

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

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

2.2 Zur Methodik der Studie

2.2.1 Methodische Gesamtanlage

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.2 Methodische Konzeption der einzelnen Untersuchungsschritte

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

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

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

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

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

2.2.2.1 Topologie der Kriterien des Künstlerischen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.2.2 Vorab-Interviews – Die Rolle der Beobachter:innen

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

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

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

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

2.2.2.3 Projektanalysen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.3 Rahmenbedingungen und Durchführung des Projekts

2.2.3.1 Auswahl der Beteiligten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Daraus ergab sich folgende Personenkonstellation:

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

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

2.2.3.2 Datenerhebung und Datenqualität

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

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

1. Einzelinterviews mit Komponisten, Beobachter:innen und Lehrkräften

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

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

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

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

2. Doppelinterviews

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

3. Gruppeninterviews mit Schüler:innen

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

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

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

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

4. Projektstagebücher von Schüler:innen und Komponisten

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Videografien von jeweils einer doppelstündigen Unterrichtseinheit aus jedem Projekt

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

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

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

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

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

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

2.2.3.3 Mögliche Einflüsse der Datenerhebung auf das Datenmaterial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

