

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, liefe 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 abzusprechen. 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), Theisoohn (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 & Vandr , 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