

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 Schlüsselerebnisse 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-Geworden-seins« 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.

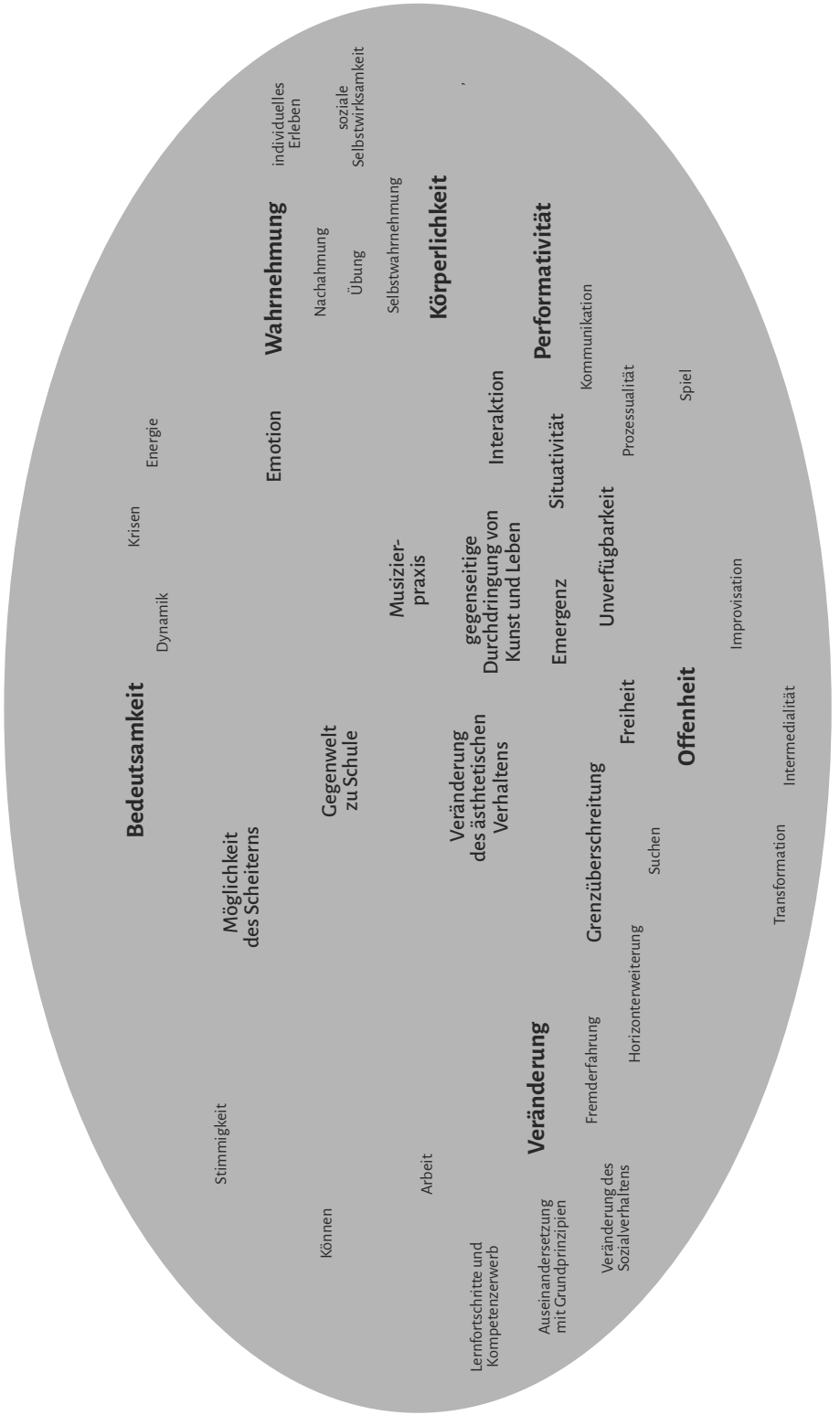
I: Ja –, also wäre es für dich auch denkbar, so ein Projekt durchzuführen, OHNE ein Endergebnis? Einfach sechs Wochen mit den Schüler:innen zu arbeiten?

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 (Kt)



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 Rübke 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 Rübke: profilierter Musikpädagog:innen) bedarf, die situativ auf die jeweiligen *Energien* zu reagieren wissen. Rübkes 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« (Rübke, 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 Rübke, für den freilich gerade diese Haltung die Spielräume pädagogischen Handelns verkennt 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 Notengebegegnung 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 angemessene 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 Schulklasse 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, naja. 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.

Obleich 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 der Schüler:innen, 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*e 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 ›Feinfühligen‹ gegenübergestellt wird, die negative Schulwelt zu einer gleichsam notwendigen Bezugsgröße erhebt, denn ohne sie könnte die Antithese nicht formuliert werden.

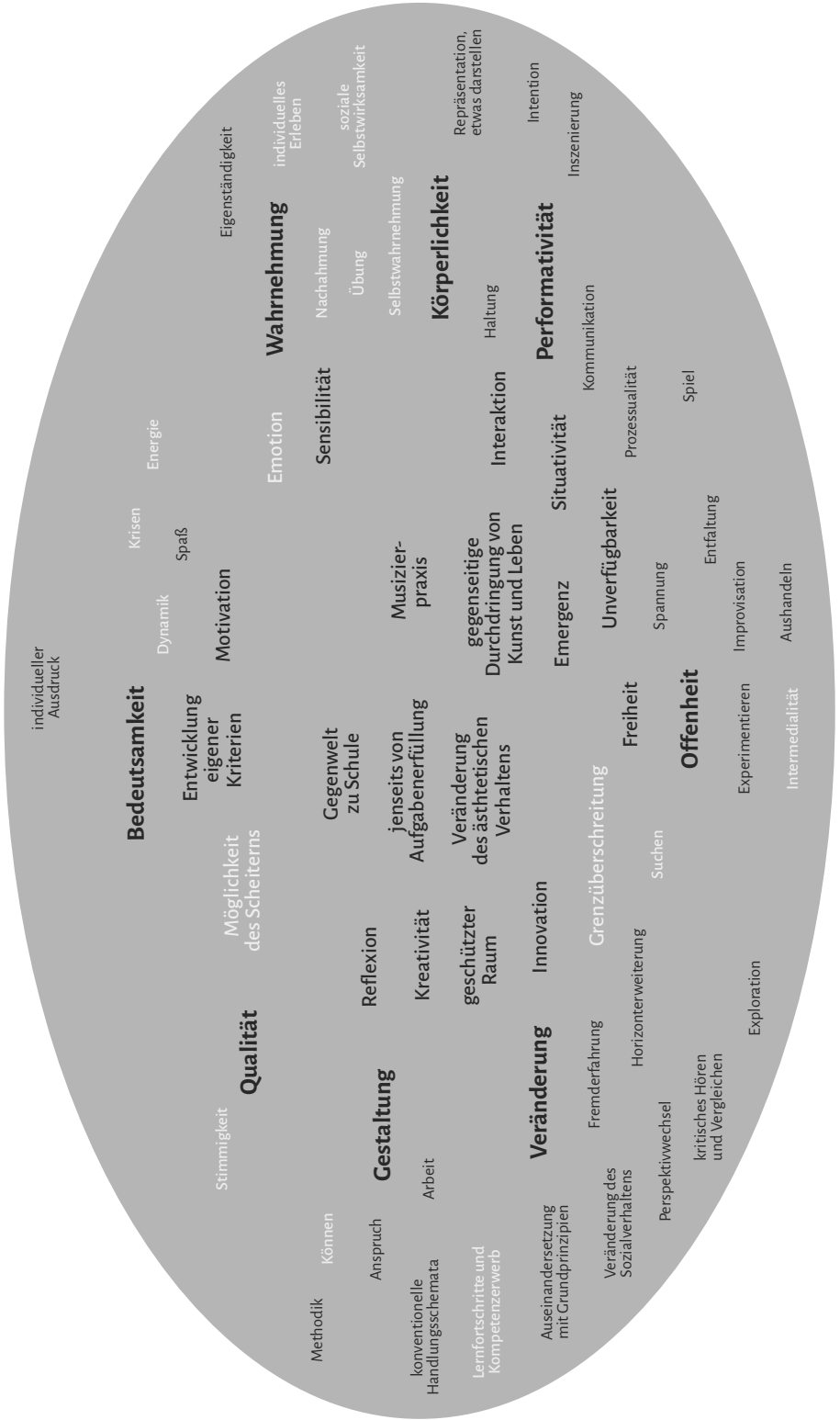
Trifft diese Lesart zu, so ist zu folgern, dass mit der einleitenden Gegenüberstellung zwischen K2 als Außenstehendem einerseits und schulischer Institution andererseits implizit doch mehr angedeutet wird als ein immerhin auch für andere Fächer denkbarer Gegensatz zwischen externem Profi und schulischer 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 Gegenwart 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 Kreierung 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-knappen 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:innenbildern 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 überträgt, 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 getragenen 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.

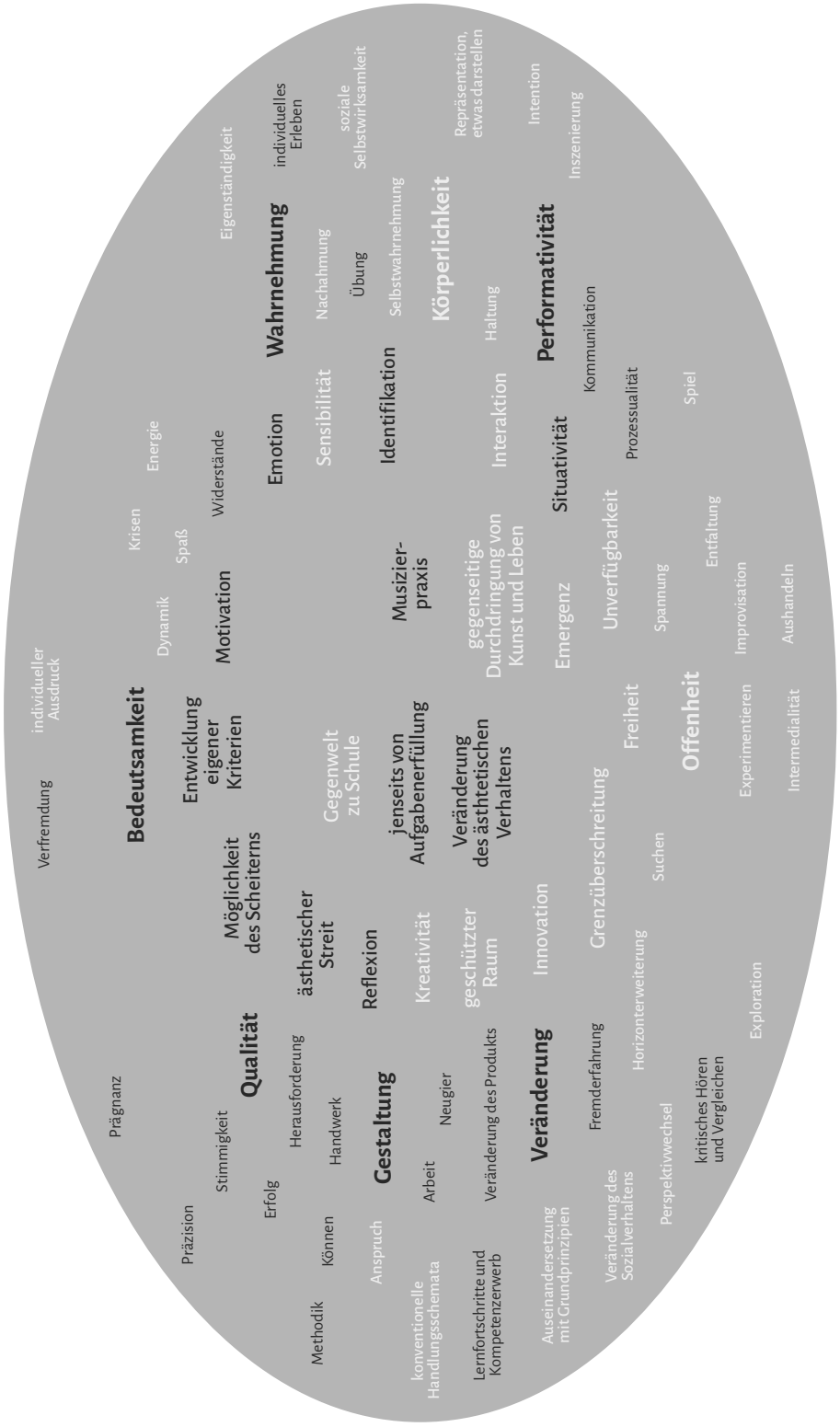
Die Rolle, die er den Schüler:innen gegenüber einzunehmen gedenkt, deutet nicht vornehmlich auf offene Prozesse hin. Stattdessen bestimmen handwerkliche Aspekte des Komponierens und die mit zunehmender Selbstständigkeit wachsende Möglichkeit des Scheiterns seine Wissensordnung des Künstlerischen. Als 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 auseinandersetzenen 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 musikalische 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 Kompositionspädagoginnen 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 zugeordnete 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 Selbstwirksamkeits-erlebnisse 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 dezidierter 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 Gestaltungs-kompetenzen 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 Kriterie 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 Beteiligungsein 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. Ebenso wenig 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 Rökkes 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 Zuschreibungscompetenz 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.

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 Berührungspunkte 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 mitbringen 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 ein 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 ungerne 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)

Obleich 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 zweifelsfreie 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

Fast 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 Röbbke 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 übertragenen. 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 zerreißen K 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 Zerreißen 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 einspinnende 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:

»ingesickert« – 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 rekurrieren?

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, rekurrieren 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 entfaltenen 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		
K3			x					x				x
K4	x	x		x	x	x		x		x		
B1	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 welchem 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 »ingesickert« 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 klopfte 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 Mitspielerin«) 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 Ermöglicherin«) 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.