

## 4. Die Musikpädagogik und das Künstlerische (2) – Befunde und Perspektiven

---

### 4.1 Zusammenfassung zentraler Befunde

Unsere empirische Untersuchung hat eine Vielzahl an Ergebnissen hervorgebracht, die sich in summa als Antworten auf unsere drei leitenden Forschungsfragen verstehen lassen und an dieser Stelle in Kurzform zunächst noch einmal stichpunktartig zusammengefasst werden sollen. Hiervon ausgehend werden wir dann einige theoretische Perspektiven und uns zentral erscheinende Herausforderungen erörtern, die sich aus diesen Befunden ergeben.

1. Für den weitaus überwiegenden Teil der von uns befragten Komponisten und Beobachter:innen spielt die Dimension des Künstlerischen eine zentrale Rolle für ihr Verständnis kompositionspädagogischer Arbeit. Diese Dimension tritt sowohl in Form theoretischer Überzeugungen als auch eines praktischen bzw. handlungsleitenden Wissens zutage, wobei beide Aspekte voneinander abhängen und sich gegenseitig durchdringen.
2. Obgleich sich das, was mit dem Begriff des Künstlerischen zum Ausdruck gebracht werden soll, in keiner Weise eindeutig und verbindlich bestimmen lässt, handelt es sich doch um mehr als einen »leeren Signifikanten« (Laclau, 2010), der sich mit beliebigen Inhalten füllen ließe. Empirisch lässt sich für schulische Kompositionssprojekte eine Topologie von Kriterien des Künstlerischen bestimmen, die von acht zentralen Kategorien getragen wird: »Performativität«, »Offenheit«, »Veränderung«, »Gestaltung«, »Qualität«, »Bedeutsamkeit«, »Wahrnehmung«, »Körperlichkeit«. Bei diesen Kategorien handelt es sich um mehr als eine additive Aneinanderreihung einzelner Kriterien. Obgleich die Zentralkategorien zueinander distinkt sind, weisen doch viele der Kriterien, die sie umgeben, Strebetendenzen auf, die eine Verbindung zu den jeweils benachbarten Zentralkategorien stiften. So wird jede Zentralkategorie von Kriterien begleitet, die sich zugleich auch auf eine benachbarte Zentralkategorie beziehen lassen. Durch diese bipolaren Verknüpfungen entsteht eine Ringstruktur, die die einzelnen Zentralkategorien kreisförmig miteinander verbindet. Darüber hinaus gibt es weitere Kriterien des Künstlerischen, die eine Nähe zu allen acht Zentralkategorien aufweisen und deshalb als »Kernkategorien« von uns in der Mitte der Topologie platziert wurden. Alle rekonstruierten Sichtweisen auf das Künstlerische in schulischen Kompositionssprojekten speisen sich aus den Zentralkategorien dieser Topologie, die ihre Validi-

- tät sowohl aus der Tatsache einer theoretischen Sättigung (neue Zentralkategorien ließen sich nicht finden) wie auch durch die geschlossene Strukturbildung erhält.
3. Keine:r der von uns befragten Akteur:innen lässt eine »Vogelschaoperspektive« erkennen, die alle Bereiche der Map gleichermaßen und gleichwertig in den Blick nimmt. Selbst dort, wo alle acht Zentralkategorien berührt werden, lassen sich doch unterschiedliche Gewichtungen bzw. zeitliche Reihenfolgen erkennen (z.B. Vorgängigkeit performativer Erfahrungen, die erst in einem zweiten Schritt zu Gestaltungsideen führen). Der Blick »von oben« ist zwar der rekonstruierenden Forscherperspektive möglich, nicht aber den handelnden Personen, deren Praxis immer nur Ausschnitte der Topologie in unterschiedlichen Gewichtungen erkennen lässt. Für jede einzelne befragte Person lässt sich ein individuelles Muster bestimmen, das bestimmte Aspekte stärker, andere hingegen schwächer betont. Obgleich sich also alle Personen auf einer identischen Landkarte bewegen, weist jede Perspektive doch eine eigene Blickrichtung auf das Künstlerische auf, durch die bestimmte Regionen besonders in den Vordergrund treten (wobei dann möglicherweise der Blick auf entfernter liegende Regionen versperrt wird).
  4. Die individuellen Profile lassen sich auf unterschiedliche »Wissensordnungen des Künstlerischen« zurückführen. Diese sind keine »subjektiven Theorien« der Akteur:innen, sondern greifen kollektive Wissensvorräte auf, entweder in Form zusammenhängender Diskurse oder in Gestalt von Diskursfragmenten. Die diskursive Eingebundenheit der Sichtweisen auf das Künstlerische wurde durch das Hinzuziehen musikpädagogischer Texte zum Künstlerischen deutlich (vgl. Kapitel 1). Ohne dass eine bewusste Rezeption vorliegen müsste, greifen die von uns befragten Personen doch zahlreiche der dort entwickelten Denkfiguren auf und reihen sich damit in Diskursgemeinschaften ein, die bestimmte Sichtweisen auf das Künstlerische teilen. Die untersuchten Referenztexte müssen dabei nicht als Quellen bzw. Urheber bestimmter Sichtweisen auf das Künstlerische verstanden werden, sondern lassen sich im diskursanalytischen Sinn als Äußerungen von Mitgliedern bestimmter Diskursgemeinschaften begreifen.
  5. Wissensordnungen des Künstlerischen bezeichnen keine reinen und abstrakten Denkfiguren; sie sind vielmehr Bestandteile von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungspraxen, die durch spezifische Denktraditionen und eigenständige Sprachformen gekennzeichnet sind. Jede Wissensordnung stellt ein »Diskursuniversum« (Mead) dar, dem sich Akteur:innen durch Commitment verpflichtet wissen und dessen Gültigkeit sie innerhalb von diskursiven »Arenen« zu behaupten suchen. Im Anschluss an Anselm Strauss und Adele Clarke bezeichnen wir diese Diskursuniversen als »Soziale Welten«. Die Analyse der in unserem Sample zum Ausdruck gebrachten Wissensordnungen bestätigt Strauss' Erkenntnis, dass sich die Zugehörigkeit zu einer Sozialen Welt nicht eindimensional auf offizielle Professionsgrenzen (z.B. Musiklehrkräfte, Komponist:innen) zurückführen lässt, sondern vielfältigen Einflüssen unterliegt, die durchaus auch quer zu diesen Grenzen stehen können.
  6. Die Zugehörigkeit zu einer Sozialen Welt (und mit ihr zu einer spezifischen Wissensordnung des Künstlerischen) ist keine situationsübergreifende »Eigenschaft«, sondern wird – getreu des situationsanalytischen Ansatzes, nach dem es keine Kontexte gibt – in »Situationen« (z.B. in der Handlungspraxis eines Schulprojekts, aber auch in der Situation eines Interviews) performativ hervorgebracht. Je nachdem, welche

Sozialen Welten in der »Arena« von den Beteiligten sonst noch wahrgenommen werden, können damit bestimmte Aspekte einer Sozialen Welt besonders betont werden, die in anderen Kontexten sonst eher vernachlässigt würden. So können z.B. Gegensätzlichkeiten sichtbar werden (wie in unserem Sample z.B. zwischen B1 und B2), die in anderen Kontexten möglicherweise eine deutlich geringere Rolle spielen würden. Soziale Welten sind daher hochgradig fluide Gebilde. Gleichwohl bilden sie den Rahmen, innerhalb dessen Wissensordnungen artikuliert werden.

7. Die Wissensordnungen der anleitenden Komponisten sind keine akzidentiellen Randerscheinungen der Unterrichtspraxis, sondern bilden einen wesentlichen Bezugspunkt bei der Konzeption und Durchführung der Projekte. Ebenso sind die Urteile der Beobachter:innen in hohem Maße durch zugrunde liegende Wissensordnungen des Künstlerischen beeinflusst. Die Prägekraft dieser Wissensordnungen ist so groß, dass sich bereits aufgrund der vorab geführten Interviews zuverlässig prognostizieren ließ, inwieweit die Beobachter:innen einem konkreten Projektverlauf zustimmend oder eher ablehnend begegnen.
8. Kompositionspädagog:innen, die künstlerische Prozesse gestalten wollen, treten in unserem Sample in vielen Fällen als aktiv Mit-Gestaltende in Erscheinung. Das Commitment zu den von uns herausgearbeiteten Wissensordnungen des Künstlerischen scheint eine einseitige Orientierung an den (vermuteten) Interessen der Schüler:innen auszuschließen. Das betrifft auch K2, der sich zwar zum einen deziert für eine weitgehende Gestaltungsfreiheit der Schüler:innen einsetzt, aber zugleich durch Rahmensetzungen (wie das mitgebrachte Instrumentarium und die Einladung zum ausprobierenden Spiel) deutlich Akzente setzt, die seiner Wissensordnung des Künstlerischen entsprechen. Umgekehrt ist es kein Zufall, dass dort, wo für einen weitgehenden Verzicht der Anleitenden in Bezug auf eigene ästhetische Präferenzen zugunsten einer Orientierung an Schüler:innen-Interessen geworben wird (wie bei dem Beobachter B2), sich kaum übergreifende Wissensordnungen des Künstlerischen identifizieren lassen.
9. Angesichts dieser Verwobenheit sowohl der Beobachter:innen als auch der Komponisten mit den je eigenen Wissensordnungen des Künstlerischen wird auch deutlich, wieso das Künstlerische in der Literatur zur Kompositionspädagogik oftmals als »zur Verfügung gestellter Handlungsräum« angesehen und erst in zweiter Linie auf die kompositorischen Arbeiten der Schüler:innen bezogen wird (vgl. Abschnitt 1.1.2.3).
10. Das Eingewoben-Sein der Anleitenden in die künstlerischen Gestaltungsprozesse der Gruppe verstärkt automatisch die Gefahr, dass Positionen innerhalb der Gruppe übergangen werden (diese Gefahr wird in unserem Sample insbesondere von B2 benannt, der die Dimension des Künstlerischen tendenziell skeptisch betrachtet). Angesichts dieser Tatsache gäbe es durchaus Gründe, das Verfolgen künstlerischer Ziele im Rahmen von Kompositionssprojekten als hegemoniale Praxis zu entlarven, die zur Folge hat, dass bestimmte Perspektiven »abserviert« werden (Clarke, 2012, S. 68). Gleichwohl zeigt ein Blick auf unser Sample, dass das keine zwangsläufige Folge sein muss. In den Projekten 2 und 4 lässt sich sehen, dass ein Großteil der Schüler:innen die von den Anleitenden eingebrachten Wissensordnungen zumindest für die Dauer des Projekts freiwillig übernimmt. Dies führt dazu, dass möglicherweise »störende« Faktoren (wie z.B. eine Musikpraxis der Schüler:innen, die kaum kompatibel mit den Zielsetzungen der Anleitenden wäre) kurzzeitig keine

Rolle spielen. Die Übernahme einer anderen Wissensordnung wird möglich, weil die Schüler:innen für die Dauer des Projekts sich mit den Anleitenden im Sinne einer Praxisgemeinschaft zu einer gemeinsamen Sozialen Welt verbinden, der sie sich durch Commitment verbunden wissen. In dem Maße, in dem sich eine derart geteilte Praxis herausbildet, dichtet sich diese Praxis zugleich gegenüber anderen Einflussfaktoren ab, die die gemeinsame Soziale Welt gefährden könnten.

11. Eine andere Möglichkeit der Zusammenarbeit zeigt sich insbesondere in Projekt 3. Hier kommt es zu einer Kooperation zwischen den Beteiligten, die **nicht** auf einem Konsens beruht. Das gemeinsame Komponieren wird zu einer Arbeit an Grenzobjekten, die in kommunikativer Hinsicht zwar einen gemeinsamen Referenzpunkt bilden, von den Anwesenden aber aus durchaus unterschiedlichen Perspektiven bespielt werden. Die divergierenden Sichtweisen bestehen nebeneinander, was aber nur möglich ist, weil das Künstlerische als »Objekt«, um das es geht, hinlänglich »schwach strukturiert« ist (vgl. Star, 2010). Während sich in der Arbeit von K3 vor allem der linke Teil der Map (an den Polen »Gestaltung« und »Veränderung«) spiegelt, ist für die Schüler:innen in besonderem Maße der Aspekt »Musizierpraxis« von Bedeutung, der als Kernkategorie eine Verbindung zu vielen anderen Teilen der Map erlaubt. Es wäre wohl zu kurz gegriffen, hier von einem reinen Missverstehen (das es sicherlich auch ist) zu sprechen. Ohne dass es den Beteiligten bewusst sein müsste, nutzen sie die internen Strebetendenzen der Gesamttopologie des Künstlerischen, durch die ein Bespielen ein und desselben Gegenstandes aus unterschiedlichen Perspektiven möglich wird.

## 4.2 Wissensordnungen des Künstlerischen im Spiegel praxeologischer Unterrichtsforschung

Insbesondere die Projekte 2 und 4 zeigen eindrücklich, dass die mit dem Anspruch künstlerischer Arbeit verknüpfte Gefahr eines hegemonialen Eingriffs in Schüler:innen-Interessen, so sehr sie in vielen Fällen auch naheliegt, keine zwangsläufige ist. Wissensordnungen des Künstlerischen können die Eigeninteressen der Schüler:innen durchaus massiv beschneiden (vgl. Projekt 1), zugleich aber auch den Rahmen für eine Praxisgemeinschaft bilden, die sich innerhalb kürzester Zeit konstituieren kann.

Dass sich in den Projekten 2 und 4 eine gemeinsame Soziale Welt herausbildet, zeigt sich auch an der Tatsache, dass es während des zweiten und vierten Projekts kaum zu »ästhetischem Streit« unter den Schüler:innen kommt. Die Klasse findet zu einem kollektiven Handeln, das sich nicht über den Weg komplexer Aushandlungsprozesse konstituiert, sondern von einem sehr frühen Zeitpunkt an vornehmlich konsensual ausgelegt ist. Angesichts der *Ownership* und Selbstwirksamkeit, die B1, B3, B4 und L2 dem Schüler:innenhandeln zuschreiben, verbietet sich die naheliegende Vermutung, dass dieses Handeln durch ein Übergehen der jeweiligen Eigeninteressen erkaufte wurde. Umso nachdrücklicher stellt sich die Frage, wie sich dieser empirisch gewonnene Befund, der uns als Forscher selbst überrascht hat und der – wie zu sehen sein wird – durchaus im Widerspruch zu aktuellen Erkenntnissen der empirischen Unterrichtsforschung steht, theoretisch begründen lässt. Die Beobachtung, dass sich in den Projekten 2 und 4 relativ frühzeitig eine gemeinsame »Community of Practice« herausbildet, ohne dass seitens der Komponisten bewusst auf (vermutete) Schüler:innen-Interessen Bezug