

3.2 Die vier Kompositionsprojekte: Wissensordnungen/Kriterien des Künstlerischen in der Praxis

Der folgende Abschnitt bildet den zentralen Schwerpunkt unserer Studie. In ihm untersuchen wir nun, wie sich Wissensordnungen des Künstlerischen in der musikpädagogischen Praxis auswirken, wie sie dort miteinander reagieren und sich dabei möglicherweise auch verändern. Zu diesem Zweck werden die vier Projekte auf der Basis systematischer Situationsanalysen zunächst detailliert vorgestellt. Insbesondere interessiert uns hierbei die Frage, ob und inwieweit die Wissensordnungen der jeweiligen Komponisten in der Handlungspraxis zu erkennen sind. Im Anschluss daran gehen wir der Frage nach, auf welche Weise die Beobachter:innen über die Projekte urteilen und inwieweit ihre Fokussierungen und Bewertungen mit ihren Wissensordnungen zusammenhängen.

Da sich in den Projekten 1 und 2 auch die Lehrerinnen aktiv mitgestaltend in die Projekte einbringen, werden auch deren Wissensordnungen bzw. Kriterien des Künstlerischen einer näheren Untersuchung unterzogen und in entsprechenden Kriterien-Maps zusammengefasst. Der Vergleich der jeweils zu einem Projekt gehörenden Maps wird dann Hinweise auf unsere dritte Forschungsfrage nach der Herausbildung gemeinsamer Wissensordnungen im Verlauf der Projekte geben.

Die von den Schüler:innen und Lehrerinnen genannten Kriterien des Künstlerischen fließen ebenfalls in unsere Gesamttopologie ein (vgl. Kap. 3.3). Allerdings mussten wir, um mit Hilfe vergleichender Betrachtungen zwischen den Maps der Schüler:innen und den Maps der Komponisten herauszufinden, ob es im Projektverlauf zu Angleichungen bzw. zur Entstehung gemeinsamer Wissensordnungen kam, spezifisch projektbezogene Aussagen von solchen unterscheiden, die eher übergeordneter, nicht direkt auf die Projekte bezogener Natur waren. In den Kriterien-Maps der Schüler:innen sind also nur solche Kriterien des Künstlerischen in schwarzer Schrift verzeichnet, die direkt dem Projektverlauf gelten. In der Übersicht über die Kodierungen im Anhang der Studie sind allgemeine oder bewusst in Abgrenzung zum Projekt artikuliert Kriterien des Künstlerischen der Schüler:innen, die zwar in die Gesamtmap, nicht aber in die jeweilige projektbezogene Map eingegangen sind, durch graue Schrift zurückgesetzt.

3.2.1 Projekt 1

3.2.1.1 Vorbedingungen

Projekt 1 wird in einer 8. Klasse an einer städtischen Gesamtschule durchgeführt, die sich nach Auskunft von L1 *in einem sozialen Brennpunkt* befindet. Des weiteren teilt L1 mit, dass es sich um eine Inklusionsklasse handelt,

[...] es müssten sechs Kinder mit unterschiedlichen Einschränkungen sein, die dabei sind. [...] es sind dann auch sozial-emotionale Kinder dabei – also, wo wir früher gesagt haben, erziehungsschwierige Kinder. Und es ist eben auch einfach ein Alter, was herausfordernd ist. (P1, L1-Z1)

Im Vorfeld der Darstellung des Projekts ist zu erwähnen, dass acht Schüler:innen aus Misstrauen gegenüber dem Forschungskontext keinerlei Daten hinterlassen haben und sich auch dem Projekt selbst gegenüber nahezu vollständig verweigert haben. Die

Schule versucht mit Hilfe einer Reihe von Maßnahmen auf die insgesamt schwierige Situation ihrer Klientel zu reagieren. L1 berichtet:

Da gibt es ganz verschiedene Techniken. Dass dann der Klassenrat – den gibt es ab der Klasse 5 – dass dann Schüler eine Sitzung leiten und sie sich wirklich auch an Regeln halten müssen [...] und Konflikttraining haben wir und fahren mit denen extra auf den Zeltplatz und da müssen die dann so Teamtraining machen. (P1, L1-Z2)

Bezüglich der musikalischen Vorerfahrungen teilt L1 mit,

dass bis auf zwei Schülerinnen, die ein bisschen Klaviervorerfahrung haben, tatsächlich niemand eine instrumentale Vorerfahrung hat mit Einzelunterricht zu Hause oder irgendwie in einer Band spielen. (P1, L1-Z3)

Auch der schulische Musikunterricht hat nach Auskunft einer Schülerin bisher wenig geleistet:

Die ganzen Musikunterrichte, die wir hatten, seit der Fünften [...], da haben wir nur abgeschrieben und Musik gehört oder gesungen. (P1, SuS-Z1)

Zu ihren musikalischen Alltagspraxen berichten zwei Schülerinnen:

Ich hab' mal ein Lied gecover't, also geschrieben halt nur [...]. Nur Text halt geschrieben, erst mal... (P1, SuS-Z2)

Ich singe, seitdem ich »I Believe I can Fly« gehört habe [...] ich hör' alte Musik gern, also – nicht deutsche, also [...] Beyoncé, R. Kelly, Michael Jackson, Alicia Keys und noch andere [...]. (P1, SuS-Z3)

Generell erscheinen die Schüler:innen in Bezug auf ihr Freizeitverhalten sehr unstat. Mehrere Äußerungen zeigen, dass es ihnen schwer fällt, sich kontinuierlich mit etwas zu beschäftigen und sich Herausforderungen zu stellen:

Ich hab' getanzt, dann hab' ich das Interesse verloren. Dann bin ich eher ins Sportliche gegangen und dann hab' ich gezeichnet – das mach' ich ab und zu auch wieder mal – und dann hab' ich auch das Interesse verloren, und ja, jetzt basiere ich mich nur auf meine Stimme. (P1, SuS-Z4)

Bei mir war früher – ich hab' gerne gemalt, dann hab' ich die Interesse verloren, dann kam ich so – hab' ich angefangen mit Bauchtanz, da war ich, glaube ich, vier Jahre oder so im Verein, und dann noch dazu Zumba – das hab' ich halt alles irgendwie so zusammen gemacht – und dann hab' ich damit aufgehört und dann war ich so im Karnevalsverein mit diesem Tanzen – und dann hatte ich keine Lust mehr drauf, und dann – irgendwie kommt immer wieder was Neues dazu, und dann verlier die Lust und irgendwann will ich dann wieder anfangen. Dann kam Fußball – keine Lust mehr, so keine Motivation – und jetzt so im Moment, ist es im Moment so [...] hab' ich Yoga angefangen. (P1, SuS-Z5)

Also, ich hab' erstmal so gemalt und Kampfsport gemacht, so Judo, und dann habe ich halt angefangen zu turnen, aber das habe ich dann auch abgebrochen, und dann habe ich halt angefangen zu zeichnen, Hip-hop und Klavier, und ich will jetzt noch 'ne andere Kampfsport machen – ich weiß noch nicht welche – Aikido oder so – und, ja, also, ich zeichne jetzt auch zur Zeit. Ich krieg jetzt auch so'n Grafik-Tablet und ich zeichne auch so mit Wasserfarben und Acryl und so was, – aber meistens mit Bleistift. (P1, SuS-Z6)

Über die Klasse sagt eine Schülerin: *Unsere Klasse? – Eigentlich – wir können miteinander auskommen, aber es kommt immer zu Streitereien. (P1, SuS-Z7)*

Eine andere Schülerin lässt wissen: *Wir haben einen schlechten Ruf seit der fünften Klasse. (P1, SuS-Z8)*

L1 hat in ihrem Studium durchaus Interesse an Neuer Musik entwickelt, so in die Richtung *experimentelles Theater. (P1, L1-Z4)* Außerdem erklärt sie: [...] *'ne Zeit lang neben meinem Lehrberuf bin ich als Sängerin tätig gewesen. Jetzt nicht im Konzert-Business so, sondern im kleinen Rahmen. (P1, L1-Z5)*

Von dem Projekt erwartet sie für ihre Schüler:innen, *dass auch eine andere Offenheit am Ende da ist gegenüber dem, was wir [...] jetzt vielleicht sogenannte Neue Musik nennen würden. (P1, L1-Z6)*

Ergänzend fügt sie hinzu:

Ja, und ich fände eben auch schön, sie hätten Tools und würden auch verstehen [...], dass es immer so ein Problem gibt mit dem Aufschreiben [...]. Also, in so einen Prozess reinzukommen, darüber nachzudenken. (P1, L1-Z7)

Zu ihren eigenen Erwartungen sagt L1:

Das ist für mich Teilnahmevoraussetzung, dass ich mitgestalten kann. Weil ich auch ein Mensch selber mit sehr vielen Ideen bin und sehr wach wahrnehme, was so jetzt auch auf die Schüler passt, oder auch sehr wach wahrnehme, wo klemmt es jetzt. (P1, L1-Z8)

Allerdings schränkt sie diesen Anspruch sogleich wieder ein:

Ich weiß auch gar nicht, was jetzt [K1] genau vor hat. Er weiß es wahrscheinlich auch noch nicht ganz genau, – das ist ja auch nicht schlimm. Und das wird – ich denk schon, er wird auch mit den Schülern gemeinsam Dinge entwickeln. (P1, L1-Z9)

3.2.1.2 Projektverlauf

K1 beginnt das Projekt, indem er sich als Person und mit einer kleinen Improvisations-performance als Musiker vorstellt. Eine Schülerin hält im Tagebuch fest:

[K1] hat sich vorgestellt und hat was von sich erzählt wo er so herkommt was er beruflich macht. Er hat uns sein Instrument vorgestellt und [...] wir haben was vorgespielt bekommen und es hat

*Spaß gemacht zuzuhören es war einfach großartig. Ich freue mich weiter hin auf die nächsten 6 Wochen. Ich freue mich mehr erfahren.*⁴ (P1, SuS-Z9)

Ein Schüler schreibt:

Heute hat uns ein geschulter und professioneller Musiker etwas [...] vorgespielt. Wir haben darüber nachgedacht und offen darüber gesprochen was eine künstlerische Tätigkeit ist. Die Stunde war ganz nett. (P1, SuS-Z10)

In der zweiten Sitzung steigt K1 mit einem Film ein, um Bewegungsmuster und gemeinsames Agieren am Beispiel eines Vogelschwarms zu thematisieren. In der Aufzeichnung einer Schülerin heißt es:

Wir haben einen Film geschaut der hieß »The Arte of Flying« der war sehr interessant es ging um Vogel klänge, das gereusch wurde nach na Zeit echt anstrengend und ich wurde Müde. Aber auf jeden Fall war die stunde Spannend gut und hat viel Spaß gemacht. (P1, SuS-Z11)

Als die im Film bei den Vogelschwärmen sichtbaren Bewegungsmuster anhand von eigenen Klang- und Bewegungsspielen nachvollzogen werden sollen, gibt es ersten Unmut. Ein Schüler notiert:

Heute haben wieder in der Aula dieses aufstehen Spiel gemacht das ist schlimm und bockt garnicht und dann haben wir das gleiche gemacht aber mit Steine und wir müsste Stein gegen Stein hauen es ist absolut Langweilig. (P1, SuS-Z12)

Eine Schülerin erläutert:

Also, am Anfang hatten wir halt alle andere Vorstellungen. Wir dachten so – am ersten Tag dachten wir so: »Okay – Übungen...« Nächste Stunde wurde das schon etwas merkwürdiger. Dann dachten wir halt am Ende nur: »Was wird das denn jetzt?« Wir wussten dann halt nicht mehr, was wir machen sollen. Und deswegen waren wir dann am Ende alle enttäuscht. (P1, SuS-Z13)

Eine andere Schülerin erklärt: [...] *es gab KLEINE Schwierigkeiten am Anfang, weil wir nicht genau wussten, was der Auftrag und was das Ergebnis sein sollte, weil es wurde uns nicht ganz definiert [...].* (P1, SuS-Z14) L1 schildert den Beginn des Projekts in folgender Weise:

Also, inhaltlich sind wir gestartet mit einem Video – »Art of Flying« oder irgendwie so – von einem Krähenschwarm – und die Idee war, dass wir mit den Schülern davon ausgehend an dem Phänomen »unterschiedliche Gruppenkonstellationen« arbeiten – also auch im Raum arbeiten – und dann so die verschiedenen Parameter mit ihnen auch – dass sie sich die Parameter erschließen können wie Dichte, Lautstärke, Geschwindigkeit – aber eben auch, und das war nachher auch ein bisschen, glaube ich, das Problem [...] – es hätte vorausgesetzt ein soziales Miteinander, eine Teamarbeit der Schüler. Und ich glaube, [K1] hatte sich vorgestellt, dass das jetzt eine Klasse ist, die sich schon ein paar Jahre kennt, die selbstverständlich in der Lage sind, miteinander Rücksicht zu nehmen, sich zurückzunehmen für so einen Gruppenprozess und auch vielleicht nonverbale

4 Bei der Zitation von Tagebucheinträgen wurden orthografische Fehler beibehalten.

Signale aufnehmen. Und es wurde dann ganz schnell deutlich in der zweiten und dritten Stunde, dass die Schüler sich – dass es keinen Weg gab, würde ich sagen, zwischen der Idee von [K1] und der Gruppe. (P1, L1-Z10)

Aus Sicht der Schüler:innen wurden die Zielsetzungen des Projekts nicht klar kommuniziert:

Uns wurde ja gesagt, dass wir ein Lied komponieren – mit Texten und so – und dass wir es halt komplett selber machen – weil wir waren am Anfang wirklich enttäuscht, dass wir erstmal das halt nicht machen konnten [...] (P1, SuS-Z15)

Eine Mitverantwortung dafür trägt offenbar die Klassenlehrerin, die mit den Schüler:innen im Vorfeld über das Projekt gesprochen hat, ohne selbst zu wissen, worum es geht. So berichtet eine andere Schülerin:

[...] uns wurde ja gesagt, wir machen neuere Musik, so, die jetzt gerade so läuft. Und dann sind wir halt davon ausgegangen, dass eher so Pop sowas, so wie was wir so hören so ungefähr, dass wir halt eher so mit Instrumenten spielen und nicht so mit Steinen oder so, deswegen sind wir ein bisschen durcheinander vielleicht gekommen. (P1, SuS-Z16)

Ein Schüler reagiert noch deutlicher auf die Situation: *Aber, was mich dann wirklich auch ein wenig aufgeregt hat, war, dass uns das halt nicht erklärt wurde. Uns wurde nicht gesagt, wozu war die Übung gut. (P1, SuS-Z17)* Ein anderer formuliert schlichter: *Die Heutige Stunde fand ich Langweilig, weil wir nur auf steinen geklopft haben. (P1, SuS-Z18)* L1 fasst zusammen:

Die Schüler hatten, glaube ich, andere Erwartungen an so ein Projekt, selber kreativ zu werden, als [K1], und das wurde nicht besprochen miteinander. Und ich glaube, das war so das Initialproblem – so dass die Schüler, glaube ich, sich vor den Kopf gestoßen fühlten und [K1] eigentlich auch, was er aber nicht so zugeben würde. (P1, L1-Z11)

Für K1 stellt sich das Problem zunächst als Verweigerung von Seiten der Schüler:innen dar:

Das waren zwei kleinere Gruppen, die wirklich nicht mitmachen wollten. Auf der anderen Seite – ich hatte nicht das Gefühl, dass sie mich ausstoßen wollten. Ich hatte schon das Gefühl, dass sie mit mir was machen würden, nur im Kontext von der ganzen Klasse ist das natürlich sehr sehr schwierig [...]. (P1, K1-Z1)

L1 begreift schnell:

[...] also so die Idee mit dem Schwarm da, das wird jetzt wohl nichts mehr werden, weil wir da eigentlich drei Monate mindestens dafür bräuchten – diese tollen Impulse, die von [K1] da kamen, die hätten einfach ganz, ganz viel Zeit gebraucht... (P1, L1-Z12)

L1 hat auch den Eindruck, dass K1 *recht genervt* ist und sucht das Gespräch mit ihm:

Und ich habe dann zu [K1] gesagt: Weißt du, wir haben jetzt noch zwei oder drei Termine, ich weiß gar nicht mehr genau, wenn wir da jetzt weiter dran arbeiten mit der gleichen Kleinpercussion, dann gehen die voll frustriert hier aus dem Projekt raus, das kann nicht sein. (P1, L1-Z13)

Während L1 krankheitsbedingt ausfällt, wenden sich die Schüler:innen hilfeschend an ihre Klassenlehrerin, wovon L1 rückblickend in folgender Weise berichtet:

[...] und die Kollegin hatte mir auch erzählt, dass es so ein Krisengespräch gab mit der Klasse und in diesem Gespräch hatten die Schüler dann eben auch mal geäußert, was sie selber einfach gerne machen möchten. Und dann ging es also um Emotionen und das haben sie dann eingebracht. Und das war schön, dass dann jetzt die Schüler auch etwas mehr in die Hand nehmen konnten und hatten also – wir haben uns geeinigt auf so Basisemotionen. (P1, L1-Z14)

Ein weiteres interessantes Detail schildert L1 so:

Die wollten nicht nur auf Kleinpercussion was machen und einige sagten auch so, sie fühlen sich nicht genügend gefordert. Fand ich total interessant. Und dann dachte ich: »Wieso fühlen die sich nicht gefordert?« Weil, die schaffen es ja nicht mal mehr, die einfachsten Anforderungen zu erfüllen. Und so war auch, glaube ich, eher ein bisschen [K1's] Wahrnehmung. (P1, L1-Z15)

Aus seiner Perspektive berichtet K1:

[...] – aber die waren eher für mich noch kleine Jungen, die, sofort, wenn ich meinen Rücken ihnen gezeigt hab', haben sie dann was völlig anderes gemacht, wieder rumgewitzelt und die Arbeit dann nicht mehr im Kopf hatten. Das ist teilweise, weil sie nichts anderes können, ja – die können keinen Fokus länger als eine halbe Minute im Kopf behalten. Aber wenn ich mit denen gesprochen habe, mit denen tatsächlich gearbeitet habe, dann haben sie es auch gemacht. (P1, K1-Z2)

L1 teilt K1 schließlich mit: *[...] ich glaube, die Kinder brauchen was sehr Konkretes. Das müssen sie irgendwie spüren und das müssen sie quasi – ja, es muss ihrem Alter auch entsprechen. (P1, L1-Z16)* K1 nimmt den Rat an und teilt rückblickend mit:

[...] und dann habe ich mit [L1] weiter geplant und mich – wie gesagt – darauf eingelassen, etwas genauer auf bestimmten Aufgaben zu arbeiten, wo sie – also, offenbar braucht diese Klasse auf jeden Fall – wahrscheinlich ist es allgemein für dieses Alter – viel strengere Aufgaben als ich vorgeplant hatte. (P1, K1-Z3)

Auch in anderen Äußerungen zeigt sich, dass sich das Verhältnis des Komponisten zur Lehrerin durch die Krisensituation spürbar verändert. Während er zu Beginn des Projekts noch sehr eigenständig agiert, sucht er später zunehmend die Unterstützung der erfahrenen Pädagogin. Er berichtet:

Und dann haben wir versucht, das – also ich hab' dann mein Vorgehen hab' ich dann abgeworfen, weil es war mir klar, dass es nicht funktionieren würde, und dann habe ich sehr eng mit [L1] zusammengearbeitet [...]. (P1, K1-Z4)

Allerdings hat L1 den Komponisten mit der Neuausrichtung der Methodik des Projekts auch ein Stück weit vor vollendete Tatasachen gesetzt, wie folgende Einlassung offenbart:

Und dann gab es eine Stunde, wo [K1] nicht konnte, am Elften, und da habe ich dann eben gebeten, ob ich da eine Stunde machen könnte, wo ich mal so Parameter kläre – was heißt das jetzt eigentlich, wie kriege ich jetzt überhaupt eine Dauer hin? Und wie gestalte ich Zeit? Und wie gestalte ich Spannung? Und da habe ich mit den Schülern relativ viel gesprochen und wir haben die Parameter mal so gesammelt und dann eigentlich – so ein bisschen illegitim vielleicht – [...] habe ich einfach verschiedene Graphiken dabeigehabt. Zum Teil waren das graphische Kompositionen, also John Cage und so, aber eben teilweise auch aus diesem Katalog von »Der Klang der Bilder« – gab ja mal eine Ausstellung dazu – ich sag mal zu Musik inspirierende Graphiken, die auch eine musikalische Dimension haben. Und dann haben sie sich in Gruppen, die sie freiwillig gebildet haben – das war mir in dieser Stunde ganz wichtig, dass sie sich selber zuordnen, weil sie da, glaube ich, mehr Vertrauen haben, wenn sie mit Freunden arbeiten – das war so halb gut, die Entscheidung, weil natürlich sich dann die Leute, die eh keinen Bock aufs Projekt haben, sich natürlich auch zusammengetan haben, mit der entsprechenden Folge dann. (P1, L1-Z17)

K1 scheint es jedoch als entlastend zu empfinden, dass L1 nun stärker das Geschehen lenkt. Die Lehrerin selbst ist mit der Aufwertung ihrer Rolle durchaus einverstanden:

Ja, also ich finde das ganz, ganz toll, wie, in welcher Art und Weise [K1] sich darauf eingelassen hat, auch so diesen schulischen Blick sich mal anzuhören und auch so meine Sichtweise davon – darüber nachzudenken und sich teilweise dann auch drauf eingelassen hat – auch jetzt so diese letzte Phase, die war jetzt sehr stark durch mich dann in so eine andere Richtung auch gebracht, weil ich stärker die Schüler wirklich ganz selbst was arbeiten lassen wollte, was von ihnen her kommt – und dass er sich so darauf einlassen konnte – und ich hatte fast den Eindruck, dass er es auch so ein bisschen genossen hat, dass er dann raus war aus diesem Druck [...]. (P1, L1-Z18)

Auch Befindlichkeiten der Schüler:innen verändern sich mit der Neuausrichtung des Projekts einschneidend, wie folgende Tagebucheinträge zeigen:

Wir haben heute in gruppen gearbeitet, wir haben ein Bild bekommen was wir beschreiben mussten. Wir haben zu den Farben des Passenden Bild Töne und Instrumente verwendet und eine Reihenfolge gemacht. Es war cool und hat Spaß gemacht. (P1, SuS-Z19)

Heute hatten wir sehr viele Freiheiten, die wir genutzt haben um gutes herausgefunden, wir haben viele Gefühle präsentiert. (P1, SuS-Z20)

Wir mussten in Gruppen eingeteilt u. haben jeweils zu einem Bild an Stück aus gedacht und daraufhin gespielt. Hat Spaß gemacht, sehr. (P1, SuS-Z21)

Das war ganz OK aber [...] das mit den Bildern hätte auf früher kommen ich glaube ab daan hat es angefangen Spaß zu machen. (P1, SuS-Z22)

Diese stunde war richtig Cool schade das es so spät so gut gelaufen ist ich hatte richtig viel Spaß. (P1, SuS-Z23)

Als Ursache für den Stimmungsumschwung vermutet L1: [...] *da fühlten die sich nicht mehr als Objekt, sondern sie waren sie selber [...]*. (P1, L1-Z19)

Motivation in Form positiver Herausforderung spiegelt sich auch in dieser Äußerung einer Schülerin: *Also, es hat natürlich dann auch mehr Spaß gemacht, etwas Schwieriges zu machen, weil, wenn man dann natürlich immer das Beste reinsteckt, das macht dann auch mehr Spaß*. (P1, SuS-Z24)

Das Projekt entwickelt in der kurzen Schlussphase nun eine durchaus positive Eigendynamik, wie L1 berichtet:

Und dann haben wir sie wirklich ermutigt, auch richtig dramatische Geschichten – kurze Geschichten – sich einfallen zu lassen, die dieses Gefühl gut darstellen. So, und das ist sehr – hat sehr gut angefangen und dann haben sie einige Zeit auch gebraucht erstmal sich eine Story zu überlegen – das haben wir alles sehr schön auch terminiert, wann das fertig sein muss und wie die nächste Phase ist – und das dann umsetzen auf dieser Kleinpercussion oder auch durch Stampfen auf dem Boden – also Körperinstrumente – hat einigermaßen geklappt. (P1, L1-Z20)

An das klasseninterne Abschlussvorspiel erinnert sich L1 in folgender Weise:

Also, eine Gruppe hatte unten im Aula-Musikraum dann auch mal mit Klavier und einer Sambatrommel und Gitarre was gemacht und eine Gruppe hatte mehr so eine märchenhafte Szene oder so eine traumhafte Szene gewählt, die man zumindest so interpretieren konnte – und dann hatte ich die Idee, ob man ihnen Gläser und Klangschalen und so was anbietet und dann hatte [K1] auch noch was mitgebracht [...]: Geigenbögen und eben Gläser und Klangschalen, so – und dann haben die was ganz anderes gemacht als die anderen und das war nachher wirklich richtig bewegend, was da so letzte Stunde dann am Ende auch vorgespielt werden konnte. Ja, das war so im Groben die Reise, die die Schüler da gemacht haben. (P1, L1-Z21)

Auch einige Schüler:innen scheinen am Ende überrascht gewesen zu sein:

Ich hätte jetzt nicht gedacht, dass es irgendwie SO sich wandelt, dass das irgendwie auch großartig sein kann, so – ich hab' mir so gedacht, dass wir am Ende eh nur irgendwelche verschiedenen Klänge vorstellen müssten, die wir uns selber ausgedacht haben, und, ja, ich hab' jetzt nicht gedacht, dass wir jetzt Zeit haben, jetzt unsere eigenen Sachen darzustellen und auch so in unsere Richtung zu gehen, weil wir hatten ja auch so ein Bild, so, was wir sozusagen erklären mussten mit den Klängen, die wir machen sollten. (P1, SuS-Z25)

Die Auftritte haben mich überrascht ich wuste garnicht das die Leute so gut sein konnten das war richtig cool. (P1, SuS-Z26)

Die plötzliche Identifikation mit dem Projekt wirkt sich auch auf die Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen aus, was folgendem Tagebucheintrag zu entnehmen ist: *Wir haben heute unser erarbeitet music stück aufgeführt es war gut Das Musikprojekt war echt cool ich habe mich an [K1] gewonnen es war doll werde ihn vermessen*. (P1, SuS-Z27)

Diese begeisterten Stimmen repräsentieren allerdings nur einen Teil der Klasse, während andere Schüler:innen, die selbst kein Datenmaterial hinterlassen haben, sich

auch bis zum Ende hin kaum auf das Projekt einlassen. In Hinblick auf diesen Teil der Schülerschaft artikuliert L1 Zweifel an der Konzeption des Projekts:

[...] es gibt wirklich bei uns Gruppen, die so sind, so richtig gescheiterte Jugendliche – die würde ich abholen in ihrer Welt, weil das gibt ihnen Identität. Die brauchen alles, was ihnen Anker gibt. Alles, was Identität stiftet, gibt ihnen Stabilität. Und da würde ich ansetzen [...] – und einen Zugang zu Jugendlichen zu finden, die am Rande der Gesellschaft stehen – um die dazu zu bringen, über kreative – also selber Texte schreiben, selber zu rappen, mal vielleicht auch Pattern zu lernen, Songanalyse und darüber eigene Songs zu machen, eine Modenschau zu initiieren, wo man dann coole Klamotten ausgeliehen kriegt und die mal – sich so verkleidet irgendwie – einen Sponsor suchen, denen helfen, wie können sie später mal selbst Sponsoren finden – solche Geschichten. Also, es geht mehr so in Richtung Jugendsozialarbeit. (P1, L1-Z22)

3.2.1.3 Ertrag des Projekts für die Beteiligten

Begreifen wir Projekt 1 im Sinne Clarkes als Arena (2012, S. 147ff.), in der verschiedene Konzeptionalisierungen musikalisch-künstlerischen Handelns miteinander in Konkurrenz treten, so haben sich die Schüler:innen letztendlich mit ihren Bedürfnissen durchgesetzt. So stellen es einige von ihnen auch rückblickend dar:

Am Ende durfte ich auch meinen Stil, so, Musikstil, so zeigen [...]. (P1, SuS-Z28)

Ja, weil wir konnten [am Ende] auch mehrere Dinge halt tun und auch unsere eigenen Meinungen reinbringen. (P1, SuS-Z29)

Wir konnten am Anfang halt unserer Phantasie halt keinen – nicht so freien Lauf lassen, wie wir es wollten, aber am Ende ist es dann schon darauf hinausgegangen [...]. (P1, SuS-Z30)

Auch tiefergehende Reflexionen über angeleitetes und freies Arbeiten wurden durch das Projekt angeregt, was sich in den folgenden Aussagen eines Schülers und einer Schülerin zeigt:

Ich glaube, das Musikprojekt hat irgendwie so bei uns gemacht, dass wir mehr so selber was für uns so machen wollen, also, dass wir selber kreativ arbeiten wollen und selber Sachen erfinden wollen. Also, das hat so uns mehr geholfen – und ich glaub', das war auch gut, dass das Projekt da war, auch wenn's jetzt so manche Stellen gab, die nicht gut waren, trotzdem... (P1, SuS-Z31)

Also, es hat irgendwie mir gezeigt, das Musikprojekt, dass am Anfang, dass man so immer betreut wird, immer jemand angeben muss, was die Person dann machen muss, immer und immer wieder sagen: »Mach' das und mach' dies!« Und dann am Ende, wie man dann auf sich allein gestellt ist, sozusagen, wie man das alleine darstellen kann oder wie man das alleine sich erstmal darüber nachdenken muss, womit ich erst anfangen und wie mein Ergebnis überhaupt am Ende aussehen soll, sozusagen. (P1, SuS-Z32)

Ferner wurde das Vertrauen der Schüler:innen in die eigenen Lehrkräfte, die die Krise erfolgreich gemeistert haben, gestärkt:

[...] weil unsere Klassenlehrerin kennt uns ja auch und sie weiß meistens, wie wir ticken und so, und dann hat sie halt diese Lage auch sofort erkannt und versucht, uns halt auch zu helfen. Sie hat uns auch geholfen, dass überhaupt – dass wir angefangen haben mit diesen Gefühlen [...]. (P1, SuS-Z33)

Aus der Perspektive der Lehrerin ist der Ertrag des Projekts überschaubar geblieben. Auf die Frage, ob es spezifisch künstlerische Momente in dem Projekt gegeben habe, antwortet sie:

Also vielleicht so die Augenblicke, die – wo, würde ich fast sagen, wie so eine Art Andacht irgendwie da war. Die sind, glaube ich, dann auch Momente, wo man spürt, dass die Schüler da irgendwie richtig perplex waren und dass sich etwas in ihrem Kopf vielleicht im Sinne von ästhetischer Bildung auch was angestoßen ist. Ob das wirklich stattgefunden hat, das weiß ich nicht, aber das waren so die Momente, wo sie auch da waren, fand ich, hier dieser Kreis – ganz am Anfang, wo wir diese Steine da weiter – diese Papierkugel weitergegeben haben – das war, glaube ich, hier so in dem Stehkreis und dann hatten wir auch dieses Counting Duett gemacht [...] – das war auch als wir das das erste Mal gemacht hatten, war das irgendwie sehr spannend. Da merkte man so: Oh, das ist irgendwie ein ganz anderer Parameter, das kennen wir nicht. So: »Was ist das jetzt?« Und da waren sie ganz aufmerksam und ich fand auch berührt. Und jetzt diese Sache hier mit den Bildern, was sie dann da klanglich umgesetzt haben, gab es auch so Momente von: Das ist richtig – also diese Geschichte mit den Klangschalen zum Beispiel – das ist richtig schön, das vibriert, das hat eine haptische Qualität mit diesem Geigenbogen da auf dieser Seite streichen, so fein mit den Fingerspitzen da die Gläser zu berühren – das hatte – also gerade diese Gruppe, da hatte ich den Eindruck, die waren richtig berührt von dieser Schönheit. Das war da – ich würde sagen, in der Gruppe war das am stärksten. Sonst habe ich das nicht so – würde ich sagen, ist es nicht gelungen. (P1, L1-Z23)

In Hinblick auf das gesamte Projekt empfiehlt L1,

dass man sorgfältiger recherchiert, wie ist die – auch unter ästhetischen Gesichtspunkten – wie ist die Ausstattung an so einer Schule, um ein ästhetisch ansprechendes Ergebnis mit den Schülern zu bekommen. (P1, L1-Z24)

An der Sinnhaftigkeit des Projekts für ihre spezifische Schülerschaft zweifelt sie:

Naja, ich sag mal so, wenn ich jetzt Schüler an einer Schule habe, von denen vielleicht – ich weiß es jetzt nicht, wie viele das jetzt an einem Gymnasium sind, aber vielleicht jetzt irgendwie mal 10 Prozent, 20 Prozent und sogar mehr, die ein Instrument lernen, deren Eltern irgendwie musisch-künstlerisch irgendwie ihre Kinder auch prägen, so traditionelles, bildungsbürgerliches Elternhaus – da ist ja eine ganz andere Bereitschaft da, sich auch irgendwelchen komischen Klangexperimenten zu öffnen. Ja, mit irgendwie Trömmelchen und Glöckchen und Kram was auszuprobieren. (P1, L1-Z25)

Das Projekt hat ihr in gewisser Weise die Grenzen des Machbaren in Hinblick auf ihre Schülerschaft und die Rahmenbedingungen, innerhalb derer sie agiert, aufgezeigt. In einer Äußerung differenziert sie zwei Gruppierungen unter der Schülerschaft, die sie nacheinander darstellt:

[...] die gehen nie in ein Konzert, auch kein Rock- und Popkonzert, die haben gar kein Geld dafür; die gehen nie in ein klassisches Konzert; die gehen nie, wenn sie es nicht mit der Schule machen, in ein Museum; die gehen nie in die Oper; die machen nie einen Ausflug in die Umgebung. [...] Die rennen nur hier in ihrem Stadtteil rum, chillen rum, kaufen ein und zocken. [...] Sie haben schon keine Eltern, mit denen sie sich wirklich identifizieren können; sie haben schlechte Schulnoten; sie scheitern schon auf der ganzen Linie eigentlich in ihrer Kindheit und Jugend und werden mit solchen Dingen auch scheitern. (P1, L1-Z26)

So, und die anderen Schüler, die haben wir natürlich auch sehr zahlreich, die muss man, glaube ich, nochmal anders abholen, da weiß ich aber eben nicht – da kann man sowas machen, wie wir hier gemacht haben, aber da braucht es auch Instrumente, die einen ästhetischen Reiz haben und ich glaube, die Schüler brauchen auch Raum und Zeit, mal wirklich über längere Zeit Instrumente zu erkunden/sie zu erlernen, also im Sinne von einen Instrumentenkreislauf oder Zirkel – oder wie nennt man sowas – machen, dass sie mal irgendwie eine Geige ausprobieren können und ein Cello ausprobieren können und in eine Klarinette mal reinpusten können – und dann irgendwie so Basic-Unterricht an solchen Instrumenten erhalten – und da braucht es natürlich ganz andere Strukturen als so eine normale staatliche Schule das hat. Also, wer soll das denn bezahlen? Geht ja gar nicht. Also, die Schule kann es nicht bezahlen. (P1, L1-Z27)

K1 ist in diesem Projekt mit seinen ursprünglichen Plänen gescheitert. Er hat die Erfahrung gemacht, dass er Hilfe von professionellen Pädagog:innen annehmen darf:

In diesem Fall war es nicht mehr nur mein Plan, ja. Es war eine Teamarbeit hauptsächlich mit [L1]. Ich war sehr dankbar, dass wir letztendlich als Team dann gearbeitet haben, und auch, dass die dritte Person dann einbezogen wurde, das war dann die Klassenlehrerin. Also das waren die Klassenlehrerin, die Musiklehrerin und der Musiker dann von draußen. Und wenn ich die Situation vorher besser verstanden hätte, dann hätten wir wahrscheinlich von vorne an, – ein bisschen früher auf diese pädagogische Ebene gekommen. Ich werde das in Zukunft auf jeden Fall anders planen, wobei, man muss ja gucken, dass – ich bin nicht zufrieden letztendlich mit dem künstlerischen Ergebnis, ja... (P1, K1-Z5)

Am Ende des Projekts bleibt bei K1 das Gefühl, mit den Schüler:innen noch etwas klären zu müssen:

Das ist jetzt vorbei, ja – also, mehr oder weniger. [...] möglicherweise werde ich für die Schüler einen kleinen – wie soll ich das nennen – einen kleinen Kritikpunkt, Positiv- und Negativ-Dokument schreiben, also ein bisschen Feedback von meiner Seite. [...] Wie das für mich war, – wie sie bei mir angekommen sind, und dass diese Arbeit nicht selbstverständlich von sich aus läuft, unproblematisch, und ich denke, man kann ja schon die Probleme erwähnen auf dem Weg, aber auch die Sachen, die gut funktionierten, und dass sie dann selber noch mal überlegen, was sie gemacht haben und wie sie sich verhalten haben und wie sie sich mir gegenüber verhalten haben. (P1, K1-Z6)

Obwohl er mit dem Ergebnis des Projekts nicht zufrieden ist, hofft K1 jedoch auf positive Langzeitwirkungen:

Und man weiß natürlich nie, was die Schüler mitnehmen. Das kommt vielleicht zehn oder zwanzig Jahre später erstmal heraus. [...] – ich war letztendlich glücklich, dass wir so weit gekommen sind, weil ich hatte nach dem zweiten Besuch, hab' ich gedacht: »Oje, oje – wie können wir jetzt überhaupt hier weiter machen und warum haben die Kinder das nicht angenommen, was ich angeboten hab'« (P1, K1-Z7)

Möglicherweise wird es K1 als Person selbst sein, die den Schüler:innen in Erinnerung bleibt. Ein Schüler lobt rückblickend: *Ich find' gut, dass [K1] immer positiv eingestellt ist und nicht halt – ich hab' ihn kein Mal erlebt, wie er ausgerastet ist, wirklich.... (P1, SuS-Z34)*

Und eine Schülerin fügt hinzu: *Aber schon hat er manchmal gesagt: »Respekt brauche ich schon.« (P1, SuS-Z35).*

3.2.1.4 Kriterien-Map SuS, P1

Stellt man die Kriterien des Künstlerischen der Schüler:innen, die sich zu Projekt 1 geäußert haben, zu einer Kriterien-Map zusammen, ergibt sich das in Abbildung 10 gezeigte Profil.

Es lässt sich feststellen, dass in den Äußerungen der Schüler:innen, die in Projekt 1 mitgewirkt haben, die drei zentralen Kategorien »Wahrnehmung«, »Körperlichkeit« und »Performativität« nicht vertreten sind und auch relativ wenige Kernkategorien (nämlich nur genau 10) berührt werden. Hier fehlen »Konzentration«, »Intensität«, »ästhetischer Streit«, »Entwicklung eigener Kriterien«, »Grenzüberschreitung« und »Veränderung des ästhetischen Verhaltens«. Auch die Selbstauskünfte der Schüler:innen deuten nur rudimentär auf ein tiefergehendes inneres Erleben hin. Das zarte Aufscheinen einer künstlerischen Dimension, die L1 in ihrer Schilderung einer Einstiegsübung und eines bestimmten Moments bei den Abschlusspräsentationen wahrnimmt (vgl. P1, L1-Z23), wird von den Schüler:innen selbst gar nicht thematisiert. Auch der Aspekt der Selbstwahrnehmung, der gewissermaßen Voraussetzung für die Kernkategorie »besondere Weise des Seins« ist, kommt in den Äußerungen der SuS nicht zum Vorschein. Neu ist der Aspekt »strukturierte Handlung«, der für eine geplante Folge von Tätigkeiten unabhängig von ihrem performativen Potenzial steht.

Zu einer Übertragung der für K1 so wichtigen Aspekte der (Selbst-)Wahrnehmung, der Körperlichkeit und der Performativität (vgl. Kap. 3.1.1.1) ist es in Projekt 1 nicht gekommen, denn die Schüler:innen haben – wie K1 selbst bedauert – *das nicht angenommen, was ich angeboten hab'* (P1, K1-Z7). Infolgedessen ist es K1 – dem »Ermöglicher existenzieller (Selbst-)Begegnung« – auch nicht gelungen, mit den *Energie[n]* der Schüler:innen so zu *spielen*, dass sich tiefgreifende Transformationsprozesse (im Sinne von Schlüsselereignissen) erkennen lassen.

3.2.1.5 Kriterien-Map L1

Das Projekt wäre unvollständig beschrieben, wenn die Position der Lehrerin keine Berücksichtigung fände. Denn es ist ja L1 gewesen, die angesichts der deutlichen Krisenstimmung massiv zur Neuausrichtung des Projekts beigetragen hat. Bevor ihre Kriterien-Map im Einzelnen vorgestellt wird, seien kurz ein paar Informationen zu ihrer Person und zu ihrer Sichtweise auf die Klasse zusammengetragen.

L1 besitzt starkes Interesse an Neuer und experimenteller Musik. Sie hat in ihrem Studium entsprechende Akzente gesetzt (vgl. P1, L1-Z4) und ist darüber hinaus im kleinen Kreis auch selbst als Sängerin aufgetreten (vgl. P1, L1-Z5). Ihre Konzeptiona-

lisierungen des Künstlerischen (Abb. 11) sind differenziert und decken alle Regionen der Gesamttopologie ab, wobei das Gewebe auf der rechten Seite der Map um die zentralen Kategorien »Wahrnehmung«, »Körperlichkeit« und »Performativität« herum tendenziell noch dichter ist als auf der linken Seite der Map im Bereich der zentralen Kategorien »Gestaltung« und »Qualität«. Dieser Umstand könnte zum einen damit zusammenhängen, dass sie selbst als Sängerin ein ausgeprägtes Gespür für performative Situationen und deren künstlerische Dimensionen besitzt, zum anderem könnte es auch daran liegen, dass ihr als erfahrener Pädagogin die Bedeutung der zentralen Kategorien der Wahrnehmung und der Körperlichkeit, die in nahezu sämtlichen Theorien ästhetischer Bildung eine tragende Rolle spielen, sehr bewusst ist.

Zunächst wünscht sie sich von dem Projekt, dass es den Kindern konkrete Kompetenzen hinsichtlich der Umsetzung musikalischer Ideen vermittelt:

Ja, und ich fände eben auch schön, sie hätten Tools und würden auch verstehen [...], dass es immer so ein Problem gibt mit dem Aufschreiben [...]. Also, in so einen Prozess reinzukommen, darüber nachzudenken. (P1, L1-Z7)

Auf der Basis ihres allgemeinpädagogischen Wissens und ihrer Wertschätzung für ästhetische Bildung unterstützt sie *diese tollen Impulse, die von [K1] da kamen* (P1, L1-Z12) zunächst voll und ganz. In dem Moment, indem es zum Konflikt zwischen der Strategie, die K1 verfolgt, und ihren Schüler:innen kommt, ergreift sie jedoch ihrer Funktion und beruflichen Aufgabe gemäß klar Partei für ihre Schüler:innen. Denn neben ihrem differenzierten Konzept vom Künstlerischen besitzt sie auch ein sehr differenziertes Wissen über die Lebensumstände, die kulturelle Sozialisation, die Schwierigkeiten und die Potenziale der speziellen Schülerschaft an ihrer Schule, die sich *in einem sozialen Brennpunkt* befindet, wie sie selbst sagt (P1, L1-Z1).

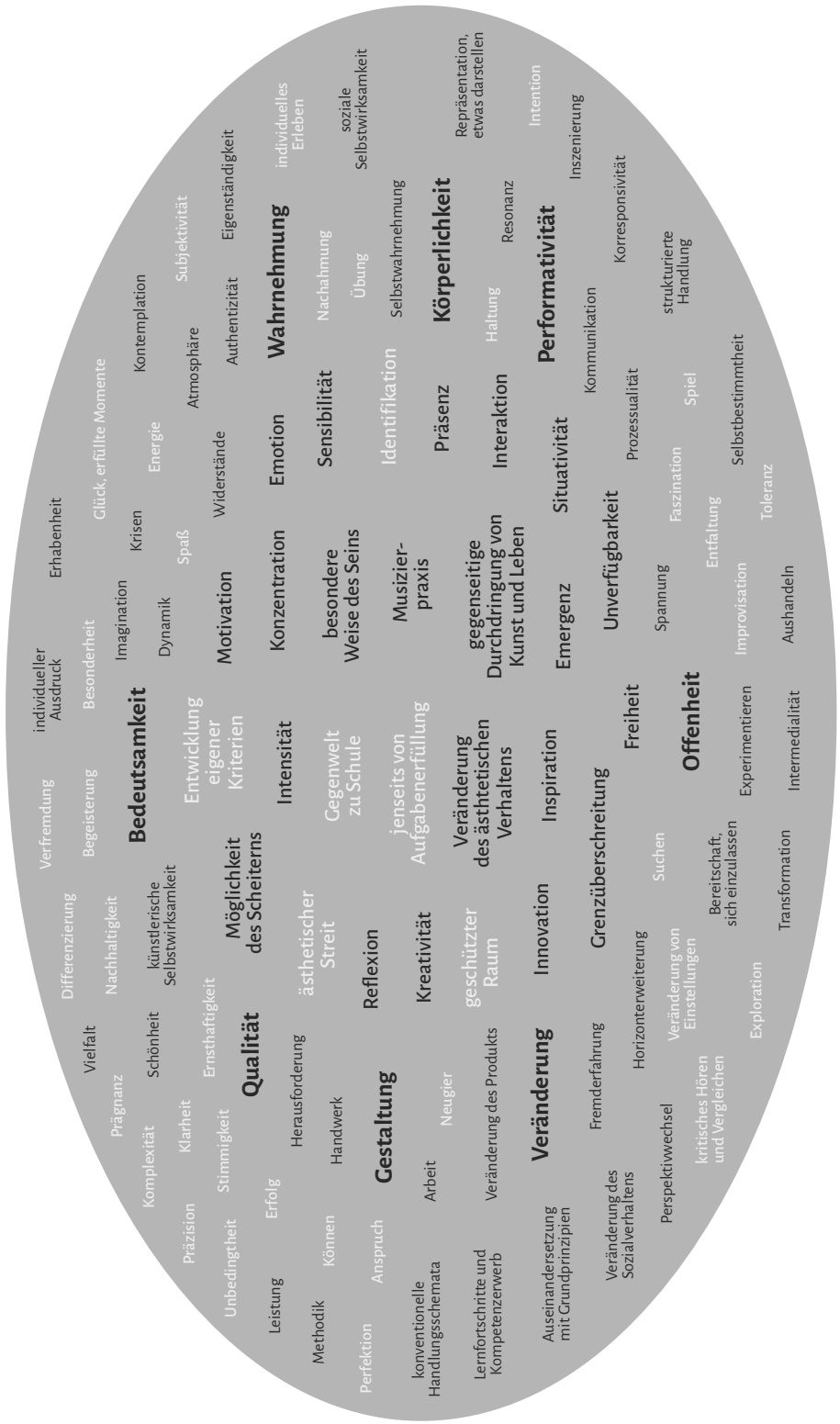
Während K1 sich am Ende des Projekts wünscht, dass die Schüler:innen *selber noch mal überlegen, was sie gemacht haben und wie sie sich verhalten haben und wie sie sich mir gegenüber verhalten haben* (P1, K1-Z6), und damit zum Ausdruck bringt, dass er sich ein anderes Verhalten der Schüler:innen gewünscht hätte, weiß L1, dass sich ihre Schüler:innen nicht anders verhalten können. Dementsprechend kommt sie zu dem Schluss, dass nicht die Kinder sich anders verhalten hätten müssen, sondern dass das Projekt von vornherein anders zu gestalten gewesen wäre. Nichtsdestotrotz sucht sie nach Momenten in denen sich Berührungspunkte zwischen den sozialen und ästhetischen Welten, die in Projekt 1 aufeinanderprallen, ergeben.

Also vielleicht so die Augenblicke, die – wo, würde ich fast sagen, wie so eine Art Andacht irgendwie da war. Die sind, glaube ich, dann auch Momente, wo man spürt, dass die Schüler da irgendwie richtig perplex waren und dass sich etwas in ihrem Kopf vielleicht im Sinne von ästhetischer Bildung auch was angestoßen ist. (P1, L1-Z23)

Diese Momente sind geprägt von Körperlichkeit, intensiver Wahrnehmung und emotionaler Berührtheit. Allerdings schränkt sie sogleich wieder ein: *Ob das wirklich stattgefunden hat, das weiß ich nicht [...].* (P1, L1-Z23)

L1 schwankt zwischen der Hoffnung, dass ästhetische Bildung auch bei den Schüler:innen, die in ihren Zuständigkeitsbereich fallen, möglich ist, auf der einen Seite und Verbitterung über die gesellschaftliche Spaltung andererseits. In Phasen, in

Abb. 11: Kriterien des Künstlerischen (11)



denen die Verbitterung überwiegt, nimmt sie ganz die Perspektive ihrer Schüler:innen ein. Das grundsätzliche Interesse an experimenteller Musik schlägt dann um in tendenzielle Verachtung bürgerlicher Bildungskultur:

[...] ich weiß es jetzt nicht, wie viele das jetzt an einem Gymnasium sind, aber vielleicht jetzt irgendwie mal 10 Prozent, 20 Prozent und sogar mehr, die ein Instrument lernen, deren Eltern irgendwie musisch-künstlerisch irgendwie ihre Kinder auch prägen, so traditionelles, bildungsbürgerliches Elternhaus – da ist ja eine ganz andere Bereitschaft da, sich auch irgendwelchen komischen Klangexperimenten zu öffnen. Ja, mit irgendwie Trömmelchen und Glöckchen und Kram was auszuprobieren. (P1, L1-Z25)

Aus den Kodierungen der Äußerungen von L1 ergibt sich die in Abbildung 11 gezeigte individuelle Kriterien-Map.

3.2.1.6 Die Perspektiven der Schüler:innen und von L1 in Bezug zu den bislang erörterten Wissensordnungen des Künstlerischen

Lassen sich hinter den Kriterien, die die Schüler:innen und L1 in den Interviews benennen, kollektive Wissensordnungen in Bezug auf das Künstlerische dingfest machen? Und wenn ja, in welchem Verhältnis stehen diese zu den Wissensordnungen von K1?

In Bezug auf die Schüler:innen können wir die erste Frage eindeutig bejahen. Allerdings müssen wir dabei akzeptieren, dass deren Wissensordnungen von Elementen getragen sind, die sich von denen der Komponist:innen und Beobachter:innen markant unterscheiden.

Ein deutlicher Hinweis auf eine Wissensordnung, an der sich das Denken und Handeln der Schüler:innen orientiert, liefert die bereits zitierte Charakterisierung der Lehrerin L1: Ihrer Ansicht nach verknüpfen die Schüler:innen mit dem Projekt die Erwartung *selber kreativ zu werden*.

Auch in den Äußerungen einiger Schüler:innen findet sich das Stichwort Kreativität. Was ist damit an dieser Stelle gemeint? Zunächst wird darunter ein aktives Tätigwerden verstanden: Es ist der Wunsch, *selber kreativ [zu] arbeiten und selber Sachen [zu] erfinden* (P1, SuS-Z31). Die Frustration während des Projektverlaufs rührt zu einem nicht unwesentlichen Teil auch daher, dass diese uneingeschränkt positive Erwartungshaltung zunächst nicht eingelöst wurde. Die Enttäuschung ist also auch die Konsequenz der beträchtlichen Fallhöhe, die zwischen der Vorfreude auf das Kreativwerden und den Impulsen von K1 liegt, die dieser Vorfreude anscheinend nicht entgegengekommen sind und deshalb als in besonderer Weise fremdbestimmend wahrgenommen wurden.

Könnte man den Wunsch nach einem kreativen Tätigsein für sich genommen noch als Artikulation eines psychischen Grundbedürfnisses verstehen – in der Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan werden die Dimensionen der Autonomie und der Kompetenz den »basic needs« zugerechnet und dem Aspekt der Selbstwirksamkeit große Bedeutung zugemessen (vgl. Deci & Ryan, 2002) –, so ist doch auffallend, dass dieses Bedürfnis in den Schüler:innenäußerungen noch mit einem anderen Element verknüpft wird. Es geht nämlich nicht nur um ein selbstbestimmtes Tätigwerden, sondern vor allem auch um die Überzeugung, in diesem Zuge etwas von sich selber zum Ausdruck bringen zu können: Wenn die Schüler:innen positiv hervorheben, sie hätte gegen Ende des Projekts *ihren eigenen Musikstil zeigen dürfen, ihre eigenen Meinungen*

reinbringen bzw. ihrer Phantasie [...] freien Lauf lassen können (P1, SuS-Z29), dann zeigt sich deutlich, dass das selbstbestimmte Tätigsein in hohem Maße an eine Vorstellung von Selbstaussdruck gekoppelt ist. In den Äußerungen der Schüler:innen spiegelt sich insofern das, was Andreas Reckwitz als »Kreativitätsdispositiv« bezeichnet hat (Reckwitz, 2014, S. 15). Seit den 1970er Jahren sei, so Reckwitz, »die Idee der Kreativität«, die jahrhundertlang als »minorität« Domäne der Künstler:innen galt, »in eine verbindliche gesellschaftliche Ordnung umgeschlagen« (ebd.). Die daran gekoppelten Ideen von »Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung« dürfen Reckwitz zufolge nicht als »Universalien missverstanden werden«, sondern gehen »auf ein historisch außergewöhnliches Vokabular des Selbst aus dem Umkreis der Psychologie des Selbstwachstums (*self growth*) zurück, die wiederum ein romantisches Erbe verwaltet. Erst vor diesem Hintergrund geht es dem Selbst um eine quasikünstlerische, experimentelle Weiterentwicklung in allen seinen Facetten [...]. Die Orientierung an der Kreativität des Selbst ist dabei regelmäßig mit einem Streben nach Originalität, nach einer Unverwechselbarkeit des Ichs verbunden.« (Ebd., S. 12)

So unübersehbar sich in den Äußerungen der Schüler:innen Spuren dieses Dispositivs finden, so auffallend ist doch zugleich, dass das Bedürfnis nach Selbstaussdruck von ihnen häufig in der 1. Person Plural formuliert wird (*Ich glaube, das Musikprojekt hat irgendwie so bei uns gemacht, dass wir mehr so selber was für uns so machen wollen* [P1, SuS-Z31]). Sie scheinen kein Problem damit zu haben, ihre eigenen kreativen Impulse in der Gruppe zu realisieren. Offenbar werden zwischen den subjektiven Ausdruckswünschen und den Bedürfnissen der Mitschüler:innen keine grundsätzlichen Differenzen wahrgenommen. Wohl auch aus diesem Grund tritt die Kodierung »ästhetischer Streit« in den Schüler:innen-Äußerungen nicht in Erscheinung. Das könnte eine indirekte Bestätigung der Reckwitz'schen These sein: Wenn das ehemals einzelnen Künstler:innen-Individuen vorbehaltene Kreativitätsdispositiv plötzlich als »verbindliche gesellschaftliche Ordnung« in Erscheinung tritt, dann ist das, was das Individuum als »Selbst« empfindet, immer auch Ausdruck einer kollektiven und sozial erwünschten Vorordnung. Insofern ist es nicht überraschend, dass um die zentrale Kategorie »Bedeutsamkeit« bei den Schüler:innen zwar der Begriff »Korresponsivität«, nicht aber die Kodierung »eigene Kriterien entwickeln« angesiedelt ist. Und es überrascht auch nicht, dass es vor allem die zentralen Kategorien der linken Seite der Map sind, die – ausgelöst von der Neuausrichtung des Projekts durch L1 in der zweiten Projekthälfte – von den Schüler:innen als besonders wichtig und erstrebenswert wahrgenommen werden: Wenn es primär darum geht, das eigene Selbst durch künstlerische Arbeit auszudrücken, dann ist es naheliegend, vor allem die »Gestaltung« – und damit verbunden: die »Qualität« des Gestalteten – zu fokussieren. Dass demgegenüber die zentralen Kategorien der rechten Seite – zu nennen sind hier vor allem »Körperlichkeit« und »Performativität« – nicht in Erscheinung treten, hängt dann möglicherweise nicht nur mit einer bereits erwähnten pubertätsbedingten Scheu zusammen: Denn natürlich wäre es auch denkbar – und dies nicht nur unter Jugendlichen –, das Körperliche als Selbstaussdruck zu inszenieren und dementsprechend in das Kreativitätsdispositiv zu integrieren. Allerdings träte der Körper dann, auch wenn es der eigene ist, vor allem als ein Objekt von »Gestaltung« in den Vordergrund (womit er dann eher auf der linken Seite der Map zu verorten wäre). In den bislang rekonstruierten Wissensordnungen der Komponisten und Beobachter:innen gingen mit der zentralen Kategorie »Körperlichkeit« stattdessen vor allem Kodierungen wie »Selbstwahrnehmung« und »Präsenz« einher. Im Verbund

mit »Performativität« wurden also vor allem Momente akzentuiert, in denen es zu einer plötzlichen und sich weitgehend unverfügbar einstellenden Neujustierung der eigenen Körperwahrnehmung kam. Exemplarisch findet diese Neujustierung in dem Bericht von K1 ihren Niederschlag, in dem dieser davon erzählt, dass er in seiner Schulzeit nach der Begegnung mit einem Schauspieler *erst verstanden [hätte], dass [er] einen Körper hat* (K1-Z2). Hier geht es also weder um ein körperliches Können und auch nicht um eine Gestaltung von Körperlichkeit, sondern um eine Unterbrechung scheinbar vertrauter Bezugssysteme. Ein von dieser Wissensordnung getragener Projektansatz will gerade jene Wahrnehmungskonstanten in Bewegung bringen, die von den Schüler:innen als stabil vorausgesetzt werden: Ein Selbst, das »ausgedrückt« und »gestaltet« werden soll, darf nicht – oder zumindest nicht allzusehr – irritiert werden.

Diese große Diskrepanz zwischen dem auf »existenzielle Selbstbegegnung« – und damit auf Transformation – abzielenden Ansatz von K1 und einer am Kreativitätsdispositiv orientierten Wissensordnung auf Seiten der Schüler:innen stellt das Projekt vor besondere Herausforderungen, macht es zweifellos aber auch besonders spannend.

In der Rückschau ist deutlich zu sehen, dass das, was die Schüler:innen im Nachhinein als *großartig* und *richtig cool* bezeichnen, nicht primär jene Elemente umfasst, die K1 ursprünglich im Sinn gehabt hatte. Als gelungen wird nämlich vor allem die Tatsache empfunden, dass am Ende doch Zeit geblieben sei, *unsere eigenen Sachen darzustellen und auch so in unsere Richtung zu gehen* (P1, SuS-Z25). Eine derartige Zielsetzung lässt sich aus den Äußerungen von K1, der als professioneller Performer vor allem mit den *Energie[n]* im Raum *spielen* möchte (K1-Z6), nicht herauslesen.

Dass die Wendung im Projektverlauf nicht primär von K1 ausging, sondern sich vor allem der Intervention von L1 verdankt, hindert die Schüler:innen aber nicht daran, das Projekt als ganzes doch sehr stark mit der Person von K1 zu verknüpfen. Auch wenn dieser anderes vorgehabt hatte und seine Zielsetzungen letztlich nicht realisieren konnte, bleibt er doch zumindest bei einem Teil der Gruppe als eine inspirierende Persönlichkeit in Erinnerung. Das Urteil einer Schülerin, sie habe sich *an [K1] gewonnen* [sic!] und werde ihn *vermissen*, lässt auf eine Bindung schließen, die sich auch dort entfalten konnte, wo das Projekt einen Verlauf nahm, der deutlich von K1's Vorstellungen abwich. Insofern ist die Hoffnung von K1, dass sein Projekt *vielleicht zehn oder zwanzig Jahre später* zu wirken beginnt, nicht ganz unbegründet.

Wie lässt sich in diesem Zusammenhang die Wissensordnung des Künstlerischen charakterisieren, die L1 zu erkennen gibt? Bildet sie ein Bindeglied, das zwischen den nur schwer miteinander vereinbaren Positionen von K1 und den Schüler:innen zu vermitteln imstande ist? Blickt man nur auf die Äußerungen, in denen sich L1 ausschließlich auf jene Aspekte bezieht, die sie selbst als »künstlerisch« erlebt hat, so muss man diese Frage eher verneinen. Denn die Wissensordnung von L1 scheint zunächst einmal nicht besonders weit von K1 entfernt zu sein. Auch sie fokussiert das Künstlerische vor allem als einen singulären und auratischen Moment, in dem sich auf plötzliche und überraschende Weise etwas Besonderes, die Alltagsroutinen hinter sich Lassendes ereignet. Ihre Beschreibung eines derartigen Moments steht in großer Nähe vor allem zur Position von B3 (die ja ihrerseits eine deutliche Verwandtschaft zu K1 erkennen ließ). Auf die Frage nach einer künstlerischen Dimension im Projektverlauf erwähnt sie bestimmte *Augenblicke*, in denen *so eine Art Andacht irgendwie da war* und in denen sie spürte, *dass die Schüler da irgendwie richtig perplex waren* (P1, L1-Z23). Sie macht diese Augenblicke vor allem an einer bestimmten

haptische[n] Qualität fest: mit diesem Geigenbogen da auf dieser Seite streichen, so fein mit den Fingerspitzen da die Gläser zu berühren – das hatte – also gerade diese Gruppe, da hatte ich den Eindruck, die waren richtig berührt von dieser Schönheit. (P1, L1-Z23)

Wie in dem von B3 geschilderten Erlebnis der Gruppenimprovisation ist diese Qualität zwar durchaus intentional herbeigeführt worden, trat dann aber dennoch als ein sich plötzlich einstellendes Geschenk in Erscheinung, auf das die Schüler:innen nicht vorbereitet waren und das gerade deswegen zu *berühren* imstande war. So sehr L1 mit dieser Schilderung aber ihrer eigenen Wissensordnung des Künstlerischen Ausdruck verleiht, so deutlich ist ihr bewusst, dass diese flüchtigen Momente (die, wie schon gesagt, in den Rückblicken der Schüler:innen bezeichnenderweise keine Rolle spielen) nur einen kleinen Teilaspekt des gesamten Projekts berühren. Die von ihr herbeigeführten grundsätzlichen Änderungen im Projektverlauf entspringen keiner spezifisch künstlerischen Wissensordnung, die sich von K1 unterscheiden ließe, sondern sind als ein primär pädagogisch inspirierter Impuls zu verstehen, die Schüler:innen nicht zu verlieren. Bezeichnenderweise kommt in den Erläuterungen, mit denen sie den von ihr angestoßenen Kurswechsel zu begründen versucht, nicht ihre eigene Sichtweise auf das Künstlerische zum Tragen als vielmehr jene Bedürfnisse, die sie bei den Schüler:innen wahrnimmt: Wenn sie in der letzten Projektphase gezielt *in so eine andere Richtung* arbeitete, dann nicht, weil sie in Bezug auf das Künstlerische eine von K1 abweichende Position vertritt, sondern weil es ihr wichtig schien, *die Schüler wirklich ganz selbst was arbeiten [zu] lassen, was von ihnen herkommt. (P1, L1-Z18)*

Das Risiko eines offenen Arbeitens, dem sich K1 bewusst aussetzt, und das von L1 durchaus verstanden und zumindest ansatzweise auch geteilt wird, scheint für sie ab einem bestimmten Zeitpunkt so unkalkulierbar geworden zu sein, dass sie eine pädagogische Orientierung am Kreativitätsdispositiv der Schüler:innen für das einzig Gebotene hält.

Für K1 bedeutet diese Neuorientierung einen Bruch mit der ihn tragenden Wissensordnung des Künstlerischen. Seine an Josef Beuys gemahnende Überzeugung, jeder Mensch sei ein Künstler, fällt gerade nicht mit dem Kreativitätsdispositiv zusammen, das von Andreas Reckwitz zwar auf »die künstlerischen und ästhetischen Bewegungen seit dem Sturm und Drang und der Romantik« zurückgeführt wird (Reckwitz, 2014, S. 13), dem aber gleichzeitig ein doch nur »quasikünstlerisch[er]« Status eingeräumt wird (ebd., S. 12). K1 interessieren Erfahrungsräume, in denen Wahrnehmungsschemata irritiert, aufgebrochen und in Bewegung versetzt werden. Dieser Anspruch setzt eine entsprechende Bereitschaft der Beteiligten voraus, die er als ein mit Energien spielender Improvisationskünstler zwar mit künstlerischen Mitteln herbeiführen möchte, für deren Etablierung es aber keine Garantie gibt.

Damit soll eine prinzipielle Anschlussfähigkeit des Kreativitätsdispositivs an die Zielsetzungen von K1 in keiner Weise ausgeschlossen werden: schließlich weisen die Kriterien-Maps von K1 und den Schüler:innen – so unterschiedlich sie auch sein mögen – durchaus Schnittstellen auf, an die sich anknüpfen ließe (z.B. die Kodierung »Musizierpraxis«). Und gerade an anderen Projekten wird zu sehen sein, dass sich auch eine am Kreativitätsdispositiv orientierte Wissensordnung durchaus in Richtungen verändern kann, die zu Momenten führen, in denen bestehende Wahrnehmungsschemata irritiert werden, und damit den Anstoß für kompositorische Gestaltungsarbeit bilden.

3.2.1.7 Die Perspektiven der Beobachter:innen auf Projekt 1

Die Überlegung, dass sich in den Wissensordnungen des Künstlerischen, die sich in den Aussagen der Projektbeteiligten rekonstruieren lassen, zugleich auch die »Sozialen Welten« spiegeln, aus denen heraus sie sprechen, war bislang nur eine Vermutung, die sich aus den theoretischen Überlegungen zum Verhältnis von Wissensordnungen und Sozialen Welten ableiten ließ. Selbst wenn der Zusammenhang zwischen beiden Dimensionen naheliegt, so ist doch ungeklärt, welche Art Sozialer Welt mit welcher Beschaffenheit einer Wissensordnung des Künstlerischen einhergeht. Diesen Zusammenhang am Material selbst zu zeigen, steht noch aus.

Nicht zuletzt zu diesem Zweck kommen an dieser Stelle nun die Einzelinterviews ins Spiel, die mit den Beobachter:innen im Nachgang der Projekte geführt wurden. Das vorliegende Projekt 1 wurde, wie auch das zweite, von B1 und B2 besucht und ausgewertet.

Was das generelle Urteil über das Projekt anbelangt, herrscht – zumindest vordergründig betrachtet – zwischen B1 und B2 große Übereinstimmung: Beide sind sich darüber einig, dass K1 seine Ziele nicht vollständig erreichen konnte. Ebenso heben sie hervor, dass dieses Scheitern nicht die ›Schuld‹ von K1 war, dem sie für seine Arbeit großen Respekt zollen:

B1: Trotzdem haben sich ja die Kinder dann irgendwann, erstaunlicherweise, doch auf einer Ebene dann darauf eingelassen, und das lag sicherlich auch an der Person [K1's], der einfach ein toller Typ ist, der sehr sympathisch rüberkommt, der eben diese zwischenmenschlichen Schwingungen sehr gut wahrnehmen kann, ich habe ihn auch erlebt bei der Hospitation, dass er sich sehr zurückgenommen hat, dass er da wirklich einen Gegenentwurf gegeben hat zur Lehrerrolle. (P1, B1-Z1)

B2: [Ich habe K1 als jemanden] erlebt, der das Ganze strukturiert und koordiniert. Aber nicht so wie jemand, der jetzt so stark in so 'ner Lehrerrolle agiert. [...] Die Lehrpersonen hatte einen stärkeren Zugriff so auf die Klasse und er eher so ein Gegenpart [...], eher so ruhig, bedächtig, zuhörend, den Schülern sehr zugewandt. (P1, B2-Z1)

Obwohl die Diagnose, nach der das Projekt *nicht wirklich gelungen* (L1) sei, von B1 und B2 in Bezug auf die groben Koordinaten geteilt wird, zeigen sich im Detail jedoch bemerkenswerte Unterschiede. Zwar reagiert B1 auf die Frage, ob sich in den Präsentationen der Schüler:innen eine spezifisch künstlerische Qualität bemerkbar gemacht habe, verneinend (*ich habe es leider nicht empfinden können, dass es da hingekommen ist. Es war mir zu wenig*). Allerdings sucht sie die Gründe für dieses Nicht-Erreichen sofort in äußeren Faktoren. Neben nicht-menschlichen Aktanten wie dem baulichen Zustand des Gebäudes (*in so einem schlechtem Zustand, dass man in einem Klassenraum saß, wo die Fenster nicht richtig geschlossen haben*) geht sie sofort auf die sozialen Hintergründe der Schüler:innen ein, die in ihren Augen eine befriedigende künstlerische Arbeit nicht nur für K1, sondern für jeden anderen auch schwierig bis unmöglich machen würde (*egal, wer da reingegangen wäre, jetzt war es [K1], es hätte auch jeder andere dort sicherlich mit [...] Widerständen kämpfen müssen*). B1 greift den vom Interviewer an anderer Stelle geäußerten Begriff der Zwei-Klassen-Gesellschaft auf und knüpft daran folgende Reflexion:

B1: Das habe ich auch so empfunden, ganz stark, und das hat in mir ganz viel Irritation für mich selber auch nochmal ausgelöst, dass ich mir dachte: »Hm, mit wem arbeite ich eigentlich seit 25 Jahren, und auf welchem Niveau arbeite ich?«, und selbst wenn ich auch in fremde Schulen gegan-

gen bin, mit mir unbekannten Kindern gearbeitet hab, aber es war eigentlich immer sozial doch eher in dem gymnasialen Bereich, auch mit den Erwachsenen, mit denen ich gearbeitet habe, eben doch eher bildungsnahe Menschen. Insofern fehlt mir schon auch dieser Erfahrungsbereich, was es eigentlich heißt, in dem Bereich zu arbeiten, und dann ist mir auch nochmal aufgefallen, um da jetzt beim Thema zu bleiben, die Neue Musik ist so und so eine große Hürde für Jugendliche, auch für Erwachsene, die damit nichts zu tun haben, aber für Jugendliche ganz besonders, in dem Alter, und dann auch noch für Jugendliche, die eben aus so einer Sozialstruktur kommen, die sich möglicherweise noch stärker an das klammern, was sie an ästhetischen Erfahrungen haben. Für die ist das sozusagen der Wahrnehmungsrahmen, und wenn der plötzlich fehlt, dann ist, glaube ich, die Irritation noch größer, und führt vielleicht zu noch größeren Widerständen, als bei einem Gymnasiasten, der es einfach gewohnt ist, möglicherweise – ich spreche jetzt sehr generalisierend, das ist individuell sicher auch verschieden – aber der es vielleicht trotzdem gewohnt ist, aufgrund von anderen Vorerfahrungen mal sich auf etwas einzulassen, mal über den Tellerrand zu gucken, hat vielleicht auch schon einmal den ein oder anderen Begriff gehört, kann sich verbalisieren. Das hat mich sehr beschäftigt, wo ich dann dachte, für wen machen wir das eigentlich, und wenn wir von Musik für Kinder und Jugendliche sprechen, von wem sprechen wir da eigentlich? Die lassen wir doch alle irgendwie außen vor, die sind ja gar nicht mit drin. (P1, B1-Z2)

An der 1. Person Plural der letzten beiden Sätze wird die Soziale Welt, aus der heraus B1 spricht, erkennbar: Sie identifiziert sich mit K1 und konstruiert eine kollektive Identität: Obgleich sie als Musiklehrerin an einem Gymnasium arbeitet, bezeichnet das »Wir« nicht die Community der schulischen Musiklehrenden, sondern die Gemeinschaft der Kompositionspädagog:innen, die durch ein gemeinsames künstlerisches Anliegen einander verbunden sind. B1 fühlt sich K1, dem außerschulischen Künstler, der Kinder und Jugendliche für die Neue Musik zu begeistern sucht, innerlich zugehörig. Vom Commitment zu dieser sozialen Welt aus betrachtet, werden die Schüler:innen einer Brennpunktschule zu einer Gruppe, auf die sich mit dem Demonstrativpronomen »die« hinweisen lässt (*Die lassen wir doch alle irgendwie außen vor, die sind ja gar nicht mit drin*).

Als Mitglied derselben Sozialen Welt teilt B1 das Anliegen von K1 und zollt seiner Herangehensweise allergrößten Respekt, auch wenn sie letzten Endes nicht funktioniert hat:

B1: Ich konnte mir das sehr gut vorstellen, mit diesem Kunstfilm, den er da gezeigt hat mit den [Vogel]-Schwarmformationen. Was ich für meine Wahrnehmung, also, da bin ich ja auf der gleichen Ebene wie [K1], als wunderschön empfinde, WUNDERSCHÖN, und ich finde auch die Idee wunderschön, das zu übersetzen, aber – das ist ja auf einer derart hohen Abstraktionsebene, das hat er sich, glaube ich, in diesem Moment nicht bewusst gemacht. (P1, B1-Z3)

Ganz anders B2 (der »helfende Begleiter«). Während B1 die Schüler:innengruppe letztlich vor allem unter defizitären Gesichtspunkten beschreibt und ihre schwere Erreichbarkeit hervorhebt, repräsentiert sie für B2 ein richtiges Mittelstufen-Setting:

B2: Also, man hatte halt das Gefühl, sie sind schon so typisch im Teenie-Alter. Also, irgendwie ja – waren schon ... also, man hat so gemerkt, die haben schon einen klaren Charakter und so. Also jetzt nicht wie so 'ne Unterstufenklasse oder so, die jetzt irgendwie eher so als eine Klasse so auftreten, sondern man hat schon so gemerkt, unterschiedliche Schüler haben in den Gruppen

auch unterschiedliche Positionen. Jungs und Mädchen so ganz klar in ihren Rollenbildern so aus dem Alter. Irgendwie auch fordernd so im Umgang und wie sie so miteinander gesprochen haben und auch mit der Lehrkraft und mit K1 gesprochen haben. Ja, also schon so ein richtiges Mittelstufen-Setting eigentlich. Also, jetzt so schulpädagogisch gesprochen. (P1, B2-Z2)

Während B1 – und hier durchaus in Übereinstimmung auch mit L1 – die Aspekte des Außergewöhnlichen und Schwierigen hervorhebt, betont B2 die Normalität. Er beschreibt eine Lerngruppe, die in keiner Weise unter primär defizitären Gesichtspunkten beurteilt werden muss. Dass die Defizit-Perspektive bei B1 und L1 – zumindest als Tendenz – hervortritt, hat dabei vielleicht nicht nur mit ›objektiven‹ Merkmalen der Schüler:innen zu tun, sondern auch mit der Sozialen Welt der Urteilenden: B1 und L1 sprechen als Personen, die das Anliegen der Neuen Musik und die damit ihrer Ansicht nach gesetzten Ansprüche an Wahrnehmung und ästhetischer Veränderungsbereitschaft teilen. Aus dieser Perspektive entsteht ein – zwar zugewandtes und empathisches, aber eben dennoch latent exkludierendes – Othring: die Schüler:innen werden primär zu denjenigen, die diesem Anliegen kaum zugänglich sind.

Dass B2 dieses Othring nicht betreibt, hängt unübersehbar mit der Sozialen Welt zusammen, aus der heraus er urteilt: Es ist nicht die Community der Kompositionspädagog:innen, der er sich verbunden und verpflichtet fühlt, sondern die Welt einer schulischen Musikpädagogik, für die der Begriff der Teilhabe an ein Eingehen auf die (vermuteten) Schüler:innen-Interessen gekoppelt ist. Aus der Perspektive dieser Welt sind die kompositionspädagogischen Ansätze von K1 nicht so sehr Ausdruck einer besonderen Wahrnehmungsqualität, sondern eher Herangehensweisen, die ›typisch‹ für die Vermittlung Neuer Musik sind:

B2: Also, man hatte so das Gefühl es ist ein Setting, wo ein Komponist irgendwie mit Übungen, wie man sie aus der Neuen Musik oder aus der Experimentellen Musik im Speziellen kennt, mit Schülern arbeitet. Die Stücke klingen so, wie das dann oft so klingt. Also, wie man das auch aus anderen Projektvideos und so kennt. Also, experimenteller Einsatz von Instrumenten und Alltagsgegenständen, Kompositionen, die so in kleinen Gruppen entstehen, Kleingruppenarbeit, Feedback durch die anderen, Feedback durch den Komponisten, der Komponist geht rum und gibt Rückmeldung und so. Also so vom Setting her ein recht vertrautes Arbeiten, eigentlich. (P1, B2-Z3)

Zwar gehen auch die Überlegungen von B1 in die Richtung einer stärkeren Berücksichtigung der Schüler:innen-Interessen. Allerdings versteht sie dies vor allem als eine Brücke, die zu den von K1 und ihr favorisierten Erfahrungsqualitäten führen soll:

B1: Ich hätte, gerade bei diesen Kindern, wäre ich auch mehr in die Körperlichkeit gegangen und hätte vielleicht auch noch mit einer anderen Ausdrucksform gearbeitet, zum Beispiel wie bei so einem Schlagerprojekt. Ich glaube, das wäre super für die gewesen, so in die Richtung zu arbeiten, dass man mal über Bewegung geht, oder über Emotion geht, oder sowas mit Klang kombiniert, einfach mal das nimmt, was die mit mitbringen. Vielleicht kann einer rappen, vielleicht kann der nächste, was weiß ich was – keine Ahnung, und da dann weiterarbeitet. Das hätte die vielleicht stärker noch in ihrer Individualität mit ins Boot geholt. Und so waren die ja doch wie entfremdet, muss ich fast sagen, zunächst einmal von den Materialien, dafür haben sie noch relativ viel damit anfangen können. (P1, B1-Z4)

Die Metapher des »Ins-Boot-Holens« macht B1's Zielrichtung deutlich. Die Richtung, in die die Fahrt gehen soll, wird nicht in Frage gestellt, es kommt vor allem erst einmal darauf an, dass niemand ertrinkt. B2 hingegen folgt in seinem Plädaoyer für das Anknüpfen an die Schüler:innen-Interessen keiner ›Um-zu‹-Logik, sondern sieht darin die entscheidende Basis der gemeinsamen Arbeit:

B2: Also, was ja für mich sowieso auch so ein Beobachtungsfokus bei so kompositionspädagogischen Projekten ist: Worum geht's eigentlich? Also wird die Musik der Komponierenden komponiert oder wird die Musik der Schüler komponiert? Ist es eigentlich eine Komposition, wenn man seine eigenen Vorstellungen nicht umsetzen kann? Wie kann man aber auch ein Handwerkszeug wiederum lernen, um eigene Vorstellungen überhaupt umsetzen zu können? (P1, B2-Z4)

Gerade die Tatsache, dass B2's Wissensordnung nur rudimentär mit den Wissensordnungen des Künstlerischen der anderen Komponist:innen und Beobachter:innen übereinstimmt, versetzt ihn in die Lage, zu erkennen, dass hinter dem thematischen Gegenstand der Projektarbeit eigentlich etwas ganz anderes verhandelt wurde:

B2: Man hat irgendwie gemerkt, dass so gruppendynamisch irgendwas nicht stimmt. [...] Aber irgendwie, in der Stunde oder in dieser Doppelstunde, die ich gesehen habe, fand ich das schon ziemlich präsent. Also, da stand das ziemlich im Vordergrund und die Musik eher im Hintergrund. [...] [Ich] hatte irgendwie das Gefühl, dass vor allen Dingen was mit der Gruppe los ist. Und das geht irgendwie ja auch aus den Interviews hervor, dass das so ein Hauptfokus in der Arbeit war. Also »Wie unterstütze ich die Gruppe?«, »Wie mach' ich denen Vorgaben, sodass sie eben gut ins Arbeiten kommen?«, also, es gab ja immer wieder auch Hinweise darauf, dass das zurückgeführt wird auf... ja, darauf, dass es irgendwie so eine sozial schwach gestellte Schule ist, oder so. (P1, B2-Z5)

Die hier relativ vorsichtig angedeutete Argumentation zielt also letzten Endes auf die Feststellung, dass die Diagnose einer schwierigen Klientel eine gewisse strategische Funktion für diejenigen besitzt, die sie stellen: Sie ist notwendig, um die Diskrepanz zwischen den ästhetischen Orientierungen handhabbar zu machen. Damit gerät K1 in den Augen von B2 in eine gefährliche Spirale. Dadurch dass er trotz der Offenheit und Unvoreingenommenheit, die seine Projektarbeit generell auszeichnet, seine Zielsetzungen nicht umsetzen konnte, war er im Laufe des Projekts gezwungen, immer stärker eine Führungsrolle einzunehmen, was seinen Intentionen eigentlich zuwiderlief:

B2: Und ganz interessant ist so in dem Interview mit ihm, dass man so merkt, dass das Projekt immer enger wurde. Also, dass er eigentlich das Gefühl hatte, er geht recht offen in dieses Feld und muss halt immer klarer führen, was er eigentlich überhaupt nicht wollte. Und für die Schüler war es – glaube ich so – das Erlebnis fast andersrum. Also, die hatten am Anfang das Gefühl »Der will irgendwas von uns, was wir gar nicht wollen. Wir hatten ganz andere Vorstellungen« und so. Die waren, glaube ich, dann, oder so wie sie's darstellen, erstmal in so einer abwartenden Haltung. »Mal gucken, was der jetzt mit uns macht«. Und dann wurde es irgendwann konkreter für sie und dadurch vielleicht auch leichter so. [...]

[K1 hätte sicher] stärker das Ganze den Schülern überg[eben] [...]. Und er hat dann gesagt, also dadurch, dass das gruppendynamisch so schwierig war und sozial so schwierig war und dieses

Projekt so, also, dass die gar keine Arbeitsgrundlage gefunden haben, hat ihn dazu gezwungen, den ganzen Prozess viel stärker zu strukturieren, als er das wollte. Ja, also, vielleicht liegt die Wahrheit irgendwie so in der Mitte. Ich weiß es nicht genau. Also eigentlich, finde ich, geht er mit total interessanten und auch sympathischen Vorgaben so in dieses Projekt rein. Und kann das aber irgendwie dann – in der Praxis geht das nicht auf. (P1, B2-Z6)

Natürlich ist zu bedenken, dass B2's Darstellung der Schüler:innen als *richtiges Mittelstufen-Setting* möglicherweise ebenfalls strategischer Natur ist und in erster Linie etwas über seine eigene Soziale Welt aussagt: Je »normaler« die Schüler:innen dargestellt werden, umso leichter lässt sich eine Argumentation führen, die dem Wunsch, den Schüler:innen eine bestimmte – in B2's Augen vordefinierte – Qualität ästhetischer Erfahrung zu ermöglichen, mit genereller Skepsis gegenübersteht: Würde der Wunsch nur deshalb scheitern, weil es sich um eine besonders defizitäre Lerngruppe handelt, bestünde ja immerhin die Möglichkeit, dass er bei weniger problematischen Schüler:innen zum Erfolg führt. B2 scheint es aber darum zu gehen, den Wunsch als solchen zu problematisieren. In seinen abschließenden Bemerkungen verlässt er die konkrete Stunde und nimmt sie als Fallbeispiel einer Neuen-Musik-Praxis, die möglicherweise nicht mehr ganz zeitgemäß ist:

B2: Also auf der einen Seite kann man sagen, [durch die vielen Neue-Musik-Projekte] sind bestimmte Standards gesetzt und es ist ein bestimmtes Format entwickelt worden, was irgendwie auch innovativ ist und trägt, aber jetzt [...] muss man ja sagen, dass es jetzt nicht so getragen hat. Also, da ist ja im Prinzip genau das, was so aus dem Stiefeld der Experimentellen Musik in die Schulen getragen wird, nicht aufgegangen. Weil eben dieser Blick auf die Bedürfnisse, Vorstellungen und so weiter der Lernenden irgendwie fehlt. (P1, B2-Z7)

Wir können die Frage, wer von den beiden Beobachter:innen in Bezug auf die Charakterisierung der Lerngruppe nun strategisch argumentiert – möglicherweise beide? – nicht beantworten. Deutlich lässt sich aber sehen, dass mit diesen Charakterisierungen zum einen ein Commitment zu einer Sozialen Welt zum Ausdruck gebracht wird. Im Falle von B1 ist es die Zugehörigkeit zu einer an den Erfahrungsmöglichkeiten der Neuen Musik orientierten Musikpädagogik, im Falle von B2 ist es die Verpflichtung gegenüber einer schulischen Musikpädagogik, für die eine Orientierung an den Gestaltungswünschen der Schüler:innen oberste Priorität besitzt. Dieses Commitment ist zum anderen an eine bestimmte Wissensordnung gekoppelt: Während für B1 die Etablierung einer »künstlerischen« Situation von Bedeutung ist, in der für alle Teilnehmenden performativ etwas Neues eintritt, ist für B2 eine latente Skepsis gegenüber einer sich als spezifisch künstlerisch verstehenden Wissensordnung und eine größtmögliche Orientierung an den Interessen der Schüler:innen charakteristisch.

Bearbeiten lassen sich durch die vorstehenden Analysen allerdings drei Aspekte, die für die Beantwortung der Forschungsfrage 3 von großer Wichtigkeit sind. Erstens hat sich an der Darstellung des Verlaufs von Projekt 1 gezeigt, dass die in Kapitel 3.1.1.1 herausgearbeitete Wissensordnung von K1 auch für dessen Handeln im Projekt Relevanz besitzt. Zweitens wurde seine Wissensordnung des Künstlerischen von B1, die derselben Sozialen Welt angehört, präzise erkannt und benannt, während sich B2 mit seiner Fokussierung auf das Vertraut-Routinierte des Settings außerhalb der von K1 und B1 gestifteten Diskursgemeinschaft positioniert und insofern das, was diese Bei-

den als ›künstlerisch‹ apostrophieren, weder benennt noch teilt. In Bezug auf K1 lässt sich also sagen, dass die Wissensordnung des Künstlerischen nicht nur das Ergebnis theoretischer Reflexion ist, sondern zugleich auch sein Handeln prägt. Auch die Blickwinkel, aus denen heraus die beiden Beobachter:innen das Projekt beurteilen, lassen sich mit deren zuvor rekonstruierten Positionen in Beziehung setzten.

An den Urteilen der beiden Beobachter:innen zeigt sich drittens, dass sich Soziale Welten nicht allein durch Merkmale wie Berufszugehörigkeit oder ein bestimmtes Maß an kulturellem Kapital bestimmen lassen. Obgleich B1 als Musiklehrerin eigentlich eine große Nähe zu B2 aufweisen müsste (vergleichbare Berufe, vergleichbarer kultureller Hintergrund), argumentiert sie hier doch vor allem als Mitglied einer kompositionspädagogischen Community, die sich sehr deutlich vom schulpädagogischen Selbstverständnis B2's unterscheidet. Man sieht hieran, dass der Begriff der »Sozialen Welten« nicht primär Milieuzugehörigkeiten oder ähnliches meint. Es erscheint sinnvoll, sie im Anschluss an Geoffrey Bowker und Susan Leigh Star vor allem als »communities of practice« zu fassen, die im Zuge ihrer gemeinsamen Zielsetzungen eine sie verbindende Sprache, kollektive Wahrnehmungsmodi und auch gemeinsame theoretische Bezugspunkte ausprägen (Bowker & Star, 1999). Auch wenn B1 und B2 in vielen anderen Kontexten möglicherweise Teile derselben Sozialen Welt sind: in Bezug auf ihre Beobachtung unseres ersten Projekts ist dies eindeutig nicht der Fall.

3.2.1.8 Projekt 1: Lose Kooperation ohne Konsens

Wir haben das Datenmaterial des ersten Projekts bislang in drei Richtungen analysiert: Erstens wurden in der Darstellung des Projektverlaufs zahlreiche Aspekte entfaltet, die die Projektsituation prägten. Diese Darstellung fußte auf den von Adele Clarke vorgeschlagenen »Situation-Maps«, die wir – wie in Abschnitt 2.2.2 erläutert – für unsere Fragestellung modifizierten. Wie ebenfalls erläutert, haben wir auf die Abbildung dieser Maps zugunsten des Fließtextes verzichtet, der in unseren Augen einen lebendigeren Einblick in die Projektsituation gestattet, als es einer Auflistung im Rahmen einer Map möglich wäre.

Zweitens wurden durch die von uns entwickelte Gesamttopologie der Kriterien des Künstlerischen all jene Aspekte erfasst, die unsere Interviewpartner:innen als Gelingenskriterien in Bezug auf kompositionspädagogische Projekte artikulierten. Diese Maps betreffen nicht nur das Handeln der Beteiligten während der Projekte, sondern auch die Kriterien, die in Vorab-Gesprächen und nachträglichen Reflexionen geäußert wurden und auf indirektem Wege Einblicke in die im Projekt in Erscheinung tretenden Wissensordnungen gestatten.

Drittens schließlich haben wir die Wissensordnungen des Künstlerischen identifiziert, die die Situation prägen und durch sie hervorgebracht werden. Im Falle von K1 war zu sehen, dass sich seine Vorgehensweise in hohem Maße auf seine im Vorab-Interview geäußerten Vorstellungen über künstlerische Projektarbeit zurückführen ließ, die ihrerseits das Ergebnis sowohl seiner langjährigen Erfahrungen als auch konzeptueller Überlegungen sind, die die Soziale Welt, in der er lebt und arbeitet, wesentlich prägen. Dass dieser konzeptionelle Unterbau durchaus auch kritisch betrachtet werden kann, zeigt sich exemplarisch an der Reaktion von B2, der in der Wissensordnung von K1 ein Übergehen der Schüler:innenperspektive wahrnimmt. Dass diese Kritik durchaus Triftiges benennt, wurde durch die Rekonstruktion der Schüler:innenperspektive bestätigt, die in deutlicher Spannung zur Wissensordnung von K1 steht.

Trotz dieser Spannung arbeiten K1 und die Schüler:innen zusammen: Sie kooperieren. Und zwar in einer Weise, die am Ende des Prozesses durchaus Ergebnisse entstehen lässt, die sowohl in materialisierter Form (als Kompositionen) greifbar sind als auch – zumindest bei einigen Schüler:innen – in bedeutsamen Erfahrungen ihren Niederschlag finden.

Um die Qualität dieser Kooperation zu erklären, ist es hilfreich, sich auf ein sensibilisierendes Konzept zu beziehen, auf das auch Adele Clarke rekurriert, und zwar auf das Konzept des Grenzobjekts, wie es von Susan Leigh Star und James R. Griesemer entwickelt worden ist. Da dieses Konzept auch bei der Analyse der folgenden Projekte eine Rolle spielen wird, sei es an dieser Stelle zunächst in seinen Grundzügen referiert.

Grenzobjekte, so die zentrale Aussage von Star & Griesemer, sind »eine Art von Arrangement, die es verschiedenen Gruppen ermöglicht, ohne Konsens zusammenzuarbeiten« (Star, 2010, S. 214). Der Begriff der Grenze bezeichnet hierbei keinen Rand oder eine Peripherie, sondern im Gegenteil einen gemeinsamen Raum, der von unterschiedlichen Seiten bespielt werden kann. Mit dem Begriff »Objekt« wird keine vorgefertigte Materie oder eine Dinghaftigkeit bezeichnet, sondern das Ergebnis von Handlungsvollzügen. Grenzobjekte weisen einerseits auf die Heterogenität von Situationen hin, wie sie andererseits eine Erklärung dafür bilden, wie mit dieser Heterogenität im Handeln umgegangen wird. Anstatt von einer das Handeln von vornherein umgreifenden Einheit auszugehen – als solche könnte etwa ein Konsensmodell wie das Kommunikationsparadigma von Jürgen Habermas gelten –, wird Heterogenität durch Grenzobjekte nicht aufgehoben, sondern handhabbar gemacht.

»Grenzobjekte sind so plastisch, dass sie sich an lokale Bedürfnisse und Einschränkungen der verschiedenen sie nutzenden Parteien anpassen können, und gleichzeitig robust genug, um eine einheitliche Identität über verschiedene Orte zu bewahren. Im allgemeinen Gebrauch sind sie nur schwach strukturiert, erhalten aber eine reiche Struktur in der individuellen Nutzung an einem Ort. Sie können abstrakt oder konkret sein. In verschiedenen sozialen Welten haben sie unterschiedliche Bedeutungen, aber sie besitzen genügend gemeinsame Struktur in mehr als einer Welt, um sie wiedererkennbar und zu einem Mittel der Übersetzung zu machen. Die Erschaffung und der Umgang mit Grenzobjekten ist wesentlich dafür, Kohärenz über verschiedene, sich überschneidende soziale Welten zu entwickeln und aufrecht zu erhalten.« (Star & Griesemer, 1989)

Als Beispiel nennt Star etwa eine Straßenkarte, die für eine bestimmte Gruppe von Nutzer:innen den »Weg zu einem Campingplatz weisen [kann], zu einem Ort der Erholung. Für eine andere Gruppe, nämlich für Wissenschaftler, kann die »gleiche« Karte eine Reihe wichtiger geologischer Stätten oder Tierhabitate aufzeigen. Solche Karten können sich ähneln, einander überlappen oder gar für außenstehende Betrachter nicht unterscheidbar sein. Ihr Unterschied hängt von der Nutzung und Interpretation des Objekts ab.« (Star, 2010, S. 214) Hier kann sich die Frage stellen, ob dann nicht letztendlich alles ein Grenzobjekt sein kann, z.B. auch ein beliebiges gesprochenes Wort, das bekanntlich von verschiedenen Hörer:innen höchst unterschiedlich aufgefasst werden kann, obgleich es einen gemeinsamen Bezugspunkt bildet. Star verneint diese Frage nicht grundsätzlich, gibt aber zu bedenken, dass – wie jedes andere Konzept auch – der Begriff des Grenzobjekts seinen größten Nutzen nur innerhalb einer bestimmten Größenordnung entfaltet. Ihrer Ansicht nach tritt dieser Nutzen auf der Ebene von Orga-

nisationen am deutlichsten zutage (ebd., S. 224). Organisationen bieten bestimmte Infrastrukturen an, durch die Heterogenes handhabbar wird – mit der Gefahr allerdings, dass es dadurch unter Umständen auch eingeebnet wird, wodurch neue Heterogenitäten erzeugt werden, die wiederum durch Grenzobjekte bewältigt werden müssen.

Diese Struktur von Grenzobjekten lässt sich exemplarisch am Gegenstand unserer Studie zeigen. Ein Kompositionsprozess mit Schüler:innen kann von Komponist:innen, die Schulprojekte durchführen, vornehmlich unter Kriterien betrachtet werden, die ihrer künstlerischen Wissensordnung und ihrer Sozialen Welt entspringen. Derselbe Prozess kann von den Schüler:innen aber auch ganz anders gedeutet werden. Die Projektstagebücher der Schüler:innen im Projekt 1 zeigen, dass die Übungen, die für K1 der Wahrnehmungssensibilisierung dienen sollten, als mehr oder minder lästige ›Aufgaben‹ wahrgenommen wurden, deren pflichtgemäße Erfüllung mit den Spielregeln der Organisation Schule in Verbindung gebracht werden.

Heute haben wieder in der Aula dieses aufstehen Spiel gemacht das ist schlimm und bockt gar nicht und dann haben wir das gleiche gemacht aber mit Steine und wir müsste Stein gegen Stein hauen es ist absolut Langweilig. (P1 SuS-Z12)

Etwas tun zu *müssen* und sich dabei *absolut* zu *langweilen*, verweist zwar sicherlich nicht auf erfüllende Tätigkeiten, bezeichnet aber Handlungsvollzüge, die in die Logik der schulischen Organisation passen. In ihnen kommt eben nicht nur eine innerliche Abgrenzung vom Unterrichtsgegenstand zum Ausdruck, sondern ebenso auch ein Sich-Einfügen in das schulische Regelsystem. Die Schule bietet hier also, um es mit Susan Star zu formulieren, eine bestimmte ›Infrastruktur‹ an, die spezifische Umwandlungsmöglichkeiten ermöglicht und andere wiederum erschwert. Als ›Aufgabe‹ kann die Übung in eine bestimmte schulische Logik integriert werden, die – unabhängig davon, ob die Schüler:innen sie nun mögen oder nicht – ihre Bewältigung sicherstellt. Andere Handlungsformen – wie z.B. Verweigerung – sind zwar ebenfalls denkbar, wären aber, da sie in den schulischen Handlungslogiken eher nicht vorgesehen sind, nur mit erheblichem Aufwand zu realisieren.

In der zweiten Phase von Projekt 1 wandelt sich nicht nur der thematische Gegenstand, sondern auch das Grenzobjekt: Aus der Perspektive der Schüler:innen wird nun an einem Gegenstand gearbeitet, der einerseits ihrer Wissensordnung entgegenkommt, andererseits aber auch im Einklang mit den von der Schule vorgebahnten Handlungsmöglichkeiten steht: Die musikalische Auseinandersetzung mit Basisemotionen ›passt‹ in die schulische Infrastruktur, da sie im Einklang mit pädagogischen, von Schüler:innen wie Lehrer:innen gleichermaßen geteilten Werten wie z.B. Selbsttätigkeit oder Kreativität steht und überdies auch noch in die vorgegebene Zeitstruktur integrierbar ist. Allerdings lässt sich diese Passung für K1 nun nicht mehr in seine Wissensordnung des Künstlerischen integrieren. Dass er die Projektarbeit weiterhin begleitet, hängt nun aber nicht allein damit zusammen, dass ein vorzeitiger Ausstieg für ihn unter ethischen Gesichtspunkten vermutlich kaum vertretbar wäre. Ein entscheidender Grund mag vielmehr in der Tatsache liegen, dass es sich bei kompositorischer Gruppenarbeit im schulischen Kontext um einen Gegenstand handelt, der – wie es für Grenzobjekte charakteristisch ist – »schwach strukturiert« (Star, 2010, S. 214) ist. Wäre er stark strukturiert, würde er an ein Set von Handlungen gebunden sein, die unumstößlich erforderlich sind und eine Bespielung von unterschiedlichen Seiten

nicht gestatten. Eine derart »starke« Struktur läge beispielsweise vor, wenn der Gegenstand der Arbeit in der Aufführung eines Instrumentalstücks bestünde, das sich im Laufe der Probenarbeit als definitiv zu schwer für die Schüler:innen entpuppen würde. Ein derartiges Stück könnte kein Grenzobjekt sein und ließe wohl nur einen Abbruch zu. Im Gegensatz dazu handelt es sich bei den bislang rekonstruierten »Wissensordnungen des Künstlerischen« im Feld der Kompositionspädagogik jedoch um Zugänge, die zwar sehr unterschiedlich sein können, aber nicht zwangsläufig einander exkludieren. Obwohl die Kriterien-Maps eine ausgeprägte Polarität zwischen K1 und den Schüler:innen zeigen, ist der Gegenstand der gemeinsamen Arbeit doch so offen, dass anscheinend auch unterschiedliche Gewichtungen beispielsweise zwischen »Bedeutbarkeit« und »Offenheit« bzw. zwischen »Performativität/Körperlichkeit« und »Gestaltung« möglich sind, ohne dass das Projekt als Ganzes gleich scheitern müsste.

Aus den Äußerungen von L1 lässt sich erschließen, dass K1, obgleich die Wendung des Projekts nicht seinen künstlerischen Überzeugungen entspricht, dennoch den Raum fand, die Projektergebnisse durch seine langjährigen künstlerischen Erfahrungen wesentlich mitzuprägen. Wenn sie begeistert von den vibrierenden Klangschalen berichtet und die *haptische Qualität* hervorhebt, mit der die Schüler:innen *mit diesem Geigenbogen da auf dieser Seite streichen und so fein mit den Fingerspitzen da die Gläser [...] berühren* (P1, L1-Z23), dann sind diese *berührenden* Momente wohl zu einem großen Teil auf die Impulse von K1 zurückzuführen.

Obgleich die Arbeit an dem gemeinsamen Stück zweifellos ein Grenzobjekt im oben bezeichneten Sinne darstellt, das vermöge seiner schwachen Strukturierung eine Zusammenarbeit von K1 und den Schüler:innen auch ohne Konsens gewährleistet, bleibt insgesamt festzuhalten, dass es eine letztlich nicht überwindbare Kluft in den Wissensordnungen von K1 und den Schüler:innen gibt. Die gemeinsame Arbeit kann nur dadurch zum Grenzobjekt werden, dass K1 sich von einem Großteil der Ansprüche trennt, die ihm seine Wissensordnung des Künstlerischen vorzeichnen. Insofern wäre dieses Projekt insgesamt als eine nur **lose Kooperation ohne Konsens** zu bezeichnen. In der Terminologie des Strauss'schen Konzeptes der »Sozialen Welten« lässt sich sagen, dass in der »Arena« dieses Projekts zwar unterschiedliche Soziale Welten aufeinandertreffen und in Aushandlungsprozesse treten. Diese Prozesse führen jedoch nicht zu einer – und sei es nur kurzzeitig – gemeinsam geteilten Sozialen Welt.

Die Kooperation in diesem Projekt wäre indes unvollständig beschrieben, wenn nicht abschließend nochmals auf jene acht Schüler:innen hingewiesen würde, die sich dem Projekt komplett verweigert haben. Über sie nicht zu sprechen, würde dazu führen, genau das zu praktizieren, wovor die Situationsanalyse bewahren möchte: Ihre Positionen würden »abserviert« (Clarke, 2012, S. 68). Zweifellos sind diese acht Schüler:innen Aktant:innen, deren Bedürfnisse im Projekt übergangen wurden und die auch in einer Forschung, die sich – wie die unsrige – einem bestimmten, tendenziell möglicherweise bereits als Fragestellung exkludierenden Interesse verpflichtet fühlt, leicht Gefahr laufen, ungenannt zu bleiben. In gewisser Weise handelt es sich bei ihnen um jenen »elephant in the room« (ebd., S. 123, S. 172), den zu identifizieren ein wesentliches Anliegen der Situationsanalyse ist.

3.2.2 Projekt 2

3.2.2.1 Vorbedingungen

Projekt 2 findet an einem Gymnasium im süddeutschen, ländlichen Raum statt. Die Schüler:innen gehören einer neunten Klasse an, über die L2 berichtet:

[...] sie haben, glaube ich, kaum Erfahrungen mit den experimentellen Sachen. Ganz wenige spielen auch Instrumente. Sie hören aber viel und haben gute Hörerfahrung und haben gute Wahrnehmungs- und Reflexionserfahrung, so wie die wirken. Aber konkret Neue Musik oder was total Experimentelles, was so gegen den Strich gehen könnte in ihrem Sinne, haben sie kaum Erfahrung. (P2, L2-Z1)

Außerdem sagt L2 über die Schüler:innen:

Sie haben kaum Vorerfahrung, sie wissen nicht, was das Ziel sein wird – sie sehen es noch zielorientiert, sie sind am Gymnasium – und dieser offene Prozess macht sie ein bisschen unsicher, aber immer noch in positiver Erwartung, ja. (P2, L2-Z2)

K2 teilt später mit:

Es gab in der Klasse, die an sich nicht besonders musikalisch war, gab es Einige, die früher einmal Instrumente gespielt haben, so in der Grundschule irgendwie so Streicherklasse, oder früher einmal im Musikverein oder so [...]. (P2, K2-Z1)

Die Schüler:innen mögen ihren Musikunterricht und ihre Musiklehrerin, wie eine Schülerin verrät: *Also, ich muss sagen, bei unserer jetzigen Musiklehrerin mag ich den Musikunterricht. Wir singen viel, wir machen viel so selber [...]. (P2, SuS-Z1)* L2 hat sich selbst nach eigener Auskunft intensiv auch mit Neuer Musik befasst, weil das ist etwas Kreatives, was Neues, was noch nicht erprobbar ist [...]. (P2, L2-Z3) Sie hat prinzipiell überhaupt keine Angst, was die Leitung solcher Projekte angeht. In dem Fall organisiere ich mehr für den Komponisten, glaube ich – ich selber leite ja das Projekt nicht (P2, L2-Z4). Damit ist die Situation aus ihrer Sicht klar definiert. K2 erinnert sich später:

[...] das war eine total engagierte Lehrerin. Die war immer schon ein bisschen früher da, hatte den Raum vorbereitet. Am Schluss hat sie dann die Instrumente weggeräumt. Also, das war quasi wie ein Traum. (P2, K2-Z2)

Bezüglich der Potenziale des Projekts geht L2 davon aus, dass es *nachhaltig im Sinne der ästhetischen Bildung oder der musikalischen Wahrnehmung* ist, ferner meint sie: *Reflexion – das ist ein unglaublich wichtiger Punkt jetzt. (P2, L2-Z5)* Insgesamt ist sie davon überzeugt, dass das Projekt sehr wertvoll ist – einfach für die Entwicklung der Schüler. (P2, L2-Z6) Auch die soziale Dimension sieht sie von Beginn an, denn die Schüler:innen müssen sich einigen, wessen Idee jetzt erprobterweise die richtige oder die bessere wäre. (P2, L2-Z7)

Eine Schülerin sagt: *Ich hab' mich ziemlich auf das Projekt gefreut. (P2, SuS-Z2)* Eine andere Schülerin erläutert später, welche konkreten Erwartungen sie hatte:

Ich hätte gedacht, wir schreiben ein Stück mit Noten. Also, dass wir da gefühlt so ein Blatt vollschreiben mit Noten und dass wir das dann irgendwie spielen mit einer Trompete, einem Klavier – so das habe ich mir vorgestellt. (P2, SuS-Z3)

Eine dritte ergänzt: *Man kann es sich ja nicht richtig vorstellen – bei Komponisten denkt man ja so an alte Leute, die Stücke geschrieben habe. (P2, SuS-Z4)*

3.2.2.2 Projektverlauf

Den Beginn des Projekts schildert ein Schüler in folgender Weise:

Zuerst hat [K2] [...] etwas über sich selber erzählt und unsere Fragen beantwortet. Zu diesem Zeitpunkt war ich skeptisch, ob ich das Projekt blöd finde oder nicht. [K2] kam mir ziemlich offen vor, weil er auch einen Einblick in sein Privatleben gegeben hat. Dadurch hatte ich viel mehr Lust auf das Projekt als vorher. Danach haben wir ein paar Stücke von ihm gehört. Das eine Klang ziemlich skuril und komisch, aber so hört sich für mich Musik an, die von berühmten Komponisten komponiert wurden. (P2, SuS-Z5)

K2 erlebt den Einstieg in das Projekt wie folgt:

Also, die Lehrerin hatte quasi schon vorbereitet, dass ich komme. Das heißt, die hatten teilweise meine Website besucht und hatten sich dann daraufhin Fragen aufgestellt. Und die hingen dann alle an der Wand. Die Fragen waren dann teilweise so ganz pragmatisch, so wie »Wieviel verdient man als Komponist?«, »Hast du eine Freundin?«, »Hast du eigentlich Hobbies?« Und ja, waren dann auch »Was spielst du für Instrumente?« und so. Das heißt, die hatten dann richtig Interesse [...] (P2, K2-Z3)

Es gelingt ihm quasi im Handumdrehen, auch die skeptischen Schüler:innen für das Projekt zu gewinnen. Im Tagebuch einer Schülerin steht:

Als ich gesehen habe, woran er arbeitet und was seine Werke sind, war ich etwas überrascht. Ich habe bei dem Wort Komponist an einen Mann gedacht, der Lieder an einem Klavier komponiert. Als ich seine Arbeit [...] gesehen hatte, war ich überrascht, wie vielfältig komponieren ist, und war sehr überzeugt von seinem Werk. Ich finde es faszinierend, dass das auch komponieren ist. Ich fand es eine interessante Stunde und fand es cool, dass er so offen war und viel mit uns kommuniziert hat. Ich freue mich auf das bevorstehende Projekt und auf die Zusammenarbeit. (P2, SuS-Z6)

Eine andere Schülerin erzählt:

[...] ich fand seine Art, wie er am Anfang reinkam, also er war wirklich offen uns gegenüber und wir durften ja auch Fragen stellen und da waren halt auch manche wirklich persönlich und die hat er auch alle beantwortet. Und ja, er hat uns ja auch, also wir sprechen mit ihm im Du. Und, also das fand ich schon cool, also seine Art, wie er so darüber erzählt hat, was er so macht. (P2, SuS-Z7)

Einem Schüler hat die erste Stunde sogar gut gefallen, obwohl er explizit eingesteht, mit Neuer Musik nichts anfangen zu können:

Heute hatten wir zum ersten mal das Musikprojekt. Wir haben zwei wichtige Leute kennengelernt, von deren Namen ich einen Schon vergessen hab. Anschließend haben wir einige Stücke der »neuen Musik« angehört (absolut nicht mein Fall). Außerdem haben wir Begriffe und Ideen zum Thema »Fenster« gesammelt, den das soll das Thema unserer Musikstücke sein. Mir hat die erste Stunde gut gefallen, es war interessant etwas über das Leben eines selbstständigen Komponisten herauszufinden. Ich finde es gut, dass sich in dem Projekt Schüler und Leiter ca. auf einer Ebene begegnen, und es nicht wie im Unterricht einfach nur still sitzen und zuhören ist. (P2, SuS-Z8)

Der Anspruch des Komponisten, den Schüler:innen *auf einer Ebene* zu begegnen, wird von diesen bereits bei der Themenfindung für das Projekt auf die Probe gestellt. Eine Schülerin erzählt:

[K2] hat das Thema Fenster in den Raum geworfen und wir haben uns dazu einfach alle überlegt, was uns dazu einfällt. Aber uns hat irgendwie das Thema nicht ganz so überzeugt, weil [...] irgendwie hat mich das jetzt auch persönlich gar nicht so angesprochen und dann hat [K2] mit uns auf den Weg gegeben: »Okay, dann überlegt ihr euch halt was.« Und dann kamen halt so die vier Jahreszeiten und dann hat sich das so entwickelt. (P2, SuS-Z9)

K2 bleibt seinem Vorsatz treu: *Ich habe mich ja bewusst entschieden, als meine eigene Fensteridee [...] nicht auf positiv-emotionale Resonanz traf [...], mein eigenes künstlerisches Interesse zurückzustellen. (P2, K2-Z4)*

Trotz dieser Freiheit der Schüler:innen in Bezug auf die Themenwahl bringt K2 am Anfang des Projekts mithilfe von Warm-Ups und einigen klaren Instruktionen Struktur in den Prozess. Er beschreibt seine Strategie in folgender Weise:

Sie haben dieses Alltagsobjekt bekommen am Anfang, und dieses Alltagsobjekt wurde dann erst in der Explorationsphase erkundet – was sind die klanglichen Möglichkeiten – und da wurden in einem Arbeitsauftrag sehr genau Impulse gegeben, »Finde einen Klang, der genau das Gegenteil ist von dem, was du gerade gefunden hast«, »Finde den möglichst leisesten Klang, finde den lautesten Klang«, »Ordne die Klänge von laut nach leise« und so. Zuerst einmal wurde versucht, die Exploration so durch konkrete Aufgabenstellungen ein bisschen zu spreizen. Und dann wurde quasi der Arbeitsauftrag gegeben: »Schreibe ein Stück von einer Minute Länge – Hat das Stück einen Höhepunkt? Wie fängt es an? Wie hört es auf?«, dass sie so grundsätzliche Fragen in Bezug auf Form sich stellen müssen, sozusagen. (P2, K2-Z5)

Ein Schüler hält im Tagebuch fest:

In der 2. Stunde mit [K2] haben wir zu Beginn ein paar Aufwärmübungen rund ums komponieren und dirigieren. Danach wurde die Klasse in Gruppen aufgeteilt und verschiedene Sachen wie z.B. ein Ballon und eine Hupe, mit der man eine Stunde komponieren und spielen sollte. Das Stück sollte etwa 1 min dauern. Zusätzlich mussten wir den Klang beschreiben. Am Ende musste jede Gruppe sein Komponiertes vortragen. (P2, SuS-Z10)

Die Gruppenarbeiten, die für den weiteren Verlauf des Projekts im Vordergrund stehen, gewähren den Schüler:innen einerseits Autonomie und Selbstverantwortung, werden andererseits aber auch als Herausforderung wahrgenommen. Eine Schülerin schreibt ins Tagebuch:

Die Stunde [...] fand ich ganz gut, da wir selbst praktisch arbeiten konnten. [K2] hat sich sehr viel Mühe gegeben und eigene Gegenstände mitgebracht und wir durften damit musizieren. Das hat mir gezeigt, dass man auch mit alltäglichen Gegenständen Musik machen kann. Andererseits waren wir sehr auf uns alleine gestellt und es war am Anfang etwas schwer, sich ein eigenes Stück zu überlegen. (P2, SuS-Z11)

Eine andere Schülerin teilt mit: [...] *er hat uns auch alles durchgehen lassen. Es war frei, echt frei einfach. (P2, SuS-Z12)*

Eine dritte Schülerin hätte sich mehr Zusammenarbeit mit K2 gewünscht:

Im Endeffekt fand ich's schade, dass wir jetzt in Gruppen komponieren. Also ich hab' mir vorgestellt, dass wir zusammen und auch mehr mit [K2] zusammen komponieren und das war jetzt nicht so. Ja, also klar, er hat uns geholfen und alles, aber irgendwie hat jede Gruppe halt für sich was überlegt. Und das hab' ich mir anders vorgestellt. (P2, SuS-Z13)

In einzelnen Fällen scheint sich die ausgeprägte Eigenverantwortlichkeit sogar eher negativ auf die Motivation auszuwirken:

Ich mach das halt, weil wir das halt als Aufgabe haben. Aber wenn da alle wirklich motiviert wären, dann könnte man aus dem, was wir haben, glaub' ich, echt was machen. Aber jetzt im Moment ist es noch so ein bisschen: »Niemand weiß so richtig die Abfolge.« (P2, SuS-Z14)

K2 versucht den Balanceakt zwischen größtmöglicher künstlerischer Freiheit und gleichzeitiger effektiver Hilfestellung für die Schüler:innen zu bewältigen, indem er die Gruppen unaufdringlich, aber regelmäßig besucht und berät. Dies beschreibt er so:

Also, mir war wichtig, dass ich willkommen bin, wenn ich in der Gruppe bin. Das heißt, ich habe an die Türen geklopft und habe auch erstmal gefragt, ob ich hereinkommen kann, und es gab dann manche Gruppen, die waren gerade bei irgendwas und haben gesagt »Nee, jetzt nicht«, und dann bin ich wieder gegangen. Das finde ich eigentlich auch ein interessantes Feedback, weil das heißt, wenn ich nicht gefragt hätte, einfach reingegangen wäre, hätte ich, was in irgendeiner Form in der Gruppe sensibel ist, gestört. [...] Es gab entweder den Moment »Können wir dir das vorspielen?«, und das war dann natürlich so die Aufforderung, dann auch etwas dazu zu sagen. Dann gab es den Moment, dass sie quasi in irgendetwas sind und mich quasi nicht wahrnehmen. Und dann gab es den Moment, dass sie spezifische Fragen hatten, »Findest du, das klingt nach einem Schneefall? [...]. Und dann, in dem letzten Fall, gab es dann schon auch Momente, wo ich mit meinem Wissen als Komponist, das ich mir angeeignet habe, in Bezug auf Instrumentation, dann schon auch Ideen reingebracht habe, [...] wo ich die Exploration, die ich gemacht habe, als Erfahrung mitgegeben habe, wo die Exploration nicht selbst stattgefunden hat. (P2, K2-Z6)

Eine Schülerin sagt im Interview:

[...] also hauptsächlich machen wir es eigentlich schon alleine. Und uns fallen ja auch die Ideen ein, aber wenn wir halt Fragen haben oder Hilfe brauchen, dann kommt er schon vorbei und zeigt uns auch Sachen. (P2, SuS-Z15)

Eine andere fügt hinzu: *Also, er läuft dann auch immer von Raum zu Raum und klopft dann und zwischendurch ist er dann da und wir spielen es dann auch vor und er sagt uns dann auch seine Meinung.* (P2, SuS-Z16)

Eine dritte Schülerin fasst zusammen: *[...] wir haben uns was ausgedacht, er hat uns geholfen.* (P2, SuS-Z17)

K2 betont noch einmal explizit:

Mir war es schon wichtig, dass ich quasi nicht so in so eine Lehrerrolle reinkomme, sodass die Schüler:innen, wenn ich den Raum betrete, sich irgendwie anders verhalten. (P2, K2-Z7)

Obwohl die Freiheit der Schüler:innen für ihn absolute Priorität hat, erlaubt er sich doch hin und wieder Einflussnahme in Form von Impulsen, Denkanstößen oder auch offener Kritik:

[...] ich würde schon sagen, dass ich den Schüler:innen sehr viel Freiräume gelassen hab', sodass sie selbstständig tätig sein konnten und ich quasi keinen Zwang ausgeübt habe. Und ich glaube schon auch, dass ich sie in irgendeiner Form motivieren konnte. Und ihnen schon auch an manchen Stellen gesagt habe, dass sie das ein bisschen ernster nehmen sollen und so. Also, ich habe schon quasi ihnen ins Gewissen geredet, aber jetzt keine Form von Zwang ausgeübt. (P2, K2-Z8)

Ansonsten, bei so Zuhörprozessen, habe ich dann auch manchmal gesagt: »Ich finde dieses oder jenes noch nicht gut«. Vor allem die Jungsgruppen haben sich gerne mit Sachen zufriedengegeben, die so schnelle Lösungen waren, so nach dem Motto, »jetzt haben wir ja etwas gemacht, jetzt können wir ja wieder...«. (lacht) Die haben das schon so sehr schulisch gesehen, die hatten nicht so eine eigene Motivation, dass es gut wird, sondern, die hatten halt gesehen, dass es so eine Aufgabe ist, »Wir müssen ein Stück schreiben zu dem Thema sowieso, und, wenn wir dann ein Stück fertig haben, dann ist es fertig«. (P2, K2-Z9)

Eine Schülerin hätte sich konkretere Hilfestellung gewünscht:

[...] Wir haben 'ne Geige und 'ne Pauke, 'nen Cello und Glockenspiel und Triangel und irgendwie so, dass jeder mal spielt und dass es so zusammenpasst, fand ich einfach total schwierig. Und da ab und zu mal ein, nicht halt nur ein Impuls, Idee oder – sondern so wirklich – »Hey, probiert das mal so und so aus!« – hätte ich einfach besser gefunden. (P2, SuS-Z18)

Eine andere sogar mehr Strenge:

Also, es war vielleicht ein bisschen laut. Das kam vielleicht aber auch ein bisschen von unserer Klasse. [...] Er ist halt so ein sehr freundlicher Mensch, aber da wir schon – sage ich jetzt mal – aufgeweckter sind, ist es manchmal halt – kostet viel Zeit. (P2, SuS-Z19)

K2 nimmt bei den Schüler:innen typisch pubertätsbedingtes Verhalten wahr:

[...] neunte Klasse ist ein bisschen schwieriges Alter [...], es gibt so ein Selbstbild, dem man genügen möchte. Also es gab so ein paar Jungs, die wollten quasi nie ihre Coolness aufgeben. Und es gab andere Mädels, denen Sachen total peinlich waren. (P2, K2-Z10)

In Bezug auf die Notation der Musik ist K2 in seinen Vorüberlegungen zu dem Schluss gekommen, [...] *dass sie es eigentlich nicht in niedergeschriebener Form haben müssen, sondern, dass sie es für sich soweit festhalten müssen, dass sie es die Woche darauf wiederholen können.* (P2, K2-Z11)

Ein Schüler meint dazu:

Also, ich fand es ganz schön, dass wir es nicht aufgeschrieben haben, weil so hatte man jetzt keine Angst, irgendwas – eine Note falsch zu spielen, weil man ja eigentlich vor jedem Stück improvisiert hat. (P2, SuS-Z20)

Über vereinzelt auftretende Schwierigkeiten berichten drei Schülerinnen:

[...] aber es war aber dadurch, dass man eben so viele Instrumente hatte, hat man eben immer wieder gespielt und es war ziemlich schwer dann, dass alle mitmachen. (P2, SuS-Z21)

[...] wir hatten auch eine Stunde, wo einfach nichts kam, so von unserer Gruppe. Weil einfach keiner jetzt 'ne Idee hatte oder auch sich hingehockt hat und mal wirklich was zu überlegen. (P2, SuS-Z22)

Ja, also bei uns ist es auch so, dass wir Sachen aufgenommen haben mit dem Handy. Und es gab halt keinmal einen Durchgang, wo halt alles wirklich perfekt war. Und wir wollten es halt eigentlich zusammenschneiden, irgendwie, dass es halt sich dann wirklich gut anhört. Aber da fehlten uns auch einfach die Möglichkeiten, die Sachen halt gut hintereinander zusammenzuschneiden. Das hat sich einfach schrecklich angehört, weil es dann so komische Abbrüche dazwischen gab und dann konnten wir das auch einfach nicht machen. (P2, SuS-Z23)

Kleinere Krisen, die jedoch niemals existentiell werden, beobachtet auch L2:

Gerade in der Mitte des Prozesses, wo das Videoteam gekommen ist, da gab es bei jeder Gruppe eine Denkkrise, wo jeder überlegt hat: »Es ist die Mitte des Projektes, wo stehen wir? Haben wir das erreicht, die Mitte?« (P2, L2-Z8)

Unter den Teilnehmern selber gab es auch verschiedene Phasen. In jeder Gruppe gab es eine Krisenphase, die ich jetzt auch erlebt habe – die Schüler konnten sich nicht einigen auf den Prozess, wie das Stück dann verläuft. Es gab auch Änderungswünsche, die nicht angenommen wurden. Es gab schon Diskussionen in jeder Gruppe. (P2, L2-Z9)

Auf die Frage, ob es den Schüler:innen gelungen ist, sich in den Aushandlungsprozessen zu einigen, antwortet L2: *Ja. So, wie sie jetzt wirken, ja.* (P2, L2-Z10) Mitunter sind ihr die Einigungsprozesse sogar zu schnell gegangen:

Vielleicht treffen sie ziemlich schnell die Entscheidungen. [...] Sie zweifeln nicht so viel – natürlich, in der Gruppe gibt es so einen Prozess der Unzufriedenheit oder des Weitermachens sollen – aber sie sind schon ziemlich schnell auf die Entscheidung gekommen. (P2, L2-Z11)

Das Projekt endet mit einer kleinen halböffentlichen Aufführung der entstandenen Stücke vor Eltern und Familienangehörigen, zu der L2 bemerkt: *Die Schüler müssen halt spü-*

ren, jetzt haben sie etwas geschafft und das möchten sie jetzt vorstellen und miterleben. (P2, L2-Z12) Bei den Schlussproben bemerkt L2 einen gewissen Ernst unter den Schüler:innen:

Und eine Probe davor, also kurz vor dieser Probe hatten wir noch eine Sitzung, bei der die Schüler das Stück nochmal abgespielt haben in der Runde – so wie es jetzt ablaufen würde – und hat jede Gruppe sich gehört und die anderen auch gehört. Bis jetzt hatten sie wenig voneinander mitbekommen und ich glaube, jetzt gibt es Gruppen, die Änderungen eingetragen haben. War es der zeitliche Ablauf – die Kürze oder die Länge oder überhaupt der formale Ablauf, konzeptueller Ablauf, könnte man noch spannender machen? – Also, da gab es eine Gruppe, die sich Gedanken gemacht hat. (P2, L2-Z13)

K2 schildert die Vorbereitungen so:

Wir haben eine Vorstellung vor Eltern gemacht. Also, an der Stelle hatte ich dann schon ein bisschen mehr organisiert, weil die Instrumentenaufbauten einfach relativ komplex waren. Und manche Instrumente auch doppelt gebraucht wurden. Und daher hatte ich dann einen Bühnenplan gemacht und quasi entschieden, wo welche Gruppe sitzt. Und habe dann auch recht strikt quasi Zeitmanagement gemacht für die Generalprobe. (P2, K2-Z12)

Im Tagebuch eines Schülers steht:

Heute hatten wir unseren Auftritt, [...] der Auftritt hat besser geklappt als gedacht, alles war leise und man hat jedes Instrument gehört. Mir hat das komponieren Spaß gemacht, und es war auch gut, dass wir keine Vorgaben hatten, und alles selber entscheiden konnten. Es war ein bisschen schwierig da wir alle noch nie komponiert haben, und auch darauf zu achten, dass alle Instrumente zusammen spielen und, dass sich auch schön anhört, aber ich glaube wir haben das alle sehr gut hinbekommen. (P2, SuS-Z24)

3.2.2.3 Ertrag des Projekts für die Beteiligten

Die Schüler:innen in Projekt B haben das erweiterte Klangrepertoire Neuer Musik kennen und akzeptieren gelernt. Einiges hat sich ein bisschen komisch angefühlt am Anfang, aber jetzt in der Vorstellung war es eigentlich normal, weil wir es ja schon oft gemacht haben. Da war es dann besser (P2, SuS-Z25), berichtet eine Schülerin. Auch fühlten sie sich sehr ernst genommen (P2, L2-Z-14), wie L2 betont. Eine Schülerin hat

vor allem gelernt, dass Komponieren halt nicht das ist, was man immer denkt, so Noten aufschreiben, sondern dass es da viel um Kreativität und Ausprobieren geht und dass es auch viel Spaß machen kann. [K2] hat es ja auch so ein bisschen vorgelebt, sage ich mal. (P2, SuS-Z26)

Bei zwei weiteren Schülerinnen haben sich die Vorstellungen vom Berufsbild Komposition ebenfalls differenziert:

[...] man denkt ja immer so: »Ja, Komponist, das ist eigentlich auch nicht so der schwere Job im Vergleich zu anderen.« Aber eigentlich ist das wirklich Arbeit, die da hintendran steckt. Und dass das auch wirklich seine Zeit braucht, bis man da wirklich ein Stück fertig komponiert hat. (P2, SuS-Z27)

[...] ich habe gelernt, dass Komponieren – dass man da sehr viel ausprobieren muss und nicht irgendwie direkt eine Idee hat und die dann aufschreibt, sondern dass man viel eben mit den Instrumenten direkt arbeitet und dann erst sozusagen irgendwie ein Konzept hat. (P2, SuS-Z28)

Auch die ästhetische Orientierung der Schüler:innen dürfte gelegentlich in Bewegung gebracht worden sein, wie folgende Begebenheit zeigt, von der L2 erzählt:

Heute habe ich in einer Gruppe gesagt »Das ist schön« und da haben sie sich – ja, dann konnten sie es gar nicht glauben: »Wie, es ist schön?« Und dann habe ich gedacht, es ist assoziationsreich, also da kann sich jeder was vorstellen. (P2, L2-Z15)

Insgesamt hat den meisten Schüler:innen das Projekt gut gefallen, wie folgende Tagebucheinträge einer Schülerin und zweier Schüler zeigen:

[...] ich find' auf jeden Fall es besser als normalen Musikunterricht, weil man kreativ sein kann und selber für sich was erfinden kann und dann ein Endprodukt zu haben. (P2, SuS-Z29)

[...] zusammenfassend würde ich sagen, dass mir das Projekt sehr sehr gut gefallen hat und ich sehr gerne weitergemacht hätte. Vorallen das uns soviele Freiheiten gelassen wurden, aber trotzdem uns gute Tipps und Ratschläge gegeben wurden. Das komponieren mit Freunden war eine vollkommen neue Erfahrung, die mir sehr viel Spaß bereitet hat. (P2, SuS-Z30)

Zusammenfassung: Mir hat das Projekt sehr gefallen. Wir konnten unser Kreativität freien Lauf lassen und waren völlig Frei beim gestalten des Musikstücks. Wir konnten mit den Instrumenten unserer Wahl spielen. [...] Rückblickend kann ich sagen, dass es viel Spaß gemacht hat und ich es immer wieder machen würde. (P2, SuS-Z31)

L2 fasst das Projekt in folgender Weise zusammen:

Ich muss ehrlich sagen, am Anfang habe ich Zweifel gehabt, dass wir das überhaupt leisten, in sechs Stunden so einen Auftritt, der auch produktiv wird. Jetzt [kurz vor dem Auftritt] habe ich überhaupt keinen Zweifel. [...] [K2] hat auch eine Stunde als Kennenlernstunde gestaltet, dann gab es eine Sitzung zur Notierung der Musik, so ein bisschen Horizont eröffnen: Wie schreibt man heutzutage? Wie sieht das aus? Was klingt überhaupt heutzutage? Und dann vier volle Doppelstunden haben wir musiziert. Das war nicht zu viel und nicht zu wenig und sie kommen auch zu einem guten Ergebnis. Das heißt, dass die Arbeit sehr gelungen ist, dass sie gut geleitet war und dass die Schüler auch sehr motiviert waren. (P2, L2-Z16)

An anderen Stellen sagt sie:

Der Umgang mit den Instrumenten war auch sehr kreativ. [...] und die Umsetzung ihrer Ideen war auch sehr kreativ, ideenreich. Auch der Einbezug von Medien, von den anderen Geräuschen aus YouTube, da waren sie sehr kreativ – Smartphonegeräusche. Sie haben jetzt gespürt, dass sie mehr miteinbeziehen können von allen möglichen Mitteln und das wurde auch toleriert und das wird auch bereichernd dargestellt. Und dass ja dieser Funke, der dann springt – jetzt zum Beispiel, wo sie dann kommen und sich freuen und pünktlich kommen, das ist dann das Zeichen, dass es dann jetzt brennt. (P2, L2-Z17)

Ich fand es sehr lebendige Zeit – lebendig gestaltete Zeit. Professionell pädagogisch von dem Komponisten geleitet – es hat Spaß gemacht, auch als Musiklehrer dahinzugucken, dass es den Schülern auch Spaß gemacht hat. Sie nahmen alles sehr ernst, sie haben geprobt, sie waren immer pünktlich da – also sie waren sehr motiviert. (P2, L2-Z18)

K2 kommt zu dem Schluss: [...] meinem Anspruch, dass ich da jetzt nicht zu sehr so musikalisch eingreife und stilistisch nicht eingreife, würde ich sagen, bin ich auch nachgekommen. (P2, K2-Z13) Er hat durchaus wahrgenommen, dass manche sich eine klarere Linie gewünscht hätten oder mehr Ansagen oder so, und fügt hinzu: [...] wenn ich von vornherein bestimmte Sachen quasi ernster kommuniziert hätte, wäre vielleicht bei dem einen oder anderen mehr herausgekommen. (P2, K2-Z14) In seinen weiteren Reflexionen rechtfertigt er jedoch seine bewusste Zurückhaltung:

[...] ich glaube, dass durch dieses Öffnen von Räumen eben erst so [...] letztendlich eine Notwendigkeit fast geschaffen wird, dass man [...] Entscheidungen trifft. Weil die Entscheidungen sind nicht vorgegeben, sondern die Entscheidungen müssen getroffen werden. Gleichzeitig sind viele Schüler:innen mit dieser Notwendigkeit des Entscheidens überfordert und würden sich wünschen, dass es schneller geht. Und würden sich wünschen, dass gewisse Entscheidungen von außen getroffen werden, weil sie es so gewohnt sind. Und deswegen glaube ich, kam von Schüler:innen das Feedback, ich hätte mehr sagen müssen, mehr vorgeben müssen, weil sie schneller zu Ergebnissen kommen wollten. Aber meiner Meinung nach liegt die eigentliche Qualität darin, dass sie selbst auch scheitern irgendwie Entscheidungen zu treffen, die zu schnell sind. (P2, K2-Z15)

[...] insgesamt würde ich sagen, haben in der Performance schon auch alle versucht es quasi so richtig zu spielen, dass auch die Gruppe zufrieden ist. Man hat so eine Verantwortung gespürt gegenüber seinen anderen Gruppenmitgliedern. (P2, K2-Z16)

Bezüglich nachhaltiger Wirkungen des Projekts ist K2 jedoch tendenziell eher pessimistisch:

Ich würde sagen, es ist schwierig zu sagen, weil es letztendlich ja schon eine sehr kurze Maßnahme ist. Es gibt einen Vorbesuch, dann habe ich, glaube ich, sechs Unterrichtsbesuche gemacht und dann die Abschlusspräsentation. Von daher würde ich sagen, wenn so ein Projekt jetzt jedes Schuljahr kommt, dann wäre es vielleicht etwas anderes. Aber in der Form würde ich sagen, ist es zu gering. [...] ich glaube nicht, um ehrlich zu sein, dass das eine langfristige Veränderung mit sich zieht. Weil es einfach zu wenig ist. (P2, K2-Z17)

3.2.2.4 Kriterien-Map SuS, P2

Werfen wir einen Blick auf die Map in Abbildung 12, in der die projektbezogenen Konzeptionalisierungen des Künstlerischen der an Projekt 2 beteiligten Schüler:innen verzeichnet sind, zeigen sich verschiedene Schwerpunkte.

Zum einen haben die Schüler:innen die handwerklichen Aspekte des Komponierens und die Qualität ihrer Vorführung beschäftigt. In diesem Umfeld erscheinen auch die Kriterien »Anspruch«, »Leistung« und »Perfektion«. Darüber hinaus hat das Projekt anhand expliziter »Fremderfahrungen« mit Neuer Musik durchaus eine »Horizontenerweiterung« bewirkt, die wesentlich auf der »Bereitschaft, sich einzulassen«

beruht. Ein neu hinzutrender Aspekt des Künstlerischen ist bei den Schüler:innen in Projekt 2 »Begabung«.

Vertreten sind auch insgesamt 15 Kernkategorien, von denen einige in den Äußerungen der an Projekt 1 beteiligten Schüler:innen nicht zur Geltung kamen. Dazu gehören »Konzentration«, »Präsenz« und »Interaktion« sowie die »Entwicklung eigener Kriterien« und die damit verbundene »Möglichkeit des Scheiterns«. Auch gibt es im Gegensatz zu Projekt 1 hier und da Hinweise auf eine »Veränderung des ästhetischen Verhaltens«. Genauso wie bei Projekt 1 gibt es jedoch keinerlei Anhaltspunkte dafür, dass das Projekt bei den SuS zu wirklichen »Grenzüberschreitungen« geführt hätte.

Was K2 als »Initiator von Spielräumen« den Schüler:innen angeboten hat, wurde durchaus angenommen und hat interessante Einblicke in das Musikerfinden ermöglicht. In Hinblick auf die Frage nach der Herausbildung einer gemeinsamen Wissensordnung des Künstlerischen unter den Projektbeteiligten, ist festzustellen, dass die starke Akzentuierung der Aspekte »Offenheit« und »Freiheit«, die K2 in das Projekt hineinträgt, durchaus Niederschlag in dem Verständnis findet, das die Schüler:innen selbst von ihren Tätigkeiten entwickeln. Es ist K2 – dem »Initiator von Spielräumen« (Kap. 3.1.1) – tatsächlich gelungen, eine Spielsituation zu kreieren, in der die Schüler:innen zu einem selbstbestimmten kreativen Arbeiten finden konnten.

Trotzdem scheint das Projekt keine nachhaltige »Bedeutsamkeit« für sie anzunehmen, was sich daran zeigt, dass sie auch kaum auf das Risiko der »Performativität« in engeren Sinne einlassen. Spielräume sind also auch Spielräume geblieben.

3.2.2.5 Kriterien-Map L2

Betrachten wir die Kriterien-Map, die sich aus den Äußerungen von L2 ergibt (Abb. 13), so fällt auf, dass auch ihre Konzeptionalisierungen des Künstlerischen sehr vielseitig und differenziert sind. In Hinblick auf die Frage, inwieweit auch L2 den Verlauf des Projekts und die projektbezogenen Konzeptionalisierungen des Künstlerischen der Schüler:innen prägt, ist zu beachten, dass insbesondere die Kriterien »Herausforderung«, »Handwerk« und »Leistung«, die von K2 kaum akzentuiert werden, sich sowohl bei L2 als auch in den projektbezogenen Äußerungen der Schüler:innen finden.

3.2.2.6 Die Perspektiven der Schüler:innen und von L2 in Bezug zu den bislang erörterten Wissensordnungen des Künstlerischen

Es sei an dieser Stelle zunächst noch einmal betont, dass die Kriterien-Maps der Schüler:innen lediglich jene Aspekte des Künstlerischen umfassen, die in den unmittelbar auf die Projektarbeit erfolgten Äußerungen kodiert wurden. Es finden sich in den projektbezogenen Maps (wohl aber in der Gesamttopologie) also keine Aussagen über das, was die Schüler:innen generell für »künstlerisch« halten, wobei sich diese Dimension natürlich nicht gänzlich ausklammern lässt. Diese methodische Begrenzung erweist sich gerade im Falle des zweiten Projekts als sehr fruchtbar.

Wenn wir die Maps des zweiten Projekts mit denen des ersten vergleichen, so können wir feststellen, dass die Maps des Komponisten und der von ihm betreuten Schüler:innen und den von ihm betreuten Schüler:innen weit näher zusammenliegen als dies im ersten Projekt der Fall war. Dort war zu sehen gewesen, dass die Schüler:innen Kriterien des Künstlerischen recht stark auf der linken Seite der Map, also bei den Zentralkategorien »Gestaltung« und »Qualität«, verortet hatten, und die rechte mit den Kategorien »Performativität« und »Körperlichkeit« weitgehend leer geblieben

war, während es sich bei K1 geradezu umgekehrt verhielt. Im zweiten Projekt lässt sich dagegen sowohl bei K2 als auch bei den Schüler:innen eine weitgehend gleichmäßige Verteilung der Kriterien auf die meisten Zentralkategorien feststellen (bis auf die Aspekte »Bedeutsamkeit« und »Performativität«, die für K2 wichtig sind, bei den Schüler:innen aber – aus Gründen, denen wir nachgehen müssen – fehlen). Und auch in Bezug auf die Kodierungen, die die Zentralkategorien umgeben, lassen sich große Schnittmengen erkennen.

Was sagen diese Übereinstimmungen über die Wissensordnungen des Künstlerischen bei den Schüler:innen im zweiten Projekt aus? Im ersten Projekt ließ sich aus der Map und den Aussagen der Schüler:innen eine Orientierung am Kreativitätsdispositiv (nach Andreas Reckwitz) rekonstruieren, die vor allem deshalb handlungswirksam zu werden vermochte, weil die Herangehensweise von K1 mit ihrer Betonung performativer, auf grundsätzliche Veränderung der Selbstwahrnehmung zielender Aspekte zu eben dieser Orientierung in einer gewissen Spannung stand und möglicherweise gerade deshalb eine Gegenmobilisierung auslöste. Das zeigte sich insbesondere an der von den Schüler:innen erhobenen Forderung nach stärkerem »Selbstaussdruck«. Lässt sich nun sagen, dass eine sich derart am Kreativitätsdispositiv orientierende Wissensordnung bei den Schüler:innen des zweiten Projekts nicht existiert?

Ein derartiger Schluss würde deutlich zu kurz greifen. Was sich angesichts der differierenden Schüler:innen-Maps aus den Projekten 1 und 2 feststellen lässt, ist zunächst einmal nur die Tatsache, dass diese Wissensordnung – ob sie existiert oder nicht, sei dahingestellt – im Projektverlauf nicht explizit aufgerufen wurde. Anscheinend gab es in Projekt 2 keinen Grund für die Schüler:innen, einen Wunsch nach »Selbstaussdruck«, so er denn bei ihnen vorhanden war, zu artikulieren oder gar – wie in Projekt 1 – einzufordern. Woran liegt das?

Zunächst scheint der Beginn des Projekts von vornherein eine Haltung der Neugier auf jene »andere« Welt ausgelöst zu haben, die K2 in den Augen der Schüler:innen verkörpert (und die er, wie im Vorab-Interview zu sehen war, durch seine Selbstpräsentation auch recht gezielt ins Spiel zu bringen weiß). Die Schüler:innen sind angesichts der Kompositionen von K2 überrascht, *wie vielfältig komponieren ist*, und stellen sofort eine Verbindung zwischen den Kompositionen K2's und seiner Person her. Weil er als Person *offen* und *cool* wahrgenommen wird, scheint auch eine Bereitschaft zu bestehen, seiner Musik mit Offenheit zu begegnen. In den Urteilen über seine Musik lässt sich zwar eine Befremdung erkennen (*skurril, komisch*), die aber sofort kontextualisiert und damit entschärft wird (*aber so hört sich für mich Musik an, die von berühmten Komponisten komponiert wurde*). Auch die Äußerung, es sei *faszinierend, dass das auch komponieren ist*, signalisiert eine Haltung, die in der Lage ist, von eigenen Präferenzen und Hörgewohnheiten zunächst einmal abzusehen und etwas Fremdes gelten zu lassen, was natürlich nicht bedeutet, dass diese Präferenzen in diesem Zuge aufgegeben werden müssten. Sie spielen nur vorübergehend keine große Rolle und haben deshalb keinen Einfluss auf die Kriterien-Map der Schüler:innen.

Diese Offenheit lässt sich auch an der Tatsache ablesen, dass die von den Schüler:innen geäußerten Vorerwartungen an das Projekt zwar unerfüllt bleiben, diese Nicht-Einlösung jedoch nicht zu Enttäuschung und Frustration führt. Zwar hatten auch sie sich, wie die Schüler:innen in Projekt 1, im Vorfeld etwas ganz anderes vorgestellt (*Ich hätte gedacht, wir schreiben ein Stück mit Noten*), aber die uneingelöste Erwartung führt hier nicht zu einer Blockade.

Natürlich lassen sich leicht Gründe angeben, die den unterschiedlichen Umgang der Schüler:innen mit ihren Vorerwartungen erklären. Im ersten Projekt war die Fallhöhe zwischen vorgängigen Vorstellungen und Projektrealität sicherlich deutlich höher; befördert wurde sie zudem durch die unglückliche Vorbereitung des Projekts durch die Klassenlehrerin, die bei den Schüler:innen die Erwartung ausgelöst hatte, im Projekt vor allem eigene Musikpräferenzen realisieren zu können – eine Erwartung, die durch den so ganz anders gelagerten Einstieg von K1 in keiner Weise aufgefangen werden konnte. Ein weiterer Grund mag in den unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen liegen, die sowohl von den Projektbeteiligten K1 und L1 als auch von der Beobachterin B1 so stark in den Vordergrund gerückt werden. Aber auch wenn diese beiden Gründe sicherlich einige Plausibilität besitzen, so entbinden sie uns als Forschende doch nicht von der Aufgabe, für Projekt 2 genauer herauszuarbeiten, welche Bedingungen und Handlungsweisen zur Herausbildung einer prinzipiell offenen Erwartungshaltung führen. Denn die Offenheit der Schüler:innen kann ja nicht einfach als ›an sich‹ vorhanden vorausgesetzt werden; auch sie bedarf einer spezifischen Gestaltung der Situation, um hervortreten zu können.

Generell ausgeschlossen werden kann der Versuch, den Unterschied zwischen Vorerwartung und Projektrealisierung vordergründig an den Personen festzumachen. Sicherlich, K2 fasziniert die Schüler:innen. Aber das trifft für die Eingangspräsentation von K1 ebenfalls zu.

Was könnten weiterführende Gründe sein? An den Stellungnahmen der Schüler:innen in Projekt 2 lässt sich zunächst feststellen, dass K2 als Person zumindest insofern eine Rolle spielt, als er eine prinzipielle Bereitschaft auszulösen scheint, von vorgängigen Wissensordnungen – wie immer diese aussehen mögen – zunächst einmal ab-zusehen. Die Schüler:innen sind gewillt, die Tätigkeit des Komponierens unter genau den Vorzeichen zu betrachten, die er ihnen anbietet. Das zeigt sich exemplarisch an der Äußerung eine:r Schüler:in, sie (= die Schüler:innen) hätten gelernt, dass es beim Komponieren um *Kreativität und Ausprobieren geht und dass es auch viel Spaß machen kann*. [K2] *hat es ja auch so ein bisschen vorgelebt, sage ich mal*. K2 fasziniert also nicht nur, sondern bietet auch Handlungsmöglichkeiten an, die übernommen werden können. Diese Handlungsmöglichkeiten werden von den Schüler:innen mit dem Berufsstand des Komponisten in Verbindung gebracht: Die Art und Weise, in der K2 Kreativität *vorlebt*, wird als etwas wahrgenommen, was die Tätigkeit professionellen Komponierens auszeichnet. Indem die Schüler:innen sich von dieser Kreativität inspirieren lassen, übernehmen sie das ihnen als entscheidend erscheinende Merkmal eines professionellen Komponisten. Anders formuliert: K2 vermittelt ihnen das Gefühl, sich wie ›echte‹ Komponist:innen verhalten zu können. Er animiert also nicht nur zu einer kreativen Projektarbeit im Rahmen der schulischen Institution, sondern lässt den Eindruck entstehen, dass im Zuge dieser Arbeit genau das getan wird, was auch Komponist:innen tun. Dadurch kann die Projektarbeit als etwas wahrgenommen werden, zu dem es im ›richtigen‹ Leben ein Pendant gibt. Zugleich erleben die Schüler:innen, dass sie in der Lage sind, diese Tätigkeit auszuüben. Komponieren wird also nicht so sehr mit hochkomplexen Tätigkeiten in Verbindung gebracht, die für den Stand, auf dem die Schüler:innen sich bewegen, schier unerreichbar sind. Die Schüler:innen gehen aus dem Projekt mit dem Eindruck heraus, vielleicht nicht das konkrete Können professioneller Komponist:innen, sehr wohl aber die prinzipielle Fähigkeit zum Komponieren zu besitzen. Die Fallhöhe zwischen ›richtigem‹ Komponieren und der Tätigkeit der

Schüler:innen erscheint also einerseits extrem minimiert. Gleichzeitig ist sie indirekt noch sehr präsent, da der Nimbus, der von einem ›echten‹ lebendigen Komponisten ausgeht, weiterhin als Bezugsrahmen erhalten bleibt.

Bei aller Wertschätzung und Sympathie für K1 als Person stellt sich diese Verbindung von eigenem Tun und professioneller Tätigkeit bei den Schüler:innen des ersten Projekts nicht ein, sei es, weil sie an dieser Tätigkeit aufgrund mangelnder Offenheit gar kein Interesse zeigen (das entspräche der ›Sozialisationsthese‹ von L1 und B1), sei es, weil K1 aufgrund seiner Zielsetzungen überhaupt kein Interesse daran hatte, das Tätigkeitsfeld ›echter‹ Komponist:innen zu vermitteln.

Wie lassen sich die *kreativen* Handlungsmöglichkeiten, die K2 vorlebt, genauer beschreiben? Im Vorab-Gespräch konnten wir feststellen, dass K2, anders als die anderen der von uns befragten Komponisten und Beobachter:innen, sehr stark einen Zusammenhang zwischen den Tätigkeiten des Komponierens und des Spielens hergestellt hatte, wobei er am Spiel Charakteristika wie *kreative Prozesse*, *Generieren von Ideen* sowie eine *nicht durchschaubare Logik* herausgestellt hatte, durch die sich eine Nähe zur Dimension des Künstlerischen herstellen ließ. Unter dem Gesichtspunkt eines *Generierens von Ideen* wird das Spiel bzw. Spielen als Prozess beschrieben, der nicht der Umsetzung einer zuvor entwickelten Vorstellung gilt, sondern eine Tätigkeit bezeichnet, **an deren Ende** erst Ideen stehen, die dann umgesetzt werden müssen. Das Spielen selbst folgt noch keinem vorgesetzten Plan, sondern ist ein explorierendes Ausprobieren. Wie aus diesem Spielen dann letztlich Ideen entstehen, wird nicht expliziert (genau darin scheint das *nicht Durchschaubare* der spielerischen *Logik* zu liegen).

Es ist nun zu sehen, dass dieser wichtige Bestandteil von K2's Wissensordnung sich nicht nur in seiner Projektarbeit wiederfinden lässt, sondern auch die Urteile und Beschreibungen der Schüler:innen affiziert, was sich an zwei Stellungnahmen exemplarisch ablesen lässt.

[Ich habe gelernt], dass Komponieren halt nicht das ist, was man immer denkt, so Noten aufschreiben, sondern dass es da viel um Kreativität und Ausprobieren geht und dass es auch viel Spaß machen kann. (P2, SuS-Z26)

ich habe gelernt, dass Komponieren – dass man da sehr viel ausprobieren muss und nicht irgendwie direkt eine Idee hat und die dann aufschreibt, sondern dass man viel eben mit den Instrumenten direkt arbeitet und dann erst sozusagen irgendwie ein Konzept hat. (P2, SuS-Z28)

Um in dieser *ausprobierenden* Weise spielen zu können, bedarf es eines Raumes, der vielfältige Freiheits-Dimensionen enthält. Der Spielbegriff, an dem sich K2 orientiert, entspricht weder einem Regel-, noch einem Konstruktions-, noch einem Rollenspiel. K2 geht es um einen Raum des selbstvergessenen Aus- und Herumprobierens, der reichhaltige und aktivierende Betätigungsmöglichkeiten anbietet (was vor allem durch das von ihm mitgebrachte Instrumentarium erreicht wird, von dem ein aktivierender, zum Spielen einladender Anreiz auszugehen scheint). Die Einladung zum Spielen impliziert größtmögliche Freiheit nicht nur in Hinblick auf die Fragen, was wann wie gespielt wird, sondern auch in Bezug auf alle weiterführende Bereiche der Gestaltung. Die Schüler:innen-Äußerungen zeigen, dass gerade diese Ermöglichung von Freiheit auf Resonanz gestoßen ist:

[...] zusammenfassend würde ich sagen, dass mir das Projekt sehr sehr gut gefallen hat und ich sehr gerne weitergemacht hätte. Vorallen das uns soviele Freiheiten gelassen wurden [...]. (P2, SuS-Z30)

Zusammenfassung: Mir hat das Projekt sehr gefallen. Wir konnten unser Kreativität freien Lauf lassen und waren völlig Frei beim gestalten des Musikstücks. Wir konnten mit den Instrumenten unserer Wahl spielen. (P2, SuS-Z31)

Dieses Ermöglichen von Spielräumen birgt natürlich einige Gefahren in sich, die sich alle im Projekt beobachten lassen, sich aber nicht als so schwerwiegend erweisen, dass sie das Konzept in Frage zu stellen in der Lage wären. Zum einen scheint es immer wieder Zeitpunkte gegeben zu haben, an denen manche Schüler:innen durch das Ausmaß der ihnen zur Verfügung gestellten Freiräume überfordert waren und sich deutlichere Führung gewünscht hätten. Weiterhin wird ja von einer *Jungsgruppe* (K2) berichtet, die die Spielangebote im Sinne einer möglichst schnellen Aufgabenerledigung in eine schulische Logik übersetzt. Und schließlich muss ja aus der im Spiel gewonnenen *Generierung von Ideen* am Ende ein Produkt entstehen, dessen Gestaltwerdung nun nicht mehr allein durch selbstvergessenes Spiel zu bewerkstelligen ist, sondern der *Arbeit* bedarf. Die Äußerungen der Schüler:innen markieren diesen Umschlagpunkt sehr deutlich, wobei der Begriff der Arbeit interessanterweise als zeitlich sekundärer Prozess in Erscheinung tritt (*Aber eigentlich ist das wirklich Arbeit, die da hintendran steckt. Und dass das auch wirklich seine Zeit braucht, bis man da wirklich ein Stück fertig komponiert hat*). Dennoch scheint das vorangegangene Spiel genug Impulskraft besessen zu haben, um den anschließenden Arbeitsprozess zu tragen. Allerdings lässt sich an keiner Stelle erkennen, dass der letztgenannte Prozess von weiterführenden Impulsen begleitet wurde, die eine immer weitergehende Verfeinerung und Präzisierung zur Folge gehabt hätten. In der letzten Projektphase geht es fast ausschließlich um das Festigen und Wiederholbar-Machen der zuvor im Spiel gefundenen Ideen.

Es lässt sich also feststellen, dass sich für die Dauer der Projektphase zwischen K2 und den Schüler:innen eine weitgehend gemeinsame Wissensordnung des Künstlerischen herausbildet, die sehr stark durch K2's Orientierung an der Dimension des Spielerischen getragen ist.

Gleichwohl muss konstatiert werden, dass die Dimension des plötzlichen Gewahrwerdens, mithin die Sphäre eines neuen, sich unverfügbar einstellenden Hörens, die K2 im Vorgespräch als ein sich plötzlich einstellendes *feinfühliges* Zuhören charakterisiert, in den Projektberichten der Schüler:innen nicht auftaucht. Dass die Schüler:innen es nicht thematisieren, ist dabei nicht überraschend, denn selbst wenn sich derartige Hörerlebnisse eingestellt hätten, stellt sich doch sehr die Frage, ob Schüler:innen der 9. Klasse in der Lage gewesen wären, diese sprachlich zu artikulieren. Aber auch K2 und die beiden Beobachter:innen erwähnen sie nicht. Obgleich sie für K2's Selbstverständnis des Künstlerischen eine große Rolle spielen, scheint es ihn entweder nicht zu stören, dass es solche Erlebnisse nicht gab, oder er hält ihre Thematisierung für nicht notwendig. In seinem abschließenden Urteil dominiert der Aspekt des Gewahrrens von Freiräumen deutlich vor der Frage, wie diese Freiräume ästhetisch genutzt worden sind (*meinem Anspruch, dass ich da jetzt nicht zu sehr so musikalisch eingreife und stilistisch nicht eingreife, würde ich sagen, bin ich auch nachgekommen*). Wäre es, wenn dies K2's Anspruch an das Projekt ist, überhaupt im Bereich des Denkbaren, dass K2 so wie

K1 als Projektfazit formuliert hätte: *ich bin nicht zufrieden letztendlich mit dem künstlerischen Ergebnis, ja...*(P1, K1-Z5)?

Ob K2 mit seiner Betonung des explorierenden, »spielerischen« Ausprobierens wirklich seine eigene kompositorische Tätigkeit vermittelt, ist eine offene Frage. Sein Hinweis im Vorab-Interview, dass es ihm in kompositionspädagogischen Projekten nicht um *mein eigenes Werk oder meine eigene Künstlerperson* geht, lässt sich, wenn er denn mehr und anderes als Koketterie bedeutet, doch gerade dahingehend deuten, dass er sein eigenes professionelles Tun nicht zum Gegenstand der Projektarbeit machen möchte. Eine Lösung dieses (scheinbaren) Widerspruchs könnte darin bestehen, dass das, was K2 in den Augen der Schüler:innen vorlebt, gar nicht seine konkrete Tätigkeit als Komponist ist, sondern eher das, was er als Destillat dieser Tätigkeit empfindet und weitergeben möchte. Das ließe sich als ein weiterer Hinweis darauf verstehen, dass K2, obgleich er sich sehr bewusst als ein »echter« Komponist präsentiert, im Projekt doch vor allem als Kompositionspädagoge agiert. Zu dieser pädagogischen Dimension würde dann auch sein Versuch zählen, anhand seiner eigenen Person die Tätigkeit des Komponierens auf eine Ebene »herunterbrechen«, die von den Schüler:innen unmittelbar verstanden und mitvollzogen werden kann. Bereits im Vorab-Interview war ja festzustellen gewesen, dass K2's Denken bei aller Distanz zum schulisch-institutionellen Umfeld eine starke pädagogische Rahmung aufweist. Diese wird von ihm, wie zu sehen war, allerdings als etwas begriffen, das den Lernort Schule übersteigen und sich stellenweise sogar gegen ihn richten muss, um realisiert werden zu können. Das, was sich bei K2 und den Schüler:innen als weitgehend gemeinsame Wissensordnung des Künstlerischen herausarbeiten lässt, wäre dann – aus dieser Perspektive betrachtet – vor allem das Ergebnis eines sehr reflektierten kompositionspädagogischen Kalküls.

Für diese Lesart sprechen auch die Kommentare der Lehrerin (L2). Da sie selbst nur im Hintergrund agierte und an keiner Stelle inhaltlich in die Konzeption des Projekts einbezogen war, ist ihre von uns rekonstruierte Wissensordnung des Künstlerischen nicht von unmittelbarer Relevanz für den Projektverlauf. Es genügt hier der Hinweis, dass diese Wissensordnung vielfältige Dimensionen berücksichtigt und insgesamt so gelagert ist, dass an keiner Stelle grundlegende Schwierigkeiten zwischen ihren und den von K2 genannten Aspekten auftauchen. Die Übereinstimmungen sind auf jeden Fall groß genug, dass sie – gewissermaßen als Assistentin – die Gruppenarbeiten der Schüler:innen mit betreuen kann. Interessant ist, dass sie die Konzeption des Projekts, die K2 sehr dezidiert als etwas empfindet, das im Grunde nicht in *diese Schulwelt* passt, mit großer Selbstverständlichkeit in die schulischen Logiken, so wie sie diese versteht, zu integrieren weiß (*Die Schüler müssen halt spüren, jetzt haben sie etwas geschafft*), wobei sie diese Logiken nicht nur der Institution zuschreibt, sondern auch den Schüler:innen, die in ihrer Darstellung diese Logiken ebenfalls vertreten (*[die Schüler:innen] sehen es noch zielorientiert, sie sind am Gymnasium*). Dieser integrierende Blick zeigt sich auch an der Tatsache, dass sie die Arbeitsweise von K2 zum einen als etwas wahrnimmt, das *nachhaltig im Sinne der ästhetischen Bildung oder der musikalischen Wahrnehmung* (Ps, L2-Z5) ist; dass K2 etwas praktiziert, das in seinen eigenen Augen die schulischen Logiken durchbricht, ist bei ihr also nicht zu erkennen. Zum anderen beschreibt sie K2's Vorgehensweise als *professionell pädagogisch* und damit als etwas, das sich sogar in besonders vorbildlicher Weise in den schulischen Kontext einfügt. So nah sie bei K2 in Bezug auf die inhaltlichen Dimensionen des Projekts ist, so sehr unterscheidet sich doch ihr Blick auf Schule von dem seinigen.

Wenn von L2 – neben organisatorische Aspekten – ein im Datenmaterial erkennbarer Einfluss auf den Projektverlauf ausgeht, dann besteht dieser vor allem in der Tatsache, dass sie in ihrer Projektvorbereitung sehr großen Wert darauf legt, den Schüler:innen zu vermitteln, dass sie im Projekt auf einen ›echten‹ Komponisten stoßen werden. Diese Rahmung ergänzt sich, ohne dass dahinter eine gezielte Absprache vermutet werden müsste, sehr gut mit K2's Selbstpräsentation zu Beginn des Projekts. Dass die Schüler:innen ihn nach seinem Einkommen und seinem Privatleben ausfragen und über seine Lockerheit und Normalität positiv überrascht sind, lässt sich sicher auch als Folge der vorangegangenen Projekteinführung erklären. Es war zu sehen, wie wichtig die Tatsache, dass K2 als ›echter‹ und zugleich nahbarer Künstler und nicht als zweiter Lehrer in die Schule kommt, für die Entfaltung jenes ›Spielraums‹ war, der für den Charakter dieser Projektarbeit insgesamt so entscheidend ist. Wie zentral dieser Aspekt für L2 ist, zeigt sich auch noch in ihrer Konzerteinführung, die von dem Beobachter B2 folgendermaßen beschrieben wird:

[Ich fand es] interessant, wie [K2] angekündigt wurde und wie das Ganze, diese Projektpräsentation, so gerahmt wurde. Weil da so die Vorstellungen von der Lehrerin sehr stark so zum Tragen kamen. Also sie sagt halt: »Ja, also es war so toll, dass ein echter Komponist hier war. Und quasi ein lebender Mozart« oder so hat sie gesagt. Also, ihr war das offenbar so ganz wichtig für die Schüler, dass da jemand war, der jetzt so ja, ein Komponist ist. Dass sie so 'ne Idee davon kriegen, was ist eigentlich ein Komponist. Sie sagte mir glaube ich »Ja, dann wissen sie mal, wie der isst und wie der schläft und so«. Also, ihr ging es stark darum, dass die Schüler über das Projekt einen Zugang zu dem Leben und Wirken eines zeitgenössischen Komponisten bekommen. (P2, B2-Z1)

3.2.2.7 Die Perspektiven der Beobachter:innen auf Projekt 2

Für ein Verständnis der Beobachter:innenperspektive ist die Tatsache nicht unerheblich, dass B1 und B2 ihre Eindrücke vom Projektverlauf im selben Gespräch äußern, in dem sie auch über das erste Projekt urteilen. Dadurch liegt es nahe, dass beide Projekte von ihnen immer wieder unmittelbar aufeinander bezogen werden. Dass diese Bezugnahme durchaus Einfluss auf die Beurteilung haben kann, wird von B1 gleich zu Beginn des Interviews reflektiert und als Problem markiert:

B1: Ich denke mal, dadurch, dass es ja zwei Projekte waren, geht es sicherlich auch um einen vergleichenden Ansatz, das ist zumindest etwas, worüber ich mir jetzt Gedanken gemacht habe, im Nachhinein, in der Betrachtung der beiden, und auch im Lesen der ganzen Texte, die da entstanden sind durch die Interviews, und dabei ist mir aufgefallen, dass es eigentlich nicht wirklich möglich ist, das zu vergleichen, weil die beiden Projekte, obwohl sie ja vermeintlich inhaltlich das Gleiche gemeint haben, sagen wir einmal rein strukturell gleich gedacht waren, trotzdem aber sehr, sehr unterschiedliche Voraussetzungen hatten. (P2, B1-Z1)

B1 möchte vermeiden, dass die gleichzeitige Erörterung beider Projekte zu einer Zuspitzung führt, durch die Projekt 1 möglicherweise als eher ›misslungen‹ eingeschätzt und einem ›gelingenen‹ Projekt 2 gegenübergestellt wird. Um einer derartigen Polarisierung zu entgehen, verweist sie auf *unterschiedliche Voraussetzungen*. Damit ist eine entscheidende argumentative Weiche gestellt: Es geht B1 nicht darum, beide Projekte gegeneinander auszuspielen. Vielmehr ist es ihr Bestreben, die musikpädagogische Bedeutsamkeit **beider** Ansätze nicht in Frage gestellt zu sehen. Wenn Projekt 1 im Gegen-

satz zu Projekt 2 Züge des Misslingens zeigte, so ist das für sie den Kontexten und nicht den kompositionspädagogischen Ansätzen von K1 und K2 geschuldet, deren Herangehensweisen in ihrer Darstellung eher graduell gewichtet werden (in dem Sinne, dass K1 sich möglicherweise bei seiner Herangehensweise zu sehr an einem gymnasialen, den Schüler:innen nicht gemäßen Niveau orientiert hat, das sich im Falle des zweiten Projekts als angemessen herausstellte). B1 verhält sich gegenüber beiden Projekten solidarisch: was dort verhandelt und praktiziert wurde, ist auch ihr Anliegen. Obgleich sie selber Lehrerin ist, spricht sie doch vornehmlich als Verbündete der Sozialen Welt der außerschulischen Kompositionspädagog:innen, deren Werten und Zielen sie sich durch Commitment verbunden weiß. Das ist nur möglich, da ihre Wissensordnung des Künstlerischen große Übereinstimmungen zu denen von K1 und K2 aufweist.

Auch B2 vermeidet eine polar zugespitzte Beurteilung. Wie B1 geht es ihm nicht um eine kontrastreiche Gegenüberstellung von Licht und Schatten, sondern eher um ein Herausarbeiten von Nuancen. Bei ihm ist diese Herangehensweise allerdings nicht die Folge einer inneren Verbundenheit mit der Sozialen Welt der von außen in den schulischen Kontext kommenden Kompositionspädagog:innen, sondern – im Gegenteil – eines musikpädagogischen Denkens, das dem Gesamtansatz beider Projekte mit einer gewissen Ambivalenz begegnet. Diese Ambivalenz gelangt in seinen Schlussbemerkungen zu beiden Projekten recht offen zum Ausdruck:

B2: [...] *aber ich fand's irgendwie schon sonderbar, dass ich nach so vielen Jahren Kompositionspädagogik nicht so viel Neues gesehen hab' in so 'nem Projekt. Aber vielleicht ist es auch so, dass sich so 'ne Praxis einfach so etabliert und dann so funktioniert, wie sie halt funktioniert.* (P2, B2-Z1)

Beide Projektansätze erscheinen ihm nicht nur wenig innovativ, sondern letztlich auch in sich widersprüchlich: Sie appellieren an die kreative und selbstständige Gestaltungskraft der Schüler:innen und sind zugleich ästhetischen Prämissen verpflichtet, die sich in der Praxis dann möglicherweise als einengend herausstellen. Für B2 scheint hierin so etwas wie der »Urkonflikt« einer an der zeitgenössischen Musik orientierten Kompositionspädagogik zu liegen. Dieser Konflikt lässt sich in seinen Augen nur vermeiden, wenn *man tatsächlich dann Projektunterricht zu Ende denkt und* [den Schüler:innen] *sagt: »Ok, was wollt ihr eigentlich?«* (P2, B2-Z6)

Mit diesen beiden grundsätzlichen Verortungen – prinzipielle Zugehörigkeit zur Sozialen Welt von K1 und K2 bei B1, eine zumindest latente Skepsis gegenüber dieser Welt bei B2 – wird ein Rahmen aufgespannt, der auch die Einzelurteile bestimmt. Beide Verortungen verhindern, so gegensätzlich sie sein mögen, eine polarisierende Beurteilung der beiden Projekte. Da der Rahmen bei B2 von der Überzeugung geprägt ist, dass K2's Projektansatz eine Berücksichtigung der Schüler:innen-Interessen nur bis zu einem gewissen Grade erlaubt, wird die Gestaltungsfreiheit, die in der Wertorientierung von K2 eine so ungemein große Rolle spielt, von ihm als etwas gewichtet, dass nur partiell realisiert wurde. Letztlich sei K2 gezwungen gewesen, gegen seinen Willen eben doch bestimmte Vorgaben zu machen:

B2: *Wobei ich jetzt auch [bei Projekt 2] nicht das Gefühl hatte, dass die [Schüler:innen] da so total in ihrem Eigenen aufgehen und so voll das machen, wo sie jetzt total dahinterstehen und was sie unbedingt schon immer mal machen wollten, so. Also, wir hatten dann dieses Jahreszeiten-Thema und die einen hatten halt Indianer und dann macht man das halt. [Da] sind eigentlich bei-*

de Projekte zu schulisch geblieben. Wenn man jetzt schulisch mal in diesem Negativ-Verständnis sehen will. (P2, B2-Z2)

K2 wird damit als jemand geschildert, der trotz eines an Autonomie und Selbstständigkeit interessierten pädagogischen Selbstverständnisses zum Opfer eines letzten Endes eben doch normativen ästhetischen Ansatzes wird. Obgleich er es dezidiert nicht möchte, sieht er sich in B2's Augen doch immer wieder genötigt, die Rolle einer schulischen Lehrkraft zu übernehmen – gerade auch in jenen Momenten, wo er sich von dieser Rolle absetzen möchte. Als Beispiel nennt B2 den von K2 im Vorab-Interview thematisierten Respekt vor der eigenständigen Gruppenarbeit der Schüler:innen, der dazu führt, dass K2 immer erst anklopft und die Schüler:innen fragt, ob seine Anwesenheit erwünscht ist.

*B2: Ich fand es in der Praxis manchmal sehr – so ein bisschen bemüht. Also er hat dann immer geklopft und gefragt, ob er reinkommen kann. Und er hat gesagt: »Wenn die mich nicht reinlassen, dann geh ich auch nicht rein. Weil, das ist deren Raum«. Und so. Ja, das ist irgendwie so... Er hat dann ja doch als jemand, der in der Schule als Erwachsener agiert, so ein bisschen so 'ne Lehrerrolle und die Schüler wirkten dann so ein bisschen irritiert. »Jetzt steht der da vor der Tür und kommt nicht rein«, und so. Teilweise haben sie ihn dann nicht gehört und so...
[...] Aber das kriegt ja dadurch auch wieder 'ne Überritualisierung und bestätigt ja eigentlich seine Machtposition in dem Setting. Weil, er kann sich das erlauben zu klopfen und zu warten oder nicht. Die Schüler nicht. Also, die handeln halt, wie sie so handeln als Schüler. Ja, also das ist was, was ich irgendwie auch so in den Projekten, die ich selber gemacht hab, viel erlebt habe, so dass Komponierende dann in diesem Schul-Setting oft überpädagogisiert handeln. Und dass das diese Sache nicht einfacher macht, sag' ich mal. (P2, B2-Z3)*

Diese kritische Anmerkung führt allerdings nicht zu einem negativen Gesamturteil. Im gleichen Atemzug findet es B2

eigentlich so von der Idee her gut, dass [K2] sich so überlegt hat: Wie kriege ich das hin, dass die so ihre eigenen Sachen machen. Es gab auch eine andere Szene, die ich ganz interessant fand. Die hab' ich jetzt im Nachhinein aus dem Video nochmal so richtig erst kapiert. Da macht er ihnen so Spieltechniken auf dem Klavier vor und dann finden sie es eigentlich, glaub ich, auch ganz interessant. Und dann sagt er zum Schluss: »Ja gut, also das könnte man jetzt eben alles machen, aber wenn ihr was anderes habt, dann braucht ihr das ja sowieso nicht«. Also, wo man so merkt, also er schwankt so zwischen dieser Rolle »Ich bin hier Experte und ich kann denen auch was zeigen, was sie so noch nicht können, aber mir ist es total wichtig, dass ich denen nichts überstülpe« sozusagen. (P2, B2-Z4)

So sehr K2 in B2's Darstellung zwischen zwei Rollen *schwankt*, so deutlich changiert auch er selbst zwischen der Anerkennung konkreter Momente und einem eher skeptischen Gesamteindruck. Das kann als unmittelbare Folge seiner Sozialen Welt interpretiert werden, die von ihm – um es aus situationsanalytischer Perspektive zu formulieren – in der Situation des Interviews selbst performativ hervorgebracht wird. Die Positionierung außerhalb der von K1, K2 und B1 bewohnten kompositionspädagogischen Sozialen Welt erzwingt geradezu ein ständiges Ausbalancieren zwischen einem insgesamt kritischen Blick auf diese Welt bei einer gleichzeitig zu spürenden Selbstverpflichtung zu einer genau beobachtenden und wertschätzenden Beurteilung.

In seiner Theorie Sozialer Welten betont Anselm Strauss, dass individuelle Akteur:innen niemals nur in einer, sondern immer in verschiedenen Sozialen Welten leben (vgl. Strauss, 1978; 1993, S. 212ff.), die sich überschneiden, mitunter aber auch sogar widersprechen können. Ein Akteur, der sich etwa der Sozialen Welt seines Sportvereins verpflichtet weiß, kann in seinem beruflichen Umfeld deutlich andere Positionen beziehen, ohne dass sich daraus für ihn ein existenzieller Widerspruch ergeben müsste. Werden unsere Interviews mit den Beobachter:innen B1 und B2 zwar zu großen Teilen von dem Aspekt der Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit zu einer im engeren Sinne kompositionspädagogischen Community dominiert, so gibt es doch immer wieder Passagen, in denen B1 und B2 sehr nahe beieinander liegen. Für kleine Momente lassen sie Möglichkeiten einer gemeinsamen Sozialen Welt erahnen, die in anderen Kontexten womöglich weit deutlicher in Erscheinung treten würden, in diesem konkreten Fall aber immer wieder von der grundsätzlichen Dichotomie bezüglich der Zielsetzung von Kompositionspädagogik im Kontext schulischer Projektarbeit überlagert werden. So kann man davon ausgehen, dass B1's Urteil, nach dem die Schüler:innen in Projekt 2 *ernstgenommen werden, dass sie mal kreativ arbeiten dürfen, dass sie frei arbeiten dürfen, dass sie einfach mal ausprobieren dürfen*, bezüglich seiner inhaltlichen Merkmale auch von B2 geteilt wird. Es lässt sich leicht eine »Arena« vorstellen, in der beide Beobachter:innen Seite an Seite für einen Musikunterricht kämpfen, in dem diese Qualitäten dominieren. Die durch den Projektkontext gestiftete Arena führt nun aber dazu, dass unter dem Leitbegriff des Ernstgenommenwerdens sogar gleich gewichtete Urteile in einander widersprechende Bezugssysteme eingeordnet werden. B1 und B2 haben nicht nur zu identischen Beobachtungen unterschiedliche Bewertungen, sondern auch zu identischen Bewertungen unterschiedliche Deutungsansätze. Als Beispiel sei auf das Sujet »Indianer« hingewiesen, das von den Schüler:innen im Zusammenhang mit dem Thema »Jahreszeiten« entwickelt wird. Beide Beobachter:innen sind sich darüber einig, dass dieses Thema eigentlich nicht altersadäquat für eine 9. Klasse ist. Während B2 darin nun aber einen Hinweis auf eine latente Fremdbestimmung erkennt (*aber für die Altersstufe würde ich jetzt auch sagen, das ist noch nicht so hundertprozentig das, wofür sie vielleicht stehen würden*), versteht B1 diese Entscheidung als eine implizite Strategie der Schüler:innen, mit deren Hilfe sie die für viele Bereiche der Neuen Musik charakteristische klangliche Abstraktion von konkreten lebensweltlichen Zusammenhängen für sich bewältigbar zu machen versuchen:

B1: *Erstaunlicherweise fand ich das fast nicht unbedingt altersgerecht, ich habe mich da gewundert. Das war fast schon bisschen kindlich, gerade mit den Indianern, das war klanglich eigentlich ganz interessant, wenn man das jetzt gar nicht weiß, das Programm, und nur das hört, das fand ich eigentlich ganz witzig. Aber ich kenne das auch von meinen Schülern, dass die dann doch irgendwie etwas brauchen, um die Gestalt in die Musik zu übersetzen. Das ist eben zu abstrakt für die einfach. Ich kann das gut verstehen.* (P2, B1-Z2)

Was von B2 als Zeichen für ein Nicht-Eingehen auf die »wirklichen« Interessenlagen der Schüler:innen gewertet wird, ist für B1 lediglich ein von den Schüler:innen selbst gewählter Notbehelf, um etwas *klanglich eigentlich ganz Interessantes* für sich innerlich legitimieren zu können. Eine identische Beobachtung und Bewertung wird durch die Einbindung in differente Bezugssysteme zum Ausdruck zweier grundverschiedener Sozialer Welten.

Dass für B1 ein Ansatz, der die Schüler:innen in die Welt der Neuen Musik mitzunehmen versucht, keineswegs im Widerspruch zum Bedürfnis steht, den Schüler:innen

ein hohes Maß an Selbstbestimmtheit und intrinsischer Motivation zu ermöglichen, hängt eng mit ihrer in Kapitel 3.1.2.1 herausgearbeiteten Wissensordnung des Künstlerischen zusammen. Es geht ihr nicht darum, dem zu folgen, was die Schüler:innen vordergründig als ihr Interesse bezeichnen. Vielmehr möchte sie eine Situation kreieren, in der es zu einer gemeinsamen Erfahrung von Stimmigkeit kommt. Gegen Ende ihrer Projektauswertung geht sie nahezu wortgleich auf die Erfahrung des gemeinsamen *Schwingens* ein, die sie bereits im Vorab-Interview als das für sie entscheidende Merkmal des Künstlerischen entfaltet hatte. Stellt sich diese Erfahrung ein, so ist es für sie unerheblich, ob die Schüler:innen sie vorgängig anvisiert haben oder nicht. Es ist dann auch nicht unbedingt relevant, ob diese Realisierung nur aufgrund von möglicherweise stark lenkenden Impulsen möglich geworden ist. Kurz vor dem Ende des eigentlichen Interviews (dem noch ein Nachgespräch zwischen ihr und dem Interviewer folgt), zeigt sich B2 noch einmal ganz als die »dominante MitspielerIn«:

B1: Also, wenn [die Schüler:innen] es schaffen und das ist – glaube ich – etwas, was jeder Musiker im Ensemblespiel erlebt, wenn es gut läuft, dass man in irgendeiner Form miteinander ins Schwingen kommt. Wie auch immer. Also, man merkt plötzlich: »ja«. Also, dass man einfach emotional sagt »das ist es jetzt«, »das ist irgendwie jetzt cool« oder »das fühlt sich gut an«, »das läuft«. Das kann auf unterschiedlichen Ebenen passieren. Das – finde ich – ist ein ganz, ganz wichtiges Erlebnis, was ich erwarten würde, auch in Projekten Neuer Musik, wenn das sich einstellt. Dann hat es klick gemacht. Wenn sich das einstellt mit einer Musik, die ganz fremd ist, die nicht aus den Erfahrungsbereichen der Jugendlichen kommt, dann ist es ein großer Gewinn. (P2, B1-Z3)

B2 würde wahrscheinlich kaum grundsätzlich widersprechen. Und doch führt ihn die Soziale Welt, aus der heraus er urteilt, zu anderen Beobachtungen, die ihn in der konkreten Praxis des Projekts daran zweifeln lassen, ob die von K2 beschworenen Ziele wirklich vollumfänglich erreicht worden sind. B2 ist weder bereit, eine in seinen Augen nur halb gelungene Umsetzung dieser Ziele mit dem Hinweis auf möglicherweise nicht ganz optimale Rahmenbedingungen zu entschuldigen, noch gibt er sich damit zufrieden, in lediglich intendierten Zielsetzungen (wie dem Bestreben nach Offenheit und Eigenständigkeit) bereits glücklich erfolgte Umsetzungen zu sehen. Allerdings führt ihn seine entschiedene Orientierung an den ästhetischen Wünschen der Schüler:innen durchaus zu einem inneren Konflikt zwischen unterschiedlichen Commitments, die sich als Spannung zweier nicht wirklich miteinander vereinbarer Sozialer Welten und deren Wissensordnungen lesen lässt. Denn man würde B2 wohl viel zu einseitig beurteilen, wenn man ihn lediglich zum Anwalt ad hoc geäußelter Schüler:innen-Interessen erklären würde. Dass schulischer Musikunterricht durchaus die Aufgabe hat, Schüler:innen mit Neuem und Herausforderndem zu konfrontieren und Projektarbeit mit »lebenden« Komponisten ein Weg sein kann, in dieses Neue einzuführen, steht auch für ihn außer Frage – was zwar weniger in seinen konkreten Projektbeurteilungen als vielmehr in seinem Vorab-Interview deutlich wird, in dem sich Passagen finden lassen, die wohl auch B1 vorbehaltlos unterschreiben würde:

B2: [...] Und was ich für diese Kompositionsprojekte in der Schule wichtig finde, ist, dass das irgendwie die Musik der Schülerinnen und Schüler ist – also, das ist [...] dieser Moment, wo das, was ich als Rahmen biete als Lehrer, zum Eigenen gemacht wird. (P2, B2-Z5)

Aber anscheinend darf dieser Rahmen nicht mehr als ein erstes Angebot sein, auf dem keinesfalls normativ bestanden werden sollte. Dass hieraus eine Spannung resultieren kann, die sich letztlich kaum entschärfen lässt, zeigt eine Passage in der nachträglichen Projektauswertung, in der von einer nachdrücklich erfolgten Rahmensetzung auf Seiten der Lehrenden kaum etwas zu spüren ist. Hier praktizieren Lehrkräfte und Komponisten das, was in B2's Augen wohl ihre eigentliche Aufgabe ist: Sie agieren als »helfende Begleiter«:

B2: Man [muss] tatsächlich dann den Projektunterricht zu Ende denk[en] und sag[en]: »Ok, was wollt ihr eigentlich? Ich bin Komponist, ich bin Lehrerin, wir machen jetzt hier ein Projekt zusammen. Ihr habt am Ende die Möglichkeit was aufzuführen. Was für 'ne Musik interessiert euch? Wozu habt ihr Lust? Wie können wir das angehen?« Also, dass man das so, also in diesen Gestaltungsprozess die Schüler stärker mit reinholt und nicht so stark mit gut ausgefeilten Arbeitstechniken ihnen begegnet, sozusagen. Also das ist was, wo ich denke, dass das vielleicht Potenzial hätte, so. Dass man da stärker nochmal überlegt: Wie kriegt man die Bedürfnisse der Schüler stärker in diese Projektphase mit rein. (P2, B2-Z6)

Trotz dieser latenten Binnenspannung stellt B2's deutlich erkennbare Distanz zur Sozialen Welt einer an den ästhetischen Erfahrungen der Neuen Musik orientierten kompositionspädagogischen Community ein unschätzbares Frühwarnsystem zur Identifizierung der von Adele Clarke als »elephants in the room« bezeichneten »ab-servierten« Perspektiven dar. Gerade vermöge dieser Distanz kann er ablehnende Schüler:innenreaktionen, die im »inner circle« kompositionspädagogischer Akteur:innen womöglich als ein hoch bildungsrelevantes Aufbrechen bestehender ästhetischer Orientierungen interpretiert würden, als das kennzeichnen, was sie seiner Ansicht nach sind: als Reaktionen auf ein Übergangen-Werden.

Allerdings haben wir durch die methodische Konzeption unserer Studie, die uns zur Installation der Beobachter:innen-Perspektive bewogen hat, eine Sichtweise auf derartige Elefanten zur Hand, die bei Clarke in dieser Form nicht angelegt ist. Denn trotz aller Bemühungen, die Heterogenität von Situationen durch die Situationsanalyse beschreibbar zu machen, handelt es sich bei den »übergangenen« Perspektiven, die durch die situationsanalytischen Mapping-Verfahren ans Licht geholt werden sollen, um Leerstellen, die sich letztlich mit dem Anspruch objektiver Gültigkeit identifizieren lassen. Indem wir die Beurteilung der Situation an Beobachter:innen delegieren, relationieren wir auch noch diesen Anspruch: Ob es sich, um in der Clarke'schen Metaphorik zu bleiben, bei B2's Identifizierung übergangener Perspektiven, um »echte« Elefanten handelt, oder nicht vielmehr um Geschöpfe, die nur entstehen, wenn die Situation aus der Perspektive seiner spezifischen Sozialen Welt heraus beobachtet wird, lässt sich nämlich nicht wirklich entscheiden. Um so wichtiger ist es aber, die vielfältigen Relationierungen nicht nur der Situation, sondern auch der Auswertungsperspektiven deutlich zu machen und damit den Deutungsprozess selbst als eine Arena zu begreifen.

3.2.2.8 Projekt 2: Lose Kooperation mit Konsens

Der von B2 geäußerte Verdacht, dass K2's Bestreben, den Schüler:innen ein Höchstmaß an Gestaltungsfreiheit zu ermöglichen, letztlich doch durch ästhetisch normative Vorgaben eingeschränkt wird, kann durch das Datenmaterial nicht bestätigt werden, zumindest nicht vollumfänglich. Zu groß ist die Übereinstimmung zwischen

dem überaus positiven Urteil der Schüler:innen, dass ihnen im Projekt *so viele Freiheiten gelassen wurden* und K2's abschließender Feststellung, seinem Anspruch *nachgekommen* zu sein, *nicht zu sehr so musikalisch [...] und stilistisch* einzugreifen, als dass sich die Diagnose eines ›systemischen‹ Übergehens bestimmter Perspektiven – so wichtig die damit verbundene Zielrichtung zweifellos ist –, in dieser Form aufrecht erhalten ließe. Konnte die gemeinsame kompositorische Arbeit im Falle von Projekt 1 als ein Grenzobjekt im Sinne von Susan Leigh Star identifiziert werden, bieten die unterschiedlichen Perspektiven des zweiten Projekts genügend Anhaltspunkte, diese Arbeit unter dem Vorzeichen eines **gemeinsamen Treffpunkts** zu betrachten. Wenn mit dem Begriff des Grenzobjekts eine »Kooperation ohne Konsens« bezeichnet wird, so liegt hier eine eindeutig konsensuell geprägte Form der Zusammenarbeit vor, für die wir die Bezeichnung **lose Kooperation mit Konsens** vorschlagen.

Das sei im Folgenden näher erläutert: Zum einen scheint sich im Projektverlauf bei den Teilnehmenden eine gemeinsame Soziale Welt herausgebildet zu haben. Wenn wir davon ausgehen, dass Soziale Welten »Diskursuniversen« bilden, »die sich auf einen bestimmten Bereich, ein bestimmtes Thema oder Problem beziehen und zu dessen Bearbeitung [die Teilnehmenden] über Aushandlungsprozesse mindestens eine zentrale Aktivität entwickeln« (Gasterstädt, 2019, S. 49), und die – im Sinne von »Communities of Practice« – zu Gemeinschaften führen, welche eine bestimmte Praxis mit spezifischen Zielsetzungen miteinander teilen, dann spricht vieles dafür, dass sich in diesem Projekt die Schüler:innen und K2 zu einer derart verstandenen Praxisgemeinschaft zusammengefunden haben. Als Beleg dient hier u.a. die Beobachtung von L2 gegen Projektende, nach der bei den Schüler:innen ein *Funke* übergesprungen sei, *jetzt zum Beispiel, wo sie dann kommen und sich freuen und pünktlich kommen, das ist dann das Zeichen, dass es dann jetzt brennt* (P2, L2-Z17).

In dieser zumindest für den Zeitraum des Projekts entstandenen gemeinsamen Sozialen Welt konstituieren sich nicht nur geteilte Ziele und Werte, sondern durchaus auch eine gemeinsame Sprache: Das häufige Zusammengehen der Begriffe »Kreativität«, »Freiheit« und »Ausprobieren« sowohl bei K2 als auch bei den Schüler:innen zeigt, dass hier eine Ebene gefunden wurde, die die Teilnehmenden miteinander verbindet.

Diese Diagnose ist vor allem deshalb bedeutungsvoll, weil sie zum einen zeigt, dass sich gemeinsame Soziale Welten auch innerhalb kurzer Projektzeiten herausbilden können. Zum anderen, und das wiegt noch schwerer, scheint sich die hier gestiftete Soziale Welt im Zuge ihrer Herausbildung auch gegenüber Sozialen Welten (und deren Wissensordnungen) abzugrenzen, die die gemeinsam geteilten Zielsetzungen gefährden könnten. Das könnte eine Erklärung dafür sein, dass die musikalischen und stilistischen Präferenzen, von denen sich die Schüler:innen außerhalb des Projekts leiten lassen, im Verlauf von Projekt 2 keine nennenswerte Rolle spielen (obgleich ihnen durch K2 die Möglichkeit dazu gegeben wird). Es gibt keinerlei Hinweise darauf, dass das, was innerhalb des gemeinsamen ›Spielraums‹ ausprobiert und exploriert wird, in Konkurrenz zu den sonstigen musikalischen Vorlieben und Interessen der Schüler:innen gerät. Die sich durch das gemeinsame Projekt herauskristallisierende Soziale Welt dichtet sich anscheinend in dem Maße, in dem sie sich konstituiert, gegenüber Tendenzen ab, die sie in Frage stellen könnten.

Diese Erkenntnis, so sie denn zutrifft, lässt sich durchaus auch als Frage an den situationsanalytischen Ansatz von Adele Clarke formulieren. Clarke geht es mit der Situationsanalyse ja primär um eine Steigerung von Komplexität: Der Einbezug der

von Anselm Strauss konzipierten Theorie der Sozialen Welten soll ja vor allem dazu dienen, die Analyse einer Situation nicht vorschnell zu vereinfachen. Insofern ließe sich, überspitzt formuliert, sagen, dass eine Situationsanalyse im Clarke'schen Sinn umso gelungener ist, je komplexer und subtiler mögliche Einflussfaktoren bestimmt werden. Die Analyse von Projekt 2 zeigt nun aber, dass es anscheinend bestimmte Situationen gibt, die aus sich heraus komplexitäts**reduzierend** wirken. Das wäre für sich genommen sicherlich noch kein besonders bemerkenswerter Befund: schließlich ließe sich auch die Teilnahme an einem Fußballspiel in diesem Sinne als komplexitätsreduzierend bezeichnen. Was die Situation in Projekt 2 davon unterscheidet, ist aber die Tatsache, dass es hier kein vorgezeichnetes, gesellschaftlich sanktioniertes Regelsystem gibt, das von den Teilnehmenden lediglich anerkannt werden müsste, um in Kraft treten zu können. Hier lässt sich vielmehr auf Seiten der Schüler:innen ein freiwilliges Eintreten in ein Geltungssystem beobachten, dessen letztendliche Gestalt zu Projektbeginn für die Beteiligten ja noch gar nicht feststeht, sondern erst noch geschaffen werden muss. Die zur Verfügung gestellten Spielräume sollen ja nicht nach vorgegebenen Regeln genutzt werden, sondern konstituieren sich in ihren Möglichkeiten erst im Zuge ihrer Bespielung.

Die Abdichtung gegenüber Einflüssen, die die Konstitution der gemeinsamen Sozialen Welt torpedieren könnten, wäre in Projekt 2 also als ein gemeinsam vollzogener Prozess zu begreifen. Vor diesem Hintergrund würde sich auch die Spannung zwischen einer Offenheit, die auf eine Bereitschaft zu neuen Wahrnehmungsperspektiven zielt, und einer Offenheit, die sich an vorgegebenen Schüler:innen-Interessen orientiert, entschärfen lassen, denn das, was beispielsweise Bz als Orientierung an Schüler:innen-Interessen bezeichnet (*Was für 'ne Musik interessiert euch? Wozu habt ihr Lust? Wie können wir das angehen?*) findet in dem hier aufgespannten Setting keinen Nährboden, der nach einer Bearbeitung rufen würde. Bildet eine derart (vorübergehende) Ausblendung sonstiger Interessen einen Schlüssel für die Möglichkeit von Kompositionsprojekten, die dezidiert von dem Wunsch getragen sind, die Schüler:innen mit Neuem zu konfrontieren?

Wenn wir hier von Abdichtung gegenüber möglicherweise störenden Sozialen Welten sprechen, so wollen wir damit nicht zum Ausdruck bringen, dass es sich bei dem, was sich zwischen K2 und den Schüler:innen als gemeinsam geteilte Soziale Welt herausbildet, um etwas handelt, das von den kollektiven gesellschaftlichen Wissensvorräten, aus denen sich Wissensordnungen speisen, vollkommen unberührt wäre. Mit der gemeinsamen Orientierung an einem explorativen und ausprobierenden Spiel werden in dieser Sozialen Welt Diskurse aktualisiert, die durchaus gesellschaftlich relevant sind und einen spezifischen Zeitkern besitzen. Diese Diskurse finden sich sowohl in aktuellen pädagogischen Kontexten (Stichworte wären etwa gamification, Spiel-Pädagogik oder game based learning) als auch im Bereich der aktuellen Neuen-Musik-Szene (stellvertretend sei auf das Projekt »toy laboratory« des »ensemble recherche« [2021/22] hingewiesen⁵). Somit ließe sich die hier begründete Soziale Welt

5 Im Informationstext zu diesem Projekt heißt es u.a.: »Wie viel Spiel steckt im Musizieren? In Verbindung mit Musik und Instrumenten verwenden wir das Verb »spielen« (und nicht etwa »arbeiten«): Klarinette, Cello, Klavier spielen. Wenn in der Musik Spiel sein soll, ist dann ein Instrument ein Spielzeug? Im Projekt »toy laboratory« sucht das ensemble recherche nach dem spielerischen Wesen von Musik,

als das Resultat eines dialektischen Wechselspiels von Abdichtung/Ausgrenzung und (Re-)Aktualisierung bezeichnen.

Gleichwohl stellt sich die Frage, wie dauerhaft die Sozialen Welten sind, die durch die von K2 zur Verfügung gestellten Spielräume begründet werden. Können sich in ihnen Dinge ereignen, die über die Projektzeit hinausgehen und auf Seiten der Schüler:innen zu grundsätzlichen Transformationen führen? Es ist in diesem Zusammenhang aufschlussreich, dass, wie bereits erwähnt, in der Kriterien-Map der Schüler:innen, die an Projekt 2 beteiligt waren, die Zentralkategorien »Bedeutsamkeit« und »Performativität« leer geblieben sind. Und auch in den Projektberichten finden sich keine Hinweise auf ernsthaftere Krisen, die möglicherweise tiefgreifende Umorientierungen zur Folge gehabt hätten. Es scheint geradezu zur Strategie von K2 zu gehören, einen Eintritt in die Spielräume des Explorierens und Ausprobierens unter Umgehung von Situationen zu ermöglichen, die mit inneren Widerständen verbunden wären. Kann es sein, dass gerade aufgrund dieser tendenziellen Widerstandslosigkeit in diesem Projekt Erfahrungen ausbleiben, die eine Betonung von »Bedeutsamkeit« und »Performativität« (und damit von Kodierungen wie »Differenzierung«, »Verfremdung«, »Besonderheit«, »Haltung«, »Resonanz« und »Unverfügbarkeit«) zur Folge gehabt hätten?

Ebenso wäre zu fragen, ob das Fehlen dieser Zentralkategorien nicht auch eine Konsequenz von K2's Zielsetzung ist, den Schüler:innen größtmögliche Gestaltungsfreiheit zu ermöglichen. Sowohl im Vorab-Interview als auch in der Art und Weise, in der die Schüler:innen K2 charakterisieren, fehlen jegliche Momente des Konfrontativen. Und auch in der Projektarbeit selbst steht K2 zwar als ein sich äußerst zurücknehmender und konstruktiver Partner zur Verfügung, nicht jedoch als jemand, der in irgendeiner Form Einfluss auf Gestaltungsprozesse nehmen möchte (indem er beispielsweise Gestaltungsideen zurückweist). Mitunter hat man den Eindruck, dass die Kooperation zwischen K2 und den Schüler:innen dadurch geprägt ist, dass sich K2 immer wieder unsichtbar macht. Aus diesem Grunde führt die Zusammenarbeit zwischen ihm und den Schüler:innen eher nicht zu einem gemeinsamen Suchen, an dem auch er Anteil hätte: Eine lose Kooperation mit Konsens.

3.2.3 Projekt 3

3.2.3.1 Vorbedingungen

Projekt 3 wird in einer 10. Klasse an einer ambitionierten städtischen Gesamtschule mit einer kulturell sehr heterogenen Schülerschaft durchgeführt. Eine Schülerin berichtet: *[...] wir sind wirklich eine internationale Schule und wir haben Leute von überall.* (P3, SuS-Z1)

L3 hält die Klasse rückblickend in besonderer Weise für das Projekt geeignet, weil es sich um *eine relativ kleine Gruppe von 16 Schülerinnen und Schülern* handelt, die bereits ein Alter erreicht hat, *in dem sie wohl etwas reifer waren für einen untypischen Musikbereich [...].* (P3, L3-Z1)

Zu den Arbeitsbedingungen merkt K3 an: *Die Musikräume sind groß, hell und sauber. Medien und Instrumentarium sind reichlich vorhanden.* (P3, K3-Z1)

erkundet Spielbewegungen und -regeln und bespielt neu entwickelte Musikinstrumente.« (<https://www.ensemble-recherche.de/toy-laboratory>)

Die musikalische Sozialisation der Schüler:innen ist jugendkulturell geprägt. Was sie im Projekt erleben, ist für sie *halt eine andere Musik, als was man jetzt selber privat hören würde*. (P3, SuS-Z2) Einige von ihnen haben ein ausgeprägtes musikalisches Selbstkonzept und zeigen durchaus auch Freude an kreativen Tätigkeiten im Bereich der unter Jugendlichen verbreiteten Populärmusik: Eine Schülerin erzählt:

[...] das war in Spanien, wir hatten so ein Lied komponiert, [...] wir hatten »Man down« von Rihanna. Ich und noch ein paar Freundinnen ham' das gesungen, aber war mit Piano-Harmonie und wir haben irgendwie andere Melodie dazu gemacht. (P3, SuS-Z3)

Musik besitzt für die Schüler:innen im Allgemeinen einen hohen Stellenwert. Ein Schüler sagt: *Also ich, ich mache auch außerhalb der Schule Musik. Ich rappe sehr gerne [...]* Deutsch-Rap. (P3, SuS-Z4) Und eine Schülerin ergänzt:

Also, ich habe in einem Chor vier Jahre gesungen in Spanien und dann im Chor habe ich auch Gitarre [...] gespielt. Ich habe die Geige vier Jahre auch in Spanien gespielt, aber jetzt hier in Deutschland gar nichts mehr, also, ich singe zuhause, ja. (P3, SuS-Z5)

Auch für das soziale Klima innerhalb der Klasse spielt Musik eine wichtige Rolle. So erläutert ein Schüler, dass

wenn zwei Leute dasselbe Lied gut finden, also wenn die jetzt – sagen wir mal, man hört in der Disco ein Lied und dann tanzen zwei Leute, dann findet man den anderen auch gleich viel sympathischer, wenn man merkt so, der mag die selbe Musik wie ich, hat man gleich einen anderen Eindruck von dem Menschen. (P3, SuS-Z6)

Eine Schülerin bestätigt: *Das stimmt wirklich*. Ein dritter Schüler pflichtet bei: *Also ich hab' z.B. meine Freunde auch nur durch Musik kennen gelernt*. (P3, SuS-Z7) Jedoch scheint das Verhältnis der Schüler:innen zu L3 belastet zu sein. Ein Schüler teilt mit: *Der Lehrer mag mich nicht, der gibt mir 'ne vier im Zeugnis, obwohl ich echt gut bin in Musik – ich hab's im Blut*. (P3, SuS-Z8) Auch zwischen den musikalischen Alltagspraxen der Schüler:innen und den Angeboten, die der reguläre Musikunterricht ihnen macht, gibt es kaum Verbindungen. Ein Schüler klagt: *Es wird die ganze Zeit gelernt, aber nicht umgesetzt. [...] Es ist immer nur eine Theorie und in die Praxis kommen wir nie*. (P3, SuS-Z9) An anderer Stelle heißt es: *Spaß macht mir im eigentlichen Unterricht gar nichts, voll langweilig*. (P3, SuS-Z10)

So gehen die Schüler:innen mit gemischten Gefühlen in das Projekt. Ein Schüler hat sich gedacht, *das wird interessant* (P3, SuS-Z11), ein weiterer erhofft sich, *etwas Neues zu erleben im Musikunterricht*. (P3, SuS-Z12) Bei anderen sind die Erwartungen aufgrund ihrer bisherigen Unterrichtserfahrungen eher bescheiden. Eine Schülerin erinnert sich:

Ja, und bevor das ganze angefangen hat, hat [L3] halt auch uns so Videos gezeigt von Neuer Musik, so mit Löffeln oder so [...], ja und da konnte ich mir schon vorstellen, dass das auch so was Komisches ist. (P3, SuS-Z13)

Trotz dieser durchwachsenen Ausgangslage wird das Verhalten der Schüler:innen von K3 als insgesamt offen und engagiert beschrieben. Er notiert in seinem Tagebuch: *Die*

Schüler verhalten sich während des gesamten Unterrichts sehr diszipliniert, die Beteiligung am Unterricht ist gut. (P3, K3-Z2)

Auch L3 wird von K3 von Beginn an positiv wahrgenommen. Nach der ersten Begegnung schreibt K3 ins Tagebuch: *[L3] macht auf Anhieb einen netten, engagierten Eindruck. (P3, K3-Z3)*

3.2.3.2 Projektverlauf

Das Projekt wird für die Schüler:innen im Gegensatz zu den anderen Projekten von Matthias Handschick eröffnet, der in diesem Fall nicht nur organisatorische Dinge regelt, sondern auch eine kleine Einführung in Neue Musik gibt, was insofern relevant ist, als dass K3 das in dieser Einführung für ein kurzes Beispiel verwendete Material »Papier« aufgreift und für drei weitere Doppelstunden ins Zentrum seiner kompositionspädagogischen Arbeit stellt.

K3 verzichtet in der ersten von ihm selbst gestaltete Arbeitseinheit darauf, sich als Komponist in Szene zu setzen, denn *wenn sie das wissen wollen, dann sollen sie halt irgendwie auf meine Website gehen, oder können mich auch gerne hinterher fragen. (P3, K3-Z4)* Abschließend präsentiert er den Schüler:innen aber ein eigenes Klavierstück, *quasi doch noch als musikalische Vorstellung als Komponist. (P3, K3-Z5)* Er arbeitet über die ersten drei Doppelstunden hinweg mit strenger Materialvorgabe und versucht grundlegende musikalische Gestaltungsprinzipien ausschließlich anhand von Papiergeräuschen zu veranschaulichen. Die Schüler:innen bekommen klar definierte Aufgaben, die auch im Projekttagebuch des Komponisten dokumentiert sind:

Gestaltungsaufgabe: 3er-Gruppen bilden; ein kurzes Stück entwerfen mit folgenden Vorgaben [...]: a) insgesamt eine Blattlänge; b) Gesamtdauer nicht zu kurz; c) ungefähr gleichviel Klang und Stille (?); d) alle drei Gruppenmitglieder spielen gemeinsam dasselbe (»unisono«); e) laute und leise, kurze und lange Aktionen [...]. (P3, K3-Z6)

Im Tagebuch einer Schülerin oder eines Schülers ist zu lesen:

Heute haben wir durch Reißen von Papier herausgefunden bzw. gelernt, wie man mit Papierreißen laute, leise, lange & kurze Töne machen kann. Außerdem haben wir unser eigenes kleines »Musikstück« mit Papierreißen in vier Gruppen erfunden/komponiert und vorgestellt. (P3, SuS-Z14)

Bei den Zwischenpräsentationen der kleinen Gruppenkompositionen dürfen die Schüler:innen selbst dirigieren. In seinem Projekttagebuch notiert K3: *Zunächst werden die Partituren 3 & 4 nochmal gespielt. Es dirigieren [Schüler] und [Schülerin]. [L3] und ich spielen in den Schülergruppen mit. (P3, K3-Z7)* Hörübungen zu Ligetis *Atmosphères* und Debussys *La Mer* ergänzen das methodische Setting.

K3 ist sich durchaus im Klaren darüber, dass er, wie er selbst eingesteht, die Schüler:innen *sehr stark am Gängelband (P3, K3-Z8)* führt. Im Tagebuch überlegt er:

Je mehr kreative Freiräume wir den Schülern geben wollen, desto langsamer werden wir vermutlich vorankommen. »Führen« wir den Prozeß hingegen stärker und formulieren klarere, aber auch enger gefaßte Aufgaben, werden wir sicher schneller vorankommen, aber den Schülern dadurch auch Entscheidungsfreiräume nehmen. (P3, K3-Z9)

Zentrale Zielsetzung ist für K3 die präzise Notation der kleinen Kompositionsetüden. Diese ist ihm so wichtig, dass er die Partituren der Schüler:innen sogar selbst *nochmal sauber abschreiben und in der Zeichenverwendung etwas optimieren* (P3, K3-Z10) möchte.

Für die Schüler:innen wird schnell deutlich, dass ihnen das Vorgehen des Komponisten kaum Platz für eigene Ideen lässt. Ein Schüler bemerkt: *Also, ich würde es besser finden, wenn wir mehr Freiheit hätten, weil ich finde Musik ist ja eine Art von Kunst und in Kunst hat man ja auch sehr viel Freiheit.* (P3, SuS-Z15)

Ein anderer Schüler stimmt zu: *Ja, – ich finde auch, dass wir mehr so nach Gefühl arbeiten sollten, anstatt hier nach diesen Schulplänen, nach diesen ganzen Plänen.* (P3, SuS-Z16)

Insbesondere die strenge Beschränkung auf das Material Papier sorgt zunehmend für Unmut. Im Tagebuch einer Schülerin oder eines Schülers heißt es: *Immer das Reißen nervt irgendwann* (P3, SuS-Z17), und im Interview wird mitgeteilt, [...] *irgendwann tun halt die Hände weh, wenn man die ganze Zeit so reißen muss.* (P3, SuS-Z18) Ein anderer Schüler gibt zu bedenken: *Ja, und wir sind eine Umweltschule! Das wird sich in diesem Projekt sicherlich nicht widerspiegeln können. Das war sehr traurig...* (P3, SuS-Z19) Auch rückblickend wird von einer Schülerin angemerkt: *Ja, ich hätte vielleicht kürzer dieses Papierreißen gemacht.* (P3, SuS-Z20)

In der vierten Doppelstunde dürfen die Schüler:innen das in Partiturform gebrachte Erarbeitete auf andere Instrumente übertragen. Dabei sollen die Instrumentalklänge den Papierklängen ähneln, wie K3 in seinem Tagebuch erläutert: *Unterrichtsplän: [...] Jede der vier Gruppen sucht sich einen instrumentalen Klang, der ihrem Papierklang ähnelt. → kurz präsentieren & erklären.* (P3, K3-Z11) Dieser Wechsel zu handelsüblichen Musikinstrumenten wird sehr positiv erlebt. Zwei Schülerinnen berichten unabhängig voneinander:

Also, ich fand es eigentlich, heute war die beste Stunde bis jetzt, weil wir auch Instrumente benutzt haben und es hat auch eine andere Wirkung, so auf uns, also auf mich persönlich gebracht so, wie wenn ich Papiermusik mache, weil Instrumente geben auch andere Töne und, – ja, also ich fand das heute eigentlich die beste Stunde. (P3, SuS-Z21)

Mir hat heute das so zusammen Teamwork, Teamarbeit sehr gefallen und ich spielte Instrumente, z.B. ich hatte Geige und – so irgendwie, wie man schüttelt [...] also ich fand's auf jeden Fall besser, dass wir mit Instrumenten was gemacht haben, auch wenn es ein bisschen durcheinander war [...]. (P3, SuS-Z22)

Ein Schüler merkt an:

Also ich fand's gut, dass wir freie Wahl bei den Instrumenten hatten, da konnten wir auch zeigen, was wir drauf haben und was bei uns im Blut steckt von Musik – dass wir auch was drauf haben, nicht nur die Lehrer. Ja. (P3, SuS-Z23)

Im Abschlussinterview fasst ein Schüler zusammen:

Ich fand es zum Ende hin von dem Projekt besser als anfangs, anfangs war es ein bisschen einseitig, da haben wir Blätter zerrissen, dann kam irgendwann noch das Zerknüllen von Blättern, dann das Spannen, und als wir dann auf die Instrumente übergegangen sind, fand ich es am besten. (P3, SuS-Z24)

Auch die Identifikation der Schüler:innen mit den entstehenden Stücken steigert sich mit dem Umstieg auf die Instrumente deutlich: Ein Schüler erzählt nach der vierten Projekteinheit:

Genau, die Partitur, – da mit den Pausen da, das fand ich eigentlich ganz gut, da habe ich auch so eine Gänsehaut gespürt, weil die Musik (lacht) – da hab' ich sie richtig gefühlt. [...] Ja, da hab' ich auch das ganze Teamwork gespürt, dass wir alle dazu beigetragen haben mit diesem schönen Stück. (P3, SuS-Z25)

Über die Qualität der erwähnten Pause entspinnt sich im Gruppeninterview mit den Schüler:innen ein Dialog, den ein Schüler in folgender Weise beginnt: *Das Stück war nicht vorbei. Es war einfach nur eine Pause. Die Pause kam zum Schluss. Dann kam nichts mehr. (P3, SuS-Z26)* Eine Schülerin erläutert dazu: *Ja, aber das Problem ist: Nach dem Stück wird es ja gleich wieder so nach ein paar Sekunden lauter. Und das sollte ja so der Effekt sein, dass es halt leise bleibt. (P3, SuS-Z27)*

Die Titel, die die kurzen Stücke tragen, geben Hinweise auf Prozesse der Bedeutungs-zuweisung. Zu ihrer Entstehung sagt ein Schüler: *Wir haben gespielt und dann kam die Frage, wie – also, was haben wir gedacht, als wir das gehört haben, z.B. »Teich ohne Fische«. (P3, SuS-Z28)*

Nach der vierten Doppelstunde erwägt K3, die Schüler:innen mehr in die Gestaltung des Arbeitsprozesses mit einzubeziehen. In einer E-Mail an L3 teilt er mit:

Ich glaube, wir sind an einem Punkt, an dem wir die Jugendlichen fragen könnten, wie SIE weitermachen wollen. Die Perspektive für die verbleibenden eineinhalb Unterrichtseinheiten ist ja jetzt im Prinzip klar, und ich denke, das überblicken auch die Jugendlichen [...]. (P3, K3-Z12)

Allerdings sieht er bei freieren Arbeitsformen ein Problem darin, *vier Gruppen parallel zu betreuen. (P3, K3-Z13)* Zur fünften Doppelstunde, in der den Schüler:innen etwas mehr Eigenständigkeit gewährt wurde, teilt er mit:

[...] damit sind wir eigentlich in der fünften Stunde dann ein kleines bisschen ins Leere gelaufen, weil die Freiheit, die wir ihnen dann gegeben haben, da waren sie plötzlich irgendwie so ein bisschen überfordert. (P3, K3-Z14)

Auch andere Aussagen des Komponisten deuten darauf hin, dass sich sehr früh bei ihm eine gewisse Ernüchterung einstellt. Bereits nach der ersten Projekteinheit vertraut er dem Tagebuch an: *Wir sind weit weniger weit gekommen, als ich für die beiden Stunden für realistisch hielt, müssen also mit einem deutlich langsameren Arbeitstempo rechnen. (P3, K3-Z15)* In einer ergänzenden E-Mail an L3 schreibt er:

Die Ergebnisse haben mir einen Einblick gegeben, mit welchem kreativen Eigenanteil vonseiten der Schüler wir wohl rechnen können. Du hast nach der Stunde schon angemerkt, daß wir den Prozeß stärker führen müssen; das sehe ich genauso. (P3, K3-Z16)

Der Eindruck, dass K3 es offenbar nicht für möglich hält, den Schüler:innen ein wenig Eigenverantwortung bzgl. der entstehenden Kompositionen zu übertragen, stellt sich auch bei diesen selbst ein: *Also das Einbringen war jetzt eher weniger, weil wir hatten auch so eine Vorschrift, also die ganzen Pläne, die wir beachten mussten. (P3, SuS-Z29)*

Des Weiteren zeigt sich die Tatsache, dass sich K3 für die musikalischen Ergebnisse des Projekts quasi alleinverantwortlich fühlt, auch darin, dass er den Entstehungsprozess der Stücke und die Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung sehr sorgfältig protokolliert. In seinem Tagebuch steht z.B.:

Protokoll fünfte Projekteinheit: [...] Partitur 3 hat keinen Höhepunkt, die Klangereignisse sind eher spärlich gesetzt. Keine Tutti. Der Verlauf wird deshalb als »langweilig« bezeichnet, positiv betrachtet als »ruhig«. Im Vordergrund stehen dadurch die Klänge selbst. Titelvorschlag: »Teich ohne Fische« oder »Burger ohne Fleisch«. Partitur 4 besteht aus einer kurzen, ruhigen Phase, dann folgt ein gemeinsames Crescendo-Decrescendo aller vier Gruppen und eine abschließende Stille. Klare Höhepunktbildung, klarer Spannungsverlauf. Titelvorschlag: »Free Fall Tower«. (P3, K3-Z17)

Auch von L3 werden Wünsche und Anregungen von Seiten der Schüler:innen kaum beachtet. Ein Schüler berichtet: *Also, ich hab' gefragt, ob wir die Instrumente variieren könnten, aber da hat [L3] mich leider ignoriert. (P3, SuS-Z30)* Die bei den selbstdirigierten Zwischenpräsentationen aufgeflammte Motivation verpufft deshalb bei den meisten schnell:

Also, wenn jetzt [L3] uns nochmal fragen würde, ob wir das machen wollen würden, würde ich, glaube ich, eher »nein« sagen. Also, ich fand das Projekt schön, dass es mal ein bisschen ein anderer Musikunterricht war, aber ich glaube, so ein ganzes Jahr das nur zu machen, fände ich zu langweilig. (P3, SuS-Z31)

Also, ich glaube, ich würde vielleicht ein anderes Projekt nehmen, wo gar nichts mit dem Papier geht, sondern mehr auch um Gesang und wo das Talent der Kinder fördern würde [...]. (P3, SuS-Z32)

Die letztendlich relativ geringe Identifikation mit dem Projekt und seinen Ergebnissen führt dazu, dass bei der klasseninternen Abschlusspräsentation sechs Schüler:innen fehlen. K3 hält im Tagebuch fest: *[...] Aufgrund der sechs – wegen einer Parallelveranstaltung – fehlenden Jugendlichen muß zuerst geklärt werden, wie die vier Instrumentalgruppen besetzt sind. (P3, K3-Z18)*

Die verbleibenden zehn Schüler:innen geben sich trotzdem größte Mühe. L3 berichtet stolz:

[...] 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)

3.2.3.3 Ertrag des Projekts für die Beteiligten

Trotz der zahlreichen unausgesprochenen Widersprüche und Spannungen, die sich in Projekt 3 wahrnehmen lassen, gibt es einige Momente, die in Hinblick auf die Fragestellung nach dem Künstlerischen Beachtung verdienen: Ein Schüler hat in den Pausen eines Stücks *auch so eine Gänsehaut gespürt* und die Musik *richtig gefühlt* (P3, SuS-Z25). Ein anderer Schüler empfindet durchaus schon während des Arbeitens mit den Papiergeräuschen *Spannung* (P3, SuS-Z33).

Die stärksten Äußerungen liefern zwei Schüler im Rückblick auf das Projekt. Sie erzählen, dass sie beim Musizieren mit ihren *Gedanken ganz woanders* gewesen seien und es dann gedauert habe *bis man wieder zurück ist*. (P3, SuS-Z34) Einer von ihnen präzisiert: *Ich glaube, wir waren da, wo das Lied einen hinführt*. (P3, SuS-Z35) Allerdings muss die Qualität und Bedeutung der im Projekt gemachten Erfahrungen bei den Schüler:innen sehr unterschiedlich eingeschätzt werden. Einige haben erlebt, *wie viele verschiedene Töne und Laute man machen kann mit nur einem Blatt* (P3, SuS-Z36), andere haben Erfahrungen bewussten Hörens vor allem beim Dirigieren der eigenen Stücke hinsichtlich der Beziehungen zwischen Notat und klingender Musik gemacht. Eine Schülerin berichtet:

Ah, – und ich fand's auch sehr interessant und gleichzeitig ein bisschen schwer, als ich da vorne dirigiert habe, weil, also, man sieht das einfach so die Partitur so mit vier (...) Strichen dazwischen, aber es vorzuspielen, es ist ein bisschen schwer, also, es zu dirigieren, ist ein bisschen schwer. (P3, SuS-Z37)

Ein Schüler entgegnet:

Also, ich fand das jetzt nicht so schwer, es zu dirigieren. [L3] und [K3] meinten auch, als die das das erste Mal gemacht haben, also mit dem Dirigieren, haben wir auch noch nicht so lange, dass man sich sehr konzentrieren muss, aber ich fand das gar nicht so schwer. (P3, SuS-Z38)

Bemerkenswert in Hinblick auf das Dirigieren ist folgende Äußerung einer Schülerin. Sie sagt im Interview:

Also, ich glaube, es hat auch vieles mit Gefühl zu tun, weil, ja. Man muss auf die anderen achten, aber gleichzeitig – wir haben, egal, wie gesagt, wir haben keine richtige Partitur, sondern Gefühl. (P3, SuS-Z39)

Auffällig sind die Reflexionen der Schüler:innen, die generell Interesse an ästhetischen Fragestellungen zu haben scheinen. Sie lassen sich von dem, was sie im Projekt erleben, zu sehr grundsätzlichen Überlegungen anregen. Ein Schüler gibt zu bedenken: *Alles ist Musik und Kunst*. (P3, SuS-Z40) Ein anderer erläutert:

Manche verstehen die Kunstwerke, manche verstehen sie nicht. Für mich sieht das aus, wie ein Eimer, der hingeworfen wurde und für jemand anderen ist das Kunst, für die er ein paar Millionen ausgibt. (P3, SuS-Z41)

Eine Schülerin belegt diese Thesen anhand eines Beispiels:

Es gibt eine Geschichte, da hat so ein Junge in einem Museum ein Skateboard einfach auf die Bank gelegt und die Leute dachten, das ist ein so Kunstwerk, und es war einfach ein Skateboard, also, kommt drauf an. (P3, SuS-Z42)

Für die in dieser Weise reflektierenden Schüler:innen dürften die im Projekt gemachten Erfahrungen bedeutsam geworden sein. Sie äußern sich abschließend auch insgesamt positiv über das Projekt. Ein Schüler sagt: *Ich finde, Sie können weiter so*

machen und so. Vielleicht ein bisschen weniger Papier zerreißen, mehr Instrumente, aber sonst – war das sehr amüsant. Es hat Spaß gemacht, die sechs Wochen. (P3, SuS-Z43)

Für die anderen Schüler:innen hat das Projekt möglicherweise dazu beigetragen, dass sie mehr Klarheit über ihre Bedürfnisse und das, was sie sich vom Musikunterricht oder von einem Musikprojekt tatsächlich wünschen, erlangen. Beispielhaft dafür sind folgende drei Äußerungen von Schülerinnen:

Man könnte vielleicht auch in der Klasse so als Projekt jetzt, ein Lied zusammenstellen, wo halt jede Sprache, also aus der Klasse z.B., du sprichst Spanisch, ich Russisch, ihr Türkisch, ja, und dass man halt alle Sprachen so in ein Lied so zusammenkomponiert. (P3, SuS-Z44)

[...] man könnte auch so Musik von verschiedenen Ländern zeigen, weil z.B. das haben wir nicht. Also, die wissen alle, dass ich aus Kuba komme, aber die wissen nicht, was für Musik wir da hören oder wie wir tanzen. (P3, SuS-Z45)

Ich finde, man könnte auch im Musikunterricht tanzen oder halt so körperliche, sozusagen... (P3, SuS-Z46)

L3 stellt rückblickend fest: *Also wir waren die ganze Zeit eigentlich praktisch, permanent, so. So viel habe ich jetzt praktisch eigentlich noch nie musiziert am Stück (P3, L3-Z3).* Er hat am Beispiel des Projekts erfahren, dass man im Musikunterricht mehr Zeit in praktisches Musizieren investieren kann, als es in seinem eigenen Unterricht der Fall ist.

Für K3 ergeben sich neue Denkanstöße in Hinblick auf das Klassenmusizieren als Impulsgeber für Kompositionsprojekte mit Schüler:innen. In einer E-Mail an L3 schreibt er:

Für mich sehr aufschlußreich war, wie Du am Mittwoch rückblickend über das Projekt gesprochen hast. Du hast dabei v.a. die Perspektive des Klassenmusizierens zum Ausdruck gebracht. Die war mir so gar nicht bewußt, weil ich das Musizieren immer v.a. als Hilfe und Anknüpfungspunkt für die kompositorische Arbeit gesehen habe. Ich habe über diesen Punkt inzwischen etwas nachgedacht und glaube, daß hier möglicherweise einer der wichtigsten Aspekte für solche Projekte überhaupt liegen könnte: in der Ergänzung dieser zwei Perspektiven, aus denen sich letztlich auch der Projektverlauf ergibt. Man »belauert« die Jugendlichen beim Musizieren quasi ständig – auf der Suche nach dem entscheidenden Moment, in dem sich eine kompositorische Perspektive öffnet, die man dann im Unterricht für den nächsten Arbeitsschritt nutzen kann, um danach wieder in den Modus des Musizierens zurück zu wechseln. Und dann geht das Spiel auf einer höheren Ebene wieder von vorne los. Und in diesem Prozeß geben sich die Jugendlichen immer mehr die Modelle, Regeln, Vorgaben selbst, nach denen sie musizieren. (P3, K3-Z19)

Auch die Bedeutung des Dialogs zwischen externen Kunstschaaffenden und Lehrkräften an Schulen hat K3 schätzen gelernt:

Es wäre zu überlegen, ob das auch eine Person alleine leisten könnte. Das ginge dann in Richtung einer entsprechenden Fortbildung für Schulmusiker und wird bei der wissenschaftlichen Nachbereitung unseres Projektes sicher noch eine Rolle spielen. Allerdings würde dann der Dialog zwischen zwei Personen entfallen, und genau den fand ich in unserem Fall sehr fruchtbar. (P3, K3-Z20)

3.2.3.4 Kriterien-Map SuS, P3

Wir sehen in Abbildung 14, dass die Kriterien-Map der Schüler:innen, die an Projekt 3 teilgenommen haben, durchaus reichhaltig bestückt ist. Im Vergleich zu der Map, die die Konzeptionalisierungen des Künstlerischen in den Äußerungen der Schüler:innen, die an Projekt 2 teilgenommen haben, zeigt, treten ähnlich viele Kriterien und Kategorien in Erscheinung, obwohl die Schüler:innen, die an Projekt 2 teilgenommen haben, zusätzlich zu den Interviews ausführliche Tagebücher hinterlassen haben, während wir in Projekt 3 abgesehen von den Interviews nur auf drei kurze schriftliche Vermerke zurückgreifen können. Im Bereich der Kernkategorien ist die Map der Schüler:innen aus Projekt 3 sogar reichhaltiger aufgestellt als diejenigen aus den Projekten 1 und 2. Verzeichnet sind z.B. die Kernkategorien »Emergenz«, »Grenzüberschreitung« und »besondere Weise des Seins«, die in den Selbstauskünften der Schüler:innen aus den Projekten 1 und 2 nicht in Erscheinung treten.

3.2.3.5 Die Perspektiven der Schüler:innen in Bezug zu den bislang erörterten Wissensordnungen des Künstlerischen

Die vielen ähnlich lautenden Aussagen der von uns interviewten Schüler:innen in den Projekten 1 und 2 lassen die Vermutung plausibel erscheinen, dass den jeweiligen Maps keine grundsätzlich divergierenden Wissensordnungen zugrunde liegen (wobei nicht in Vergessenheit geraten sollte, dass sich in Projekt 1 acht Schüler:innen dem Projekt komplett verweigert haben und ihre Positionen daher in der Map nicht auftauchen). Anders liegt der Fall in Projekt 3: Hier versammelt die Map Kriterien, die sich auf durchaus gegensätzliche Schüler:innen-Äußerungen zurückführen lassen. Diese Map sähe ohne die Gruppe der Schüler:innen, die in der nachträglichen Gruppendiskussion über die Freiheit der Kunst reflektieren (*Alles ist Musik und Kunst; Manche verstehen die Kunstwerke, manche verstehen sie nicht*) und deren Schilderungen des Musiziererlebnisses während der Aufführung zu Kodierungen wie »Veränderung des ästhetischen Verhaltens«, »Konzentration«, »Sensibilität«, »Kontemplation«, »Entwicklung eigener Kriterien«, »Körperlichkeit« und »Performativität« führen, deutlich anders aus. Es handelt sich hierbei um eine relativ kleine Gruppe, die sich in der Situation der Gruppendiskussion deutlich von den Meinungen ihrer Mitschüler:innen abgrenzt. Eine systematische Untersuchung dieses Gesprächsverlaufs, die im Rahmen unseres methodischen Settings nicht geleistet werden kann, würde zweifellos eine deutliche »Opposition« zwischen den einzelnen Diskussionbeiträgen herausarbeiten können (vgl. Przyborski, 2004, S. 72).⁶

Würde es uns um eine quantitative Gewichtung der Schüler:innen-Urteile gehen, so fiel diese Gruppe nur wenig ins Gewicht. Indem wir uns aber von Adele Clarkes Skepsis gegenüber »Normalverteilungskurven« leiten lassen, die dazu neigen, Meinun-

6 Aglaja Przyborski bezeichnet im Rahmen ihrer Studie zur dokumentarischen Gesprächsanalyse mit dem Begriff der Opposition den »ersten Entwurf einer Orientierung, die nicht zu der vorangegangenen passt, mit ihr unvereinbar ist. Sind derartige nicht auflösbare Widersprüche vorhanden, wird auch davon gesprochen, dass eine Gruppe – in diesem Zusammenhang – keinen gemeinsamen (Orientierungs-)Rahmen hat bzw. es in der Gruppe Rahmeninkongruenzen gibt. Als unauflösbar gelten Widersprüche, wenn es zu keinen gemeinsamen konsensfähigen thematischen Konklusionen kommt. Fasst man eine Gruppe als Zusammenhang gemeinsamer Orientierungen, dann hat man es genau genommen in diesem Fall nicht mehr mit einer Gruppe zu tun.« (Przyborski, 2004, S. 72)

gen, die sich von Durchschnittswerten unterscheiden, tendenziell zu marginalisieren, müssen wir diesen abweichenden Positionen ebenso viel Aufmerksamkeit schenken wie der vermeintlichen Mitte. Für die Frage nach der Rolle, die die Wissensordnungen der Schüler:innen für die Kennzeichnung des Projektverlaufs spielen, ist die bloße Zahl der abweichenden Urteile ohnehin kein zentraler Faktor. Viel wichtiger ist es, zu untersuchen, welche spezifischen Eigenheiten des Projekts es überhaupt zulassen bzw. ermöglichen, dass derart unterschiedliche Bewertungen zutage treten können.

In Projekt 2 konnten wir feststellen, dass K2 und die Schüler:innen sich für die Dauer des Projekts zu einer von einem gemeinsamen Commitment getragenen Sozialen Welt zusammenfanden, die vorübergehend eine kollektiv geteilte Wissensordnung entstehen ließ und sich gegenüber Faktoren, die die gewonnene Gemeinsamkeit in Frage hätten stellen können, abdichtete. Hier wurde ein Rahmen aufgespannt, der eine Artikulation anderslautender Positionen erheblich erschwerte – und zwar nicht aufgrund reglementierender Machthierarchien, sondern durch die Schaffung eines gemeinsamen »Spielraums«, der von der Gruppe in einer Weise akzeptiert wurde, dass eine Mobilisierung von Positionen, die ihn in Frage gestellt hätten, keinen Nährboden finden konnte. Dass dies in Projekt 3 offenkundig nicht der Fall ist, zeigt sich sowohl an der internen Heterogenität der Kriterien-Map als auch an den Unterschieden zwischen der Schüler:innen-Map und der Map von K3. Auch wenn quantitative Relationen in unserem Forschungssetting keine tragende Rolle spielen, ist an dieser Stelle doch ein mengenmäßiger Vergleich aufschlussreich: Von den insgesamt 38 Kriterien des Künstlerischen, die sich aus den Äußerungen von K3 kodieren lassen, werden deutlich weniger als die Hälfte, nämlich nur 17, von den Schüler:innen geteilt (würden die Urteile jener kleinen Gruppe herausgerechnet, die dem Projekt bedeutungsvolle Erfahrungen zuschreiben, wäre das Verhältnis noch deutlich ungünstiger). Da die Schüler:innen in ihrer Gesamtheit ihrerseits 48 Kriterien nennen, umfassen diese 17 gemeinsamen Nennungen auch bei ihnen nur einen verhältnismäßig kleinen Ausschnitt. Allein dies zeigt schon, dass von einem gemeinsamen Rahmen, wie er in Projekt 2 hervortritt, hier nicht gesprochen werden kann.

Vergleicht man die Äußerungen der Schüler:innen-Mehrheit von Projekt 3 mit den Äußerungen der Schüler:innen in Projekt 1, so lassen sich viele Gemeinsamkeiten, aber auch einige bedeutungsvolle Unterschiede erkennen. Eine offenkundige Verbindung stellt die Tatsache dar, dass in beiden Projekten die musikalischen Orientierungen, denen die Schüler:innen außerhalb des Musikunterrichts und des Projekts verpflichtet sind, immer wieder als kritische Kontrastfolie in die Wahrnehmung der Projektarbeit einfließen. In der Äußerung einer Schülerin in Projekt 3, man würde sich das nächste Mal ein Projekt wünschen, *wo gar nichts mit dem Papier geht, sondern mehr auch um Gesang und wo das Talent der Kinder fördern würde* (P3, SuS-Z32), wird die Projektarbeit mit einer gelebten musikalischen Praxis in Beziehung gesetzt, die anscheinend weder vom Musikunterricht noch von der Projektarbeit aufgegriffen wird. Der Begriff *Talent* postuliert – ebenso wie die in derselben Gruppendiskussion geäußerte Formulierung *was bei uns im Blut steckt von Musik* – eine Passung der Musikvorlieben zu als gleichsam »natürlich« apostrophierten Ressourcen (*Talent, Blut*), in deren Angesicht die kompositorische Projektarbeit als etwas eher nicht Passendes, Unnatürliches erscheint. Wie in Projekt 1 wird hier also eine identitätsstiftende und außerhalb von Schule angesiedelte Musikpraxis als positiver Vergleichshorizont aufgerufen, in dessen Angesicht das Kompositionsprojekt dann als defizitär bewertet wird. Wie in

Projekt 1 ist diese Musikpraxis – das zeigen die Hinweise auf *Rihanna* und *Deutsch-Rap* – jugendkulturell geprägt, unterscheidet sich allerdings darin, dass sie hier viel stärker mit Formen aktiven Musizierens in Verbindung gebracht wird. Eine Reihe von Schüler:innen des dritten Projekts präsentieren sich in der Gruppendiskussion nicht nur als Rezipient:innen, sondern immer wieder auch als praktizierende Musiker:innen (*ich rappe sehr gerne [...] Deutsch-Rap/wir hatten so ein Lied komponiert, [...] wir hatten »Man down« von Rihanna. Ich und noch ein paar Freundinnen ham' das gesungen/da konnten wir auch zeigen, [...] dass wir auch was draufhaben, nicht nur die Lehrer*). Enger als in Projekt 1 ist die Wissensordnung des Künstlerischen bei vielen der interviewten Schüler:innen an einen Begriff des Könnens gebunden. Künstlerisches Handeln erscheint als Präsentation spezifischer Kompetenzen. Darin zeigt sich interessanterweise eine Gemeinsamkeit zum Text von Reinhard Kopiez, in dem das Künstlerische ja ebenfalls als Summe präsentierbarer Kompetenzen modelliert wird. Zwar werden diese Kompetenzen in der Gesprächssituation nicht weiter bezeichnet (und es ist wohl kaum anzunehmen, dass sie sich mit den bei Kopiez genannten Kriterien präzise decken würden). Dennoch zeigt sich, dass die bei Kopiez praktizierte Anbindung des Künstlerischen an Kompetenzen, die in stärkerem oder schwächeren Maße vorhanden sein können, durchaus eine Entsprechung im Alltagswissen der Schüler:innen findet, so dass auch dieser Text als Ausprägung einer kollektiven Wissensordnung gelesen werden kann, die die Perspektive eines dem Expertiseansatz verpflichteten Forschers mit der Wahrnehmung von Nicht-Expert:innen verbindet.

Durch den Wunsch, die eigenen Kompetenzen unter Beweis stellen zu dürfen, sind die Bedürfnisse, die die Schüler:innen in der Projektarbeit erfüllt sehen wollen, weit aus präziser als dies in Projekt 1 der Fall ist. Es geht ihnen nicht – wie dort – um einen eher diffusen Wunsch nach Selbstausdruck, sondern darum, ein musikalisches Können unter Beweis zu stellen.

Ein weiterer charakteristischer Unterschied zu Projekt 1 (und tendenziell auch zu Projekt 2) besteht in der Tatsache, dass die Erwartungen, die die Schüler:innen mit der in Aussicht gestellten kompositorischen Arbeit verknüpfen, in Projekt 3 deutlich geringer sind. Die Schüler:innen nehmen ihren Musikunterricht generell als eher verschult und langweilig wahr und sehen dem Projekt nicht unbedingt im Sinne eines scharf akzentuierten Kontrasts zu ihren gewohnten schulischen Routinen entgegen. Zwar ist bei einigen durchaus die Hoffnung vorhanden, dass es *interessant* wird, aber selbst diese positive Erwartungshaltung unterscheidet sich deutlich von den Erwartungen der Schüler:innen in Projekt 1, die aufgrund der Fehlinformation durch die Klassenlehrerin kollektiv davon ausgingen, im Projekt würde es *um Pop [gehen], so wie was wir so hören so ungefähr*. Im Umkehreffekt ist in Projekt 3 dadurch allerdings auch die Fallhöhe zwischen Erwartung und Realität deutlich reduziert. Wo kaum Erwartungen sind, kann es auch kaum Enttäuschungen geben.

K3 hat an dieser geringen Fallhöhe durchaus Anteil, denn er setzt sein ganzes Bestreben daran, das Projekt möglichst gut in den bisherigen Unterrichtsverlauf zu integrieren. Im Vorab-Interview hatte er bereits darauf hingewiesen, dass er sich im Vorfeld von Kompositionsprojekten um ein genaues Bild der jeweiligen Lerngruppe bemüht. Es scheint ihm wichtig zu sein, möglichst präzise an vorhandene Wissens-

stände anzuknüpfen⁷, wobei er diese Wissensstände nicht auf das generelle musikalische Wissen und Können der Schüler:innen bezieht als vielmehr auf die bislang behandelten Unterrichtsinhalte. Da die Inhalte, die er aufgreifen und vertiefen will, von den Schüler:innen aber mit einem praxisfernen und verschulten Unterricht in Verbindung gebracht werden, lenkt er, vermutlich ohne es zu wollen, das Projekt von vornherein in Bahnen, die die Distanz der Schüler:innen zum Musikunterricht eher fortschreiben als überwinden. Zudem zeigen seine Selbstreflexionen im Vorgespräch, dass es ihm deziert nicht darum geht, als Vertreter einer ›fremden‹ Welt, also als ›echter‹ Komponist in Erscheinung zu treten. Vielmehr zielt sein Bestreben dahin, die Unterschiede zwischen ihm und dem schulischen Kontext möglichst gering zu halten. Eine Reihe seiner im Projekttagbuch niedergeschriebenen Überlegungen (*Je mehr kreative Freiräume wir den Schülern geben wollen, desto langsamer werden wir vermutlich vorankommen* [P3, K3-Z9]) lassen eine deutliche Orientierung an schulischen Logiken – so wie er sie versteht und interpretiert – erkennen: Das Bedürfnis, innerhalb eines bestimmten Zeitraumes ein bestimmtes Ziel zu erreichen (*vorankommen*), könnte auch von einer Lehrkraft, die sich der Autorität eines Lehrplans verpflichtet glaubt, formuliert werden. K3 übernimmt diese Verpflichtung, die für ihn ja keineswegs bindend sein müsste. Dass er damit in die Rolle eines zweiten *Lehrers* schlüpft, wird von ihm durchaus wahrgenommen, aber als etwas Unvermeidliches angesehen. Für ein Verständnis seiner Rolle im Projekt ist es daher wichtig, dass er nicht nur über eine Wissensordnung des Künstlerischen verfügt, sondern auch über eine nicht minder handlungsleitende Wissensordnung des Schulischen, die von ihm als weitgehend alternativlos begriffen wird. Für die Möglichkeit, dass schulisches Arbeiten durchaus eine Reihe von Gestaltungsmöglichkeiten und Handlungsformen implizieren kann, die keineswegs auf ein möglichst schnelles und effizientes *Vorankommen* ausgerichtet sein müssen, scheint in dieser Wissensordnung kein Platz zu sein.

Zwar verfügen auch K1 und K2 über Wissensordnungen des Schulischen – beide schreiben in ihren Interviews den Topos unkreativer, einseitig an messbarer Leistung orientierter ›Drillanstalten‹ fort –, doch trotz dieser Anbindung an einen kollektiv geteilten Wissensvorrat gehen sie doch nahezu selbstverständlich davon aus, eine Projektarbeit gestalten zu können, die sich von den Logiken der Institution – wie sie sie sehen – deutlich unterscheidet. Dass K2's Vorgehensweise von L2 (mithin einer Vertreterin der Institution) dann aber als geradezu vorbildhafte Erfüllung des schulischen Bildungsauftrags apostrophiert wird, lässt sich als fast ironisch zu nennende Inversion seiner inszenierten Distanz zum Lernort Schule interpretieren. In der Wissensordnung von K3 hingegen tritt Schule als ein Rahmen in Erscheinung, der bestimmte Anpassungsforderungen an ihn richtet. K3 scheint davon auszugehen, dass eine er-

7 K3: *Ich meine, ich versuche natürlich, am Anfang eines Projektes möglichst auch irgendwie herauszukriegen, ob da vielleicht irgendwo Vorkenntnisse sind. Wenn mir der Lehrer sagt »Wir haben schon mal irgendwie satztechnische Übungen gemacht« oder »Wir behandeln gerade dieses oder jenes Thema«, dann gehe ich davon natürlich aus, dass die zum Beispiel über – was weiß ich, was – ich meine, das ist natürlich immer ganz angenehm, wenn man da hinkommt und es heißt: »Wir behandeln gerade die Musik (unter Lachen) des 20. Jahrhunderts.« Na gut, das ist natürlich dann auch wieder ein sehr weites Feld. Da kann man vielleicht nochmal fragen »Was genau?«, und dann kann man schon vielleicht so erahnen, in welchem Bereich sie so erste ästhetische Begriffe schon vielleicht sich gebildet haben. [...] Also ich versuche, möglichst viel vorher über die Klasse zu erfahren, idealerweise auch einfach mal eine Stunde hinzugehen und mir die Klasse einfach anzuschauen, zuzuschauen, wie der Unterricht läuft, wie die einzelnen Schüler reagieren. (K3-Z1)*

folgreiche Projektarbeit seinerseits ein Eingehen auf die spezifischen Logiken der Institution erfordert.

Diese Orientierung an einer ›schulischen‹ Wissensordnung fällt K3 vielleicht auch deshalb leicht, weil seine Wissensordnung des Künstlerischen, wie wir in Abschnitt 3.1.1.3 gesehen haben, in einer genauen Beobachtungsfähigkeit gründet, die für ein freies und kreatives *Ausprobieren*, wie es im Falle von K2 zu beobachten war, zunächst kaum Platz lässt. K3's Wissensordnung des Künstlerischen ist zwar nicht verschult, aber sie ist asketisch, minimalistisch und präzise. Es geht ihm darum, grundlegende kompositorische Gestaltungsmöglichkeiten auf elementarste Grundformen zurückzuführen. Dieses Bestreben findet seinen Ausdruck in der Wahl des Mediums Papier. Auch wenn K3 über die Gründe für seine Verwendung keine nähere Auskunft gibt, kann vermutet werden, dass dieses ›Instrument‹ für ihn im doppelten Sinne einen Fluchtpunkt bezeichnet: Zum einen kann er damit zeigen, dass selbst in dieser maximal reduzierten Klangwelt sowohl die Gestaltung basaler Formprinzipien als auch – bei entsprechender Handhabung – ein durchaus nuancereicher Umgang mit musikalischen Parametern möglich ist. Zum anderen ist hier ein Musiziererraum definiert, bei dem Schüler:innen, die ein Instrument spielen, gegenüber den Mitschüler:innen ohne Instrumentalerfahrung in keiner Weise im Vorteil sind. Als impliziter Subtext ließe sich der Satz denken: »Schaut mal, was man alles mit einem einfachen Stück Papier machen kann!«

Für mögliche Wünsche nach Selbstaussdruck oder nach einer Präsentation antrainierten musikalischen Könnens ist in dieser Konzeption kein Platz. Das hat zur Folge, dass die Aufgabenstellungen, die K3 formuliert, einerseits als eine (in seinem Sinne) ›künstlerische‹ Aufforderung zu einer präzisen Erkundung musikalischen Materials aufgefasst werden kann. Andererseits liest sie sich aber auch als eine Anweisung, die stark an den Duktus schulischer Arbeitsblätter erinnert:

Gestaltungsaufgabe: 3er-Gruppen bilden; ein kurzes Stück entwerfen mit folgenden Vorgaben [...]: a) insgesamt eine Blattlänge; b) Gesamtdauer nicht zu kurz; c) ungefähr gleichviel Klang und Stille (?); d) alle drei Gruppenmitglieder spielen gemeinsam dasselbe (›unisono‹); e) laute und leise, kurze und lange Aktionen [...]. (P3, K3-Z6)

Dass die latente Provokation der Aufgabenstellung (›Auch das kann Musik sein!‹) von vielen Schüler:innen nicht erkannt wird, zeigt sich exemplarisch an folgendem Tagebucheintrag: *Heute haben wir durch Reißen von Papier herausgefunden bzw. gelernt, wie man mit Papierreißen laute, leise, lange & kurze Töne machen kann* (P3, SuS-Z14).

Das ist zwar unzweifelhaft korrekt, bezeichnet aber sicher nicht die zentrale Intention K3's. Im Zentrum der Aufgabe steht ja vor allem das Wahrnehmen und Gestalten eines musikalischen Formprozesses (zu dessen Realisierung die Kenntnis, wie man durch das Reißen leise und laute Töne erzeugt, sicher eine Rolle spielt). Indem der Tagebucheintrag einseitig die ›Technik‹ des Erzeugungsprozesses als wesentlichen Lerninhalt herausstellt, kommt es zu einer Vertauschung von Mittel und Zweck.

Wir werden auf die Rolle, die der »nicht-menschliche Aktant« Papier (Clarke) in diesem Projekt spielt, im Folgenden noch mehrfach zurückkommen. Für den Moment bleibt festzuhalten, dass sich die Wissensordnungen des Künstlerischen von K3 und einem Großteil der Schüler:innen erheblich – fast noch stärker als in Projekt 1 – voneinander unterscheiden. Dadurch, dass sich K3 aber freiwillig in das einordnet, was

er als typisch für schulische Arbeitsformen empfindet, legt er zugleich einen Modus fest, der große Ähnlichkeiten zu den Routinen erkennen lässt, denen die Schüler:innen tagtäglich folgen (so gänzlich realitätsfern scheint seine Wissensordnung des Schulischen also nicht zu sein). Exemplarisch zeigt sich das an folgender kritischer Schüler:innen-Äußerung: *Ja, – ich finde auch, dass wir mehr so nach Gefühl arbeiten sollten, anstatt hier nach diesen Schulplänen, nach diesen ganzen Plänen* (P3, Sus-Z16).

Ganz offenkundig wird das, was von K3 als zum Experimentieren einladende Versuchsanordnung gedacht ist, hier in eine ›normale‹ schulische Aufgabenstellung übersetzt. Aus einer Kompositionsaufgabe wird ein ›Schulplan‹.

Dass diese den Schüler:innen durchaus vertraute schulische Logik in gewisser Weise aber auch ein ›Funktionieren‹ des Projekts sicherstellt, in dessen Windschatten sich dann sogar bei einigen Schüler:innen bedeutsame ästhetische Erfahrungen einstellen können, werden wir am Ende dieser Projektanalyse diskutieren. Zuvor jedoch müssen wir beobachten, wie sich die beiden Beobachter:innen B3 und B4 zu diesem Projekt positionieren.

3.2.3.6 Die Perspektiven der Beobachter:innen auf Projekt 3

Konnten wir in den ersten beiden Projekten feststellen, dass die Wissensordnungen und Sozialen Welten, aus denen heraus die Beobachter:innen B1 und B2 die Projekte beurteilten, eine konfrontative Gegenüberstellung (›misslungenes‹ Projekt 1 vs. ›gelingen‹ Projekt 2) verhinderten, so lässt sich für die Beobachterinnen B3 und B4 eine entgegengesetzte Tendenz feststellen. Bereits bei der Analyse der Vorab-Interviews war ja deutlich zu sehen gewesen, dass ihre Wissensordnungen große Ähnlichkeiten sowohl zueinander als auch zu K4 aufwiesen – und demgegenüber eine nicht minder große Distanz zu K3 beinhalteten. Allein schon aufgrund dieser Ausgangslage konnten wir die Prognose aufstellen, dass die beiden Beobachterinnen Projekt 4 positiv beurteilen und Projekt 3 kritisieren werden.

Diese Prognose, die ja aufgrund von Interviewdaten erfolgte, welche wir vor dem eigentlichen Projektstart gewonnen haben, wird in den nachträglichen Beurteilungen nahezu restlos eingelöst: Beide Beobachter:innen zeichnen unabhängig voneinander ein kontrastreiches Schwarz-Weiß-Bild, das nur geringfügige (allerdings durchaus interessante) Unterschiede zueinander erkennen lässt. Diese Unterschiede stimmen wiederum relativ genau mit den Differenzen überein, die wir zwischen ihren vorab rekonstruierten Wissensordnungen feststellen konnten. Die starke Übereinstimmung, die B3 und B4 mit der in der Analyse des vierten Projekt zu schildernden Arbeitsweise von K4 verbindet, führt dazu, dass die Vorgehensweise von K3 im dritten Projekt nahezu durchweg als negative Kontrastfolie in Erscheinung tritt.

Der Hinweis, dass sich diese gegensätzlichen Bewertungen bereits in den Vorab-Interviews ankündigen, ist notwendig, weil die Äußerungen von B3 und B4 zum dritten Projekt sehr leicht und sehr einseitig als Urteile über eine misslungene und unreflektierte pädagogische Praxis gedeutet werden könnten. Damit bliebe aber unberücksichtigt, dass sich die negativen Bewertungen zum großen Teil schon aus den divergierenden Wissensordnungen des Künstlerischen ergeben. Der Hinweis auf eine Differenzierung zwischen Wissensordnung und deren Realisierung in einer konkreten Unterrichtssituation ist vor allem deshalb wichtig, weil B3 und B4 diese Differenzierung in ihren Urteilen nicht vornehmen. Wie sollten sie auch? Schließlich war es ihre Aufgabe, eine konkrete Vermittlungspraxis zu kommentieren, und in dieser Praxis fließen die ihr zugrunde

liegenden Wissensordnungen und deren konkrete Realisierungen bis zur Ununterscheidbarkeit ineinander. Das Postulat von Adele Clarke, nach dem »die Bedingungen der Situation [...] in der Situation enthalten« sind und es »so etwas wie ›Kontext‹ [...] nicht [gibt]« (Clarke, 2012, S. 112), erweist sich hier weniger als ein innovatives methodologisches Postulat, denn vielmehr als ein Tatbestand, dem sich Beobachter:innen einer Situation nur schwer zu entziehen vermögen (überdies, wenn sie den Auftrag haben, ihre Kommentare unter Mobilisierung aller nur denkbaren subjektiven Relevanzen vorzunehmen). B3 und B4 können nur beurteilen, was sie vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Wissensordnung sehen – und sie sehen einen Unterrichtsverlauf, dem zwar eine Wissensordnung zugrunde liegt, die sich aber nicht losgelöst von ihrer Realisierung in den Blick nehmen lässt. Im Gegensatz zu ihnen können und müssen wir als Forscher allerdings über den Tellerrand der Situation hinausschauen und deren Situiertheit in Wissensordnungen rekonstruieren. Dabei gilt es, den Geltungscharakter der von B3 und B4 getroffenen Aussagen systematisch einzuklammern. Es ist nicht unsere Aufgabe, ihren Kommentaren zuzustimmen oder nicht; vielmehr müssen wir sie auf die Wissensordnungen und Sozialen Welten, aus denen heraus sie erfolgen, beziehen.

In der bei K3 rekonstruierten Map trat die Zentralkategorie »Performativität« kaum und die Zentralkategorie »Körperlichkeit« gar nicht in Erscheinung. Beide Aspekte spielen aber in den Wissensordnungen von B3 und B4 eine herausgehobene Rolle. Und so verwundert es nicht, dass es eben diese beiden Aspekte sind, an denen sich die Kritik der beiden Beobachterinnen zunächst entzündet:

B4: Am stärksten ist mir aufgefallen, zunächst mal die Körperlichkeit, also die Körperlichkeit, die die Praxis des schulischen Unterrichts offensichtlich erzeugt. [...] Und da habe ich [in Projekt 3] ganz viele Beispiele gefunden für eine Körperlichkeit, die kontraproduktiv ist. Also sowohl der Einzelne, die Haltung des einzelnen Körpers – also ich habe auch ein paar Stills [...] herausgezogen, wo die Schüler so mit aufgestützter Hand sitzen und in der anderen Hand etwas zum Plappern haben oder so. Da siehst du einfach schon ohne noch irgendwas zu hören, – da können bestimmte Dinge nicht mehr passieren –, also das ist einfach nicht mehr möglich. Dann [...] was mit dem Körperlichen sehr zusammenhängt, ist – die Gesten. Also, wenn dann Bewegung passiert, also 'ne Spielbewegung, dann ist das [...] sehr oft so, dass die Bewegungen aus der typischen Alltagsbewegung kommen. Man sieht halt so einen Gegenstand und weiß, dass man halt so auf- und abwackelt, damit da ein Geräusch erzeugt wird. Aber [...] es fehlt noch dieser technisch-gestalterische Aspekt, der auch bedeutet, dass das, was ich mit meiner Bewegung vollführe, eine Geste wird, eine Geste, die dann motorisch auch tatsächlich – und am Ende eine andere akustische Konsequenz hat, – die auch so verbunden wird mit etwas, was ich hören will und was ich dann erzeugen will. (P3, B4-Z1)

B3 teilt diesen Eindruck, verbindet die defizitäre Körperlichkeit zugleich mit der Raumgestaltung und schließt hiervon ausgehend auf eine Gesamtatmosphäre, die sie als im negativen Sinne schulisch empfindet:

B3: Mich hat das Projekt [...] ein bisschen betroffen gemacht (lacht), ehrlich gesagt. Ich fand die Situation wahnsinnig befremdlich, also wahnsinnig schwierig zu betrachten, also richtig schwierig zu betrachten. Das ging aus von dem Eintreten in diesen Raum. Ich bin in einen Raum eingetreten und ich hatte das Gefühl, das ist eine Schulstunde, absolut. Der Raum war gestaltet wie eine..., also noch schulischer geht nicht mehr. Die Körper waren eingezwängt in diese ganze, also

mit den Schreibtischen. Also, ich hatte das Gefühl, da könnte ich auch mit supertollen Musikern GAR nicht musizieren, selbst wenn die sogar unglaublich was draufhätten. Und dieser Eindruck zog sich tatsächlich über die ganze Stunde, sehr stark. Obwohl es immer wieder Momente gab, die auch erwähnenswert sind. Aber ich fand die Rahmung so unglaublich unkünstlerisch, dass es ein Wunder war fast (lacht), dass, wenn etwas passiert und trotzdem passiert's, was schon interessant ist. Aber die Rahmung fand ich SEHR, SEHR unkünstlerisch. Das, also dieses schulische Setting, fand ich unglaublich präsent in diesem Raum. Also, es war wirklich in allem sichtbar: in der Sitzordnung, in der Körperhaltung, in den Rollen, in der Ansprache. (P3, B3-Z1)

In beiden Äußerungen ist eine eindeutige Dominanz der Zentralkategorien auf der rechten Seite der Map (»Körperlichkeit«, »Performativität«) festzustellen. Hinter den negativen Kennzeichnungen steht die Frage, wie sich denn Klänge kompositorisch gestalten lassen sollen, deren körperliche Realisierung auf eine mangelnde innere Beteiligung schließen lässt. B4 beobachtet immer wieder (und dokumentiert dies durch Stills aus dem Unterrichtsvideo), wie die Schüler:innen aufgrund mangelnder körperlicher Involviertheit aus den intendierten musikalischen Zusammenhängen *herauskippen*. Wie B3 führt sie diese Kippeffekte u.a. auch auf die Raumgestaltung zurück:

B4: [...] das Übergeben von Klängen, natürlich das Zusammenspielen, aber vor allem auch das Weitergeben von Klängen, das bedarf einer visuellen Dimension, also und einer Körperlichkeit, einer Involviertheit, die wirksam wird, [...] was wiederum einen Aus-der-Situation-Rauskippeffekt hat, wenn einer dem anderen gegenüber doch so'n bisschen lümmelnd bleibt. Und das ist mir wahnsinnig stark aufgefallen (lacht), und da hab' ich mir gedacht: »O mein Gott, was macht diese Schule mit den Menschen«, weil es gibt ja eigentlich keine andere Situation, in der es gut ist, SO mit seinem Körper umzugehen, aber beim Musizieren gibt es da so eine existenzielle Dimension, finde ich, wo dann einfach auch der Übergang zum Akustischen nicht mehr – da gibt es so einen Bruch, einfach. Also das ist mir sehr aufgefallen, und dann ist mir – da musste ich sehr an Foucault denken, nicht nur die Zurichtung der Körper, also wie sie für sich in die Haltung gebracht werden, oder ja, sich dann verhalten, sondern auch die Anordnung im Raum ist unglaublich wichtig. [...] Und das ist mir auch wahnsinnig stark aufgefallen, wie Musizieren einfach eine räumliche Anordnung braucht. Musizieren ist Kommunikation, da ist es doch nicht egal, wo ich mich im Raum befinde und wie ich zu den anderen Kontakt habe. Und da finde ich [...] – hat die Stunde es den Schülern schwer gemacht. (P3, B4-Z2)

Damit sich bloße körperliche Aktionen in musikalisch-gestische Bedeutungsträger verwandeln können, bedarf es neben einer vorgängigen Herrichtung der Räumlichkeiten vor allem auch eines gezielten Übens, das nach B4 in der Situation so gut wie nicht stattgefunden hat. Ein Üben, wie sie es versteht, darf allerdings nicht als äußerliches Antrainieren bestimmter Verhaltensweisen verstanden werden, sondern muss selbst schon von den künstlerischen Impulsen getragen sein, die es evozieren möchte. B4 verwendet dafür den Begriff des »inszenierten Übens«. Die folgende Textstelle steht in engem Zusammenhang zu jener im Vorab-Interview geschilderten Situation, in der B4 davon berichtete, wie ein Student mit einer Schulkasse ein Crescendo geübt hat – ein Prozess, der von ihr dezidiert als künstlerisch beschrieben wurde:

B4: Also, dass man da wirklich an der Spielweise mal mit allen gemeinsam arbeitet und zweimal und dreimal, bis alle (lacht) wirklich ein Gefühl dafür haben [...]. [Aber hier] gab es am Ende

kein Ergebnis, dass der Mühe wert gewesen wäre, weil die haben ja gearbeitet – das war für die anstrengend – und das Kippen vom Erfüllen einer Aufgabe hin zu einem musikalischen Gestalten gelingt hier nicht, habe ich mir aufgeschrieben. Es wurde eigentlich auf wichtige Dinge hingewiesen, aber sie konnten nicht umgesetzt werden, und die Großgruppe ist auch weggedriftet. Und das ist, also, da wäre eine Inszenierung des Probens unglaublich wichtig, um alle, also wo mehrere Aspekte eine Rolle spielen: Die Vertiefung, um in das Künstlerische 'reinzukommen, und die soziale Dimension, die ganze Gruppe damit reinzuholen, das wär'... So, dann waren für mich eine Menge technische, würde ich jetzt einfach sagen, technische Aspekte, die eine Rolle spielen, also technische Aspekte – das schließt schon an das an, was muss eigentlich geübt werden, wenn man in die künstlerische Dimension rein will. Und da würd' ich mal sagen, das fängt von der Körperlichkeit an, von diesem – Was ist eigentlich ein musizierender Körper? – Und geht dann wirklich in das Handwerkliche über, also [...] der Unterschied zwischen Aktion und Nichtaktion, zwischen Alltagsbewegung und Gestaltung zwischen... – bei der Übertragung auf Instrumente gab's überhaupt KEINERLEI Hinweise auf die Spielweise. Aber das muss schon auch ein inszenierter Übeprozess sein! (P3, B4-Z3)

Diese Passage ist auch deshalb aufschlussreich, weil an ihr nochmals deutlich wird, wie B4 das Verhältnis zwischen »Körperlichkeit«/»Performativität« (rechte Seite der Map) und »Gestaltung« (linke Seite der Map) denkt. Die Etablierung einer körperlich-performativen »Gestimmtheit« wird als primäre Notwendigkeit angesehen (*das fängt von der Körperlichkeit an*), aus der dann in einem zeitlich nachgeordneten Prozess die Dimension der Gestaltung hervorgehen kann (*und geht dann wirklich in das Handwerkliche über*). B4 lässt sich also auch hier von der Idee eines »ästhetischen Lehrens« leiten, die wir als zentral für ihre Wissensordnung herausgearbeitet haben. Aus einem inszenierten Übeprozess entsteht eine künstlerische Gestimmtheit, die kompositorische Ideen zur Folge haben kann, deren Realisierung dann ihrerseits eines inszenierten Übens bedarf, bis daraus überzeugende musikalische Gesten geworden sind.

Auch B3 empfindet die von den Schüler:innen produzierten Klänge als nicht zufriedenstellend. Während B4 zu dem Eindruck gelangt, dass die klanglichen Ergebnisse für die Schüler:innen *nicht der Mühe wert* sind, nimmt sie einen *Mangel an Ownership* wahr, der in ihren Augen die ganze Stunde prägt. Sie führt diesen Mangel u.a. auch auf die Art und Weise zurück, in der Instruktionen erteilt werden und nennt hier insbesondere die Tatsache, dass die zugrundeliegenden, von den Schüler:innen komponierten Klangverläufe bereits als »Ideen« gelten:

B3: Das war eines der Dinge, die mich am meisten gestört haben, dass alles, was gemacht wurde, EINMAL gemacht wurde, sofortiges Feedback [erhielt]. Und meine Erfahrung mit jungen Menschen oder auch mit älteren Menschen ist es, wenn man etwas ausprobiert, – der erste Versuch ist ein Keim von einer Idee. Oft ist er sogar ein schlechter Keim und das braucht so wirklich ein paar Versuche [und einen] geschützten Raum, nicht so direkt exponiert vor allen, damit ÜBERHAUPT irgendwas, was man eine Idee nennen kann, in dem Raum steht. Und ich fand es unglaublich störend, dass halt diese Dinge zu Ideen deklariert werden, die noch lange keine Ideen sind. Die sind eine Bewegung, die jetzt mal..., also, das fand ich total schwierig. (P3, B3-Z2)

B3 und B4 stimmen also darin überein, dass trotz des betont »schulischen« Settings an entscheidenden Punkten musikalisch nicht genügend gearbeitet wurde. In den direktiven Anweisungen und Bewertungen wurde ihrer Ansicht nach das eigentlich Entscheidende – die Qualität des gemeinsamen Musizierens – systematisch ausgeblendet.

Ein kleiner, aber überaus bezeichnender Unterschied zwischen beiden Positionen betrifft jedoch die Frage, welche Rolle das verwendete Material für die als unzulänglich empfundene Musizierhaltung spielt. Für B3 steht außer Frage, dass das Medium Papier eine erhebliche Mitverantwortung für das Misslingen besitzt:

B3: Aber ich fand das Konzept aus vielen Gründen sehr schwierig. Erstens fand ich das Material SEHR unpassend für diese Zielgruppe. Also, Papier ist schon nicht uninteressant, aber ich fand..., ich hätte nie für diese Zielgruppe dieses Material gewählt. Ich fand das ein SEHR eingeschränktes Material. Auch ein Material, das wenig sinnlich ist. (P3, B3-Z3)

Rein sprachlich scheint B3 zwischen der Unsinnlichkeit des Mediums, der Unkörperlichkeit des Musizierens und der einengenden Räumlichkeit einen Zusammenhang herzustellen. Hier akzentuiert B4 anders:

B4: Also, ich hätte die Vermutung, dass [K3] durch diesen Umstieg auf das Papier, auf das Alltagsmaterial, auf jeden Fall aus dem gewohnten Hören ganz 'rauswollte. Um so ne ganz andere Art von musikalischer Idee von Musik zu etablieren. Und das ist, glaub' ich, schon auch bis zu einem gewissen Grad gelungen. Also, dass DAS auch in gewisser Weise Musik sein könnte, da ist, glaub' ich – würde ich jetzt mal sagen – vielleicht würden sie es nicht in der Gruppe sagen – aber einzeln könnte ich mir doch vorstellen, dass viele sagen: »Eigentlich ist es interessant, was es so alles gibt, und dass das auch Musik sein kann.« Da ist, glaube ich, schon was gelungen. (P3, B4-Z4)

Für B4 ist nicht das Medium problematisch, sondern die Art und Weise, in der mit ihm umgegangen wird. Die Grundidee K3's, mit *Reibe- und Sonstwasgeräuschen* auf Alltagsmaterialien zu beginnen und diese Klanglichkeit dann *auf die Instrumente zu übertragen*, findet ihre volle Zustimmung. Sie versteht das Bedürfnis, einen Raum zu kreieren, in dem landläufige Musizierformen zunächst einmal ausgespart werden. Im Gegensatz dazu richtet sich B3's Blick – hierin dem Zugang von B2 durchaus vergleichbar – primär auf die Bedürfnisse, die sie bei den Schüler:innen wahrzunehmen glaubt. Sie bemerkt einen großen Wunsch der Gruppe, musikalisch tätig zu werden und registriert vor allem jene Momente, in denen die Schüler:innen sich gerade nicht im Modus der Aufgabenerledigung befinden:

B3: Und ich fand immer wieder, dass diese [künstlerische] Dimension doch durchschien. Oft durch die Versuche der Schüler der Schule. [...] Also weniger [in den] tatsächlichen Probierphasen, – die fand ich ganz arm, aber es gab z.B. diese Stelle, wo der Lehrer gesagt hat: »Da sind Instrumente«, und dann sind sie gegangen und dann hat man so wirklich diesen Drive gespürt: »Jetzt nehm' ich eine Gitarre in die Hand.« Und dann haben sie »La Cucaracha« gespielt. Und das waren für mich so Ansätze für die Dimension des Künstlerischen. Also, so ein gewisser Ausdruckswunsch, ein – das war für mich sehr spürbar. Oder es gab so ein Mädchen, die hatte – ich glaub' es war eine Rassel in der Hand, ich weiß nicht, was es war, und sie hat sie immer so gehalten. Und ich hab' sie immer beobachtet, wie sie die so streichelt – so diese Materialität in den Händen. Und sie hat das wirklich so zärtlich gemacht, es hat gar nicht geklungen, aber ich hatte das Gefühl, da ist ein Keim. Also, ich glaube, wenn sie das Gefühl noch erforschen würde, dann würde etwas entstehen daraus. Oder es gab diesen unglaublich coolen Typ, den ich die ganze Zeit in Blick hatte, den S., – der ist ein Performancetalent, also eindrucksvoll. Es gab keine Minute, wo der nicht performt hat. Der ist offensichtlich so ein Tänzer. Also, der bewegt sich super geil (lacht), einfach so, – und der war so spielerisch und

hat immer die Leute so animiert und hat zugehört und war irgendwie so... Er hatte dauernd meine Aufmerksamkeit gefesselt und ich habe gedacht: »Das ist so ein UNGLAUBLICHEs künstlerisches Potenzial, also so wirklich so ein Leuchtturm in dieser Klasse.« (P3, B3-Z4)

B3 und B4 nehmen beide in der Gruppe ein großes Musizierpotenzial wahr und stimmen darin überein, dass dieses Potenzial durch die Art der Instruktionen und vor allem auch durch die Qualität des Feedbacks nicht nur nicht gefördert, sondern immer wieder auch behindert wurde. Ein wesentlicher Unterschied besteht allerdings darin, dass B4 die Intentionen von K3 durchaus begrüßt und vor allem ihre Umsetzung kritisch beleuchtet. Dass angesichts der ästhetischen Erfahrungen, die K3 im Blick hat, das spontane Musizieren von »La Cucaracha« ein erhebliches inhaltliches und methodisches Problem darstellen kann, würde von ihr wahrscheinlich zugestanden. Zwar plädiert B3 keineswegs für einen Projektverlauf, der diese spontanen Musiziersituationen direkt aufgreift. Vielmehr will sie mit ihrer Beobachtung auf Positionen hinweisen, die – um mit Adele Clarke zu sprechen – in ihren Augen »abserviert« wurden (Clarke, 2012, S. 68). Und doch ist auffallend, dass es gerade derartige, überhaupt nicht an Aktionsformen der Neuen Musik gebundene Situationen sind, die sie herausstellt. Das lässt darauf schließen, dass sie eben nicht nur – wie B4 – die Umsetzung einer im Grunde geteilten Intention kritisiert, sondern der Intention selbst mit einer gewissen Reserve gegenübersteht.

Hiervon ausgehend lässt sich ein Bogen zum Vorab-Interview spannen, in dem B3 explizit auf ihre mangelnden Erfahrungen mit Kompositionsprojekten hingewiesen und ihre Vorstellungen vom Künstlerischen vor allem aus der Perspektive der musizierenden und improvisierenden Interpretin formuliert hatte. In ihrer Beurteilung des dritten Projekts zeigt sich nun, dass diese Perspektive durchaus zu einer gewissen Reserve gegenüber Ansätzen führen kann, die die spontanen Musizierbedürfnisse der Schüler:innen zunächst einmal einzuklammern bestrebt sind. B3 ist sich ihrer Perspektive sehr bewusst:

B3: Eigentlich, also nach meinem Bild ist es tatsächlich so [...], dass ich dachte, vielleicht liegt es daran, dass ich Interpretin bin, also, dass ich aktive Pianistin auch lang' war, und dass ich mich dem Musizieren sehr aus dieser Perspektive annäherte, aber ich finde es schwierig, Menschen dieses Komponieren spürbar zu machen, wenn man kaum etwas von dieser performativen Publikumswirkung besitzt. Wenn sie das nicht in sich tragen, dann finde ich dieses Spiel mit Ideen... Womöglich – das habe ich mich wirklich gefragt – würde es vielleicht funktionieren, wenn man tatsächlich ein anderes Medium hätte, wie bei so elektronischer Musik oder sowas, also wo Stoff da wäre, klanglicher Stoff. So wie diese Cubase-Geschichten, oder – dann kann ich mir vorstellen, dass das klappt, weil dann hast du ein Material, das an sich irgendwie klingt. Dann kannst du daran rumbasteln, weißt du, du machst es größer oder kleiner und... Aber wenn du kein Material hast, dann weiß ich nicht, wie das gehen soll. (P3, B3-Z5)

Mit ihrer Selbstkennzeichnung als *aktiver Pianistin* und *Interpretin* gibt B3 (die »Interpretin des Moments«) die Soziale Welt zu erkennen, aus der heraus sie spricht und der sie sich durch Commitment verbunden weiß. Dieser von ihr entworfenen Community steht als negative Abgrenzung eine Soziale Welt gegenüber, die ein in ihren Augen abstraktes, unsinnliches und nicht subjektiv erfülltes Material zum Ausgangspunkt von Kompositionsprozessen erhebt, die Produkte entstehen lassen, für die ein *Mangel an Ownership*

charakteristisch ist. Diese Welt kann sie zwar von außen beschreiben, gesteht allerdings explizit ein, dass sie ihr fremd ist. Halten wir dieser Sozialen Welt diejenige von K3 gegenüber, so lässt sich in der Tat eine fundamentale Gegensätzlichkeit feststellen. K3 präsentiert sich im Interview als Vertreter einer kompositionspädagogischen Community, die bestimmte Erfahrungen der musikalischen Avantgarde weitergeben möchte. Diese Erfahrungen sind an ein bewusstes Ausschließen geläufiger Musizierformen mit all ihren traditionsbehafteten Patterns geknüpft und sollen durch ein schrittweises und eng geführtes Erkunden elementarer Klangverläufe und Formprinzipien ermöglicht werden. Diese hier aufgerufene Soziale Welt lässt sich zwar auf eine virtuelle kompositionspädagogische Community beziehen, ist aber keineswegs ganz identisch mit den Sozialen Welten von K1, K2 und B1, was ein neuerlicher Hinweis darauf ist, dass Soziale Welten keine formalen oder personal eindeutigen Einheiten bezeichnen, sondern Konstruktionen sind, die zwar auf kollektive Akteure verweisen, aber in ihrer Existenz doch an die Einzelakteur:innen gebunden bleiben, die sie in Situationen aufrufen, um damit die mit ihnen verbundenen Verpflichtungen deutlich zu machen und diese gegenüber anderen Akteur:innen durchzusetzen versuchen.

Womöglich spiegelt sich in der von K3 praktizierten Kleinschrittigkeit wie auch in seinem Bedürfnis, zügig *voranzukommen*, der Wunsch, möglichst schnell an einen Punkt zu kommen, an dem die Schüler:innen diese Erfahrungen in ein von Selbsttätigkeit gekennzeichnetes künstlerisches Handeln umzumünzen in der Lage sind. Im Vorab-Interview hatte K3 ja von der Notwendigkeit gesprochen, die Schüler:innen über die Schwelle *rüberzutragen*, hinter der sie aufgrund der zuvor gewonnenen Kriterien eigenständige Vorstellungen entwickeln können (und dann auch in der Lage sind, an ihnen produktiv zu scheitern).

Es geht hier nicht darum, K3's konkrete Vorgehensweise verteidigen zu wollen. Wichtig ist aber, sich klar zu machen, dass sie aus der Perspektive seiner Sozialen Welt eine durchaus eigene Logik besitzt: Wenn es sein Ziel ist, die Schüler:innen innerhalb von sechs Doppelstunden zu einem Punkt zu führen, an dem sie beginnen, in seinem Sinne selbstständig künstlerisch zu arbeiten, dann ist offenkundig, dass ein zu hohes Maß an *kreativer Freiheit* möglicherweise in Richtungen führen wird, die diesem vordefinierten Ziel abträglich sind. In der konkreten Unterrichtssituation führt das dann dazu, dass den vielen individuellen musikalischen Reaktionsweisen der Schüler:innen, die von B3 und B4 überaus eindrucksvoll und sensibel beobachtet werden, kaum Raum gegeben wird – zumindest nicht im Sinne eines entwicklungsfähigen Potenzials.

Unabhängig von der Frage, ob K3 seine Zielsetzungen möglicherweise auch anders hätte realisieren können, ist also festzustellen, dass die unterschiedlichen Sozialen Welten (und mit ihnen die hochgradig divergierenden Wissensordnungen des Künstlerischen), aus denen heraus B3 und K3 sprechen, ein wirkliches Verstehen der jeweils anderen Sozialen Welt kaum zulässt. Bei beiden Interviewpartnern wird das auf jeweils unterschiedliche Art und Weise manifest. Bei B3 zeigt es sich an einer Passage, in der sie vermutet, dass K3 *an einer Idee [arbeitet], die womöglich ganz gut funktionieren würde, wenn die Leute, mit denen er arbeiten würde, professionelle Musiker wären*.

K3 (der »Lehrer-Komponist«) würde wahrscheinlich darauf hinweisen, dass es ihm, der sich im Kontext von Schulprojekten dezidiert als Kompositionspädagoge und nicht als Komponist begreift, doch ganz im Gegenteil um eine extreme didaktische Reduktion geht, die professionelle Musiker:innen gar nicht nötig hätten. Umgekehrt gesteht er im Nachgespräch zwar nachdenklich und durchaus selbstkritisch ein, dass

er das Musizieren im Rahmen kompositionspädagogischer Projekte *immer vor allem als Hilfe und Anknüpfungspunkt für die kompositorische Arbeit* (also nicht als eigenständigen künstlerischen Faktor) angesehen hat und bekundet seine Bereitschaft, darüber nachzudenken, ihm künftig mehr Raum zu geben. Doch eine stärkere Berücksichtigung bedeutet noch lange nicht den Vollzug eines fundamentalen Paradigmenwechsels, der nötig wäre, um sich das von B3 so kompromisslos vertretene Primat des gelungenen, für sich selbst stehenden Musiziermoments zu eigen zu machen. Würde sich K3 an diesem Primat orientieren, so müsste er zugleich auch eine zentrale Zielsetzung seiner kompositionspädagogischen Arbeit über Bord werfen: Es geht ihm um die Erfahrung einer Dimension des Komponierens, die sich, wie er im Vorab-Gespräch deutlich gemacht hatte, sehr trennscharf von der nachträglichen Fixierung einer Improvisation unterscheidet. Komponieren ist für ihn an Schriftlichkeit (einerlei ob in Form traditioneller, grafischer oder verbaler Notation) und damit auch an die Fähigkeit zur Imagination von Klangverläufen gebunden. Solange die Arbeit an der Qualität von Musiziermomenten ihm bei der Umsetzung dieser Intention hilft, ist er gerne bereit, sie stärker einzubeziehen. Sie ins Zentrum seiner Arbeit zu stellen, widerspräche aber seinem Verständnis von Kompositionspädagogik. Insofern bestätigt sich hier, was wir bereits bei den ersten beiden Projekten feststellen konnten: Anscheinend fungiert die Soziale Welt und die ihr zugeordnete Wissensordnung immer auch als ein Filter, der nicht nur die Wahrnehmung einer Situation lenkt, sondern bis zu einem gewissen Grad auch das Verstehen anderer Sozialer Welten und Wissensordnungen erschwert.

Die Soziale Welt von B4 ist weniger einfach zu bestimmen. Das hängt damit zusammen, dass sie die Arbeit von K3 zwar sehr kritisch betrachtet, aber nicht als eine eigene Soziale Welt begreift, an der sie keinen Anteil hätte. Anhand der Beobachtungen von B1, B2 und nun auch B3 konnten wir feststellen, dass Soziale Welten häufig an Positionierungen geknüpft sind, die insbesondere dann formuliert werden, wenn sie sich gegenüber anderen Sozialen Welten abgrenzen. Für B4 gehört K3 allerdings nicht zu einer fremden Welt, da sie seine Intentionen nicht nur versteht, sondern bis zu einem gewissen Grad auch teilt. Sie formuliert keine Kritik von außen, sondern aus einer potenziell gemeinsamen Perspektive. Nicht K3's Intentionen werden kritisiert, sondern die Art und Weise, in der eine entscheidende Dimension übergangen wird, die nötig wäre, um sie zu erreichen.

B4: Aber die Intention finde ich gut. Die Intentionen finde ich alle gut, die [er] hatte, also. [Aber] da muss länger aufgebaut und geübt werden, [bis es] ganz stimmt. Mit Alltagsmaterialien kann man tolle Sachen machen. [...] Also, die Überschriften, für mich, die stimmen alle (lacht), die sind alle absolut erstrebenswert. (P3, B4-Z5)

Perspektiven wie diejenige von B3, denen die Soziale Welt K3's fremd ist, müssen aber deshalb nicht automatisch als unsachgemäß bezeichnet werden. Gerade durch das Nicht-Teilen von Zielen können »tote Winkel« erkannt werden, die den Mitgliedern einer Sozialen Welt unter Umständen verborgen bleiben müssen. Zweifellos befähigt die Tatsache, dass B3's Wissensordnung sich deutlich von der Wissensordnung K3's unterscheidet, sie dazu, einen großen »elephant in the room« – die Musizierpotenziale und -bedürfnisse der Gruppe – zu identifizieren: Dass diese Potenziale anlässlich einer Unterrichtsphase wahrgenommen werden, in der die Schüler:innen nicht durch Instruktionen gebunden sind und frei auf ihren Instrumenten spielen, lässt auf eine Perspektive schließen, die

einzunehmen K3 in dieser Form vermutlich gar nicht möglich wäre, denn eben dieses freie Musizieren erlernter Stücke und Patterns (*La Cucaracha*) steht ja in größtmöglicher Distanz zu seinen Zielen und ruft eher nach Unterbindung denn nach wertschätzender Beachtung. Gerade dadurch wird ihm aber der Blick auf bestimmte Fähigkeiten der Gruppe versperrt, über den B3 vermöge ihrer Fremdheit so selbstverständlich verfügt.

Dieser Elefant ist nicht der einzige, der in diesem Projekt den Unterrichtsraum durchstreift. Einen weiteren, noch verborgeneren, werden wir identifizieren, wenn wir uns im folgenden Abschnitt der in diesem Projekt praktizierten Kooperationsform widmen.

3.2.3.7 Projekt 3: Feste Kooperation ohne Konsens

Wie in Projekt 1, so treten auch in diesem Projekt Grenzobjekte auf vielfache Weise in Erscheinung. Ein wichtiger Kontext, der ihre Entstehung begünstigt, wird durch das Medium Papier gestiftet. Es war zu sehen, dass es von K3 in erster Linie als ein Mittel verstanden wird, das gerade wegen seines äußerst reduzierten Klangspektrums die Schüler:innen für die Möglichkeiten formaler Gestaltungsprozesse sensibilisieren soll. Ganz offensichtlich versteht die Gruppe das aber ganz anders. Da ist die Schüler:in, die es primär als ein »Instrument« begreift, dessen Spieltechnik gelernt werden soll (*laute, leise Töne*). Da sind die Schüler:innen, die es als Teil eines *Schulplans* verstehen, der sie zu bestimmten Aktionen nötigt, zu denen sie nicht motiviert sind und der die Entfaltung ihrer Bedürfnisse verhindert. Und da ist jene Gruppe, die sich zwar an der Enge und Fremdbestimmtheit der Aufgabenstellung reibt, aber davon ausgehend zu weitgehenden ästhetischen Reflexionen gelangt. Der »nichtmenschliche Aktant« (Clarke) Papier und die aus ihm resultierenden, instrumental umgesetzten Kompositionen werden in diesem letzten Fall zu Geburtshelfern ästhetischer Positionierungen, die K3 vermutlich kaum bewusst intendiert hatte, von denen sich aber fragen lässt, ob die betreffenden Schüler:innen ohne ihn ebenfalls dorthin gekommen wären.

Manche verstehen die Kunstwerke, manche verstehen sie nicht Für mich sieht das aus, wie ein Eimer, der hingeworfen wurde und für jemand anderen ist das Kunst, für die er ein paar Millionen ausgibt. (P3, SuS-Z41)

Es gibt eine Geschichte, da hat so ein Junge in einem Museum ein Skateboard einfach auf die Bank gelegt und die Leute dachten, das ist ein so Kunstwerk, und es war einfach ein Skateboard, also, kommt drauf an. (P3, SuS-Z42)

Ob dies die Erkenntnis ist, die K3 den Schüler:innen vermitteln wollte, kann mit Fug und Recht bezweifelt werden; schließlich tendieren weder seine Überlegungen im Vorab-Interview noch seine Aufgabenstellungen an irgendeiner Stelle in die Richtung eines »anything goes«. Vielmehr geht es ihm um die Entwicklung eines Gefühls für Gestaltungsmöglichkeiten und um eine Bewusstmachung elementarer Formprinzipien wie »Wiederholung«, »Kontrast«, »Höhepunkt« etc. Dennoch ist unübersehbar, dass das von ihm gewählte Medium Papier, auf das die Schüler:innen in der Gruppendiskussion wieder und wieder zurückkommen (es scheint insofern durchaus eine gewisse Faszination zu besitzen), in verschiedenste Sinnzusammenhänge eingeordnet wird, die zwar an keiner einzigen Stelle mit K3's Intentionen zusammenfallen, aber doch eine »Arena« bilden, in der sie parallel nebeneinander existieren. Die Unterschiedlich-

keit und letztlich auch Unvereinbarkeit dieser Deutungen hindern die Anwesenden aber nicht daran, so miteinander zu kooperieren, dass aus der Auseinandersetzung mit dem Medium Papier schriftlich fixierte Kompositionen entstehen, die am Ende zur Aufführung gelangen. Selbst die Schüler:innen, die das Zerreißen *nervt*, gewinnen ihm einen, wenngleich negativen Sinnhorizont ab, indem sie es als typischen Ausdruck eines reglementierenden und verschulten Musikunterrichts begreifen (*ich finde auch, dass wir mehr so nach Gefühl arbeiten sollten, anstatt hier nach diesen Schulplänen*). Dieser Sinnhorizont stiftet zwar keine Motivation, gewährleistet aber einen weitgehend störungsfreien Fortgang der Arbeit.

Ein besonders markantes Grenzobjekt tritt in dem Moment in Erscheinung, in dem die Schüler:innen vom Papier zum Instrument wechseln. In der Konzeption von K3 ist dieser Wechsel ein relativ kleiner Schritt: Was zuvor am Papier erprobt wurde, soll nun instrumental umgesetzt werden. Für die Schüler:innen stellt dieser Schritt hingegen eine zentrale Neujustierung des Projekts dar:

Also, ich fand es eigentlich, heute war die beste Stunde bis jetzt, weil wir auch Instrumente benutzt haben und es hat auch eine andere Wirkung, so auf uns, also auf mich persönlich gebracht so, wie wenn ich Papiermusik mache, weil Instrumente geben auch andere Töne und, – ja, also ich fand das heute eigentlich die beste Stunde. (P3, SuS-Z21)

Ich fand es zum Ende hin von dem Projekt besser als anfangs; anfangs war es ein bisschen einseitig, da haben wir Blätter zerrissen, dann kam irgendwann noch das Zerknüllen von Blättern, dann das Spannen, und als wir dann auf die Instrumente übergegangen sind, fand ich es am besten. (P3, SuS-Z24)

Ganz offensichtlich geht von dem nichtmenschlichen Aktanten ›Musikinstrument‹ eine eigenständige Sinnstiftung aus, durch die sich die neue Phase der Projektarbeit für die Schüler:innen nachdrücklich von der vorangegangenen Papierphase unterscheidet. Was für K3 kleinschrittige Kontinuität bedeutet, wird hier als markanter (und positiv bewerteter) Bruch empfunden.

Entscheidend für die Grenzobjekte in diesem Projekt ist die Tatsache, dass sie von den Beteiligten nicht als solche bemerkt werden. So wie K3 nicht zu registrieren scheint, dass das Spielen auf den Instrumenten von den Schüler:innen als Erfüllung eines lange aufgestauten Wunsches empfunden wird, so bleibt den Schüler:innen verborgen, dass dieser Wechsel nur ein weiterer kleiner Schritt innerhalb einer Gesamtkonzeption darstellt, die sie zum eigenständigen Imaginieren und Notieren von Klangverläufen befähigen soll (was auch damit zusammenhängt, dass sie bereits K3's Zielsetzungen in Bezug auf die vorangegangene Papierphase nicht wirklich erfasst hatten). Die Schüler:innen scheinen ebenso wie K3 davon auszugehen, dass es zwischen ihren Intentionen und denen der jeweils anderen Seite keine Differenzen gibt (was im Falle der Schüler:innen nicht bedeutet, dass diese Intentionen auf ihre Zustimmung trifft!). Insofern ist der vielleicht größte ›Elefant‹ in diesem Projekt durch die Tatsache charakterisiert, dass hier eine Kooperation vorliegt, deren fehlender Konsens den Anwesenden verborgen bleibt. Und da diese Kooperation nach außen hin in einer kleinschrittigen und durchaus logisch aufeinander aufbauenden Folge von Arbeitsaufträgen in Erscheinung tritt, kann dieses dritte Projekt insgesamt als eine **feste Kooperation ohne Konsens** beschrieben werden.

Die Beschreibung des gemeinsamen Kompositionsprozesses unter der theoretischen Brille des Grenzobjekts sollte dabei nicht als eine ausschließlich negativ zu bewertende Kennzeichnung verstanden werden. Bereits in Bezug auf das erste Projekt haben wir ja davon gesprochen, dass keineswegs jeder thematische Gegenstand in der Lage ist, zum Grenzobjekt zu werden. Als wichtiges Merkmal eines Grenzobjekts stellt Susan Leigh Star seine »schwache Strukturiertheit« heraus. Nur eine schwache Struktur kann es ermöglichen, ein Objekt von verschiedenen Seiten aus zu bespielen. Betrachten wir nun insbesondere den Moment, den die Schüler:innen als »Erlaubnis« zum Musizieren auf Instrumenten interpretieren (während er für K3 nur eine weitere Differenzierung bereits bestehender Gestaltungsideen bedeutet), so können wir sehen, dass sich die Gruppe hier, ohne sich dessen bewusst zu sein, die »schwache« Struktur der Gesamttopologie »Aspekte des Künstlerischen« zunutze macht. Während für K3 die Arbeit an der Aufgabe »Vom Papier zum Instrument« augenscheinlich auf der bei ihm dominierenden linken Seite der Map angesiedelt ist (insbesondere bei den Zentralkategorien »Gestaltung« und »Veränderung«), wird sie von den Schüler:innen u.a. mit der Kodierung »Musizierpraxis« in Verbindung gebracht. Diese Kodierung, die wir als »Kernkategorie« in der Mitte der Map lokalisieren, ist dadurch gekennzeichnet, dass sie ihre Fühler in verschiedene Richtungen ausstreckt. Sie ist also in der Lage, Verbindungen zwischen verschiedenen Regionen der Map herzustellen. Was für K3 eine Gestaltungsaufgabe ist, kann über den Transmissionsriemen »Musizierpraxis« von den Schüler:innen als etwas verstanden werden, das sich mit Kodierungen in Verbindung bringen lässt, die an ganz anderen Orten der Map angesiedelt sind (z.B. »Freiheit«, »Können«, »Begabung«, »Veränderung«, »Qualität«, »Emotion«, »Körperlichkeit«). Anders ausgedrückt: Die Landschaft des Künstlerischen, die durch die Map kartographiert wird, weist Regionen auf, die sich zwar weitgehend distinkt voneinander unterscheiden lassen, aber dennoch in einer schwachen Verbindung zueinanderstehen. Dass die Wahrnehmungen und Bewertungen der Schüler:innen und K3's an jeweils anderen Stelle der Map angesiedelt sind, wäre somit nicht allein unter defizitären Gesichtspunkten zu betrachten, sondern verweist darauf, dass die unterschiedlichen Wissensordnungen und Sozialen Welten nicht vollständig getrennt und beziehungslos nebeneinander herlaufen, sondern in einer gemeinsamen Landschaft angesiedelt sind, die eine Projektarbeit ermöglicht, die zwar nicht durch einen Konsens zusammengehalten wird, aber dennoch zu sehr vielgestaltigen und teilweise sogar bedeutsamen Erfahrungen führen kann. Diese Erfahrungen sind freilich nicht intendiert und werden – wie es den Anschein hat – in diesem Projekt systematisch übersehen.

3.2.4 Projekt 4

3.2.4.1 Vorbedingungen

Projekt 4 findet an einem städtischen Gymnasium in einer neunten Klasse statt, die kurz vor Beginn des Projekts neu zusammengesetzt wurde. Eine Schülerin erklärt: *Wir hatten sechs Unterstufenklassen und jetzt wurden drei Oberstufen daraus gemacht [...].* (P4, SuS-Z1) Eine Mitschülerin ergänzt: *Also, wir beide haben uns schon vorher gekannt, und noch eine andere Freundin und die restlichen Leute haben wir eigentlich erst kennen gelernt, ein paar Wochen davor.* (P4, SuS-Z2)

Zwischen der Klasse und ihrem Musiklehrer, der eigentlich freier Musiker mit Schwerpunkt Improvisation ist und als Seiteneinsteiger in den Schuldienst kam, scheint sich sehr schnell eine große Harmonie eingestellt zu haben. L4 lässt wissen:

Wiewohl die Klasse [...] neu zusammengewürfelt war, hatte sich von Anfang an eine bestimmte gegenseitige Sympathie eingestellt. Die Atmosphäre war von Anfang an mild, wie eine leichte, wohltuende Brise vom offenen Meer her... Vermutlich war der überproportionale Anteil an Mädchen auch mit dafür verantwortlich. Von 28 Schülern waren bloß fünf Burschen dabei. (P4, L4-Z1)

Ein Schüler sagt: *Ja, unser Lehrer ist super lieb. Sehr lieb. [...] Er ist menschlich, er versteht viele.* (P4, SuS-Z3) Und eine Schülerin erklärt:

Und also er ist so offen und man fühlt sich auch wohl, wenn man in der Klasse ist mit ihm. [...] Man kann mit ihm reden auch über alles so. Er gibt sich nicht so vor wie andere Lehrer, wo man jetzt nicht wirklich gerne Wörter austauscht, ehrlich gesagt, mit anderen Lehrern. Bei ihm ist so, da muss man jetzt auch nichts vormachen oder so. Da kann man auch einfach die Wahrheit sagen und so, weil das geht einfach. Weil er ist nicht streng und trotzdem hat er eine gewisse Position als Lehrer. (P4, SuS-Z4)

K4 notiert im Verlauf des Projekts über die Schüler:innen:

Dass sie eine tolle Gruppe mit sozialen und künstlerischen Fähigkeiten sind, dass sie extrem gut zuhören und sehr aufmerksam sein können etc. – das war immer wieder Gegenstand unserer Rückmeldungen! (P4, K4-Z1)

Konkrete Erwartungen an das Projekt haben die Schüle:rinnen kaum. Die Vorstellungen sind zunächst diffus. Drei Schülerinnen äußern sich in folgender Weise dazu:

Also, ich habe gedacht, dass ich so etwas noch nie gemacht habe, also ich habe nie selbst Musik gemacht, und dass das eigentlich ganz cool ist, das mal selbst auszuprobieren. Und dass es mal was anderes ist, das man sonst in der Schule nicht macht. (P4, SuS-Z5)

Also, ich hatte da auch überhaupt keine Vorstellung, weil wir haben das ja noch nie gemacht. Ich dachte irgendwie, dass wir so was mit typischen Instrumenten machen wie Klavier, Gitarre oder sowas. Und ich habe mir vorgestellt, dass jeder so was Eigenes komponiert oder sowas und das dann zusammengefügt wird. Also, ich hatte keine Vorstellung. (P4, SuS-Z6)

Und am Anfang, ich glaube, es hatte niemand irgendwelche Erwartungen, weil wir wussten ja nicht, niemand hat uns gesagt, was uns hier erwarten wird. Und da haben schon ein paar, also zumindest ich hab' schon gesagt: »Ja, ich weiß nicht, ich weiß nicht. Ja, vielleicht kann uns jemand sagen, was wir jetzt machen werden.« (P4, SuS-Z7)

3.2.4.2 Projektverlauf

Projekt 4 lässt sich anhand der ausführlichen und differenzierten Tagebucheinträge der Schüler:innen nahezu lückenlos rekonstruieren. Zwei Schülerinnen schreiben über den Anfang des Projekts:

Am 26.2. begann unser Musikprojekt. Als wir zuerst alle zusammen ein Warm-up machten, konnte man sehen, wie viele verschiedene Töne & Geräusche man nur mit seinem Körper (ohne Instrumente) erzeugen kann. Mit Steinen klopfen wir dann unterschiedliche Rhythmen, bei welchen jeder aus der Klasse seinen Beitrag leisten konnte. Als es bei den ersten Versuchen nicht

funktioniert hat, konnte man dann wirklich merken, wie die Klasse zusammenarbeitete und jeder konzentriert auf seinen Einsatz wartete. Deshalb hat mir dieser Teil am besten gefallen. Unsere Klasse kennt sich erst seit einem halben Jahr, weshalb solche Übungen, die die Klassengemeinschaft verbessern, sehr hilfreich sind! Als wir später ein Musikstück mit eigenen Worten beschreiben mussten, hatte jeder die Möglichkeit, die dadurch ausgelösten Gefühle zu Blatt zu bringen. (P4, SuS-Z8)

Also, ich fand es am Anfang auch echt spannend, weil man nicht wusste, was als nächstes kommt, und dass wir neue Sachen ausprobiert haben und dass wir dann auch Sachen mitnehmen durften, z.B. Flaschen, dass wir mit denen musizieren konnten, weil normal musiziert man ja mit Flaschen nicht, – ich fand es echt toll. (P4, SuS-Z9)

In anderen Beiträgen spiegelt sich eher Zurückhaltung. Zwei Schüler und eine Schülerin notieren:

Ich weiß nicht, wann wir endlich beginnen, dieses Stück zu komponieren, oder welche Art von Musik das sein wird. Bis jetzt dachte ich, wir werden Musik machen, die heutzutage im Radio läuft. (P4, SuS-Z10)

Die Aufforderungen von komischen Dingen werden natürlich, und das auch nicht immer, erst erfüllt, nachdem [K4] sie vorführt, da es schon recht peinlich ist, ein komisches Geräusch mit seinem Mund zu machen. Bei den Flaschenübungen fragte ich mich, wozu diese gut wären, aber ich arbeitete einfach mit. (P4, SuS-Z11)

Ich habe am Anfang nicht so gedacht, dass wir mit so Steinen musizieren, weil ich mir auch nicht gedacht habe, dass man mit Steinen irgendwie einen Ton machen kann, auch nicht verschiedene Töne, ja. Ich habe mir schon ein bisschen was anderes erwartet, also, es hat halt viele Sachen, die ich vorher noch nicht wusste, quasi gebracht. (P4, SuS-Z12)

Neben gemeinsamen Warm-Ups werden Gruppenarbeiten initiiert, die zunächst klar instruiert sind, den Schüler:innen aber trotzdem Spaß machen. Zwei Schülerinnen schreiben:

Später haben wir noch zusätzliche Instrumente bekommen. Meine Gruppe hatte eher zwei lautere Instrumente. Da der Auftrag aber war, eher leise und ruhig zu spielen, anstatt zu klopfen etc. – da wir noch keines dieser Instrumente je wirklich gespielt haben, probierten wir zuerst verschiedene Spielarten aus. Bei der ›Aufführung‹ musste ich mich sehr auf die Anderen konzentrieren, da wir keine strikte Zeit- oder Taktvorgabe hatten. (P4, SuS-Z13)

Eines meiner Highlights des heutigen Tages waren die Teamworks-Übungen mit meinen Mitschüler:innen. Zusammen (in 5-er Gruppen) haben wir ein 1-minütiges Musikstück mit unserem ›Instrument‹ (dem Stein) vorgetragen. Jeder durfte an dem außergewöhnlichen Stück teilnehmen. (P4, SuS-Z14)

Positiv scheint sich auf die Befindlichkeiten auszuwirken, dass die Schüler:innen offenbar verstehen, wozu die Übungen gut sind. Eine Schülerin schreibt:

Zunächst begannen wir mit einem kleinen Warm-up, wo wir unsere Muskeln »ausgeschüttelt« haben und gemeinsam mit unseren Körperteilen Klänge erzeugten. Mich faszinierte, wie unterschiedliche Töne man ohne einem zusätzlichen Instrument machen kann und auch wie verschieden es bei jeder Person klang, auch wenn alle dieselben Bewegungen durchführten. [...] Das war eine gute Übung zusammen als Gruppe zu agieren und nach einer Zeit bin ich sicher, wird das sehr gut funktionieren. Die Fortschritte waren auch schon zu sehen & besonders deutlich zu erkennen, als wir bei einer Übung nacheinander im Takt einen Ton mit den Steinen machen mussten. Anfangs klang es, als würden jeder irgendwann einen Ton erzeugen & als hätte das Ganze kein Konzept. Doch als wir die Übung wiederholten, konnte man den Unterschied eindeutig erkennen. Man hört den Takt & viele arbeiteten nicht mehr durch Schauen, wenn man dran kommt, sondern mit dem Gehör. Ich denke, das ist auch etwas, was bei einem Zusammenspielen von Personen sehr wichtig ist & ich mich auch selbst verbessern will. (P4, SuS-Z15)

Auch Hörübungen, die die Schüler:innen durchaus mit Ungewohntem konfrontieren, sind Bestandteil der Strategie des Komponisten, was sich in mehreren Tagebucheinträgen niederschlägt. Die gleiche Schülerin, von der das letzte Zitat stammt, berichtet:

Danach wurde uns 1 Lied vorgespielt, was bei den meisten Furcht und Angst auslöste. Da kann ich auch von mir reden, denn die lauten, schrillen Töne lösten ein komisches & leeres Gefühl aus. Ich fühlte mich, als würde ich in einen dunklen, kleinem Raum auf einem kalten Boden sitzen. Durch die vielen, nicht gleich langen Pausen war man durchgängig gespannt & wusste nicht, wann die nächsten Klänge zu hören waren. Aufgrund dessen zuckte ich auch oft zusammen, denn nach der Stille folgte meistens plötzlich ein lauter auftretender Klang, bei dem ich mich wegen der Lautstärke erschrocken habe. Es kam mir so vor, als hätte ich das Lied in einem Horrorfilm schon einmal gehört, da es durchgängig diese Spannung enthält. Es ist faszinierend, was für Gefühle ein paar Klänge erwecken können. Danach haben wir alle unsere Gefühle notiert. (P4, SuS-Z16)

Zu der gleichen Situation schreibt eine andere Schülerin:

Ich persönlich bin ein sehr musikbegeisterter Mensch, aber diese Art von Musik kannte ich auf so eine Weise noch nicht. Es erzählte auf eigene Weise nur mit seinen Tönen eine Geschichte, was ich sehr beeindruckend finde. (P4, SuS-Z17)

An eine Performance ihres Lehrers erinnert sich eine andere Schülerin so: *Danach hat unser Lehrer [...] auf der Gitarre gespielt. Er hat verschiedene Gegenstände verwendet und ich bin oft erschrocken. (P4, SuS-Z18)*

Mehrere Tagebucheinträge dokumentieren, wie sich bei den Schüler:innen sukzessive Veränderungsprozesse sowohl in Bezug auf das Hören als auch hinsichtlich des eigenen Musizierens vollziehen:

Später mussten wir [...] ein eigenes Musikstück in Gruppen komponieren. Dieses Mal durften wir uns selber die Gruppen aussuchen. Ich weiß nicht, ob es daran lag, aber auf jeden Fall fiel es dieses Mal leichter, Ideen zu finden. [...] anders als am Montag haben alle aufmerksam zugehört und niemand hat gelacht. (P4, SuS-Z19)

Zuerst haben wir als »Aufwärmübung« verschiedene Buchstaben (s, r, m) in verschiedenen Tonlagen gesungen. Am Anfang wirkte es komisch und alle mussten lachen, jedoch änderte sich dies bald. (P4, SuS-Z20)

Wir begannen die Stunde erneut mit Stimmübungen, die niemand wirklich ausführen wollte, da sie auch meines Erachtens von peinlicher Natur stammten. Doch nachdem [K4] mit den Übungen begann, fiel es uns leichter mitzumachen. Unser Lehrer holte dann PET-Flaschen, die wir dann in unterschiedlichen Abständen fallen ließen. Anfangs empfand ich die Übung als überflüssig und macht halt einfach mit. Als es aber begann gut zu klingen, bemühten sich alle, mich eingeschlossen. (P4, SuS-Z21)

Ganz allgemein und zusammenfassend: Am Anfang war es für mich komisch, Musik mit so ungewöhnlichen Instrumenten zu machen. Doch mit der Zeit fing es an, mir zu gefallen und Spaß zu machen. (P4, SuS-Z22)

Ein anschauliches Beispiel für das Überwinden bestehender Unsicherheiten gibt folgender Beitrag:

Als Aufwärmübung haben wir dieses Mal Stimmübungen gemacht. Es hat am Anfang echt Überwindung gekostet einfach den Kopf auszuschnallen und mitzumachen. Aber es hat irgendwie Spaß gemacht. Man musste sich das Lachen echt verkneifen. Danach haben wir auch weitere Übungen mit der Stimme gemacht. Es war interessant zu hören, wie unterschiedlich verschiedene Leute klingen, wenn sie fast genau denselben Ton singen. Auch lauter und leiser, höher und tiefer werden haben wir geübt. (P4, SuS-Z23)

Eine andere Schülerin schreibt schlicht: *Bei den Aufwärmübungen kam ich mir am Anfang ein bisschen doof vor, aber es hat Spaß gemacht. (P4, SuS-Z24)*

In einem Tagebuch findet sich folgender Satz: *Anfangs mussten wir alle lachen und fanden es komisch, doch mit der Zeit wurde man immer vertrauter damit und es hat sich ... Klasse gut angefühlt. (P4, SuS-Z25)*

Auch K4 bemerkt, dass sich die Schüler:innen von Woche zu Woche zunehmend auf das Projekt einlassen. Er schreibt in sein Tagebuch:

Die Schüler:innen setzten sich schon ganz selbstverständlich in den Kreis und warteten schon gespannt auf das, was kommen wird – so mein Eindruck. [...] Und sie ließen sich auf die ungewohnten Stimmübungen überraschend gut ein. Ergebnisse, das zu Hörende, war nicht überwältigend, im Gegenteil – mit der Stimme sind sie noch ganz unbedarft. Aber sie verweigerten zumindest nicht. (P4, K4-Z2)

Dass sich Öffnungsprozesse bisweilen über mehrere Wochen hingezogen haben, lässt sich anhand folgender Tagebucheinträge einer Schülerin zeigen, die anfangs erhebliche Schwierigkeiten mit den im Projekt geforderten Tätigkeiten hatte. Von besonderer Bedeutung scheint hier die Tatsache zu sein, dass von K4 und L4 keinerlei Druck oder Zwang ausgeübt wurde:

Zuerst haben sie und die anderen mit der Stimme verschiedene Klänge erzeugt und ich habe zugeschaut, weil ich zu unfähig für dieses Projekt bin. [...] Es tut mir leid, aber ich kann das ein-

fach nicht. Ich wäre lieber gestorben als mitzumachen. Es war mir einfach unangenehm. (P4, SuS-Z26)

Im nächsten Tagebucheintrag notiert die gleiche Schülerin:

Ich habe mich schon deutlich wohler gefühlt als in den letzten zwei Doppelstunden. Es hat mir auch sehr gefallen, dass sie Verständnis für meine Hemmungen haben und nicht versucht haben, mich zu zwingen. Ich habe mir in dieser Doppelstunde versucht Mühe zu geben und habe bis auf den Teil mit der eigenen Stimme alles versucht und gemacht. [...] Mir ist in dieser Doppelstunde alles etwas leichter gefallen und alles in allem hat mich diese Einheit bis jetzt am meisten angesprochen. (P4, SuS-Z27)

Wieder eine Woche später schreibt sie:

In meiner Gruppe fühle ich mich mittlerweile schon richtig wohl und das gesamte Projekt fällt mir auch schon viel leicht als am Anfang. [...] Alles in allem waren die vier Stunden voll lustig und ich freue mich schon auf [...], obwohl ich auch schon Angst vor der Aufführung habe. (P4, SuS-Z28)

Nach dem Konzert hält sie fest sie:

Meiner Meinung nach haben wir unsere Komposition relativ gut aufgeführt, ohne große Fehler zu machen. Es waren auch alle sehr konzentriert und haben ihr Bestes gegeben. 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. Nach der Aufführung war ich sehr erleichtert und froh, dass es so gut geklappt hat und ich es hinter mir habe. (P4, SuS-Z29)

Insgesamt scheint sich bereits in der dritten Projekteinheit bei allen Beteiligten eine gewisse Routine eingestellt zu haben, wie folgende Tagebucheinträge einer Schülerin und eines Schülers belegen:

Wir begannen unseren dritten Tag, an dem wir an unserem Musikprojekt arbeiteten, mit Stimmübungen. Anschließend bekamen wir die Aufgabe gestellt, in die Gruppen des vorherigen Mals zu gehen unser komponiertes Stück zu verlängern und mit weiteren Instrumenten zu optimieren. Das Stück sollte 2-3 Minuten dauern. Die Gruppen begannen und am Ende der Zeit hörten wir 4 tolle selbst entwickelte Stücke. (P4, SuS-Z30)

Die Einheiten gefallen mir immer mehr. Wir machen die Warm-ups nicht mehr, die für mich ein bisschen komisch waren. Außerdem arbeiten wir jetzt öfter in den kleinen Gruppen, was mir besser gefällt als in der großen Gruppe. Ich finde kleinere Gruppen besser, weil man sich meistens mehr traut als in einer großen Gruppe. Allgemein hat es mir gut gefallen und ich freue mich schon auf die nächste Einheit. (P4, SuS-Z31)

Auch auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen tut sich etwas. Eine Schülerin schreibt:

Ich hatte in dieser Stunde besonders das Gefühl, dass das miteinander mit den Lehrern [...] besser wurde. [K4] wies uns in seine Muttersprache ein. Ich glaube, es ist wichtig, dass es zwischen Lehrern und Schülern zu so einem »unschulischen« Informationsaustausch kommt, weil dies es leichter macht, im Unterricht klar und mit der Wahrheit mit dem Lehrer zu sprechen (z.B. wenn man etwas nicht versteht). (P4, SuS-Z32)

Ein Schüler teilt rückblickend mit:

Ich fand am Anfang, wie ich reingekommen bin ins Musikprojekt, da hab' ich [K4] gesehen und gedacht, das ist viel zu seriös, viel zu ernst oder so. [...] Und dann im Laufe der Zeit hat sich das eigentlich, war das weg, weil er war nicht streng, aber er hat trotzdem so ne Stelle gehabt, man hat ihm zugehört und das hat geklappt mit dem. Keine Ahnung, wie das funktioniert hat. (P4, SuS-Z33)

Eine Schülerin fügt hinzu: *Ja, er hat uns das quasi antrainiert, dass das funktioniert [...]. (P4, SuS-Z34)* Ein anderer präzisiert: *Aber nicht so auf böse Art, sondern das war ganz gut. (P4, SuS-Z35)*

K4 hält in seinem Tagebuch fest, dass er viel Wert darauf legte, *dass die Aufführenden vor dem Beginn des Stücks schon Aufmerksamkeit erheischen, indem sie ganz konzentriert und spielbereit den Beginn [...] nur mit ihrer Körperhaltung und Spannung anzeigen [...]. (P4, K4-Z3)* Er möchte, dass die Schüler:innen *mit einer künstlerischen Haltung, mit Intensität, Atmosphäre schaffen. (P4, K4-Z4)*

In den Tagebüchern der Schüler:innen spiegelt sich dieser Anspruch ebenfalls. Eine Schülerin notiert zu den Zwischenpräsentationen: *Hierbei war es wichtig, dass jeder beim Vorführen richtig mitmachte. Sonst klingt es nicht richtig! (P4, SuS-Z36)* In Fällen, in denen Präsenz und Konzentration nicht stimmen, lässt K4 sich sein Missfallen durchaus anmerken. Im Tagebuch einer Schülerin ist zu lesen:

Es war eigentlich ganz gut, bis unsere Gruppe an der Reihe war. Wir mussten halt anfangen zu lachen. Das tut mich auch voll leid und wir haben uns eigentlich stark vorgenommen, nicht zu lachen. Ich glaube, [K4] war ein bisschen grantig und enttäuscht von uns, was ich aber verstehen kann [...]. (P4, SuS-Z37)

K4 ist sich des Einflusses, den er auf die kreativen Arbeiten der Schüler:innen nimmt, vollkommen bewusst. Im Interview verrät er:

Der Begriff »Freiheit«: Ich glaube, dass es das wirklich nicht gibt in diesen Prozessen. Weil alleine die Idee, die ich hineingebe, wie sie damit beginnen, hat schon meine Ideen. Also, ich gebe dort schon ein bisschen was vor. [...] Das heißt, es ist schon irgendwie fokussiert auf mich, wenn ich was hineingebe. Dann im Verlauf der Arbeit gibt es ja Phasen, eben was du gesagt hast, du gehst spazieren und dann öffnen sich noch einmal Türen. Und das finde ich auch ganz wichtig, dass man denen auch sagt, wie viele Türen oder dass es mehrere Türen gibt. Aber die öffne ICH. Ich muss ihnen ja die Türen öffnen und dann auch noch was zeigen oder einen Gedanken hinein geben oder eine Übung einschieben oder neues Material, mit dem man arbeitet. Ob sie es dann nehmen, oder nicht, das ist dann deren Entscheidung. Das ist dann ihre Freiheit. Aber aufgrund von meinen Inputs, die ich gebe, und auch aufgrund von meinen Blicken (lacht), die ich da rein

gebe, wenn sie etwas spielen, oder aufgrund von meiner Haltung, wird es einfach nicht wirklich in dem Sinne stark gelenkt, aber es ist MEIN Einfluss. (P4, K4-Z5)

Allerdings achtet er stets darauf, dass die Schüler:innen bereit sind, sich auf seine Angebote einzulassen. Deshalb hält er es für wichtig, dass sie Selbstwirksamkeitserfahrungen machen

mit etwas, was vorher auch ungewöhnlich war oder für uns fremd, wo wir gemerkt haben, da entsteht eigentlich ganz was Tolles oder ist bei mir was passiert oder in der Gruppe was passiert. (P4, K4-Z6)

Er ist davon überzeugt, dass sie dann viel bereiter sind, auch den nächsten Schritt zu gehen. (P4, K4-Z7) Deshalb achtet er darauf, dass es im Prozess immer wieder Kleinprodukte gibt, die man nicht links liegen lässt, sondern wo man sagt, das haben wir erarbeitet, und dem auch Bedeutung gibt [...], damit man wieder zurückgreifen kann darauf. (P4, K4-Z8) Eine Schülerin berichtet:

[...] ein konkretes Beispiel [...] war, dass wir alle Flaschen in der Hand hatten und vorher schon einen Ton mit Flaschen erzeugt haben und dann hat irgendjemand einfach mit einer Flasche etwas geklopft und dann hat ein anderer gemeint »Oh, das hört sich cool an!« und hat dann mitgeklopft und dann hat sich das so entwickelt, dass eben diesen Takt wir dann im Endeffekt auch benutzt haben und dass wir das dann immer variiert haben, auch im Stück, und das haben wir dann auch beibehalten, obwohl es einfach nur spontan entstanden ist. (P4, SuS-Z38)

Ein Schüler trägt bei:

Ich fand das eigentlich gut, weil es wurde nie gesagt, dass es nicht gut war oder das passt nicht, sondern jeder hatte in Kleingruppen etwas zusammengestellt. Das war dann eher so: »Ja, ihr könntet das und das machen, dann klingt das besser.« Oder es waren eher Vorschläge, wie man es noch besser machen kann, und nicht so: »Du nimmst das jetzt raus, das ist nicht gut.« (P4, SuS-Z39)

Obwohl das Projekt aus den Perspektiven aller Beteiligten gut läuft, gibt es kleinere Schwierigkeiten. K4 berichtet von einer Übung: *Eine Gruppe brachte dabei nicht einen Ton, nicht eine Silbe, nicht einen Buchstaben hervor.* (P4, K4-Z9) Eine Schülerin thematisiert interne Gruppenprobleme (z.B. *unkoordiniertes Durcheinandergerede*). (P4, SuS-Z40) Sowohl K4 als auch die Schüler:innen klagen gelegentlich über Zeitnot:

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 (die musste entfallen, weil es zur Pause geläutet hat). Schade, denn man hat bei den meisten gespürt, dass sie gerne gearbeitet haben, aber durch die zu kurze Zeit auch etwas unzufrieden waren mit ihren Ergebnissen. (P4, K4-Z10)

Ja, es war einfach schwierig, dass jeder oder jede eine andere Idee hat. Man konnte nicht alles in das Stück reinpacken und deswegen musste man sich immer entscheiden und in einer Gruppe ist es halt ein bisschen schwieriger, sich für eine Sache zu entscheiden. Und wenn es heißt: »Ja, in

zwei Minuten ist die Vorführung«, dann müssen sie noch schnell ein Ende finden, was noch cool ist. Das ist ein bisschen schwierig. (P4, SuS-Z41)

Gut dokumentiert sind auch Aushandlungsprozesse innerhalb der Gruppen, wie folgende Tagebucheinträge zeigen:

[...] ich glaube, bei uns war das eher so, dass jemand mit einer Idee kommt, – die Idee hat aber nicht jedem so perfekt gefallen, und dann haben wir uns einfach darauf geeinigt, wie wir die Idee umsetzen. Und man hat es jetzt, also – die Idee, die Grundidee blieb dieselbe, aber wir haben es so angepasst, dass sie eigentlich für jeden gepasst hat, dass jeder einverstanden war damit. [...] Es war manchmal einfach im Hinterkopf. Man hat gemerkt: »Okay, das passt nicht so, – machen wir es ein bisschen anders« – ohne das so zu kommunizieren. Aber das war trotzdem schon so, dass – es kommen Ideen und im Endeffekt wird es angepasst und dann wird es verwendet. (P4, SuS-Z42)

[...] ich find es ein gutes Gefühl, wie man dann gemerkt hat, nach den paar Sessions, die wir schon hatten, dass unser Musikstück, das wir gemacht haben, wirklich zu einem Ende kommt und dass wir wirklich schon nur Feinheiten verbessern und dass wir dann halt wirklich ein Stück kreiert haben, das schon so gut wie fertig ist und am Ende des Tages haben wir es vorgespielt und es waren wirklich viele Probleme und ich fand es ein gutes Gefühl, dass man das jetzt geschafft hat, dass man wirklich etwas kreiert hat, ein eigenes Stück, das fand ich ein gutes Gefühl. (P4, SuS-Z43)

Im Abschlussinterview sagt ein Schüler auf die Frage, ob er sich wie ein Komponist gefühlt habe:

Ich kann mich nicht wie ein Komponist gefühlt haben, weil wir waren so als Gruppe zusammen und es kamen immer neue Ideen von anderen Leuten und es waren immer kleine Ideen, die wir dann so als Gruppe zusammengefügt haben. D.h., es war nicht ein Komponist, eine Person, die das gemacht hat, sondern wir haben das wirklich in der Gruppe gemacht und es gab keine Probleme dabei. Jeder hat die Ideen eingebracht und wenn es nicht gut war, war sich jeder einig, dass wir die jetzt rauswerfen, die Idee. Und das war eher einfach so wie eine geplante Gruppenarbeit und nicht so Komponisten. (P4, SuS-Z44)

Ein besonderes Element innerhalb der Strategie des Komponisten ist die Präsentation einer weiteren externen Musikerin. Er schreibt:

Für einen zusätzlichen künstlerischen Input habe ich eine Bassklarinettistin [...] eingeladen, die mit »explosiven« und »losen« musikalischen Elementen spielend den Kreis betreten und ca. 10' innerhalb des Kreises spielen soll. [...] Meine Intention war es, sich von diesem Spiel für ihr Musizieren inspirieren zu lassen, sich was abzuschauen oder aber auch einfach zu genießen. Ich dachte mir, dass ein musikalischer Input wahrscheinlich doch mehr bringt als verbale Hinweise von uns. (P4, K4-Z11)

Verschiedene Tagebucheinträge der Schüler:innen berichten von diesem Ereignis:

Uns wurde eine Frau vorgestellt, die ohne ein Wort zu sagen, begann, ein spontanes, nicht geplantes Stück mit ihrer »Klarinette« zu spielen. Das Stück dauerte mindestens 5 Minuten und war voller Überraschungen. Man spürte die Spannungen in den Pausen, wie jeder ganz genau und leise horchte, was als Nächstes kam. Es sollte uns zeigen, was wir lernen können, um unser bis jetzt entwickeltes Stück zu optimieren. Wie wir auf eine Art und Weise mit dem Publikum »spielen« können. Anschließend bestand unsere Aufgabe [...] darin, unser Stück zu verlängern und im besten Falle zu optimieren, indem wir Teile, die wir gerade eben sahen, z.B. diese Spannungen in den Pausen, einzubauen. Wir arbeiteten konzentriert und jede Gruppe hat sich, was man in der Zeit mitverfolgen konnte, viel Mühe gegeben! (P4, SuS-Z45)

Am Anfang mussten ein paar Mitschüler lachen oder sind währenddessen auch erschrocken, aber wahrscheinlich nur, weil dies nichts Alltägliches und eher Ungewöhnliches ist. Ich persönlich habe das Ganze sehr spannend gefunden, weil man nie ahnen konnte, wann sie den nächsten Ton spielen würde. (P4, SuS-Z46)

Uns wurde ein Stück auf einer Bassklarinette vorgespielt. Ich wusste nicht einmal, dass es so etwas gibt. Es war überraschend, wie viele unterschiedliche Töne man auf einem Instrument spielen kann. (P4, SuS-Z47)

Insbesondere in Hinblick auf die Improvisation hinterlässt die externe Musikerin Spuren. Über das eigene Musizieren berichten ein Schüler und zwei Schülerinnen:

Wir hatten keinen Plan, wer jetzt was beginnt. Wir hatten das geprobt, dass wir drauf loslegen und selber schauen, wann setzen wir ein, wann klingt das gut. Und ich war eigentlich überrascht, dass das so ziemlich jedes Mal so gut geklappt hat. (P4, SuS-Z48)

Nach der Vorbereitung hatten wir die Aufgabe, jede einzelne Komposition nacheinander ohne »Zwischenklatschen« aufzuführen. Es war wahnsinnig beeindruckend zu sehen, wie gut alles zusammengepasst hatte, obwohl wir a) uns nicht abgesprochen haben und alles unabhängig voneinander komponiert haben und b) es noch nie zusammengespielt haben. (P4, SuS-Z49)

Ich fand es auch besser, dass wir das nicht so strikt geübt haben, sondern halt einfach aufeinander gehört haben und so, und dann ist man auch nicht so nervös oder sowas und hat nicht gedacht, das muss nach Plan laufen. Es war einfach toll, wenn es schön klingt. (P4, SuS-Z50)

Projekt D endet mit einer öffentlichen Aufführung des entstandenen Stücks, die spürbar für Anspannung und Leistungsmotivation sorgt. Ein Schüler teilt im Interview mit:

[...] also mein Ziel ist es jetzt auf jeden Fall, dass ich, – dass wir [...] uns nicht komplett blamieren, also, [...] dass ich, ja, da seriös auftrete und wir halt was Gescheites darbieten können. (P4, SuS-Z51)

In einem Tagebuch steht:

Bevor die Stunde fertig war, haben wir eine Generalprobe vor einer 4. Klasse gemacht und es hat ihnen gefallen. Das freut mich! Ich finde unser Stück sehr gut. Es gefällt auch sehr gut und ja, ich bin zufrieden. (P4, SuS-Z52)

Ein Aspekt, der in besonderer Weise bezeugt, dass K4 sehr großes Vertrauen in die Schüler:innen und ihre künstlerischen Kompetenzen besitzt, ist, dass er kurz vor der öffentlichen Aufführung noch vollkommen neue Musikinstrumente zur Verfügung stellt, die angesichts der begrenzten Probenzeit gar nicht anders als improvisatorisch verwendet werden können. Eine Schülerin schreibt ins Tagebuch:

[K4] zeigte uns nach unseren kleinen Proben neue Musikinstrumente, welche vom Äußeren gar nicht aussehen, als könne man Klänge erzeugen. Auf diese teilte man sich zu 2. auf & erfand erneut ein kleines Musikstück. Dieses dauerte jedoch viel kürzer. Ich war fasziniert, was für Töne erzeugt wurden & wie unterschiedlich alles klang. Wir führten uns nacheinander die Klänge vor & entschieden dann, kein geplantes Stück daraus zu machen, sondern dass jeder selbst entscheidet, wann seine Töne dazu passen. (P4, SuS-Z53)

Auch K4 ist in der letzten Projekteinheit vor der Konzertfahrt mit dem Stand der Dinge zufrieden. Er trägt in sein Tagebuch ein:

Leider haben wir diese Einheit nicht aufgenommen: ein wunderbares Stück, sehr sensibel, spannend, mit wunderbaren Stellen, Übergängen und Anschlüssen! Großartig und die Gruppe hat auch gespürt, dass ihnen da ein tolles Stück und eine wunderbare Aufführung gelungen ist. (P4, K4-Z12)

3.2.4.3 Ertrag des Projekts für die Beteiligten

Zunächst reflektieren die Schüler:innen den Zusammenhang zwischen selbstständigem Arbeiten und einer wachsenden Selbstverpflichtung in Bezug auf das gewünschte Ergebnis. Ein Schüler erklärt:

Am Anfang haben wir, wie gesagt, Übungen gemacht. Da hat nur [K4] uns vorgesagt, was wir machen sollen und dann haben wir das auch gemacht und wie wir dann begonnen haben, selber Stücke zu komponieren, selber Ideen zu bringen, da haben wir auch begonnen, fokussierter zu arbeiten. (P4, SuS-Z54)

Ein anderer erläutert:

Man WILL etwas machen oder man MUSS etwas machen. Das hier mussten wir machen, aber wir wollten es auch machen, d.h. es war eigentlich der gute Druck. Wenn wir darauf keinen Bock hätten und wirklich das nicht machen wollten, und wir müssen es trotzdem machen, dann ist es schlechter Druck. Dann wären wir auf jeden Fall nicht so gut gewesen und wahrscheinlich wären wir mit den Stücken nicht so weit gekommen. Und wir wollten es halt machen und deswegen war es ein guter Druck. (P4, SuS-Z55)

Eine außergewöhnliche Motivation zeigt sich auch darin, dass sich die Schüler:innen an der zeitlichen Mehrbelastung durch das Projekt nicht stören:

Normalerweise hätten wir um zwei nach Hause gehen können, aber so mussten wir bis vier bleiben. Aber es hat trotzdem niemanden gekümmert. Normalerweise [...] wäre es so gewesen: »Was, wir müssen bis vier bleiben?« Aber das war so »Oh, mein Gott, ja. O.K., jetzt Musikprojekt.« (P4, SuS-Z56)

Insbesondere Selbstwirksamkeitserfahrungen der Schüler:innen beeinflussen die Eigendynamik des Projekts positiv, wie folgender Tagebucheintrag zeigt:

Danach hatten wir schön viel Zeit, um unser Stück zu vervollständigen. Es war ein tolles Gefühl, sagen zu können, man hat ein eigenes Stück komponiert. Wir waren bei der Aufführung, ich nehme an wegen ausreichender Vorbereitung, auch seriöser und fokussierter. (P4, SuS-Z57)

Zeigen lässt sich auch, dass im Verlauf des Projekts die Ansprüche der Schüler:innen an ihr ästhetisches Produkt steigen. Eine Schülerin findet es toll, *wenn nicht gleich von dem einen Teil des Musikstücks in den anderen übergegangen wird, sondern [...] ein fließender Übergang entsteht. (P4, SuS-Z58)* Eine andere teilt mit:

Ich fand eigentlich den Höhepunkt in verschiedenen Gruppen am besten, z.B., wenn es leise war und plötzlich ganz schnell laut wurde, das hat irgendwie jeden mitgerissen oder es hat einen erschrocken oder man hat ein Gefühl im Körper gehabt, das, ja. (P4, SuS-Z59)

Ein Schüler verrät:

Und ich hab' echt, ich stand immer zitternd da, dass am Ende nicht noch einer irgendwo draufhaut, weil am Ende ist es so ausgeklungen und ich hab' so gehofft, dass keiner mehr draufhaut, und dann war's zu Ende und das war echt ein tolles Gefühl, fand ich. (P4, SuS-Z60)

Ein anderer meint, *es klingt einfach gut, wenn jeder genau weiß, was er macht. (P4, SuS-Z61)* Wieder ein anderer berichtet:

[...] und dann haben wir auch uns bewegt dabei und das hat wahrscheinlich auch dazu beigetragen, dass wir jetzt flüssiger weiterspielen und dass es keine Probleme gibt. (P4, SuS-Z62)

K4 fasst in seinem Tagebuch zusammen:

Es hat sowohl eine auditive als auch die Spielhaltung, das Spielen selber betreffende Sensibilisierung stattgefunden, sie sind neugierig und offen für Neues und Ungewohntes, haben ein Gespür entwickelt für Struktur, für Zeit, für die Bedeutung des Zu-Hörens, für totale Stille/Ruhe vor und nach dem Spiel. (P4, K4-Z13)

Deutlich zutage tritt auch der soziale Aspekt der Projektarbeit. Eine Schülerin berichtet:

Man hat auch gelernt, sich besser zuzuhören. Weil, wenn jemand eine Idee hat und die anderen mussten das quasi auch respektieren und niemand hat gesagt: »Nein, das ist schlecht. Wir lassen das gleich weg«, sondern wir haben das halt immer ausprobiert und dann halt gesagt: »Ja, das ging nicht so gut«, oder »Ja, das machen wir noch anders«. (P4, SuS-Z63)

Eine andere findet: *Die Gruppenstellen waren eigentlich sehr gut, weil da hat man gemerkt, wie alle so zusammen agieren. (P4, SuS-Z64)* Ein Schüler fügt hinzu: *Ja, wir sind alle zusammengewachsen. (P4, SuS-Z65)*

Doch nicht nur auf das Sozialverhalten der Schüler:innen, sondern auch auf ihr alltägliches ästhetisches Verhalten hat sich das Projekt ausgewirkt. Ein Schüler sagt: *Und*

ich merke es selbst, ich mache im Alltag einfach, wenn ich irgendwie einen Gegenstand hab, haue ich dagegen und denke: »Aha, das ist eigentlich ein guter Ton.« (P4, SuS-Z66)

Eine Schülerin hat gemerkt: *[...] wenn man das Radio aufdreht, hört man eigentlich oft mehr oder weniger dasselbe, oder generell ist es einfach ziemlich oft das, was man eben kennt, nur ein bisschen anders [...]. (P4, SuS-Z67)*

Andere Äußerungen betreffen wiederum direkt das musikalische Selbstkonzept der Schüler:innen. Einer teilt mit: *[...] nach der nächsten Stunde, wo wir das geschliffen haben und das weitergemacht haben, hat man schnell gemerkt: »Wir haben Potential dafür!« (P4, SuS-Z68)* Ein anderer antwortet auf die Frage, ab wann ihn das Projekt, wie er selbst sagt, mitgerissen habe:

Sobald man so ein bisschen ein Schema gesehen hat, sobald man das Stück wirklich als Vollständiges betrachten konnte. Da hab' ich mir gedacht: »Ja, das ist jetzt eigentlich ein Stück, das ist was, das wir vorführen können. Das ist unser Stück.« (P4, SuS-Z69)

Der zentrale Ertrag des Projekts 4 ist für die meisten Schüler:innen jedoch der gemeinsame öffentliche Auftritt mit dem selbsterarbeiteten Stück. Zahlreiche Tagebucheinträge zeigen, dass es sich bei der Mitwirkung an dem Konzert um eine neuartige, unvergessliche und allein schon deshalb nachhaltige Erfahrung für sie handelt:

Vor dem Konzert in [...] muss ich zugeben, dass ich schon ein bisschen nervös war. Mehr habe ich mich aber gefreut darauf, etwas nach so vielen Stunden endlich vorführen zu können. Als wir aber begonnen haben mit dem Stück & ich gemerkt habe, wie aufmerksam jeder war, konnte ich es nicht erwarten alles vorzuspielen. Ich habe niemals damit gerechnet, dass man auch die leisesten Töne hört. [...] Als der Applaus kam wusste ich, wir haben das alles jetzt das letzte Mal gemacht & dass dieses Projekt dem Ende zugeht und das hat mich wirklich traurig gemacht. Es waren zwar nur ein paar Stunden, aber ich hatte so viel Spaß & so viel zu lachen. (P4, SuS-Z70)

Bei der Aufführung war es ein ganz anderes Gefühl als sonst. Obwohl wir bei den Proben, bei einer Stelle, immer das Problem hatten, loslachen zu müssen, konnten wir uns diesmal zusammenreißen. Wahrscheinlich, weil es uns diesmal wirklich wichtig war, eine gute Performance abzuliefern. Außerdem war es nach dem Stück auch ein gutes Gefühl nun alles richtig geschafft zu haben. (P4, SuS-Z71)

Bei mehr als 50 Zuschauern konnten wir die »Neue Musik« im Foyer aufführen. Es war eine echt tolle Erfahrung, die ich jederzeit gerne wieder machen möchte und würde. [...] Es war echt cool und lustig. (P4, SuS-Z72)

Ich war im Endeffekt auf jeden Fall stolz drauf, dass wir das so geschafft haben. Also, vor allem, dass wir es ohne Lachen geschafft haben, weil in den Proben haben wir immer gelacht. (P4, SuS-Z73)

Dann kam schon unser großer Auftritt. Alles lief perfekt und wir alle waren stolz aufeinander. (P4, SuS-Z74)

Ich verspürte eine positive Aufregung unser Stück endlich aufführen zu dürfen. Ich sog jeden einzelnen Moment tief in mich hinein, sodass ich mich lange daran erinnern werden könne. [...] Man

konnte die positive Anspannung jedes Einzelnen förmlich spüren. Die Anspannung, um einen guten Auftritt hin zu bekommen. [...] Und obwohl ich am Anfang kaum nervös war, stieg die Nervosität immer mehr, aber nicht zu sehr. Es war ein schönes Gefühl, das begeisterte Publikum zu sehen. [...] Dieses Projekt hat nicht nur die Klassengemeinschaft gestärkt, sondern auch tolle viele neue Erfahrungen gebracht sowie eine wunderschöne Reise nach [...], an die man sich sehr gerne zurück erinnert. (P4, SuS-Z75)

Es hat urviel Spaß gemacht – Wiederholbedarf!/Coole neue Erfahrung./War kurz davor nervös, dafür bei der Aufführung sehr aufmerksam./Hatte nicht gedacht, dass so viele Menschen da sein werden./Das Aufwärmen davor war sehr hilfreich./Als wir rausgingen, dachte ich mir: »Wir schaffen das, wir sind ein Team!«/Diese 3 Tage waren super lustig, urtoll! (P4, SuS-Z76)

Selbst die wenigen Schüle:rinnen, die dem Projekt bis zum Schluss eher skeptisch gegenüberstehen, sind von der Qualität der Aufführung überrascht. Ein Schüler schreibt in sein Tagebuch: *So freute sich zwar niemand auf das Stück (wegen Nervosität), doch freute sich jeder auf die Zeit nach dem Stück. So riss sich jeder zusammen und es ging alles überraschend gut. Man spürte direkt nach der Aufführung eine Erlösung und eine Freude. (P4, SuS-Z77)* K4 schreibt zusammenfassend in sein Tagebuch:

Sie zeigten eine künstlerische Haltung bei den gemeinsamen Aktionen im Kreis, vor allem bei offenen Abläufen, sie spielten am Ende mit wenigen Ausnahmen sehr künstlerisch, sie entwickelten ein Gespür für künstlerische Spielverläufe [...]. Sie erfuhren und erkannten die Bedeutung von »Auf der Bühne stehen und Musik für andere zu spielen« = eine gemeinsame künstlerische Aktion, bei der jede/r Einzelne für das Ganze verantwortlich ist und die ganze Gruppe für jede/n Einzelne/n. (P4, K4-Z14)

Der großen Anzahl begeisterter Stimmen stehen relativ wenige kritische Äußerungen gegenüber. Eine Schülerin sagt:

Ich würde, wenn ich das jetzt übernehmen müsste, würde ich, glaube ich, mehr Zeit einplanen. Es war auch manchmal so, dass [K4] gesagt hat, wir haben jetzt – keine Ahnung – zehn Minuten Zeit. Und wir mussten am Anfang so 'ne kleine Komposition machen. Und wir waren vielleicht noch nicht fertig und waren uns unsicher und mussten es trotzdem vorführen. (P4, SuS-Z78)

Aus dem Tagebucheintrag einer anderen Schülerin wird ersichtlich, dass ihr das Projekt bis zum Schluss fremd geblieben ist:

Wenn man es irgendwie nennen will, dann wäre es wohl eher ein Projekt, bei dem man mit verschiedenen Geräuschen/Dingen Soundeffekte kreiert, aber ein Musikstück war es nicht. (höchstens vielleicht ein »Tonkunststück«). Und die ganze Atmosphäre war einfach nur (sorry, das muss ich ehrlich sagen) so nach dem Motto: Wir machen eine Reihe von Geräuschen, nenne es »Musikstück«, führen es in einer Akademie auf und tun dann so als wäre es hoch wissenschaftlich und tiefgründig und besonders, obwohl es eigentlich nur irgendwas ist. Erinnert auch stark an »abstrakte« oder »moderne« Kunst, wo irgendjemand 2 Farbkleckse macht und es mega teuer verkauft wird und hochgepusht wird, obwohl es wirklich einfach nur 2 Farbklexe sind. Vielleicht gehen hier ja alle Meinungen ziemlich auseinander, aber ich bin nur ehrlich. (P4, SuS-Z79)

Bei den meisten Schüle:rinnen kommt das Projekt als ganzes aber sehr gut weg. Eine Schülerin schreibt ins Tagebuch:

Ich fand das Projekt toll und würde es jederzeit nochmal machen, da es mir sehr viel Spaß gemacht hat. Durch dieses Projekt wurde auch bewiesen, dass man keine Musikerin sein muss oder begabt sein muss in Musik, um ein eigenes Stück auf die Beine zu stellen. (P4, SuS-Z80)

Auf die Frage, ob die Schüle:rinnen der Klasse so ein Projekt noch einmal machen würden, antwortet ein Schüler: *Ich glaube, alle. (P4, SuS-Z81)* Eine Schülerin ergänzt: *Vielleicht so ein, zwei nicht. Aber der Großteil schon. (P4, SuS-Z82)*

3.2.4.4 Kriterien-Map SuS, P4

Die Kodierungen der Schüle:rinnen in Projekt 4 umfassen alle acht zentralen Kategorien und sämtliche 27 Kernkategorien. Von den insgesamt 113 Kriterien und Kategorien des Künstlerischen, die die Map inzwischen umfasst, sind 99 vertreten. Neue Kriterien oder Kategorien treten nicht mehr hinzu.

3.2.4.5 Die Perspektiven der Schüle:rinnen in Bezug zu den bislang erörterten Wissensordnungen des Künstlerischen

Erinnern wir uns an die Map, die die Kriterien des Künstlerischen von K4 zeigt, so können wir bei den Schüle:rinnen ein vergleichbar dichtes Gewebe erkennen. Auch hier sind sämtliche Regionen der Topologie umfassend abgedeckt. Ganz offensichtlich ist es in diesem Projekt – wie auch in Projekt 2 – zu einer weitgehend gemeinsamen Wissensordnung zwischen Anleitenden und Lerngruppe gekommen. Und hier wie dort stellt sich die Frage, welche Impulse diese Übereinstimmung ausgelöst haben.

Wir haben K4 als »Regisseur« bezeichnet, weil in so gut wie in allen seinen Aktionen Züge eines bewussten Inszenierens erkennbar sind. Unter Inszenierung verstehen wir, ähnlich wie es bereits B4 mit ihrem Begriff des »inszenierten Probens« zum Ausdruck gebracht hatte, nicht allein äußere Arrangements (wie Raumgestaltung, Instrumentarium etc.), sondern ebenso auch das bewusste Verkörpern einer von großer Ernsthaftigkeit und körperlicher Präsenz getragenen Musizierhaltung. Die Übernahme dieser Haltung durch die Gruppe stellt einen Schlüssel für alle weiteren Gestaltungsprozesse dar. In Übereinstimmung zu jener Herangehensweise, die wir im Anschluss an Klepacki et al. (2022/2016) als »ästhetisches Lehren« bezeichnet haben, sind K4's Impulse durchweg von dem Bestreben getragen, eine künstlerische »Gestimmtheit« zu etablieren, die zu weiterer und vertiefter Auseinandersetzung gleichermaßen einlädt wie befähigt.

Anhand der Tagebücher der Schüle:rinnen lässt sich die Wirkung, die von dieser Haltung ausgeht, eindrucksvoll nachvollziehen. Es ist erstaunlich, mit welcher hohen Übereinstimmung ein Großteil der Eintragungen eine Zeitstruktur aufweist, in der zunächst eine Ausgangssituation beschrieben wird, die die Schüle:rinnen wegen ihrer Fremdheit als *komisch* oder *spannend*, in jedem Falle aber als herausfordernd erleben. Diese Situation wird aus der Perspektive eines späteren Zeitpunktes beschrieben, an dem sich das anfänglich Ungewohnte zu einer positiven und z.T. hoch bedeutsamen Erfahrung gewandelt hat:

*Also, ich fand es **am Anfang** auch echt spannend, weil man nicht wusste, was als nächstes kommt, und dass wir neue Sachen ausprobiert haben und dass wir dann auch Sachen mitnehmen durften, z.B. Flaschen, dass wir mit denen musizieren konnten, weil normal musiziert man ja mit Flaschen nicht, – ich fand es echt toll. (P4, SuS-Z9)*

*Zuerst haben wir als »Aufwärmübung« verschiedene Buchstaben (s, r, m) in verschiedenen Tonlagen gesungen. **Am Anfang** wirkte es komisch und alle mussten lachen, jedoch änderte sich dies bald. (P4, SuS-Z20)*

***Am Anfang** war es für mich komisch, Musik mit so ungewöhnlichen Instrumenten zu machen. Doch mit der Zeit fing es an, mir zu gefallen, und Spaß zu machen. (P4, SuS-Z22)*

*Als Aufwärmübung haben wir dieses Mal Stimmübungen gemacht. Es hat **am Anfang** echt Überwindung gekostet einfach den Kopf auszuschalten und mitzumachen. Aber es hat irgendwie Spaß gemacht. (P4, SuS-Z23)*

*Bei den Aufwärmübungen kam ich mir **am Anfang** ein bisschen doof vor, aber es hat Spaß gemacht. (P4, SuS-Z24)*

***Anfangs** mussten wir alle lachen und fanden es komisch, doch mit der Zeit wurde man immer vertrauter damit und es hat sich ... klasse gut angefühlt. (P4, SuS-Z25)*

Die Glaubhaftigkeit dieser Eintragungen wird durch Niederschriften gestützt, die diesen Prozess nicht nachträglich darstellen, sondern währenddessen erfolgt sind. So formuliert ein:e Schüler:in zu Beginn:

Zuerst haben sie und die anderen mit der Stimme verschiedene Klänge erzeugt und ich habe zugeguckt, weil ich zu unfähig für dieses Projekt bin [...]. Es tut mir leid, aber ich kann das einfach nicht. Ich wäre lieber gestorben als mitzumachen. Es war mir einfach unangenehm. (P4, SuS-Z26)

Zwei Unterrichtsstunden später heißt es im selben Tagebuch:

Ich habe mich schon deutlich wohler gefühlt als in den letzten zwei Doppelstunden. Es hat mir auch sehr gefallen, dass sie Verständnis für meine Hemmungen haben und nicht versucht haben, mich zu zwingen. (P4, SuS-Z27)

Mehrere Aspekte fallen an diesen Eintragungen auf. Zunächst scheint es K4 zu Projektbeginn noch in keiner Weise um ein »Komponieren« im engeren Sinne zu gehen. Seine Warm-ups zielen darauf ab, im Kontakt mit dem eigenen Körper Klangmöglichkeiten zu erkunden, die den Schüler:innen bis dahin unbekannt bzw. noch nicht bewusst sind. Im Unterschied zum Papierzerreißen in Projekt 3, das von vielen Schüler:innen als langweilig empfunden wird (obgleich sie immer wieder darauf zu sprechen kommen!), scheint von diesen Übungen – vermutlich auch, weil sie den Umgang mit dem eigenen Körper betreffen – etwas Herausforderndes auszugehen, das bei aller Fremdheit doch auch eine gewisse Neugier weckt. Anders als aber auch in Projekt 2, in dem die Schüler:innen sehr schnell in eigene geschützte Räume zum

freien und spielerischen Ausprobieren geschickt wurden, finden diese Übungen in der Großgruppe statt und werden als eng geführte Arbeitsaufträge formuliert. Diese Entscheidungen bergen ein gewisses Risiko, das von einigen Schüler:innen auch benannt wird (*ich wäre lieber gestorben als mitzumachen*). Dass sie nicht zu Verweigerung, sondern einem neugierigen Sich-Einlassen führen, scheint mit K4's Verständnis für Schüler:innen, die Hemmungen zeigen, zusammenzuhängen sowie mit seiner Bereitschaft, sich selbst zu exponieren (*doch nachdem [K4] mit den Übungen begann, fiel es uns leichter mitzumachen*). Sein Vormachen soll zunächst noch nicht zu einem kreativen Ausprobieren und Erfinden anregen, sondern möchte eine Genauigkeit und Ernsthaftigkeit in Bezug auf die körperlich-performative Umsetzung befördern. Das wäre in seinen Augen wohl nicht möglich, wenn den Schüler:innen gleich zu Beginn zu viel Selbstständigkeit zugebilligt würde. K4 scheint davon auszugehen, dass sein Vorbild notwendig ist, um die von ihm als notwendig für künstlerische Prozesse erachtete Haltung zu etablieren. Für viele Schüler:innen stellt das durchaus eine Hürde dar (*es hat am Anfang echt Überwindung gekostet, einfach den Kopfauszuschalten und mitzumachen*). Obgleich die Übungen zunächst auf bloße Wiederholung abzielen, führen sie in einer Reihe von Fällen bereits zu einer erhöhten Wahrnehmungssensibilisierung (*es war interessant zu hören, wie unterschiedlich verschiedene Leute klingen, wenn sie fast genau denselben Ton singen. Auch lauter und leiser, höher und tiefer werden haben wir geübt*).

Wir können nur darüber spekulieren, ob K4, hätte er diese Warm-ups mit der Lerngruppe des 1. Projekts realisiert, in dem die Schüler:innen vergleichbare Übungen mit Verweigerung beantwortet hätten, so wie K1 gescheitert wäre. Umgekehrt wissen wir nicht, ob K1 im Falle des vierten Projekts vielleicht mit seinen Übungen eine positive Resonanz erzeugt hätte, die der von K4 vergleichbar ist. Wir können nur beobachten und analysieren, auf welche Weise sich im vierten Projekt innerhalb kurzer Zeit eine gemeinsame Wissensordnung herausbildet. Für den konkreten Fall lässt sich feststellen, dass es K4 anscheinend gelingt, einen Rahmen zu schaffen, der die Schüler:innen dazu einlädt, sich auf relativ grundlegende Veränderungsprozesse einzulassen. Das unterscheidet diesen Fall auch vom zweiten Projekt, bei dem es zwar ebenfalls zu einem gemeinsamen Rahmen gekommen ist, der allerdings von den Schüler:innen als deutlich weniger herausfordernd empfunden wurde und insofern vergleichsweise geringere Ansprüche an ihre Veränderungsbereitschaft stellte.

Des Weiteren ist zu sehen, dass das »eigentliche« Komponieren in diesem Projekt bis zum Ende eng an performative und körperliche Aspekte gebunden bleibt. Es ist auffallend, dass sich in den Tagebucheintragungen der Schüler:innen an keiner Stelle Passagen finden, in denen die kompositorische Gestaltung der entstehenden Stücke thematisiert wird. Entweder drehen sich die Auführungen um die Tatsache und Genugtuung, **dass** überhaupt Kompositionen entstehen konnten (*ich find es ein gutes Gefühl, [...] dass wir dann halt wirklich ein Stück kreiert haben, das schon so gut wie fertig ist*) oder es geht um die musizierende Umsetzung der Komposition (*und ich hab' echt, ich stand immer zitternd da, dass am Ende nicht noch einer irgendwo draufhaut, weil am Ende ist es so ausgeklungen und ich hab' so gehofft, dass keiner mehr draufhaut*). Zu im engeren Sinne kompositorischen Aspekten (z.B. Formverläufe, Umsetzung außermusikalischer Bezugspunkte, Fragen der Notation) findet sich so gut wie nichts. Das korrespondiert mit der Feststellung K4's im Vorab-Interview, dass es in seinen Projekten

tendenziell so [ist], dass es übers Musizieren [...] passiert und ein erster Input gegeben wird, übers Miteinander etwas musikalisch zu lösen[.] (K4-Z11)

Der weitere Verlauf des Projekts zeigt, dass diese Inputs nicht nur am Anfang des Projekts stehen, sondern immer wieder erfolgen. Das auf größtmögliche Präsenz angewiesene performativ-körperliche Umsetzen musikalischer Gesten ist keine Anfangshürde, die einmalig überwunden werden muss, um von da an ins »eigentliche« Gestalten und Komponieren überzugehen, sondern eine Herausforderung, die von K4 im Projektverlauf immer wieder durch neue Impulse wach gehalten wird. Es ist überaus bezeichnend, dass er die Solo-Performance der professionellen Bassklarinettistin nicht in der ersten Stunde präsentiert, sondern erst in der Projektmitte. Und auch dass er der Gruppe kurz vor der Abschlusspräsentation noch einmal neue Instrumente zur Verfügung stellt, lässt sich als Versuch verstehen, der Gefahr eines zu routiniert-geläufigen und daher weniger spannungsreichen Umgangs mit Klangkörpern vorzubeugen. Ganz offensichtlich geht es K4 um mehr als nur das Anregen und Befriedigen eines Spieltriebs: Alle spielerischen Explorationen sind bei ihm mit der Erfahrung des Ungewohnten verknüpft: es geht ihm geradezu um die Unterbrechung von Routinen, an denen sich das Ausdrucks- und Verkörperungspotenzial der Schüler:innen entzünden soll.

Es ist also zu sehen, dass in den Projekten 2, 3, und 4 nicht nur sehr unterschiedliche Zugänge gewählt werden, sondern vor allem auch differierende Vorstellungen darüber herrschen, was denn eigentlich unter Komposition in schulischen Kompositionsprojekten zu verstehen ist (für Projekt 1 lassen sich aufgrund seines besonderen Verlaufs hierzu keine exakten Angaben machen). Für K2 (den »Initiator von Spielräumen«) geht es um ein spielerisches Explorieren und Verfeinern von Klangverläufen im Rahmen eines gemeinsam gefundenen außermusikalischen Themas (Jahreszeiten), für K3 (den »Lehrer-Komponisten«) um die Notation imaginierter Klangverläufe, für K4 (den »Regisseur«) schließlich um die musizierende Verkörperung eigenständig entwickelter musikalischer Gesten. Hier in diesem letzten Fall wird die Frage nach dem »Was« der Frage nach dem »Wie« eindeutig untergeordnet, wobei dieses Wie nicht an eventuell vorhandene instrumentale Fertigkeiten anknüpft, sondern mit einem Instrumentarium realisiert wird, das zwar keine im engeren Sinne spieltechnischen Hürden kennt, aber dennoch einen großen Nuancenreichtum aufweist und dadurch große Herausforderungen an die Genauigkeit sowohl der Intention wie auch der Umsetzung stellt.

Es lässt sich also beobachten, dass die Schüler:innen den von K4 vorgezeichneten Weg durch die Map sowohl übernehmen als auch dann eigenständig weiterverfolgen. Dieser Weg beginnt mit körperlich-performativen Impulsen (rechte Seite der Map), führt dann zu Gestaltungsideen und zu an Qualität orientierten Entscheidungen (linke Seite der Map), die dann wieder performativ geübt und realisiert werden. Anders formuliert: Dem »ästhetischen Lehren« K4's (Klepacki et al. 2022/2016) korrespondiert auf Seiten der Schüler:innen ein strukturidentisches ästhetisches Lernen.

Wie im Falle des zweiten Projekts leistet die entstehende gemeinsame Soziale Welt zugleich auch eine Abdichtung gegenüber Momenten, die diese Welt gefährden könnten. Hier wie dort treten die sonstigen musikalischen Vorlieben der Schüler:innen weder als Konkurrenz noch als Bezugspunkt in Erscheinung; sie scheinen für den Moment der Projektarbeit schlichtweg bedeutungslos. Das wäre zweifellos anders gewesen, hätte K4, so wie es von B2 im Nachgespräch angeregt wurde, die Schüler:innen

zunächst nach ihren Wünschen gefragt.⁸ Ein derartiges Vorgehen stünde in Widerspruch sowohl zu seinem Ansatz als auch zur Idee des ästhetischen Lehrens, die ja wesentlich mit Initialimpulsen der Anleitenden rechnet (K4: *Der Begriff »Freiheit«: Ich glaube, dass es das wirklich nicht gibt in diesen Prozessen. Weil alleine die Idee, die ich hineingebe, wie sie damit beginnen, hat schon meine Ideen. Also, ich gebe dort schon ein bisschen was vor [P4, K4-Z5]*). Gerade diese steuernden Impulse führen aber dazu, dass die Schüler:innen etwas für sie zunächst Fremdes als das Ihre zu ergreifen vermögen. Bündig formuliert: K4 erfüllt keine Wünsche, aber er befriedigt Bedürfnisse.

Ohne dass es von ihm bewusst hätte intendiert sein müssen, erstreckt sich diese Bedürfnisbefriedigung auch auf das soziale Miteinander der Schüler:innen (*unser Klasse kennt sich erst seit einem halben Jahr, weshalb solche Übungen, die die Klassengemeinschaft verbessern, sehr hilfreich sind [P4, SuS-Z75]*). Dieser Aspekt taucht in den Tagebuchaufzeichnungen immer wieder auf. Er wird nicht lediglich im Sinne eines Add-ons formuliert, das zum eigentlichen Kompositionsprozess nun noch zusätzlich hinzukommt. Zwar bezeichnet er eher einen Folgeeffekt des Projekts, berührt aber zugleich auch ein Kernanliegen von K4, der ja – wie im Vorabgespräch zu sehen war⁹ – das Medium der Gruppenkomposition im Gegensatz zu K3 nicht als Problem, sondern als eine wichtige Ressource begreift.

Was an den Tagebucheinträgen der Schüler:innen auffällt, ist die Tatsache, dass wir die Dimension des »ästhetischen Streits«, die nach Christian Rolle und Christopher Wallbaum in »produktionsdidaktisch inszenierten Unterrichtssituationen [...] nicht nur möglich, sondern notwendig ist, um Wahrnehmungen anzuregen und zu differenzieren« (Rolle & Wallbaum, 2011), von uns nur an einer einzigen Stelle kodiert werden konnte.¹⁰ Und selbst hier tritt der ästhetische Streit nicht – wie es Rolle und Wallbaum theoretisch entwickeln – als produktives Element, sondern als *einfach schwieriges Problem* in Erscheinung. An anderen Stellen des Datenmaterials scheint es, dass die Schüler:innen, statt sich zu streiten, eher zu Kompromisslösungen tendieren:

Ich glaube, bei uns war das eher so, dass jemand mit einer Idee kommt, – die Idee hat aber nicht jedem so perfekt gefallen, und dann haben wir uns einfach darauf geeinigt, wie wir die Idee umsetzen. Und man hat es jetzt, also – die Idee, die Grundidee blieb dieselbe, aber wir haben es so angepasst, dass sie eigentlich für jeden gepasst hat, dass jeder einverstanden war damit. (P4, SuS-Z42)

Ob hier ein »gemeinsame[s] Bestreben« erkennbar ist, »das musikalische Produkt, die Komposition, das Arrangement oder andere Ergebnisse zu verbessern« (Rolle & Wall-

8 B2: *»Ok, was wollt ihr eigentlich? Ich bin Komponist, ich bin Lehrerin, wir machen jetzt hier ein Projekt zusammen. Ihr habt am Ende die Möglichkeit was aufzuführen. Was für 'ne Musik interessiert euch? Wozu habt ihr Lust? Wie können wir das angehen?« (P2, Bz-Z6)*

9 K4: *Es kommt dann drauf an einfach, mit welchem Medium man arbeitet – also dieses Moment, das eigene Erleben »Ich kann etwas«, dann, weil es eine Gruppe ist, wär's ganz wichtig, das auch zu schaffen: »Wir können etwas, ohne dass wir viel abgesprochen haben vorher ewig lang und gelernt«, sondern (räuspert sich) dass die Gruppe eben etwas ganz Tolles schaffen kann. (K4-Z6)*

10 Ja, es war einfach schwierig, dass jeder oder jede eine andere Idee hat. Man konnte nicht alles in das Stück reinpacken und deswegen musste man sich immer entscheiden und in einer Gruppe ist es halt ein bisschen schwieriger, sich für eine Sache zu entscheiden. (P4, SuS-Z41)

baum, 2011), ob hier also ein »gewissermaßen »natürliche[r]« Anlass« vorliegt, »Produktionstechniken zu reflektieren und auf die Wahrnehmungen und Eindrücke der Beteiligten zu beziehen (ebd.)«, kann bezweifelt werden. Für die Schüler:innen, von denen hier die Rede ist, bilden divergierende Ideen keinen zwingenden Ausgangspunkt für Reflexion, Kritik und Verbesserung. Der deutlich erkennbare Wunsch nach Konsensbildung kann aber ebenso wenig als Bedürfnis nach möglichst schneller und pragmatischer Aufgabenerledigung im Rahmen eines Schüler:innen-Jobs gedeutet werden. In den zitierten Äußerungen wird vielmehr der Impuls erkennbar, ohne allzu große Komplikationen einen Weg zu finden, der eine Weiterarbeit an einem gemeinsamen Vorhaben ermöglicht, zu dem fast alle Beteiligten hoch motiviert sind. Ein ästhetischer Streit, wie ihn Rolle und Wallbaum im Sinne haben mögen, setzt, sonst wäre es kein Streit, notwendigerweise **bei den Individuen** an, die in Bezug auf eine gemeinsame Aufgabe zu unterschiedlichen Vorstellungen gelangen, die Aushandlungsprozesse erforderlich machen. In den Äußerungen der Schüler:innen scheint jedoch eine durchaus andere Perspektivierung auf: In ihnen kommt zunächst **eine kollektive Sichtweise** zum Ausdruck. Diese bildet einen primären Rahmen, innerhalb dessen erst in einem zweiten Schritt mögliche individuelle Divergenzen bearbeitet werden.

Man hat gemerkt: »Okay, das passt nicht so, – machen wir es ein bisschen anders« – ohne das so zu kommunizieren. Aber das war trotzdem schon so, dass – es kommen Ideen und im Endeffekt wird es angepasst und dann wird es verwendet. (P4, SuS-Z42)

In dem *Man*, das hier stellvertretend für ein *Wir* steht, gelangt das Bewusstsein einer Gruppenidentität zum Ausdruck, in die sich individuelle Vorschläge einfügen müssen. Diese primäre kollektive Identität bringt individuelle Impulse keineswegs zum Schweigen, sondern kann durchaus auch einen Ausgangspunkt bilden, der einen Referenzmaßstab für die Würdigung von Einzelbeiträgen bildet:

Ein konkretes Beispiel [...] war, dass wir alle Flaschen in der Hand hatten und vorher schon einen Ton mit Flaschen erzeugt haben und dann hat irgendjemand einfach mit einer Flasche etwas geklopft und dann hat ein anderer gemeint »Oh, das hört sich cool an!« und hat dann mitgeklopft und dann hat sich das so entwickelt, dass eben diesen Takt wir dann im Endeffekt auch benutzt haben und dass wir das dann immer variiert haben, auch im Stück, und das haben wir dann auch beibehalten, obwohl es einfach nur spontan entstanden ist. (P4, SuS-Z38)

Die hier beschriebene Kettenreaktion lässt sich zwar durchaus als ein nonverbaler Aushandlungsprozess verstehen (in dem Sinne, dass ein als passend empfundener Vorschlag im Zuge gemeinsamen musikalischen Handelns aufgegriffen wird). Er ist aber sicher kein Beispiel für einen ästhetischen Streit, bei dem die kollektive Eini-gung als eine zeitlich nachgeordnete Synthese begriffen wird, die sich erst aufgrund der dialektischen Gegenbewegung von These und Antithese ergibt. In allen zitierten Schüler:innen-Äußerungen ist die Synthese das Vorgängige und Primäre. Die kollektive Gemeinsamkeit und Gemeinschaft wird vorausgesetzt und soll nicht gefährdet werden. Individuelle Elemente und Ideen werden auf ihre Passung oder Nicht-Passung hin geprüft, mögliche divergierende Elemente integriert.

Dieser Aspekt ist von großer Bedeutung, weil an ihm deutlich wird, dass die Soziale Welt, die in diesem Projekt entsteht, für alle Beteiligten einen primären Eigen-

wert zu besitzen scheint, an dessen Erhalt sie ein großes Interesse haben. Divergenzen und Streitpunkte sind nur so lange denkbar, wie die Gemeinsamkeit der Sozialen Welt nicht in Frage gestellt wird. Insofern ist es durchaus nachvollziehbar, dass wir einen ›echten‹ ästhetischen Streit, wie er in den konstruierten Fallbeispielen von Rolle und Wallbaum in Erscheinung tritt, hier kaum antreffen. Indem K4 einen Rahmen des gemeinsamen Handelns schafft, klammert er eine Auseinandersetzung über mögliche gegenseitige Fremdheiten und Andersartigkeiten geradezu aus.

Das ist vor allem deshalb bemerkenswert, weil die hier beschriebene Projektarbeit zwar keinen Streit (im Sinne eines agonalen Aufeinandertreffens unterschiedlicher Lebens-, Sicht- und Hörweisen) begünstigt, aber ebenso wenig ein Fallbeispiel für einen Musikunterricht darstellt, in dem »die ästhetischen Urteile schon vor Unterrichtsbeginn fest[stehen]« (Rolle & Wallbaum, 2011). Stellt die hier vollzogene Etablierung einer gemeinsamen Wissensordnung des Künstlerischen möglicherweise eine Strategie zum Umgang mit Fremdheit und Andersartigkeit dar, indem sie den Schüler:innen für den Moment der Projektarbeit die Erfahrung einer geteilten Sozialen Welt ermöglicht?

3.2.4.6 Die Perspektiven der Beobachterinnen auf Projekt 4

In den Einzelinterviews mit B3 und B4 erfüllt sich unsere vorab getroffene Prognose, dass sie dem von K4 angestifteten Arbeitsprozess positiv gegenüberstehen werden, nahezu uneingeschränkt. Die große Zustimmung wird durch die antithetische Gegenüberstellung des dritten und vierten Projekts noch verstärkt: Durch das Negativbild, das beide Beobachterinnen vom dritten Projekt zeichnen, erstrahlt das vierte in besonderem Glanz. Konnte im dritten Projekt allerdings eine kleine Divergenz herausgearbeitet werden, die darin bestand, dass B3 aus einer Perspektive heraus urteilte, die dem gesamten Ansatz eines auf Notation und Reflexion zielenden schulischen Komponierens tendenziell kritisch gegenüberstand, so lassen sich hier nun kaum nennenswerte Unterschiede zu B4 erkennen. Die Soziale Welt der Interpretin und Improvisatorin, die B3 im dritten Projekt aufgerufen hatte und die durchaus einen Kontrast zu B4 erkennen ließ, hat sich insofern verändert, als B3 und B4 jetzt als Teile ein und derselben Community sprechen. Dies weist zum einen auf die von Anselm Strauss betonte Fluidität Sozialer Welten hin, die – wie hier zu sehen ist – selbst innerhalb einer raumzeitlich identischen Interviewsituation stets neue Gestalten annehmen kann. Zum anderen zeigt sich erneut, dass Soziale Welten häufig als Positionsbestimmungen in Erscheinung treten, die vor allem im Zuge von Abgrenzungen sichtbar werden. Wo diese Abgrenzungen, wie jetzt im vierten Projekt, fehlen, kann bei B3 eine Verwandtschaft zu B4 sichtbar werden, die zwar schon vorher erkennbar war, nun aber durch das Fehlen des von B3 entworfenen Gegenhorizonts noch deutlicher hervortritt. Einzig in der Tatsache, dass B3 in ihre Begeisterung über das Projekt den Hinweis einfließen lässt, dass es sich hier doch weit eher um ein Improvisations- als ein Kompositionsprojekt handelt, lassen sich noch Spuren der Sozialen Welt auffinden, der sie sich zugehörig fühlt und die wir bei B4 so nicht erkennen konnten:

B3: *[E]s ist schon sehr stark ein Improvisationsprojekt, sag' ich mal, also beziehungsweise die Komposition entsteht aus der Impro und die Struktur bleibt bis zur Aufführung durchlässig und offen. [...] Diese Aspekte [der] Unberechenbarkeit, d[er] mögliche[n] Überraschung, des besonderen Moments finde [ich] so wichtig für die Dimension des Künstlerischen. (P4, B3-Z1)*

Derart besondere Momente sind für B3 zwar durchaus auch in notierter Musik möglich, bedürfen dort aber der Kompetenz professioneller Musiker:innen:

B3: Also, ich glaube, als professioneller Musiker kennt man so viele Optionen und es ist so FEIN, die Dinge, die man nimmt, dass man sogar bei einer sehr strikten Aufführung [die Momente der Unberechenbarkeit] dann noch spürt. [...] Aber, wenn du diese Differenziertheit nicht hast, habe ich schon das Gefühl, dass du eine gewisse offene Struktur brauchst, damit dieser Spannungsmoment überhaupt entstehen kann. (P4, B3-Z2)

Dass diese Akzentuierung nicht als Differenzkriterium zu B4 taugt, hängt auch damit zusammen, dass B4 ihrerseits die Dimension des ›eigentlichen‹ Komponierens, die für sie durchaus Wichtigkeit besitzt, in ihrer Beurteilung des vierten Projekts nahezu unerwähnt lässt. Die performativen Elemente des Projekts scheinen ihre Wahrnehmung derart zu fesseln, dass es zu keiner detaillierteren Auseinandersetzung mit Fragen der kompositorischen Konzeptionen kommt. B4 ist sich ihrer Gewichtung sehr bewusst, was sich an einer Äußerung gegen Gesprächsende zeigt, in dem sie ihre eigene Beurteilung reflektiert:

B3: [I]ch merke, ich bin immer noch beim Performativen, da muss ich nachher noch über die Komposition nachdenken... (P4, B3-Z3)

Allein die Tatsache, dass sie *über die Komposition* erst noch *nachdenken* muss, steht in deutlichem Gegensatz zu ihren Äußerungen zur performativen Gestaltung, die mit großer Energie, Spontaneität und Ausführlichkeit formuliert werden. Zu diesem Nachdenken kommt es in diesem Interview nicht mehr, weil B4 immer wieder neue Aspekte nennt, die von den Schüler:innen-Kompositionen im engeren Sinne wegführen. Durch die Ausklammerung dieser Ebene tritt die Gemeinsamkeit zu B3 noch ein Stück deutlicher hervor.

Bei der Unterrichtseinheit, der B3 und B4 in Präsenz beiwohnen, handelt es sich um die Stunde des Projekts, die durch die Solo-Präsentation der Bassklarinetttistin eröffnet wird. Bevor sie sich dieser Phase zuwenden, kommen beide Beobachter:innen auf die Räumlichkeit zu sprechen.

B4: [Es] war sehr auffallend diese Kreisanordnung, die sofort was anderes auslöst. Noch dazu mit einem Steinkreis in der Mitte, der gar nicht thematisiert wurde [...]. Da trampelt man nicht so durch, da ist man ein bisschen vorsichtig, es entsteht so ein bisschen Magie im Raum, so, ohne dass schon irgendwer noch was gespielt hat. (P4, B4-Z1)

B3: Ich kam in diesen Raum und es war ein Musizierraum, ganz eindeutig: Da kann man Musik machen. Er war auch inszeniert. Es hatte so einen Kraftort in der Mitte. Es hatte anregende, schöne Gegenstände, er hatte Platz, es hatte Luft, es gab einen Raum mit einer Klarinette, es gab Instrumente auch und eine Bühne. (P4, B3-Z4)

Sowohl B3 als auch B4 widmen einen Großteil ihrer Ausführungen der Frage, wie in dieser Stunde eine von ihnen mehrfach als ›künstlerisch‹ bezeichnete Gesamtsituation entstehen konnte. In ihren Ausführungen lässt sich in beiden Fällen ein zirkulärer Prozess rekonstruieren, der folgende Stufen aufweist:

1. Inszenierter Initialimpuls: Eine von Ernsthaftigkeit und personaler Authentizität getragene Verkörperung musikalischer Äußerungen durch K4 (und die Bassklarinettistin) führt zu einer bewusst intendierten Irritation (die für manche Schüler:innen eine *Grenzerfahrung* [B4] darstellen kann) und bewirkt eine Sensibilisierung der Wahrnehmung und des Körpergefühls.

B3: *Dann der Beginn mit dieser Klarinettistin: Fand ich KLASSE, also, einfach klasse und nicht nur, dass das passiert, sondern WIE das passiert. Also, es gab diese Bühne. [K4] hat sofort die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Wahrnehmung der Präsenz [gerichtet], auf das Zuhören, auf das Beobachten, auch auf die Wirkung. [...] Die T., die da gespielt hat, hat die Schüler schon ziemlich konfrontativ mit ihrem Spiel... also, das war auch so inszeniert, es war so inszeniert, dass man kaum weggucken durfte, eigentlich. Also, schon ziemlich hart, die Situation – und eigentlich kommt man nicht raus. Ziemlich, eigentlich sehr fordernd und führend auch. Und sie hat sogar manche angespielt und [ihnen] direkt in die Augen geguckt beim Spielen. Also, das war schon heftig. (P4, B3-Z5)*

B4: *Der Einstieg mit der Musikerin, der war sehr mutig, und da fand ich, da hab' ich [schon bei der Einleitung von K4] angefangen, nochmal genau [...] draufzuschauen, was [K4] eigentlich macht, um hineinzuführen in so eine Situation. Und mir ist aufgefallen, dass er [...] die Sprache [inszeniert], von der Dynamik, von der Lautstärke. Also, es beginnt bereits eine musikalische Situation. Er wird lauter und leiser, er nimmt zurück, er baut Vertrauen auf. [...] Ich glaube, es hat für die weitere Arbeit etwas bedeutet, dass, wenn eine Künstlerin auftritt und diesen INTENSIVEN Auftritt hat, der sie auch so an die Grenze geführt hat, das war für mich auch so ein Merkmal des Künstlerischen: Grenzerfahrung. Auf jeden Fall Grenzerfahrung, es war eine persönliche Grenzerfahrung. (P4, B4-Z2)*

Mit der Ernsthaftigkeit und Authentizität sowohl von K4 als auch der Bassklarinettistin geht die Akzeptanz von Schüler:innen-Reaktionen einher, die sich befremdet zeigen und zu einem distanzierenden Lachen führen. Diese Akzeptanz löst den Beobachter:innen zufolge bei den Schüler:innen zugleich die Bereitschaft aus, sich auf die ungewohnte Erfahrung einzulassen.

2. Akzeptanz abweichender, widerständiger Schüler:innen-Reaktionen durch K4. **Bereitschaft** der Schüler:innen, sich auf die Aufforderung, musikalische Gesten zu verkörpern, einzulassen.

B3: *Also, es war eindeutig, dass die Schüler das nicht kennen und es war auch kein großes Problem, wenn jemand lächelt oder lacht oder... Das darf man. Das hat [K4] auch immer wieder auch gesagt. Das ist total okay. [...]*

Und deswegen fand ich das überhaupt kein Widerspruch, dass Bereiche dieses Projektes tatsächlich etwas [...] von führen und fordern [hatten] – und ich fand es genau richtig so, weil, die [Schüler:innen] können das immer noch super blöd finden, das dürfen sie auch. Und wenn sie aber gestalten, dann ist aber ihr Ding und dann wird das genauso ernst genommen. (P4, B3-Z6)

B4: *Unglaublich wichtig ist das Soziale: Vertrauen und Respekt. Und [K4] ist unbedingt bei der ganzen Sache. Das heißt, das ist so. Und das strahlt er aus. Aber ich fand wirklich auch, da lohnt sich echt, die Passagen, wo er spricht, sich nochmal anzuschauen, weil er wirklich in so einen fast*

musikalischen Modus des Sprechens gekommen ist. Und ich hab' mir auch nochmal diese Elemente dieser Einleitung überlegt, und hab' mir gedacht: »Ja, da merkt man jetzt, dass es einfach nicht nur eine Frage der Technik ist, sondern da geht's um Respekt, um Fremdheit, um Peinlichkeit und Berührtheit. Da geht's um Persönliches. Und das kommt schon von Anfang an in diese Stunde rein. Und mir ist das SOO (lacht), – also für mich hat sich das ganz STARK verbunden, so stark verbunden mit der künstlerischen Dimension und hab' gedacht: »Die künstlerische Dimension, jedenfalls in diesem pädagogischen Setting, die hat wahnsinnig viel mit diesen sozialen und ethischen Komponenten zu tun. [...]

[Ein paar] Jungs, oder einige, nicht nur die Jungs [mussten] kichern und sehr lachen, und dann hab' ich gedacht: »So, jetzt bin ich mal gespannt.« Es war ein langes Stück auch, und es war auch viel gegenseitige Kontrolle wieder da und [K4] beginnt aber auf der menschlichen Seite: »Na, das war jetzt schwierig und manchmal muss man lachen, weil es so komische Geräusche sind« [...] Also, es ist ja einfach eine häufige Lehrersituation, dann so moralisch zu kommen, da hört man: »Da kommt jetzt jemand und reißt euch gefälligst...«, und so weiter. Und er, dass er dann sagt: »Ja, das ist so, da muss man manchmal lachen, das ist so.« Und nachdem dieses Lachen legitimiert war, war alles gut. (P4, B4-Z3)

Die Akzeptanz begünstigt das Sich-Einlassen auf das Fremde und Ungewohnte und ermöglicht eine Fokussierung auf die einzelnen Aspekte, durch die der Eindruck von Ernsthaftigkeit und Unbedingtheit realisiert wird.

3. Erkennen und Verkörpern von künstlerischen Qualitätsmerkmalen

B3: [K4] hat immer wieder gesagt: »Schaut auch ihren Körper an! Wie wirkt das denn?« Das war DIE grundsätzliche Aussage. (P4, B3-Z7)

B4: K4 hat an vielen Stellen den Schülern klar gemacht, was die künstlerische Dimension ist. Also auch in Worten. Er sagt das oft auch. Also das In-Gegenwart-Sein. [...] Es gibt viele Situationen, die so Marker sind für mich, für so eine körperliche Involviertheit, also z.B. PET-Flasche fallen zu lassen und die Hand noch zu halten, oben. Das ist was anderes, als sie einfach nur runterzuschmeißen. Oder dieses, also so eine Bewegung für einen Schlag größer zu machen und weiter, als sie funktionsmäßig nötig ist, weil sie vom Timing her und auch von der Qualität des Klangs eine Auswirkung hat. (P4, B4-Z4)

B4 benennt hier ein Doppeltes: Zum einen weist sie, wie B3, darauf hin, dass die Verkörperung von Qualitätsmerkmalen einer intentional geführten Aufmerksamkeitssteuerung bedarf (B3: *Schaut auch ihren Körper an!*). Die Präzision und Stimmigkeit der Ausführung ist auf Worte angewiesen, die eine Fokussierung der Aufmerksamkeit bewirken sollen. Zum anderen scheint sich diese Qualität aber auch als etwas Unverfügbares einzustellen: Der Ausdruck *Involviertheit* bezeichnet mehr als ein mechanisches Nachmachen auf eine Aufforderung hin, sondern impliziert ein selbsttätiges Ergreifen auf der Basis eines vorgängigen Ergriffen-Seins, was wiederum nur möglich ist, wenn durch die performative Präsenz von K4 etwas in den Raum hineingegeben wurde, was erkannt und verkörpert werden kann.

4. Üben/Trainieren der gefundenen Musiziergesten

B3: *Und es ist interessant, wenn die Schüler beschreiben, dass, wenn [K4] sagt, es sei still, es wird wirklich still. Und einer hat gesagt, er hat uns das antrainiert. Und ich glaube tatsächlich, dass er das antrainiert hat. (P4, B3-Z8)*

B4: *Also, das waren schon immer sehr geschickte und gezielte und immer sehr respektvolle Interventionen. Also: »Dann probier' das mal aus«, oder »Das war doch eine gute Idee, mach das nochmal«, oder »Ja, mach' es noch öfter und überzeugend bei der Wiederholung«, oder so, das finde ich wichtige Situationen. (P4, B4-Z5)*

Bereits im Vorab-Interview hatte K4 ja darauf hingewiesen, dass er im Laufe seiner Projektarbeit immer wieder unterschiedliche Rollen annimmt:

K4: *Ja, da muss man immer wieder auch aussteigen aus, sozusagen aus diesem künstlerischen Prozess und es [muss] dann einfach Arbeitsphasen geben [...] und was man im Instrumentalspiel sagt: Man muss üben.*

[...] jetzt werd' ich plötzlich sozusagen der Lehrer, der einfordert, und das geht immer so fast in den Schulalltag zurück, so wie halt dann Lernen auch teilweise funktioniert, dass man was arbeiten muss, üben muss, sich überlegen, noch einmal wiederholen, verbessern. (K4-Z10)

Allerdings ist dieses Üben nur sinnvoll, so lange das Bewusstsein der künstlerischen Dimension bei den Schüler:innen aufrecht erhalten werden kann. B3 und B4 beobachten immer wieder Phasen, in denen die Schüler:innen aus der künstlerischen Bewusstheit in eine alltägliche Wahrnehmungshaltung zurückfallen:

5. Zeitweiliger ›Rückfall‹ in Alltagsroutinen

B3: *Und diese Sensibilität, sie kriegen das nicht immer hin, aber sie haben die Sensibilität, dass das die Verpflichtung ist, in der sie arbeiten müssen oder sie können zurückfallen, aber dann ist ihnen bewusst, dass sie sich jetzt entspannen. Also, sie verspüren diesen Wechsel von dem performativen Modus in den Alltagsmodus. (P4, B3-Z9)*

B4: *Also, bei der Gruppenarbeit, da war das Feststellen der Dimension des Künstlerischen nicht ganz leicht, weil es war echt im Moment schwer zu beobachten, da war das Video schon sehr wichtig. Da gab es schon auch viel Wegdriften und dieses Shifting zwischen Spiel im alltäglichen Sinn und Spiel als musikalisches Spiel, also ich finde, also bei der einen Gruppe mit den PET-Flaschen, die so im Kreis gestanden sind in der Ecke, wo einer dem anderen auch mal ne PET-Flasche an den Kopf geworfen hat und so. (P4, B4-Z6)*

Dieser Rückfall wird nicht gemäßregelt, sondern durch K4 so bearbeitet, dass ein Rückweg in den *performativen bzw. künstlerischen Modus* möglich ist.

6. Akzeptanz und Rückverwandlung ›ausscherender‹ Momente

B3: *Jemand hat irgendetwas fallen gelassen und dann hat [K4] gesagt: »Oh, – du hast das jetzt fallen gelassen, du hast das aus DIESER Höhe fallen lassen. Das ist jetzt spannend.« Und dann haben sie so: »stimmt... (lacht), das war cool.« Und dann haben sie begonnen mit... Also, immer diese Form von Aufwertung. (P4, B3-Z10)*

B4: *Also ich finde, also bei der einen Gruppe mit den PET-Flaschen, die so im Kreis gestanden sind in der Ecke, wo einer dem anderen auch mal ne PET-Flasche an den Kopf geworfen hat und so, [...] da hab' ich mir da aufgeschrieben, dass [K4] an der Stelle der Gruppe gesagt hat, wenn ihr das macht, mit dem an den Kopf werfen, dann muss das aber wirklich sehr gut geübt sein, damit das nachher nach einer Funktion in dem Stück aussieht. Und, also es hatte, damit hatte das eine, also ich glaube, [K4] hat an vielen Stellen den Schülern klar gemacht, was die künstlerische Dimension ist. (P4, B4-Z7)*

Um die Bewusstheit und innere Spannung für diese *künstlerische Dimension* aufrecht zu erhalten, sind von Zeit zu Zeit immer wieder neue performative Initialimpulse notwendig:

7. (≡1): Inszenierter Initialimpuls

B4: *Also man hatte richtig das Gefühl in der Gruppenarbeit, dass dort, wo die, sagen wir beim Vorhof in d[er] künstlerische[n] Dimension [waren], [dass] die manchmal ein bisschen an der Ecke zum aussteigenden Alltag gelandet sind, dass dann die Interventionen immer wieder zurückgeführt haben. (P4, B4-Z8)*

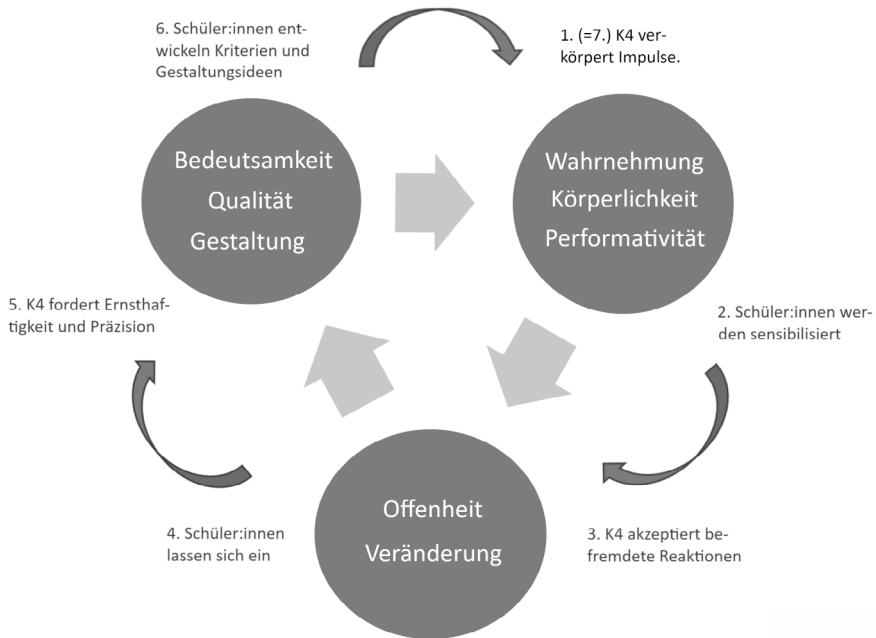
B3 beschreibt dasselbe etwas anders. Anstelle erneuernder Impulse, für die es in diesem Projekt viele Beispiele gibt (Einbindung der Bassklarinetistin, neues Instrumentarium kurz vor dem Konzert), thematisiert sie die Tatsache, dass K4 durchgängig im Modus des Künstlerischen geblieben ist und dadurch die Schüler:innen immer wieder zurückholen konnte:

B3: *Also, man merkt schon, dass [K4] schon so ein bisschen trickst, dass er so Sachen macht, ohne das zu erzeugen, aber er verlässt diesen künstlerischen Modus kaum – wirklich durchgängig in dieser Stunde verlässt er ihn nicht. Ich glaube, er könnte ihn verlassen. Ich glaube, er hat sicher andere mögliche Rollen, aber ich habe den Eindruck, das zieht er mit so einer Konsequenz durch, dass es keinen Lehrer in dem Raum gibt, so eben kein Lehrerklicsee zumindest. (P4, B3-Z11)*

Hinter den Beschreibungen von B3 und B4 lässt sich implizit eine Spiralbewegung erkennen. Diese Bewegung folgt ziemlich genau der Struktur unserer Map »Topologie des Künstlerischen«, indem sie ausgehend von den Zentralkategorien »Wahrnehmung«, »Körperlichkeit« und »Performativität« in der rechten Hälfte der Map über »Offenheit« und »Veränderung« zu den links in der Map liegenden Zentralkategorien »Gestaltung«, »Qualität« und »Bedeutsamkeit« wandert, woraus sich potenziell neue Weisen der Wahrnehmung ergeben und sich der Kreis schließt.

Vereinfacht ließe sich diese Bewegung folgendermaßen darstellen:

Abb. 16



Es ist allerdings auffallend, dass weder B3 noch B4 unter der Zentralkategorie »Gestaltung« eine im engeren Sinne »kompositorische« Arbeit verstehen. An keiner Stelle thematisieren sie etwa den Verlauf oder die innere Dramaturgie der entstehenden Stücke. Da diese Aspekte auch im Vorab-Interview mit K4 sowie in den Tagebuch-Einträgen der Schüler:innen unerwähnt bleiben, kann man davon ausgehen, dass der eigentliche Inhalt dieses Projekts in der musizierenden Umsetzung selbstständig gefundener Gesten liegt und die Funktion dieser Gesten innerhalb einer Komposition eine eher untergeordnete Rolle spielt. Was K4 in diesem Projekt entwickelt, entspricht damit wohl ziemlich genau der Beschreibung von B3: *[D]ie Komposition entsteht aus der Impro und die Struktur bleibt bis zur Aufführung durchlässig und offen*. Dass diese Entscheidung durchaus auch kritische Fragen hervorrufen kann, wird deutlich, wenn wir an K3 zurückdenken, der im Vorab-Interview ja eine klare Unterscheidung zwischen Improvisations- und Kompositionsprojekten gefordert hatte:

K3: *Also ich versuche, mir auch immer im Klaren darüber zu sein, dass quasi Improvisation eigentlich im Rahmen von einem Kompositionsprojekt, glaube ich, eher immer so etwas Propädeutisches haben sollte. Sonst fände ich ehrlicherweise, dürfte man dann auch sonst nicht von Kompositionsprojekten sprechen. Da müsste man wirklich sagen: »Wir machen Improvisation«, das heißt ja wahrscheinlich auch nicht, dass überhaupt keine Absprachen stattfinden, also auch da kann man sicherlich, was Absprachen angeht, ein ganzes Stück weit gehen, ohne dass man unbedingt sagen muss »Wir komponieren jetzt«. Da würde ich dann auch sagen, da muss es irgendwie dann auch ein Kriterium geben, wo ich dann auch sagen kann: »Das ist jetzt nicht mehr Improvisation, was wir hier machen, oder es ist etwas anderes.« Bei Improvisationen würde ich mich auch nur begrenzt kompetent fühlen. (K3-Z9)*

Es steht uns als Forschern nicht zu, über die Legitimität der einen oder anderen Sichtweise zu urteilen. Angesichts unserer Aufgabe, die ja auch darin liegt, die Beobachter:innen zu beobachten, ist es aber wichtig, festzuhalten, dass weder B3 noch B4 mit der Vorgehensweise und Schwerpunktsetzung von K4 ein Problem haben. Das hängt ganz offensichtlich mit der Tatsache zusammen, dass sie sich als Angehörige einer Sozialen Welt zu erkennen geben, die sie mit K4 teilen. Durch ihr Commitment zu den Werten dieser Sozialen Welt, die sich mit Begriffen wie Ernsthaftigkeit, Authentizität, Performativität, Grenzerfahrung und Körperlichkeit umschreiben lassen, ist eine kritische Distanzierung zu der beobachteten Praxis, der sie sich verwandt und zugehörig fühlen, kaum möglich. Selbst B4, die ja doch immer wieder zu erkennen gibt, dass sie die Eigenständigkeit kompositorischer Prozesse (im engeren Sinne) durchaus im Blick hat, bleibt in ihren Ausführungen zur beobachteten Stunde ganz dem von K4 vorgelebten Wertesystem verpflichtet. Eine Kritik daran könnte nur von jemandem wie K3 formuliert werden, der dieser Welt nicht angehört. K3 würde möglicherweise einen »elephant in the room« identifizieren, der darin besteht, dass alle Beteiligten von »Komposition« reden, und niemand bemerkt, dass eigentlich eine etwas gebündeltere Form von Improvisation praktiziert wird.

B3 und B4 geben sich nicht nur als Angehörige einer mit K4 geteilten Sozialen Welt zu erkennen: Sie beschreiben auch sehr detailliert, wie die Schüler:innen im Laufe des Projekts ihrerseits eine kollektive Soziale Welt ausbilden. Dazu gehört, dass die entstehenden Stücke als Ergebnis gemeinsamer Arbeit wahrgenommen werden:

B3: [U]nd später im weiteren Verlaufspürt man das sehr stark, immer dieses Ownership, also [...]: »Das ist unser Stück. Wir haben was kreiert.« Sogar wenn sie gefragt werden: »Ja, habt ihr Vorschläge bekommen?« Dann wehren sie sich vehement (lacht): »Also, das war UNSER Ding.« Da waren vielleicht ein paar Vorschläge, aber das – sie empfinden das unglaublich als ihr Ding. Das fand ich sehr beeindruckend. (P4, B3-Z12)

Die Soziale Welt ist nicht zwangsläufig auf Dauer angelegt, sondern formiert sich zunächst nur für den Zeitraum des Projekts. Die Beobachtungen von B3 lassen erkennen, dass das Commitment nicht einmal eine ästhetische Übereinstimmung implizieren muss:

B3: Also, ich finde es total lustig, wenn der andere [Schüler] sagt: »Also, ich würde das nicht privat hören, aber es ist schon cool, sowas zu machen.« Ich finde das schon so richtig, weil er – es ist überhaupt nicht seine Musik geworden oder sowas, er würde wahrscheinlich nicht in so ein Konzert gehen. Aber er kennt das, er hat eine gute Erfahrung damit gemacht, das reicht jetzt mal. Also, und es ist wirklich ein ordentlicher Schritt, das zu kriegen in dieser Altersstufe. (P4, B3-Z13)

Wie es für eine »Community of Practice« (die ja als Synonym für den Begriff der »Sozialen Welten« gelten kann [vgl. Bowker & Star, 1999]) charakteristisch ist, bildet sich im Laufe der Arbeit nicht nur ein gemeinsames Commitment unter den Anwesenden heraus. Es entstehen auch eigene Sprachformen:

B3: Also sie... – und das ist lustig, wie sie dann in den Interviews sprechen, dass sie ganz viel von diesem Musikergetue natürlich übernehmen. Sie sprechen, dass sie Sessions haben. Sie benutzen

recht viel Vokabular und man sieht es ihnen manchmal an, wie sie so nachmachen, eigentlich. Aber sie haben etwas, w[as] sie nachmachen können. (P4, B3-Z14)

Auch hier ist ein nochmaliger Vergleich mit K3 aufschlussreich, der im Vorab-Interview die Frage gestellt hatte, ob ein kollektives Komponieren überhaupt möglich ist:

K3: Also, wenn man ganz grundsätzlich werden wollte, könnte man vielleicht vor der Beobachtung durchaus auch die Frage aufwerfen, ob man mit einer Gruppe überhaupt komponieren kann. Also, ist es quasi möglich, diese Form von Entscheidungen sozusagen aus einem Individuum wirklich in eine Gruppe zu verlagern? [...] Ich glaube, es ist schon schwierig, das zu vermitteln, dass das ein Problem ist. Ich meine, ich nehme das natürlich wahr, ich merke dann irgendwie, es geht was nicht voran, aber das nehme ich natürlich vor dem Hintergrund wahr, dass ich das quasi so aus meinem Eigenkomponieren kenne und weiß, warum ich die Probleme im eigenen Komponieren nicht habe. Aber das kann ich den Schülern nur schwer vermitteln, weil ich ihnen ja nicht quasi an der Tafel vorkomponieren kann. [...] Das zweite ist, dass man das natürlich auch pragmatisch teilweise lösen kann, indem man kleinere Gruppen bildet, wo dann einfach die Diskussion leichter wird, bis hin zu Einzelaufgaben. Also, dass da innerhalb einer kleineren Gruppe zum Beispiel Einzelaufgaben noch weiter verteilt werden oder auch vielleicht mal als Hausaufgabe mitgegeben werden. Dann ist das ja sowieso eher eine Einzelbeschäftigung mit solchen Fragen. (K3-Z12)

Auch hier ist es nicht an uns, eine inhaltliche Stellungnahme abzugeben. Entscheidend für die hier verfolgte Fragestellung ist vielmehr, dass K3's skeptischer Perspektive die Wahrnehmung und Wertschätzung einer kollektiv geteilten *Ownership* vermutlich weitaus schwerer fallen dürfte als B3, in deren Sozialer Welt kollektiv ergriffene künstlerische Gruppenprozesse von vornherein eine entscheidende Rolle spielen, wodurch sie befähigt wird, die Realisierung einer gemeinsamen *Ownership* in besonderer Weise zu erkennen und zu würdigen.

Was wir als Forscher hingegen sehr wohl beurteilen können, ist die Tatsache, dass, wie zu sehen war, viele Wahrnehmungen von B3 und B4 in hohem Maße durch die Aussagen der Schüler:innen bestätigt werden. Dass in diesem Projekt innerhalb kürzester Zeit eine gemeinsam geteilte Soziale Welt entsteht, ist nicht allein der Perspektive der Beobachter:innen geschuldet, sondern lässt sich aus den Tagebucheinträgen und Interview-Äußerungen der Schüler:innen unzweifelhaft rekonstruieren. Insofern führt die Tatsache, dass B3 und B4 derselben Sozialen Welt wie K4 zugehörig sind, nicht unbedingt zu einer Verzerrung oder Engführung der Wahrnehmung, sondern befähigt beide Beobachter:innen, das Geschehen in Bezug auf die von ihnen für wesentlich erachteten Aspekte besonders differenziert wahrzunehmen.

3.2.4.7 Projekt 4: Feste Kooperation mit Konsens

An vielen Stellen unseres Datenmaterials wird sichtbar, dass die Arbeit im vierten Projekt auf einer sehr engen Interaktion zwischen K4 und den Schüler:innen beruht. Immer wieder formuliert K4 Arbeitsaufträge, regt gezielte Verbesserungen an und ist durch sein Vorbild präsent. Ein bewusstes Sich-Zurücknehmen, wie es K2 häufig praktiziert, würde mit seinem Verständnis künstlerischer Arbeit kaum zusammenpassen. Dass er, wie K2, anklopft und fragt, ob er die Räume, in denen die Kleingruppen arbeiten, betreten darf, ist nur schwer vorstellbar.

Die starke Führungsrolle, die von K4 ausgeht und die in unserem Sample in dieser Form sonst nur von B1 (laut ihren Ausführungen im Vorab-Interview) praktiziert wird, wirft die Frage nach der Eigenständigkeit der Schüler:innen-Beiträge auf. Im Vorab-Interview hatte K4 bereits darauf hingewiesen, dass die Schüler:innen in seinen Projekten stark auf ihn fokussiert sind.

K4: Und das finde ich auch ganz wichtig, dass man denen auch sagt, wie viele Türen oder dass es mehrere Türen gibt. Aber die öffne ICH. Ich muss ihnen ja die Türen öffnen und dann auch noch was zeigen oder einen Gedanken hinein geben oder eine Übung einschieben oder neues Material, mit dem man arbeitet. Ob sie es dann nehmen, oder nicht, das ist dann deren Entscheidung. (P4, K4-Z5)

Die Vorstellung, dass es den Schüler:innen freisteht, die Vorschläge eines Anleitenden zu übernehmen oder nicht, ist keineswegs so selbstverständlich wie sie sich liest. Gerade in einer musikbezogenen empirischen Unterrichtsforschung gibt es anschauliche Beispiele, die zeigen, dass die Anregung einer Musiklehrkraft, deren Intention es ist, die Schüler:innen zu einem selbständigen Arbeiten zu befähigen, von den Schüler:innen keineswegs als bloßer Vorschlag aufgefasst werden muss, sondern unter Umständen als Möglichkeit einer schnellen und effizienten Aufgabenerledigung verstanden werden kann (vgl. Kranefeld & Mause, 2018; Kranefeld, Mause et al., 2018). Allerdings erhält K4's Selbstbeschreibung Rückendeckung durch die Reflexionen B3's, die – möglicherweise vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen in Gruppenimprovisationen – die Interaktion zwischen K4 und den Schüler:innen im Sinne eines gegenseitigen Gebens und Nehmens beschreibt:

B3: Es gibt immer wieder so diese künstliche Geschichte von führen oder loslassen. Und man denkt irgendwie, entweder du führst oder du lässt los. Und wenn du führst, dann ist es dein Ding, und wenn du loslässt, ist es ihr Ding. Und ich finde [, das] stimmt [...] sowas von überhaupt nicht. [...] Und ich finde total schön, wenn beide führen eigentlich (lacht). Also, nicht wenn der eine führt und der andere loslässt. Sondern wenn beide etwas in den Raum stellen und beide mit Respekt das nehmen, was der andere in den Raum gestellt hat. Das heißt schon ein gewisses Zurücknehmen. [...] Und ich finde es schon schön, wenn diese Freiheit da ist, das zu übernehmen oder nicht. Weil, wenn ich es übernehme, WIRD es zu mein[em], also. Und wenn nicht, dann stirbt's so irgendwie. (P4, B3-Z15)

Ein derartiges Geben und Nehmen setzt allerdings voraus, dass die Unterrichtsinteraktion nicht lediglich als Herstellung eines künstlerischen Produkts verstanden, sondern selbst als Ort des Künstlerischen begriffen wird. Wenn man, wie B3, das Unterrichtsgeschehen zwischen K4 und den Schüler:innen überspitzt formuliert als eine gelungene künstlerische Gruppenimprovisation betrachtet, dann kann man in der Tat sagen, dass die Führungsimpulse von K4 kein Grund (zumindest kein prinzipieller) sein müssen, auf Seiten der Schüler:innen von einer Beschneidung von Freiheit zu sprechen. Legt man dieser Frage die innere Logik der von B3, B4 und auch K4 vertretenen Positionen zugrunde, dann ließe sich argumentieren, dass der Versuch, zusammen mit den Schüler:innen von einem Modus alltäglicher Wahrnehmung in einen Modus des Künstlerischen zu gelangen, in der Tat darauf abzielt, die Unterrichtsinteraktionen in eine groß angelegte Gruppenimprovisation zu verwandeln, die zwar im-

mer wieder von Übephasen unterbrochen wird, welche aber, da sie durchweg auf den Modus des Künstlerischen bezogen bleiben, nie in die Alltäglichkeit einer schulischen Logik abdriften. Diese Vorstellung lässt sich gut mit der von Wolfgang Lessing eingebrachten Metapher der »Schwelle« in Zusammenhang bringen, die ja ebenfalls von einer Trennung zwischen alltäglicher und künstlerischer Wahrnehmung ausgeht und mit »Schwelle« jenen Ort bezeichnet, an dem diese Modi einerseits – im Sinne von Grenze – aufeinanderstoßen, andererseits – im Sinne von Verbindung – sich permanent gegenseitig beleuchten und befruchten (vgl. Lessing, 2015).

Allerdings setzt dieses Interpretationsmuster eine spezifische Wissensordnung des Künstlerischen voraus. Um sehen zu können, was B3 und B4 sehen, muss auf kollektive Wissensvorräte rekurriert werden, die das Künstlerische u.a. als einschneidende, die alltäglichen Routinen aufstörende Präsenzerfahrung begreifen. Ohne diese voraussetzenden Wissensordnungen und die durch sie begründeten Sozialen Welten ließen sich die Interpretationsmuster von K4, B3, B4, aber auch von Röbke und Lessing nicht aufrecht erhalten.

Tritt man an dieser Stelle aber einen Schritt zurück und versucht das vierte Projekt unter Ausklammerung aller denkbaren Wissensordnungen des Künstlerischen zu betrachten, dann wird man aber doch feststellen müssen, dass es hier zu einem gemeinsamen, von allen Beteiligten gemeinsam getragenen Gegenstand gekommen ist. Die Kooperation bedarf keiner Grenzobjekte, sondern wird durch einen gemeinsamen Treffpunkt definiert. Und da ihre Konzeption – im Gegensatz zum zweiten Projekt – auf eng geführte Interaktionen zwischen K4 und der Gruppe angewiesen ist, können wir sie als eine **feste Kooperation mit Konsens** bezeichnen.

3.3 Die Gesamttopologie der Kriterien des Künstlerischen

In den letzten drei Kriterien-Maps, die in Kapitel 3.2.2–3.2.4 vorgestellt wurden (L2, SuS 3 und SuS 4), sind keine neuen Aspekte des Künstlerischen mehr hinzugekommen. Die entstandene Map darf deshalb inzwischen als theoretisch gesättigt betrachtet werden. Sie umfasst insgesamt 113 Kriterien des Künstlerischen, die von den Projektbeteiligten und den Beobachter:innen implizit oder explizit thematisiert wurden, darunter acht zentrale Kategorien und 27 Kernkategorien. Wir können die Map nun als Gesamttopologie vorstellen (Abb. 17) und benötigen deshalb keine farbliche Unterscheidung bisheriger und neu hinzugekommener Kriterien mehr.

Da die Gesamttopologie der Kriterien des Künstlerischen einen wesentlichen Ertrag unseres Forschungsprojekts darstellt, sollen ihre Genese, ihr Wesen und ihre Funktion in den drei folgenden Unterkapiteln genauer erläutert werden.

3.3.1 Zur Genese der Gesamttopologie der Kriterien des Künstlerischen

Um die Genese der Gesamttopologie der Kriterien des Künstlerischen zu verstehen, sei erwähnt, dass die fettgeruckten zentralen Kategorien **Bedeutsamkeit, Wahrnehmung, Körperlichkeit, Performativität, Offenheit, Veränderung, Gestaltung und Qualität**, die der Map durch ihre ringförmige Anordnung eine klare Struktur verleihen, sich zu einer Zeit herauskristallisiert haben, in der wir noch mit den Begriffen »Oberkategorie« und »Unterkategorie« gearbeitet haben, obwohl bereits deutlich sicht-