

1976) der schulischen Institution hervortreten lässt. Wir treffen auf Schüler:innen, die vielfältige, durch außerschulischen Musikunterricht angeregte Musizierbedürfnisse zu erkennen geben (und durch das Projekt nur partiell eingelöst sehen), die sensibel auf die ›Papierverschwendung‹ bei den einleitenden Übungen reagieren (wodurch der Kontext »Umweltschule« aufgerufen wird), die von einem als negativ erlebten Musikunterricht berichten, der von vielfältigen Problemen mit dem Musiklehrer überschattet wird. Gleichzeitig können wir aber auch Schüler:innen erleben, die sich vom Anliegen der durch K3 vermittelten Neuen Musik fasziniert zeigen, die mit dieser Meinung allerdings im Konflikt zu den andern Schüler:innen stehen. Mit anderen Worten: Es sind viele Soziale Welten, die in diesem Projekt aufeinandertreffen und auf Aushandlungsprozesse angewiesen wären, denen freilich kein Raum gegeben wird. Für dieses Projekt würde Theisoohns Charakterisierung von Unterricht als einem »hybriden Raum, in den die Gruppenmitglieder auf ihre individuellen etablierten, außerhalb von Schule bestehenden Erfahrungs- resp. Wissensräume und deren Logiken rekurrieren« voll und ganz zutreffen (Theisoohn, 2023a, S. 70). Interessanterweise wird diese Arena vor allem dadurch sichtbar, dass die in ihr versammelten Sozialen Welten von den Anleitenden nicht gesehen werden, wodurch eine latente Widerständigkeit erzeugt wird.

Dass dies für die Projekte 2 und 4 in dieser Form nicht gilt, hängt offenkundig damit zusammen, dass es hier zu einer Übernahme von Wissensordnungen des Künstlerischen gekommen ist. Beide Projekte, insbesondere aber das vierte, lassen sich daher in einem durchaus strengen Sinne als künstlerisch verstehen. In ihnen emergiert eine besondere Form von Wirklichkeit, die durch die Etablierung von Schwellenzuständen gekennzeichnet ist, welche den Modus des Alltagshandelns aus einer anderen Perspektive heraus erfahrbar macht.

4.6 Fragen und Ausblicke

Gesetzt, die hier entfaltete Argumentation trifft auf die Zustimmung der Leser:innen, so bleibt doch offen, ob es sich bei der in den Projekten 2 und 4 realisierten Konstituierung einer gemeinsamen Wissensordnung des Künstlerischen lediglich um Spezialfälle handelt, die nur deshalb eintreten konnten, weil sie einem Verständnis von Performativität verpflichtet waren, durch das sich die normalen Alltagsbezüge der Schüler:innen verschieben konnten. Was wäre nun aber mit Wissensordnungen des Künstlerischen (wie etwa derjenigen von K3), die ein völlig anderes Selbstverständnis aufweisen? Was wäre mit Situationen, in denen es nicht um kollektives Komponieren, sondern beispielsweise um instrumentales Musizieren geht? Was an den hier beschriebenen Fällen ist an den Kontext Schule gebunden und würde für Arbeits- und Präsentationsformen, die in anderen institutionellen Räumen angesiedelt sind, in dieser Form nicht zutreffen?

Wir haben zu Beginn unserer Studie den Vorsatz gefasst, eine Bestimmung des Künstlerischen nach dem Schema »Das Künstlerische ist...« vermeiden zu wollen und dafür plädiert, die Auseinandersetzung mit diesem Begriff auf eine empirische Ebene zu verlagern, wobei wir immer wieder auf dessen ›regionale‹ Verhaftung hingewiesen haben. Der Versuch, die anhand der Projekte 2 und 4 gewonnenen Ergebnisse auf andere Tätigkeiten und Kontexte zu übertragen, könnte somit die Gefahr in sich bergen, letztlich doch übergeordnete Kennzeichen des Künstlerischen zu postulieren und da-

mit einer ›Mastertheorie‹ Vorschub zu leisten, auf die unsere Studie ja gerade nicht abzielen will. Aber stellt sich nicht dann die Frage, ob sich aus unseren Ergebnissen überhaupt übergeordnete Erkenntnisse generieren lassen? Und wenn ja, welche?

Mit der ›Topologie der Kriterien des Künstlerischen‹ bieten wir ein empirisch gewonnenes Modell an, das durch die ringförmige Struktur der acht Zentralkategorien ein Gesamtfeld des Künstlerischen abbildet, auf dessen Grundlage sich sehr unterschiedliche Wissensordnungen darstellen lassen. Die Hypothese, mit der wir unsere Studie abschließen, lautet, dass auch divergente, einander sogar ausschließende Wissensordnungen des Künstlerischen, die miteinander kompatibel machen zu wollen einem Gewaltakt gleichkäme, sich doch auf diese Zentralkategorien als gemeinsame Grundlage beziehen lassen. Diese Kategorien weisen eine »schwache« Struktur im Sinne Susan Leigh Stars auf, d.h. sie stehen, obgleich zueinander distinkt, in einer unterschwelligen Verbindung. Wissensordnungen des Künstlerischen bilden immer nur Ausschnitte dieser Topologie ab. Selbst dort, wo sie sich über alle Zentralkategorien erstrecken, weisen sie eine implizite Zeitstruktur auf, d.h. sie setzen Schwerpunkte (wie z.B. »Performativität«), die zuerst vorhanden sein müssen, um von dort aus auf andere Bereiche der Map (z.B. »Gestaltung«) überzugreifen. Durch diese Schwerpunktsetzungen bilden sie eigenständige Profile, durch die sie sich von anderen Profilen unterscheiden lassen.

Eine Perspektive, die wie in einer Vogelschau alle Kriterien und Kategorien der Topologie gleichermaßen überblickt, ist zwar uns als Forschenden möglich, nicht aber den Träger:innen spezifischer Wissensordnungen. Diese sind als Angehörige Sozialer Welten, denen sie durch Commitment verbunden sind, an bestimmten Punkten der Topologie situiert, von denen aus sie die Schwerpunktsetzungen anderer Wissensordnungen nur teilweise oder gar nicht überblicken. Wissensordnungen des Künstlerischen können – wie in den Projekten 1 und 3 zu beobachten war – sogar als wechselseitig ausschließend empfunden werden und somit divergierende Soziale Welten begründen, die innerhalb von Arenen konfrontativ aufeinanderprallen. Gleichwohl zeigen die in der Mitte der Gesamtopologie versammelten Kernkategorien, dass es durchaus möglich ist, auch gegenläufige Wissensordnungen aufeinander zu beziehen. Diese Bezugnahme muss nicht zwangsläufig konsensuell sein, sondern kann, wie das vor allem in Projekt 3 zu beobachten war, auch als gemeinsame Arbeit an Grenzobjekten in Erscheinung treten.

Die vergleichsweise große Flughöhe der Zentralkategorien macht es in unseren Augen möglich, auch Wissensordnungen des Künstlerischen, die anderen Gebieten als schulischen Kompositionsprojekten gelten, auf die ermittelte Topologie zu beziehen. Zum Abschluss unserer Studie wollen wir in gebotener Kürze zumindest andeuten, welche Richtung eine Übertragung unserer Erkenntnisse auf andere Gebiete musikpädagogischen Handelns einschlagen könnte. Exemplarisch verweisen wir an dieser Stelle auf einen Beitrag von Ivo Berg, der »Künstlerisches Handeln« als eine »Bestimmungsgröße von Instrumentalunterricht« auszuweisen versucht (Berg, 2024, i. Dr.). Berg lässt sich in seinen Ausführungen von Überlegungen des Philosophen Christian Grüny leiten, die um den Begriff des Gestischen kreisen (Grüny, 2018). Grüny versucht zu zeigen, dass das Gestische – wie er es versteht – ein »Milieu« bildet, das jeglicher konkret erklingenden Musik vorausgeht. Zwar lassen sich in seinen Augen auch innerhalb konkreter Musikstücke Gesten identifizieren. Das ist aber nur möglich, wenn eine elementare Ebene vorausgesetzt werden kann, die dafür Sorge trägt, dass sich über-

haupt spezifische Gesten konstituieren können. Musikalische Gesten bedürfen eines gemeinsam geteilten Hintergrundes, der präsent bleibt, auch wenn die Geste verklungen ist. Erst vor diesem Hintergrund können Gesten »verstanden« werden. Dieser Hintergrund ermöglicht dann, dass auch »nicht explizit gestisch intendierte Bewegungen gestisch aufgeladen werden können« (Berg, 2024, i. Dr.). Grüny und Berg denken hier z.B. an die Bewegung des Gehens, die in alltäglichen Zusammenhängen in der Regel nicht als Geste empfunden wird, als musikalische Ausdrucksbezeichnung (»gehend«) aber sehr wohl einen gestischen Charakter annimmt. In vergleichbarer Weise hatte unsere Beobachterin B4 zwischen dem alltäglichen, d.h. nicht gestischen Fallenlassen einer PET-Flasche und einem gestischen Vollzug derselben Bewegung unterschieden. In seiner Analyse einer Unterrichtsvideografie zeigt Berg nun, dass sich die Zusammenarbeit eines Lehrers mit seiner neunjährigen Schülerin im Klavierunterricht als eine Arbeit verstehen lässt, die fortwährend auf einen als gemeinsam vorausgesetzten gestischen Bezugspunkt rekurriert. Damit Gesten verstanden werden können, müssen sie von Lehrer und Schülerin wechselseitig als verstehbar interpretiert werden. Ein künstlerischer Klavierunterricht wäre nach Berg dadurch gekennzeichnet, dass in ihm ein gemeinsames »Milieu des Gestischen« emergiert. Dieses Milieu entsteht nicht erst dort, wo vermeintlich technische Aspekte zurückgelassen werden, sondern durchdringt alle Phasen des Unterrichts und gerade auch die Arbeit an sogenannten »technischen« Parametern. Selbst in einer Unterrichtsphase, in der physiologische Bewegungsvorgänge bis in kleinste Details geklärt werden, kann – so Bergs Beobachtung – das gestische Milieu als gemeinsamer Bezugspunkt erhalten bleiben. Denn wenn – wie Grüny es postuliert – jede Körperbewegung als gestisch wahrgenommen werden kann, sobald sie in einen entsprechenden Kontext gerückt wird, dann können auch rein technisch beschreibbare Spielbewegungen bei entsprechender Beleuchtung als gestische Bedeutungsträger angesehen werden. Daher können auch alle Kommentare und Erarbeitungsschritte der Lehrperson in Bergs Videoanalyse als ein »sukzessives Anbahnen und Etablieren einer Ebene des Gestischen« (Berg, i. Dr.) verstanden werden. Das bedeutet aber auch, dass das »Eigentliche, der Inhalt des Unterrichts im künstlerischen Musizieren« (ebd.) nichts ist, was sich von außen, also in einem noch nicht gestisch geprägten Interaktionsmodus verhandeln lässt. Die Akteur:innen müssen diese Ebene zunächst teilen, um von ihr ausgehend dann in eine gestaltende Interaktion treten zu können. Das heißt aber nichts weniger, als dass das »Gestische als Milieu der Musik« (Grüny) »im Instrumentalunterricht **performativ** angesteuert werden [muss]« (Hervorhebung M.H. und W.L.) Ein sich als künstlerisch verstehender Instrumentalunterricht »wird dabei selbst zu einem **Milieu des Gestischen**, in dem sich **gestisches Lernen** entfalten kann« (Berg, ebd., Hervorhebung im Original).

Der Brückenschlag zu unserem vierten Projekt fällt nicht schwer: Beide Fälle wären verkürzt beschrieben, wenn man sie vornehmlich als diskursive Aushandlungsprozesse verstehen würde. Vielmehr wird in beiden Situationen über performative Akte ein Raum geschaffen, in dem, bevor sich überhaupt Aushandlungen ereignen können, Bedingungen herrschen, unter denen mit einer gegenseitigen Verstehbarkeit spezifischer Erfahrungen gerechnet werden kann, aus der dann – in einem zweiten Schritt – Gestaltungsprozesse erwachsen (über die sich dann durchaus diskutieren lässt). So wie K4 einen Raum stiftet, in dem alltägliche Vollzüge als spannungsvolle Gesten erlebt werden können, so geht auch der Klavierlehrer in Bergs Beispiel wie selbstverständlich davon aus, dass scheinbar »technische« Spielbewegungen und me-

thodische Zwischenschritte als Teile einer umgreifenden bedeutungstragenden musikalischen Gestik erlebt werden können. Die hier vollzogenen Perspektivenwechsel, die Fischer-Lichte als »Verzauberung der Wirklichkeit« bezeichnet (Fischer-Lichte, 2004, S. 314), sind nicht Gegenstand der Aushandlung, sondern deren Voraussetzung. In beiden Fällen wird künstlerisches Arbeiten als Herstellung eines – um mit Berg zu sprechen – »Milieus« verstanden, in dem eine Situation emergieren kann, die sich einerseits von normalen Alltagsvollzügen absetzt, die andererseits aber eben diese Vollzüge in einem neuen Licht erscheinen lässt. In beiden Fällen wird also eine Wissensordnung des Künstlerischen realisiert, die sich mit Begriffen wie »Schwelle« oder »Übergang« benennen lässt.

Ist die Vermutung also durchaus plausibel, dass sich vergleichbare Wissensordnungen des Künstlerischen auch in sehr unterschiedlichen pädagogischen Kontexten realisieren können, so soll damit doch kein Primat der in diesen Beispielen manifestierenden Wissensordnung postuliert werden. Dadurch, dass wir in unserer Studie nicht nach dem »Wesen« des Künstlerischen fragen, sondern von Wissensordnungen ausgehen, innerhalb derer ein kollektives, die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen der Akteur:innen prägendes Wissen zirkuliert, haben wir eine Festlegung auf inhaltliche Kriterien des Künstlerischen zu umgehen versucht. Aus dieser Perspektive wäre die Wissensordnung, die wir im vierten Projekt rekonstruieren konnten, zunächst nicht »besser« als etwa die am Reckwitz'schen Kreativitätsdispositiv orientierten Positionen der Schüler:innen im ersten Projekt.

Gleichwohl bleibt zu konstatieren, dass wir weder in den empirischen Daten unserer Studie noch in der Literatur auf Beispiele gestoßen sind, in denen Wissensordnungen des Künstlerischen auf der Basis konfrontativer Aushandlungen innerhalb einer Arena emergierten. Es scheint, dass der Begriff des Künstlerischen übergreifend (und das heißt: auch in divergierenden Wissensordnungen) letztlich immer dann Verwendung findet, wenn eine konsensual getragene *Ownership* im Fokus steht. Selbst die den Wissensordnungen von K2 und K4 so deutlich entgegen gesetzte Wissensordnung von K3 ist von dem Gedanken getragen, dass der Ort künstlerischen Arbeitens nicht durch diskursive Aushandlungen zu erreichen ist, sondern als eine Situation verstanden werden muss, in der sich vorgängig Kriterien herausgebildet haben, die so tragend sind, dass sie bei einem Scheitern zu erneuten Versuchen motivieren. Auch hier muss sich, um mit Berg und Grüny zu sprechen, zunächst ein »Milieu« gebildet haben, das sich in Projekt 3 nicht umfassend realisieren ließ, weil der Weg dorthin nicht gemeinsam gegangen wurde.

Sobald agonale Aushandlungsprozesse thematisiert werden – exemplarisch sei hier nochmals auf die Arbeiten von Treß und Theisohn verwiesen –, ist zwar von »kreativen«, »musikalisch-sozialen«, »ästhetischen« oder »bildungsrelevanten«, nicht aber von künstlerischen Prozessen die Rede. Trifft diese Beobachtung, deren Validierung zweifellos ein reizvoller (und notwendiger) Gegenstand einer diskursanalytischen Untersuchung wäre, zu, so könnte dies entweder auf eine versteckte Hegemonie hindeuten, die das Künstlerische im Sinne einer normativen Setzung an den Anfang von Lern- und Arbeitsprozessen stellt und die, auch wenn Schüler:innen ihr scheinbar bereitwillig folgen, Gefahr läuft, »elephants in the room« heranzuzüchten. Oder aber sie ließe sich als Hinweis darauf verstehen, dass mit dem Begriff des Künstlerischen das Vertrauen auf eine gemeinsam teilbare Wirklichkeit einhergeht, die als Übergangserfahrung in Erscheinung tritt. In dem sich hier konstituierenden Raum wären di-

vergierende habituelle Orientierungen kein Motor diskursiver Aushandlungsprozesse, sondern Positionen, die durch die gemeinsame Übernahme einer Wissensordnung des Künstlerischen momentweise zurückgelassen werden können.

