

Künstlerische Perspektiven/ Perspectives artistiques

Das Künstlerische als Dimension der Musikpädagogik? Befunde und Überlegungen¹

Drawing on interview data collected in the context of composition pedagogy school projects, the article reconstructs the knowledge orders from which the interviewees speak about the dimension of the artistic. In doing so, the article discusses the question whether and to what extent the empirically observed attributions of meaning reveal aspects that go beyond common conceptualizations (e.g., aesthetic experience, creativity); finally, the article questions which reasons might lie behind the recourse to this dimension.

À partir de données d'entretiens recueillies dans le cadre de projets scolaires de composition pédagogique, l'article reconstruit les ordres de savoir à partir desquels les répondants parlent de la dimension artistique. Il cherche à déterminer si, dans les significations observées empiriquement, il y a des expressions qui vont au-delà des définitions habituelles (telles que l'expérience esthétique ou la créativité) ; pour finir, il examine les motivations possibles derrière l'utilisation de cette dimension.

Auf der Basis von Interviewdaten, die im Rahmen kompositionspädagogischer Schulprojekte erhoben wurden, rekonstruiert der Beitrag die Wissensordnungen, aus denen heraus die Befragten über die Dimension des Künstlerischen sprechen. Dabei diskutiert er die Frage, ob und inwieweit in den empirisch zu beobachtenden Bedeutungszuweisungen etwas zum Ausdruck gelangt, was über geläufige Begriffsbildungen (z.B. ästhetische Erfahrung, Kreativität) hinausgeht; abschließend wird gefragt, welche Gründe hinter dem Rekurs auf diese Dimension stehen mögen.

1. Vorbemerkung

Obgleich der Begriff des »Künstlerischen« sicher nicht das ist, was man mit Johann Friedrich Herbart einen »einheimischen Begriff« der Musikpädagogik nennen könnte, findet er, so sei als erfahrungsbasierter Befund zunächst konstatiert, unter den Akteuren musikpädagogischer Praxen

1 Eine erweiterte Fassung dieses Textes bildet der Beitrag des Autors: „Es war Ernst!!“ Überlegungen zum Begriff des Künstlerischen als musikpädagogischer Zieldimension“, in: Hannah Lindmaier/Peter Rübke (2024) (Hg.): InstrumentalDidaktik künstlerisch gedacht. Aspekte, Handlungsweisen, Perspektiven. Mainz: Schott, S. 25–44. Das hier ausschnittsweise dargestellte empirische Forschungsprojekt wird vollständig dokumentiert und ausgewertet in: Matthias Handschick & Wolfgang Lessing: „Wissensordnungen des Künstlerischen. Empirische Zugänge zu kooperativen Kompositionsprojekten im schulischen Musikunterricht“. Bielefeld: transcript (i. Dr.)

durchaus häufig Verwendung. Er ist einerseits geläufig wie er andererseits, sobald es nämlich um wissenschaftliche Begriffsbildung geht, eher vermieden wird. Als paradigmatischer Ausdruck dieser ambivalenten Doppelstellung kann ein Beitrag von Christoph Richter aus dem Jahre 2000 gelten, der mit »Das sogenannte Künstlerische« überschrieben ist.² Dieser Titel macht zugleich deutlich, dass das Künstlerische kein Substitut des Kunstbegriffs ist, denn von einer »sogenannten Kunst« hätte Richter zweifellos niemals gesprochen. Im Gegensatz zum Künstlerischen hat der Kunstbegriff in der Geschichte des Fachs eine zentrale Rolle gespielt, in der Instrumental- und Gesangspädagogik möglicherweise bis heute. Diese prominente Stellung ist indirekt selbst dort noch zu erkennen, wo man sich seiner zu entledigen versuchte: In der Vehemenz, in der man sich in den 1970er Jahren in der schulischen Musikpädagogik von einer Orientierung am Kunstwerk befreien zu müssen glaubte, zittert die Aura des nun Negierten noch nach. Im Gegensatz dazu scheint das Adjektiv »künstlerisch« (bzw. die Substantivierung: »das Künstlerische«) gewissermaßen unter dem Radar musikpädagogischer Begriffsbildung zu segeln. Zu unbestimmt für eine ernsthafte terminologische Auseinandersetzung und dennoch, oder vielleicht gerade deswegen, durchaus adäquat, sobald es unter Akteur*innen um die qualitative Beurteilung musikpädagogischer Arbeitsprozesse und der daraus entstehenden Produkte geht.

Dass das Künstlerische auch dort noch fortlebt, wo der Begriff der Kunst sonst eher vermieden oder vielleicht sogar negiert wird, mag nicht zuletzt mit seiner grammatischen Form zusammenhängen. Als Substantivierung des Adjektivs »künstlerisch« haftet ihm – im Gegensatz zum Kunstbegriff – eine deutlich größere Unverbindlichkeit oder – ins Positive gewendet – eine größere Fluidität an. In seiner adjektivischen Form lässt er sich auf vieles anwenden: Artefakte, Prozesse, Haltungen. In ihm wird die Aura des Kunstbegriffs bewahrt, ohne zwangsläufig in das Gravitationsfeld von Kunstwerken gelangen zu müssen. Als Adjektiv drückt der Begriff, der Wortart entsprechend, eine bestimmte Eigenschaft oder Qualität aus. Gleichzeitig – auch dies ist das Los eines Adjektivs – hat er damit zu leben, dass er auf ein Substantiv bezogen werden muss, welches nun aber potenziell immer auch von anderen Adjektiven begleitet sein könnte. Ein Arbeitsprozess im Musikunterricht kann als künstlerisch bezeichnet

2 Vgl. Richter (2000).

werden, aber ebenso auch als anstrengend, langweilig, verkopft, spaßig etc.

In ihrer Herleitung aus einem Adjektiv leistet die substantivierte Form des »Künstlerischen« also ein Doppeltes: Sie bezeichnet eine ganz bestimmte Qualität und deutet zugleich indirekt auf eine Vielzahl anderer möglicher Qualitäten hin, die an ihrer Stelle sein könnten.

Diese doppelte Richtung mag erklären, dass der Begriff des Künstlerischen zwar nicht in der Musikpädagogik, wohl aber in den administrativ-strukturellen Termini der Ausbildungsstätten nach wie vor eine wichtige Rolle spielt. So wird an deutschen Musikhochschulen zwischen »künstlerischen«, »künstlerisch-pädagogischen« und »pädagogischen« Studiengängen differenziert – eine Unterscheidung, die in Bezug auf die Zuweisung von ECTS-Punkten durchaus relevante Folgen hat. Der Zusatz »künstlerisch« dient hier der Bezeichnung einer besonderen Qualität und steht gleichzeitig in einer Reihe mit anderen Qualitäten (z.B. pädagogisch oder wissenschaftlich), die an seine Stelle treten könnten.

Man kann dies mit Ulrich Schäfer-Lembeck als einen Vorzug dieser Wortprägung begreifen. Während der Begriff der Kunst sich trotz vieler Versuche nur schwer von der Vorstellung objekthafter Manifestationen im Sinne von Kunstwerken lösen lässt, zielt das Künstlerische für ihn eher auf einen bestimmten Operationsmodus im Sinne der Luhmann'schen Systemtheorie ab, der sich von den Modi, die in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen gelten, absetzen lässt. Im Künstlerischen geht es um die Koppelung der autopoietischen Systeme Wahrnehmung und Bewusstsein, oder anders formuliert: Um die Wahrnehmung der Wahrnehmung. »Bewusstsein [wird] mit seiner Spezialkompetenz ‚Wahrnehmung‘ in ganz besonderer Weise in Dienst [genommen]«. ³

Schäfer-Lembeck vertritt also die These, dass Luhmann, wenn er über Kunst spricht, eigentlich das »Künstlerische« – also eben einen speziellen Operationsmodus, der sich in Kunstwerken manifestieren kann, aber keineswegs muss – im Blick hat. Gleichzeitig gibt er aber auch zu verstehen, dass sich diese Fassung des Künstlerischen kaum trennscharf von bestehenden, musikpädagogisch breit rezipierten ästhetischen Konzepten, wie z.B. die ästhetische Erfahrung nach Martin Seel, trennen lässt. ⁴ Mögliche Unterschiede wären, wenn es sie gäbe, eher auf der Ebene der »Feinheiten« angesiedelt. Schäfer-Lembeck nutzt also die »verflüssigte« und seman-

3 Vgl. Schäfer-Lembeck (2021), S. 196.

4 Vgl. Wallbaum (2009), S. 208–227.

tisch offenere Form des »Künstlerischen«, um das, was bei Luhmann »Kunstsystem« heißt, präziser fassen zu können. Zugleich gibt er aber die in diesem Zuge gewonnene Selbständigkeit des Begriffes durch dessen Parallelisierung zur Dimension der ästhetischen Erfahrung wieder preis.

Eine andere Form der Schwierigkeit, den Begriff des Künstlerischen in einen wissenschaftlichen Terminus zu kleiden, zeigt Reinhard Kopiez bei seinem Versuch, das Künstlerische empirisch zu begründen. In seinem Beitrag »Dimensionen des Künstlerischen aus musikpsychologischer Perspektive«⁵ beschreibt er es als ein vierdimensionales Konstrukt, dessen spezifische Qualitäten auf jeder Ebene quantitativ messbar sind. Um musikalisch-künstlerisch handeln zu können, benötigt ein(e) Interpret*in – Kopiez bezieht sich in seinen Ausführungen ausschließlich auf den Bereich der Reproduktion – erstens ein hochentwickeltes sensumotorisches System (die Dimension »Motorisches Grundrauschen«), zweitens eine Beherrschung der syntaktischen und expressiven »Grammatik« der Musik (die Dimension »Expressive Regeln«), drittens das Vermögen zu interpretatorischen Entscheidungen, die sich zeitlich auf ein gesamtes Werk beziehen (die Dimension »intentional interpretative Entscheidungen«) sowie viertens eine Kompetenz des überzeugenden Podiumsverhaltens (die Dimension der »persuasiven Strategien«). Künstlerisch, so kann man Kopiez bündig paraphrasieren, wird eine Interpretation ab dem Moment, in dem eine motorische Präzision antrainiert, ein bestimmtes syntaktisches Regelwerk erlernt, eine interpretatorische Entscheidungskompetenz angeeignet und ein überzeugendes Podiumsverhalten erworben worden ist. Sieht man einmal von der Tatsache ab, dass mit dieser Definition das Musizieren instrumentaler Anfänger*innen von Vornherein strikt aus dem Bereich des Künstlerischen ausgeschlossen wird, so stellt sich rein forschungslogisch die Frage, wieso es gerade diese vier Dimensionen sein müssen, die den frei flottierenden Begriff des Künstlerischen zu einem wissenschaftlichen Terminus machen sollen. Warum sollte die versunkene Intensität, in der eine sechsjährige Klaviernovizin ihren teils zufällig gefundenen, teils bewusst gesuchten Zusammenklängen nachlauscht, von dem Begriff ausgeschlossen sein? In den beiden hier kurz umrissenen Fällen scheint ein terminologisch unbesetzter bzw. unscharfer Begriff mit Bestimmungen gefüllt zu werden, die entweder – wie im Falle von Schäfer-Lembeck –

5 Vgl. Kopiez (2018).

bereits bestehenden Konzepten entnommen sind oder – im Falle von Kopiez – mit einer gewissen Willkür zu Kriterien erklärt werden.

Soll man aus diesem Befund nun folgern, dass es vergeblich bis nutzlos ist, sich näher mit der Dimension des Künstlerischen zu beschäftigen? Gilt für das Künstlerische am Ende dasselbe wie für den Begriff der Bildung, den Sigrid Abel-Struth vor bald vierzig Jahren angesichts seiner Nicht-Definierbarkeit schlichtweg für nutzlos erklärte?⁶

Gerade der Bildungsbegriff zeigt in meinen Augen, dass ein fehlender oder zumindest äußerst loser terminologischer Konsens keineswegs gegen seine Verwendung spricht: Schließlich sind unter seinen Vorzeichen äußerst fruchtbare Debatten möglich geworden, ohne die das musikpädagogische Nachdenken in vielerlei Hinsicht ärmer wäre.⁷ Allerdings besteht ein gewaltiger Unterschied darin, dass der Bildungsbegriff im deutschsprachigen Bereich eine über zweihundertjährige Tradition aufweisen kann und sicher der Einheimischste aller pädagogischen Termini ist, während der Begriff des Künstlerischen im Fach selbst noch immer – und vielleicht auch für immer – tendenziell heimatlos ist.

Diese Heimatlosigkeit kann aber kein Grund dafür sein, sich nicht mit ihm zu beschäftigen. Denn, wie eingangs schon gesagt, wird der Begriff des Künstlerischen von vielen musikpädagogischen Akteuren durchaus verwendet und scheint auf das Engste mit subjektiven Theorien vernetzt zu sein, die nun wiederum indirekt Auswirkungen auf das unterrichtliche Handeln haben können. Insofern besitzt er handlungspraktische Relevanz, auch wenn er nicht – wie etwa die Begriffe der »ästhetischen Erfahrung« oder der »Kreativität« – als präzise definierbares und historisch gewachsenes Konstrukt gelten kann.

2. Die Dimension des Künstlerischen im Forschungsprojekt »Campus Neue Musik«

Im Forschungsprojekt »Campus Neue Musik« forschen Matthias Hand-schick und ich diesen subjektiven Theorien im Zusammenhang mit schulischen Kompositionsprojekten nach und versuchen zu beobachten, welche Bedeutung sie für die didaktischen Planungen und Zielsetzungen der Akteursgruppen haben und inwieweit sich diese Zielsetzungen in

6 Vgl. Abel-Struth (1985), S. 121.

7 Vgl. Vogt (2012).

der Handlungspraxis des Unterrichts, die wir multiperspektivistisch aus vier verschiedenen Blickwinkeln – Komponist*innen, Lehrkräfte, externe Beobachter*innen, Schüler*innen – beobachten, niederschlagen. Konkret geht es um vier schulische Kompositionsprojekte mit SchülerInnen der 9. und 10. Klasse, die von erfahrenen Kompositionspädagog*innen durchgeführt wurden. Im Vorfeld der Projekte wurden sowohl mit den Komponist*innen als auch mit den beteiligten schulischen Lehrkräften sowie mit insgesamt vier Beobachter*innen, die die Unterrichtsarbeit von außen begleiteten und kommentierten, Interviews geführt. Mit Hilfe dieser Vorgesprächen wollten wir die Erfahrungen und Erwartungshaltungen herausarbeiten, die die Akteursgruppen aufgrund ihrer langen Auseinandersetzung mit vergleichbaren Projekten erworben hatten. In diesen Vorab-Interviews ging es immer wieder um den Begriff des Künstlerischen, der sich freilich nicht ganz zufällig ergab, da er von uns zuvor thematisch eingeführt worden war. An der Intensität bzw. in einigen Fällen auch an der Gleichgültigkeit, die unsere Interviewpartner*innen in Bezug auf diesen Begriff zu erkennen gaben, ließ sich aber deutlich ablesen, in welchem Maße er für ihre Vorstellung von gelingenden Kompositionsprojekten eine Rolle spielte.

Im Folgenden möchte ich zwei Interviews vorstellen, die wir im Vorfeld mit zwei Projekt-Beobachter*innen – einer kompositionspädagogisch höchst bewanderten und erfolgreichen Lehrkraft (B1) und einem Lehrstuhlinhaber für schulische Musikpädagogik (B2) geführt haben. Ich verzichte an dieser Stelle auf den methodologischen Hintergrund sowie die Methodik unseres Projektes⁸ und möchte unmittelbar auf diese beiden Fälle eingehen.

B1(w) verfügt über eine reiche Expertise in der Durchführung schulischer Kompositionsprojekte. Auf die Frage, ob und inwieweit die kompositorische Arbeit mit SchülerInnen die Bezeichnung »künstlerisch« verdient, entwickelt sie folgende Antwort:

B1: [Es gibt bei meiner Arbeit] nicht selten die Momente, wo das eben `ne künstlerische Äußerung ist, wo ich sag': Das ist so toll, das ist so gut [...]. Es gibt da wirklich so Momente, wo ich sage: Wow. Genau das ist ein Klang, den finde ich jetzt so toll – das ist so spannend, oder `ne Zusammenfügung von verschiedensten Dingen, Bewegung, Klang, Licht, wie auch immer, Raum...

8 Vgl. Handschick, De Fazio & Lessing (2022).

B1 beantwortet die Frage nicht – was ja durchaus möglich wäre – durch eine theoretische Klärung des Begriffs ‚künstlerisch‘. Stattdessen berichtet sie anschaulich und lebhaft von »nicht selten[en]« Situationen, in denen sich etwas in ihren Augen Künstlerisches ereignet.

Diese Fokussierung auf das eigene ästhetische Werturteil wäre wohl nur dann dem Verdacht der Anmaßung ausgesetzt, wenn die Reaktion von B1 als distanzierte Beurteilung einer nicht direkt in das Geschehen involvierten und sich hierarchisch über den SchülerInnen positionierenden Expertin in Erscheinung träte. Das ist in der hier beschriebenen Situation aber nicht der Fall: Hier beschreibt sich B1 vielmehr als eine Person, die unmittelbar in den Prozess, aus dem das Künstlerische hervorgeht, eingebunden ist. Ihre positive Reaktion auf die Ergebnisse der SchülerInnen ist nicht die einer unbeteiligt begutachtenden Wettbewerbsjurorin, die ihr positives Urteil auf einen Bewertungszettel schreibt, aber ansonsten außerhalb des Prozesses steht, sondern die begeisterte Freude einer unmittelbar Beteiligten, die sich berühren lässt und diese Berührung durch ihre Reaktion auch wieder an die Gruppe zurückgibt.

Diese Selbstermächtigung zur eigenen subjektiven Reaktion zeigt sich auch in ihrem Feedbackverhalten.

B1: Es gibt Dinge, die ich nicht mag. Und natürlich äußere ich das. Das weiß ich auch, also ich tue auch nicht so, als würde ich das, also ich würde es nicht verstecken. Ich mag zum Beispiel nicht dauernd einen langweiligen 4/4 Beat. Der kann schon mal vorkommen, aber jetzt immer auf vier Viertel und immer eine Geschichte erzählen möglichst mit Gewitter und Krimi und dann noch einen Rap dazwischen. Tut mir leid, das block ich ab. Das gibt's dann nicht. Kommt dann vielleicht vor, aber dann wiederum vielleicht in irgendeiner Form verfremdet, dass es eben wieder anders wird. Das denke ich, das signalisiere ich auch ganz klar und sag': Passt mal auf, ich finde das jetzt noch nicht so gut. Probier' doch mal was anderes aus, damit das nicht so konventionell wird, zum Beispiel, ja?

So unübersehbar sich B1 ein Vetorecht in Bezug auf Vorschläge der SchülerInnen einräumt, so wertschätzend geht sie mit Ideen um, die sie für gelungen hält. Die Wortwahl, mit denen sie dieser Wertschätzung Ausdruck verleiht, ist einer gesonderten Betrachtung wert:

B1: Und ich lass' die arbeiten und die kommen nach einer halben Stunde wieder und es kommt vielleicht von drei Gruppen ein Ergebnis raus, was einfach GRANDIOS ist.

[...] das ist nicht einfach nur jetzt ein Unterrichtsprodukt oder sowas, so was man eben im regulären Musikunterricht eben auch als sehr schön empfinden

kann, sondern es ist eben auch wirklich was, was MICH musikalisch begeistert oder anspricht.

Durch den Gegenhorizont des »regulären Musikunterrichts« wird deutlich, dass es B1 um mehr als um eine bloße Anerkennung von Ergebnissen geht, bei denen Schüler*innen im Rahmen ihres »Schüler*innenjobs« zu zufriedenstellenden Lösungen gelangt sind. Der Ausdruck »grandios« bezeichnet eine Qualitätsstufe, in der es keinen Platz für Relativierungen (nach dem Motto: für Schüler*innen gar nicht schlecht) gibt. B1 will vielmehr zum Ausdruck bringen, dass es ihr hier um eine Artikulation ästhetischer Ernsthaftigkeit geht, die sie als Mensch und Musikerin – und eben nicht nur im Rahmen ihrer Lehrerinnenrolle – unmittelbar begeistert.

Dass diese Begeisterung für sie weder eine bloße Privatangelegenheit ist noch ein Schmiermittel, durch das die Schüler*innen zu Tätigkeiten motiviert werden, zu denen sie sich sonst kaum hingezogen fühlten, wird deutlich, wenn B1 an einer Stelle des Interviews die Dimension des Künstlerischen inhaltlich zu spezifizieren sucht:

B1: Also, ich glaube, das ist vielleicht wie bei jedem Ensemble so ein Punkt, der ist, glaube ich, unabhängig jetzt von der Neuen Musik, sondern dass man einfach, wenn man einen Punkt erreicht hat, wo man GEMEINSAM – ich würde jetzt mal vielleicht das »Einschwingen« nennen – wo man gemeinsam schwingt, also wo man, wo alle wirklich das Gefühl haben: Ja. Das ist jetzt – das ist es jetzt. Jetzt ist es echt gelungen, jetzt ist es wirklich gut und jetzt sind wir drin oder jetzt kommt genau das, was wir uns vorstellen. Vielleicht so.

Hier tritt das Künstlerische als eine gemeinsam geteilte Erfahrung des Schwingens in Erscheinung (wobei mit dieser Vokabel wahrscheinlich weniger eine rhythmisch-groovige Dimension als vielmehr ein weiter gefasstes inneres Übereinstimmen gemeint ist). Auch hier ist es wiederum B1 allein, die über das Vorhandensein dieses Zustandes bei der Gruppe zu entscheiden scheint. Allerdings ist dieses Schwingen in ihrer Darstellung nicht primär das Ergebnis einer intentionalen Hinführung. B1 schildert es vielmehr als einen Zustand, in dem sich alle Teilnehmer*innen (also auch sie selbst) plötzlich wiederfinden. Das Erkennen dieses Zustandes (»das ist es jetzt«) geschieht aus rückwärtiger Perspektive: Etwas ist erschienen, auf das nun hingedeutet werden kann. Das Künstlerische wird damit als Ereignis gefasst. Auch wenn B1 es nur allein spüren sollte, so wäre es doch keine bloße Setzung von ihr, sondern eine Reaktion auf eine vorgängige Widerfahrnis, auf die sie keinen direkten Einfluss hat.

In gewisser Hinsicht ist die Zuschreibung einer Situation als »künstlerisch« (oder – im Falle eines Misslingens – als »nicht künstlerisch«) bei B1 Ausdruck einer Definitionsmacht, die ganz selbstverständlich in Anspruch genommen wird. Damit eine Situation künstlerisch wird, muss sich innerhalb der Lerngruppe ein bestimmter Diskurs (in diesem Falle: die Spielregeln, Sprachformen und Aktionen, die eine »verrückte« Situation ermöglichen und prägen) durchgesetzt haben. Dieser Diskurs wird von ihr bewusst gesetzt und scheint für die Dauer der jeweiligen Projekte Verbindlichkeit zu besitzen.

Betrachten wir noch einen zweiten Fall:

B2: Das Künstlerische wird schon schwierig (lacht) – das zu fassen, also – vielleicht so meine eigene Idee dazu ist eigentlich, dass – ich denke irgendwie in diesen Prozessen sehr schulisch-pädagogisch und bin sehr stark auf dieser handwerklichen Ebene vom Komponieren – also das ist so das, wo man meiner Ansicht nach irgendwie einen guten Rahmen stecken kann, also dass man Schülerinnen und Schülern so ein Handwerk anbietet, wie man Musik entwickeln und erfinden kann, der dann so einen Möglichkeitsraum für das Künstlerische ist – und das Künstlerische kann dann einerseits auf dieser Ebene des Künstlerisch-Kreativen sein, also des Erfindens und Machens und andererseits eben – das ist in den Schulprojekten, die ich stark mitbetreut habe, war das immer so, dass man die Musik, die man erfunden hat, eben auch selber aufgeführt hat, also ist das Künstlerische oft auch auf dieser musikpraktischen Ebene sehr präsent gewesen.

Es ist deutlich zu sehen, dass sich B2 (m) mit der Dimension des Künstlerischen etwas schwertut. Das zeigt sich nicht allein am einleitenden Satz, der diesen Themenkreis als »schwierig« markiert, sondern auch an der Tatsache, dass B2 im weiteren Fortgang – so, als sei der Begriff des Künstlerischen für sich allein nicht aussagekräftig genug – auf die Formulierung »künstlerisch-kreativ« ausweicht. Am Ende der zitierten Passage bringt er den Begriff dann mit einer »musikpraktischen« Ebene in Verbindung, ohne dass weiter spezifiziert würde, welche Kriterien dort als Merkmale des Künstlerischen in Anschlag zu bringen wären. Auf die Nachfrage des Interviewers, ob er selbst diesen Begriff für sich verwenden würde, gibt B2 dann unumwunden zu: *Ja, ich benutze ihn eigentlich nicht, nee.*

Eine deutlich stärkere Nähe hat er hingegen zum Begriff der Kreativität, den er folgendermaßen umreißt:

B2: Also, ein kreativer Moment oder ein kreativer Prozess ist für mich dann gegeben, wenn die Teilnehmenden an dieser Situation aus ihrer Perspektive was Neues und Eigenes schaffen, was sie selber für innovativ halten. Also, einerseits orientiere ich mich sehr stark an der Gruppe – also ich finde, dass kreative

Prozesse immer eingebettet sind in soziale Prozesse. [...] Und was ich für diese Kompositionsprojekte in der Schule wichtig finde, ist, dass das irgendwie die Musik der Schülerinnen und Schüler ist. [...] Also, ich habe da eher die Position, dass ich sage: Okay, macht das, es ist eures! Also wenn die hinterher einen Popsong entwickeln und der Impuls war, komponiert mit Klopfmotiven auf Stühlen, dann ist das für mich auch in Ordnung.

Es ist deutlich zu sehen, dass ein Arbeiten, bei dem Schüler*innen und Lehrkraft in ein gemeinsames kompositorisches Projekt emotional involviert sind, hier eher nicht im Fokus steht. Wenn B2 sagt, dass er sich »sehr stark an der Gruppe« orientiert, dann rechnet er sich selbst nicht zu dieser, sondern begreift die Schüler*innen als eigenständiges und in gewisser Weise auch geschlossenes Kollektiv. Die Aufgabe, die er Lehrkräften zuweist, besteht in erster Linie darin, einen Rahmen vorzugeben und Impulse zu setzen, aus denen heraus sich die Schüler*innen dann zu einer eigenständig arbeitenden Praxisgemeinschaft entwickeln können, die sich eigene Qualitätsstandards setzt. Die ursprünglichen Rahmensetzungen der Lehrkraft können dann durchaus durchbrochen bzw. durch neue Rahmungen ersetzt werden.

Fazit

Halten wir beide Fälle gegeneinander, so können wir festhalten, und das wird durch die anderen Interviews gedeckt, dass die Dimension des Künstlerischen in hohem Maße an die Selbstbeteiligung, das aktive Mitgestalten und subjektive Reagieren der Lehrpersonen gekoppelt ist. Zugleich zeigt sich auch noch in einer Reihe weiterer Fälle, dass mit dem Künstlerischen ein Ereignischarakter verbunden zu sein scheint, der sich über die Köpfe der Beteiligten hinweg einstellt (also nicht intentional herbeigeführt werden kann) und sich erst im Rückblick identifizieren lässt. Dass B2 hier ausschert und stattdessen auf den Kreativitätsbegriff rekurriert, ist möglicherweise kein Zufall, da sich kreative Prozesse durchaus auch von außen diagnostizieren lassen. Beim Künstlerischen scheint das so nicht möglich zu sein. Wer Situationen als künstlerisch wahrnimmt, der ist in sie emotional und gestaltend eingebunden, selbst wenn er eine Situation nur von außen beobachten sollte. Angesichts dieses hohen Maßes an direktem Eingebundensein scheint sich bei Lehrkräften und Kompositionspädagog*innen, die in diesem Sinne den Begriff des Künstlerischen verwenden, das Dilemma von Einmischung und Nicht-Einmischung, das von B2 von Vornherein entschärft wird, in besonderem Maße zu stellen.

Zugleich ist aber das In-Kauf-Nehmen dieses Dilemmas eine Bedingung, durch die eine besondere Qualität von Prozessen ermöglicht wird. In unserem Projekt untersuchen wir, wie und mit welchen Mitteln Lehrkräfte und Komponist*innen, die in diesem Sinne mit dem Begriff des Künstlerischen arbeiten, dieses Dilemma zu bearbeiten versuchen und zu welchen Reaktionen dies bei den Schüler*innen und Beobachter*innen führt.

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1985): Grundriß der Musikpädagogik, Mainz: Schott.
- Handschick, Matthias/De Fazio, Gianna/Lessing, Wolfgang (2022): Das Künstlerische als Situation. Zur Methodik des Forschungsprojekts „Campus Neue Musik“, in: Lessing, Wolfgang/Schmitt-Weidmann, Karolin (Hg.): Verflechtungen. Musik und Sprache in der Gegenwart, Mainz: Schott, S. 94–119.
- Kopiez, Reinhard (2018): Dimensionen des Künstlerischen aus musikpsychologischer Perspektive, in: Dartsch, Michael/Knigge, Jens et al. (Hg.): Handbuch Musikpädagogik, Münster/New York: Waxmann, S. 187–191.
- Richter, Christoph (2000): Das sogenannte Künstlerische, in: *Diskussion Musikpädagogik* 6/2000. S. 27–51.
- Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (2021): Lehre des Musikalisch-Künstlerischen – professionell, als Profession?, in: Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster/New York: Waxmann 2021, S. 191–211. DOI: 10.25656/01:24339
- Vogt, Jürgen (2012): Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, <https://www.zfkm.org/12-vogt.pdf>
- Wallbaum, Christopher (2009): Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen, 2., veränd. Aufl. 2009, <https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-24736>

