *Sinne und Künste im Wechselspiel*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Waldenfels, Bernhard (2002). *Bruchlinien der Erfahrung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Wallbaum, Christopher (2018). Unterrichtsgestaltung als Komponieren. Das musikdidaktische Modell Musikpraxen erfahren und vergleichen und Neue Musik. In *Handreichungen zur Kompositionspädagogik*. Online verfügbar unter: https://www.kompaed.de/fileadmin/files/Artikel/KOMPAED-Wallbaum_13.6.18.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.9.2024).

- Wallbaum, Christopher (2010). *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Lichte der Theorien*. Hildesheim: Olms.
- Wallbaum, Christopher (2009). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*, 2. Veränderte Auflage. Qucosa. Online verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-24736>
- Wandmacher, Jens (2002). *Einführung in die psychologische Methodenlehre*. Heidelberg: Spektrum.
- Weber, Julia (2021). *Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln* (= Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 13), Münster: Waxmann.
- Wienecke, Julia (2019). Welche Qualitätskriterien gelten für kompositionspädagogische Projekte? In *Handreichungen zur Kompositionspädagogik*. Online verfügbar unter: https://www.kompaed.de/fileadmin/files/Artikel/KOMPAED-Wienecke_20.05.19.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.9.2024).
- Wienecke, Julia (2016). *Zeitgenössische Musik vermitteln in Kompositionsprojekten an Schulen*. Hildesheim, Zürich und New York: Olms.
- Winicott, Donald W. (2010 [1974]). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winterson, Julia (1994). An Evaluation of the Effects of London Sinfonietta Education Projects on their Participants. In *British Journal of Music Education*, 11 (2), S. 129-141.
- Wirtz, Markus Antonius (2021). Agilität. In ders. (Hg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*, 20. Auflage (S. 121), Bern: Hogrefe.
- Wüstehube, Bianca (2016). Gruppenunterricht als künstlerisches Ereignis. In N. Ardi-la-Mantilla, P. Rübke, C. Stöger & B. Wüstehube (Hg.), *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis* (S. 89-100). Mainz: Schott.
- Wygotski, Lew Semjoniwitsch (1977). *Denken und Sprechen* [1964]. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Zill, Elias (2017). Komponisten als Lehrende – Zur Bedeutung produktionsbezogener Kommunikation für die ästhetischen Erfahrungen von Schülern in Kompositionsprojekten. In J.-P. Koch & K. Schilling-Sandvoß (Hg.), *Lehrer als Künstler* (Schriftenreihe der Gesellschaft für Musikpädagogik) (S. 223-238). Online verfügbar unter: https://www.gmp-vmp.de/media/pdf/Lehrer_als_Kuenstler/Zill.pdf.

