

## 2. Methodologie und Methodik der Studie

---

### 2.1 Methodologie und Entwicklung der Forschungsfragen

Die zu Beginn des vorangegangenen Abschnitts gestellte Frage, ob »die bislang vorliegenden wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Begriff des Künstlerischen helfen [können], dessen Bedeutung für die kompositorische Arbeit von Schüler:innen im Rahmen schulischer Kompositionssprojekte genauer zu bestimmen«, muss nach gründlicher Sichtung der einzelnen Texte zunächst eher verneint werden. Zu unterschiedlich, ja zerklüftet ist die vorgestellte Theorielandschaft, als dass sich aus ihr präzise Fragen und Desiderate ableiten ließen – von Antworten ganz zu schweigen –, die für die folgende Untersuchung leitend sein könnten. Und da es dezidiert nicht unser Ziel ist, mit der vorliegenden Studie eine der hier vorgestellten Positionen gegenüber anderen stärker machen zu wollen, stellt sich die Frage, welche Funktion die Auseinandersetzung mit den bisherigen musikpädagogischen Annäherungen an das Künstlerische für den Fortgang dieses Buches eigentlich besitzt.

Wenngleich einzelne Beiträge, wie z.B. der von Reinhard Kopiez, durchaus Anschlussmöglichkeiten in Richtung empirischer Forschung erkennen lassen, so will es doch scheinen, dass die Positionen, sofern man sie als Gesamtheit betrachtet, auf Grund ihrer Heterogenität und ihrer nur geringen gegenseitigen Gesprächsfähigkeit kaum Anknüpfungen gestatten. Dennoch ist die Beschäftigung mit diesen Texten nicht vergeblich gewesen. Sie bekräftigt nämlich, was einleitend bereits konstatiert wurde: dass die Frage, **was** das Künstlerische sei, in die Irre führt. Wenn wir hingegen davon ausgehen, dass der Eindruck der Inkommensurabilität weniger ein Hinweis auf einen bislang wenig stringenten Diskurs ist (der infolgedessen zu regulieren wäre), sondern mit der Sache selbst zusammenhängt, können wir einen anderen Blickwinkel einnehmen. Unter dieser Voraussetzung ließe sich ohne vorhergehende Wertung zunächst untersuchen, welche verschiedenen Auffassungen vom Künstlerischen in den von uns untersuchten Projekten hervortreten, in welchen Verhältnissen diese Auffassungen zueinanderstehen und wie sie aufeinander einwirken. Zugleich könnte geprüft werden, ob und inwieweit sich die Positionen der im 1. Kapitel untersuchten Texte auch im Datenmaterial unseres Forschungsprojekts wiederfinden lassen.

Unsere Untersuchungen werden darauf abzielen, die unterschiedlichen Datenquellen zum Künstlerischen (wissenschaftliche Texte, Interviewaussagen, Tagebücher, Mailkorrespondenzen und Unterrichtsinteraktionen) unter dem Leitbegriff der »Wissensordnung«, wie er von Reiner Keller in seinem Buch »Wissenssoziologische Diskursanalyse« (2011) im Anschluss an Michel Foucault geprägt worden ist, in Bezie-

hung zueinander zu setzen. Die theoretischen Hintergründe dieses Ansatzes werden wir im folgenden Abschnitt erörtern. Auf ihrer Basis lassen sich dann unsere drei zentralen Forschungsfragen formulieren.

Um Aktualisierungen und ggf. Veränderungen von Wissensordnungen innerhalb konkreter musikpädagogischer Situationen nachvollziehbar zu machen, werden sich weitere Überlegungen als notwendig erweisen, die insbesondere den Begriff der »Situation« betreffen. Hier beziehen wir uns auf die »Situationsanalyse« nach Adele E. Clarke (2012), die sowohl in methodologisch-methodischer wie auch theoretischer Hinsicht für uns leitend sein wird (vgl. Abschnitt 2.1.2). Die Verbindung von Wissenssoziologischer Diskursanalyse und Situationsanalyse ist dabei keine beliebige: Sowohl Clarke als auch Keller haben sich nicht nur wiederholt zustimmend aufeinander bezogen und die enge Verwandtschaft zwischen ihren Forschungsinteressen herausgestellt, sondern sie verorten sich – was im Folgenden gezeigt werden soll – auch in denselben methodologischen Traditionen.<sup>1</sup>

## 2.1.1 Das Künstlerische als Wissensordnung

Im Ergebnisteil unserer Studie wird zu sehen sein, dass viele der von uns im Rahmen der Projektarbeit interviewten kompositionspädagogischen Akteur:innen über Sichtweisen auf das Künstlerische verfügen, die sich mit Positionen aus den bereits erörterten Texten zumindest partiell decken. Das bedeutet nun keineswegs, dass hier eine bewusste Rezeption vorliegen muss. Eher lässt sich davon sprechen, dass die Perspektiven, aus denen heraus auf das Künstlerische geblickt wird, nicht nur »individuelle« Sichtweisen sind, sondern Motive beinhalten, die anscheinend innerhalb einer bestimmten Diskursgemeinschaft zur Verfügung stehen. Die bislang referierten Referenztexte werden in unserem Datenmaterial nie explizit aufgerufen oder gar zitiert, sondern bilden ein mehr oder minder bewusst verfügbares »Deutungsmuster«<sup>2</sup>, mit dem die Akteur:innen ihre musikpädagogische Praxis einerseits begründen und reflektieren, das aber andererseits durchaus auch handlungsleitend zu werden vermag. Anders formuliert: Die Interpretationen und Sichtweisen, die die Akteur:innen an ihre eigene Praxis herantragen oder die für Andere in ihrer Praxis erkennbar werden, enthalten »Diskursfragmente« (Keller, 2011, S. 236), die immer auch über die jeweilige Einzelperspektive hinausgehen; indem diese Fragmente aber nun als Rahmen für eine individuell erlebte und gestaltete Praxis dienen, werden sie »subjektiviert«, ohne dabei doch den Bezug zu übergreifenden Diskursen oder Diskurselementen zu verlieren. Wir werden diese die einzelnen Handlungssituationen übergreifenden Perspektiven im Anschluss an Michel Foucault und Reiner Keller im Folgenden als »Wissensordnungen« bezeichnen.

1 Das zeigt sich insbesondere an der Tatsache, dass Keller das Geleitwort zur deutschen Ausgabe der »Situation Analysis« verfasst hat und Clarke in ihrem Vorwort zu dieser Aufgabe auf die zentrale Bedeutung hinweist, die sowohl die Wissenssoziologie als auch die Foucault'sche Diskursanalyse für sie beide spielt (Clarke, 2012, S. 15).

2 Mit dem Begriff des »Deutungsmusters« bezeichnet Reiner Keller im Anschluss an Michel Foucault »ein [...] vorhandenes, historisch ausgebildetes, sprachlich repräsentiertes System von Regelstrukturen, Wissensbeständen und gesellschaftlicher Praxis« (Keller, 2008, S. 84).

Dies sei etwas näher ausgeführt: Kellers Programm einer »Wissenssoziologischen Diskursanalyse« versucht, bündig formuliert, zwei Perspektiven miteinander ins Gespräch zu bringen, die oftmals als einander ausschließend dargestellt werden: Die auf Michel Foucault fußende Diskursanalyse und die hermeneutische Wissenssoziologie, deren Grundlegung Peter Bergers und Thomas Luckmanns soziologischer Klassiker »Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit« (1972 [1969]) bildet, der seinerseits sowohl auf den Traditionen des von George Herbert Mead und Herbert Blumer begründeten Symbolischen Interaktionismus als auch auf der Sozialphänomenologie von Alfred Schütz aufbaut. Aus Berger/Luckmanns und Schütz' Perspektive betrachtet, ist es das Ziel sozialwissenschaftlicher Forschung, zu rekonstruieren, »aufgrund welcher Sinnbezüge Menschen handeln, wie sie handeln. Gefragt wird, wie Subjekte, hineingeboren in eine historisch und sozial vorgedeutete Welt, diese Welt permanent deuten und somit auch verändern« (Reichertz/Schroer, 1994, S. 59, zit.n. Keller, 2011, S. 180). Fühlt sich Keller diesem Ansatz auch grundsätzlich verbunden, so muss er doch feststellen, dass durch die Fokussierung auf das Handeln von Einzelpersonen ein »Bezug auf kollektive Wissensvorräte zunächst fehlt«, was dann leicht zu einer »Vereinseitigung auf alltägliche Verstehensleistungen« führt (Keller, 2011, S. 181). In seinen Augen übersieht die hermeneutische Wissenssoziologie, dass »theoretische Ideen und Modelle bzw. expertengestützte Wirklichkeitsinterpretationen in das Allerweltswissen der Individuen einsickern und ihre Handlungsweisen mehr oder weniger handlungs- bzw. deutungspragmatisch mitformen« (ebd., S. 183). Es wäre mithin zu kurz gegriffen, in den Sichtweisen auf das Künstlerische, die wir im Folgenden rekonstruieren werden, lediglich »subjektive« Positionen einzelner Akteur:innen zu erblicken. Vielmehr werden wir zeigen, dass sich in diesen Positionen immer auch, wie Keller es ausdrückt, »Ideen und Modelle« identifizieren lassen, die nicht von den Akteur:innen selbst stammen und zu deren Identifizierung die vorangegangene Auseinandersetzung mit einzelnen theoretischen Positionen zum Künstlerischen beitragen sollte.

Kellers »Wissenssoziologische Diskursanalyse« versucht nun eine »Akzentverschiebung von der Konzentration auf die Wissensbestände und Deutungsleistungen individueller Akteure des Alltags hin zur Analyse von diskursiven Prozessen der Erzeugung, Zirkulation und Manifestation kollektiver Wissensvorräte« (ebd., S. 185). Hierbei hilft ihm das Foucault'sche Diskurskonzept, das der hermeneutischen Wissenssoziologie zumindest auf den ersten Blick insofern diametral entgegengesetzt ist, als der klassische Begriff des Subjekts, nach dessen sozialisatorischer Genese z.B. Berger & Luckmann fragen, für Foucault keine tragende Rolle spielt. Ein Subjekt existiert für Foucault nicht als ein allem zugrunde liegendes Fundament, sondern ist ein diskursiv erzeugtes Phänomen, dessen Ursprünge in genealogischen Forschungen dingfest zu machen sind. Unter der Diskursperspektive agieren die Individuen »nicht als einzigartige Subjekte, sondern sind – in der Sprache der Soziologie – Rollenträger« (ebd., S. 186). Der Gegensatz zwischen Wissenssoziologie/symbolischem Interaktionismus/Sozialphänomenologie auf der einen und der Foucault'schen Diskursanalyse auf der anderen Seite besteht also darin, dass der erstgenannte Ansatz **Subjekte** fokussiert, die durch aktives Handeln und Interaktionen Sinnbezüge hervorbringen, während der zweite sowohl diese Sinnbezüge als auch die Träger dieses Sinnes (»Subjekte«) in historisch gewachsene und gesellschaftlich bedeutsame Diskurse eingebettet sieht, wodurch die handelnden Personen zu bloßen Vollzugsorganen dieser Diskurse werden. Subjekte sind dann keine vorauszusetzenden Entitäten mehr, die sich – wie es die

klassischen Sozialisationstheorien nahelegen – durch den Kontakt mit einer Umwelt entwickeln und Bedeutungen erzeugen. In der Foucault'schen Diskursperspektive geht es, so Andreas Reckwitz, »nicht um die Konfrontation des Individuums mit sozialen Erwartungen, sondern darum, wie sich dieses ›Individuum‹ in seinen scheinbar gegebenen, gewissermaßen vorkulturellen körperlichen oder psychischen Eigenschaften, die ihm vermeintlich Autonomie sichern, aus hochspezifischen **kulturellen Schemata** zusammensetzt« (Reckwitz, 2021, S. 15, Hervorhebung im Original).

Während Foucault nun zumindest zeitweise vom ›Tod des Subjekts‹ ausging und in seinem Diskursbegriff den entscheidenden Schlüssel zum Verständnis moderner Gesellschaften sah, entwickelt Keller eine Sichtweise, die Diskurse auf der einen Seite im Sinne Foucaults als ein vorgeordnetes strukturierendes Prinzip versteht, andererseits aber davon ausgeht, dass die symbolischen Ordnungen, die durch die Diskurse geschaffen werden, dynamischer Natur sind und sich im Rahmen sozialer Aushandlungsprozesse verändern (Keller, 2011, S. 192). In diesem Zusammenhang knüpft er an Anthony Giddens und dessen Vorstellungen einer so genannten ›Dualität von Struktur‹ an: Für Giddens erfolgt menschliches Handeln zum einen in der rekursiven Reproduktion von Strukturmustern (Foucault würde von Diskursen sprechen). Diese vorgeordnete Struktur kann aber im konkreten Handlungsvollzug, der seinerseits Strukturen ausbildet, modifiziert oder sogar unterlaufen werden (Giddens, 1992, S. 71). »Das tatsächliche Geschehen«, so fasst Keller den Ansatz von Giddens zusammen, »ist keine direkte Folge der zugrundeliegenden Strukturen bzw. ›Regeln und Ressourcen‹, sondern Ergebnis des aktiv-interpretierenden Umgangs sozialer Akteure mit diesen Orientierungsmustern« (Keller, 2011, S. 189).

Der Gegensatz zwischen den von Keller gegenübergestellten Denkrichtungen lässt sich damit folgendermaßen zusitzen:

»Die Hermeneutische Wissenssoziologie vertritt ähnlich wie Giddens Strukturierungstheorie einen ›weicherer‹ Standpunkt [als Foucault, M.H. und W.L.]. Sie betont ebenso wie Foucault, Bourdieu u.a., dass die soziohistorischen Wissensregime in Gestalt mehr oder weniger komplexer und konsistenter Motivvokabularen, Deutungs- und Handlungsmuster etc. den jeweils unhintergehbaren Horizont der Wirklichkeitswahrnehmung einschließlich der Wahrnehmung des eigenen Selbst bilden. [...] Im Unterschied zu Foucault oder Bourdieu hält sie aber daran fest, dass soziale Akteure fähig sind, sich im Rahmen der ihnen soziohistorisch verfügbaren Mittel nach Maßgabe eigener ›Sinnsetzung‹ und auch kreativ auf die situativen Erfahrungen und institutionellen Erwartungen zu beziehen, in die sie eintauchen.« (Keller, 2011, S. 222)

Keller entdramatisiert den Gegensatz zwischen hermeneutischer Wissenssoziologie bzw. symbolischem Interaktionismus auf der einen und Foucault'scher Diskursanalyse auf der anderen Seite, indem er darauf hinweist, dass auch in Wissenssoziologie und symbolischem Interaktionismus die Prägekraft, die von Rollen, Institutionen, Ressourcen und Interessen auf die handelnden Personen ausgeht, nie geleugnet worden ist:

»Die in Diskursen als Subjektpositionen vorgenommenen Positionierungen sozialer Akteure [...] erzeugen zunächst nichts anderes als typisierte Interpretationsschemata und Identitätsangebote, die als Bestandteile des historisch kontingenten gesellschafts-

lichen Wissensvorrates den sozialen Akteuren angetragen und bspw. in verschiedenen Sozialisationsprozessen angeeignet werden (können). Schon Mead hatte solche Prozesse als sprachlich-symbolisch vermittelte Verlagerung von Gesellschaft – in Gestalt des generalisierten Anderen – in das je individuelle Bewusstsein gedacht.« (Keller, 2011, S. 217)

Vor diesem Hintergrund verliert die Kluft, die die Wissenssoziologische Diskursanalyse überbrücken möchte, an Größe. Wenn in einem Diskurs Adressat:innen beispielsweise als handlungsfähige Subjekte angesprochen werden, heißt das zwar nicht, dass ihnen diese Handlungsfähigkeit per se (gewissermaßen als Teil einer natürlichen Grundausstattung des Menschen) zuerkannt wird, wohl aber, dass die Regeln des Diskurses einer derartigen Handlungsfähigkeit unter Umständen Raum geben. Damit aber muss auch in Rechnung gestellt werden können, dass durch die Interaktionen handelnder Subjekte eine Veränderung und Transformation des Diskurses bewirkt werden kann.

Kommen wir hiervon ausgehend nun noch einmal auf den Begriff der Wissensordnung zurück. Er hat seinen Ursprung in der Foucault'schen Diskursanalyse. Wissensordnungen werden von Foucault als »emergente diskursive Phänomene mit eigenen Regeln betrachtet« (Keller, 2011, S. 98). Diesen Ordnungen spricht er insofern eine gesellschaftliche Macht zu, als dass sie bestimmen, nach welchen »Regelmäßigkeiten« (Keller & Bosančić, 2018, S. 45) bzw. »Erzeugungsprinzipien« (ebd.) sich Diskurse verbreiten bzw. verändern und sich damit auf die gesellschaftliche Wirklichkeit auswirken. Allerdings zeigt sich in der Art und Weise, in der Keller den Begriff der Wissensordnung verwendet, eine kleine, aber durchaus bezeichnende Differenz. Keller führt ihn zu Beginn seines Buches »Wissenssoziologische Diskursanalyse« folgendermaßen ein:

»Diskurse lassen sich als Anstrengungen verstehen, Bedeutungen bzw. allgemeiner: mehr oder weniger weit ausgreifende symbolische Ordnungen auf Zeit zu stabilisieren und dadurch einen verbindlichen Sinnzusammenhang, eine Wissensordnung in sozialen Kollektiven zu institutionalisieren.« (Keller, 2011, S. 12)

Zumindest der frühe Foucault hätte sich – bis zu seinem Buch »Die Ordnung der Dinge« (1966) – zweifellos damit begnügt, Diskurse als symbolische Ordnungen auf Zeit zu definieren und darauf bestanden, dass es nicht die handelnden Personen, sondern die Diskurse sind, die Autonomie besitzen. Keller hingegen knüpft an den späteren Foucault an, der verstärkt nach der »Genealogie« von Diskursen fragte, und fokussiert die »Anstrengung«. Wissensordnungen sind sowohl die Ordnungen selbst als auch die Kämpfe, die ihrer Konstitution vorangehen und sie begleiten. Damit werden handelnde Individuen ins Spiel gebracht, die als »Sinnproduzent:innen« in einer Diskursarena die Geltung eines durch sie verkörperten Diskurses zu stabilisieren versuchen. Wissensordnungen beinhalten dann immer auch die Anstrengungen, die zu ihrer Errichtung führen.

Wenn wir im Folgenden das Künstlerische unter dem Gesichtspunkt von Wissensordnungen diskutieren, impliziert dies erstens, dass wir es in jeder seiner Gestalten als eine charakteristische Konstellation von in sich zusammenhängenden Wahrnehmungs- und Handlungsweisen begreifen, die sich von anderen möglichen Konstellationen abgrenzen lässt. Zweitens legen die bisherigen, in Kapitel 1 diskutierten Befunde die Vermutung nahe, dass es nicht nur eine einzige Wissensordnung des

Künstlerischen gibt, sondern durchaus verschiedene und äußerst heterogene, die womöglich auch in Konflikt zueinander treten können. Und drittens zwingt der Begriff der Wissensordnung dazu, die zu rekonstruierenden symbolischen Ordnungen nicht als »Privatordnungen« einzelner Individuen, sondern als von **sozialen Kollektiven** getragene »Aussageereignisse<sup>3</sup> zu verstehen, in denen bestehende Diskurse oder Diskursfragmente aufgegriffen und aktualisiert werden. Wissensordnungen lassen sich daher immer auch als Artikulation spezifischer »Sozialer Welten« verstehen.

Unter dem Begriff »Soziale Welten« (»social worlds«), der aus der frühen Chicago School stammt (vgl. Bohnsack, 2005), hat Anselm Strauss, einer der Ahnherren der Grounded Theory Methology, in seinem Spätwerk Sozialzusammenhänge zu kennzeichnen versucht, die auf kollektivem Verhalten gründen und sich analytisch anhand bestimmter Kernaktivitäten identifizieren lassen.

»The activities and communications within these worlds focus differentially around matters intellectual, occupational, political, religious, artistic, sexual, recreational; that is, social worlds are characteristic of any substantive area.« (Strauss, 1978, S. 121f.)

Laut Adele E. Clarke (2012, S. 86) sind unter dem Begriff »Soziale Welten« Gruppen mit ähnlichen Verpflichtungen hinsichtlich bestimmter Tätigkeiten zu verstehen, bei denen viele Ressourcen geteilt werden und gemeinsame Ideen zirkulieren (Clarke 1991, S. 130; 2012, S. 97). Im Englischen wird diese Form der Verpflichtung als »commitment« bezeichnet. Mit Geoffrey Bowker und Susan Leigh Star lassen sich Soziale Welten auch synonym zum Begriff einer »Community of practice« verstehen (Bowker & Star, 1999). Im Gegensatz zum letztgenannten Begriff richtet sich der theoretische Fokus der Sozialen Welten jedoch nicht nur auf eine einzelne »Welt« bzw. Gemeinschaft. Mit der Pluralbildung (»social worlds«) betont Strauss, dass Soziale Welten nicht nur für sich allein stehen, sondern innerhalb von »Arenen« auf andere Soziale Welten treffen. In Arenen »werden verschiedene Themen diskutiert, verhandelt, ausgefochten, forciert und manipuliert von Repräsentanten der beliebigen Welten und Subwelten« (Strauss, zit.n. Clarke, 2012, S. 89; siehe auch Clarke, 1991, S. 133). Ein kooperatives Kompositionsprojekt ließe sich demnach, zumindest als heuristischer Ausgangspunkt unserer Untersuchung, als eine Arena begreifen, in der unterschiedliche Soziale Welten – und damit auch: unterschiedliche Wissensordnungen des Künstlerischen – aufeinandertreffen und sich in Aushandlungsprozesse verstricken. Bereits an dieser Stelle sei allerdings angemerkt, dass sich der Begriff der Arena nicht für jedes der von uns untersuchten Projekte als geeignet erweisen wird.

Entscheidend für den Begriff der Sozialen Welten ist die Tatsache, dass es sich bei ihm um **keine** soziodemografische Kategorie handelt (das unterscheidet ihn etwa von den »konjunktiven Erfahrungsräumen« der Praxeologischen Wissenssoziologie [vgl. Bohnsack, 2017], die auf spezifische soziale Lagerungen abzielen). Für Jörg Strübing bilden Soziale Welten einen »Kulturraum, in dem sich Akteure wechselseitig aufeinander beziehen« (Strübing 2007, S. 85). Zur »Entdeckung« derartiger Welten ist Strauss im Rahmen einer Studie aus dem Bereich der Psychiatrie gekommen. Innerhalb eines

<sup>3</sup> Als »Aussageereignisse« bezeichnet Keller im Anschluss an Foucault »diejenige Teilmenge aller sprachlichen bzw. Kommunikations-Ereignisse, denen Diskurse als Strukturierungsprinzipien zugrunde liegen« (Keller, 2011, S. 205).

Krankenhauses fand er sowohl Berufstätige (Ärzt:innen, Pflegende etc.) als auch Patient:innen, die je einer psychiatrischen Behandlungsmethode anhingen und diese verbreiteten. Diese beiden Sozialen Welten »lagen quer zur offiziellen Ordnung der Abteilung, zur Organisationsgrenze sowie zu den Rollen als Behandelnde und Patient:innen« (Steiner, 2018, S. 198). Und genau darin, so Petra H. Steiner, »liegt der Wert des Ansatzes: Soziale Welten können nicht einfach bestehenden formalen Strukturen und Institutionen zugeordnet werden, sie können sie durchkreuzen, weil die Teilnahme an einer sozialen Welt in gewisser Weise lose und instabil ist. Insgesamt zeichnet sich die soziale Welt durch Fluidität, also Veränderbarkeit aus« (ebd.).

Unter diesem Gesichtspunkt wäre eine Wissensordnung des Künstlerischen immer auch Ausdruck eines die Positionen individueller Akteur:innen übersteigenden sozialen Kollektivs, das, wie sich im Anschluss an George Herbert Mead (1972 [1938], S. 518) formulieren ließe, ein »Diskursuniversum« (»universe of discourse«) ausbildet. Die dieses Universum prägenden Sprach- und Praxisformen haben für diejenigen, die sich innerhalb einer Sozialen Welt befinden, einen quasi selbsterklärenden Charakter. Wenn wir nach Wissensordnungen des Künstlerischen innerhalb schulischer Kompositionsprojekte fragen, müssen wir also zugleich auch untersuchen, welche Sozialen Welten in diesen Projekten aufeinandertreffen.

Diese Sichtweise auf das Künstlerische nötigt uns dazu, die Angemessenheit des Konstrukts »Wissensordnung« in Hinblick auf das Künstlerische in drei verschiedenen Bereichen zu erweisen: Die bislang analysierten theoretischen Beiträge zum Künstlerischen, die im Zentrum des ersten Kapitels standen (Bereich 1), werden in Abschnitt 3.1 zunächst zu jenen Positionen zum Künstlerischen in Beziehung gesetzt, die die Komponist:innen und Prozessbeobachter:innen<sup>4</sup> uns gegenüber in Vorabgesprächen darlegten – zu einem Zeitpunkt, an dem ihnen die Schulklassen, mit denen die Projekte stattfinden sollten, noch nicht bekannt waren (Bereich 2). Untersucht wird, ob und inwieweit es sich bei den Überlegungen der Kompositionspädagog:innen und Prozessbeobachter:innen um Positionen handelt, in denen Diskurse bzw. Diskursfragmente zu erkennen sind, die sich bereits innerhalb der theoretischen Beiträge zum Künstlerischen aufspüren ließen bzw. inwieweit sich neu hinzukommende Motive erkennen lassen. Daran anschließend wird es dann drittens um die Frage gehen, inwieweit sich diese Ordnungen auch im konkreten Handeln der Akteur:innen während der Projektarbeit erkennen lassen und ob sich innerhalb der begrenzten Zeit der beobachteten Projekte bei den Beteiligten (Komponist:innen, Lehrer:innen, Schüler:innen) möglicherweise eine gemeinsame Wissensordnung, und in diesem Zuge eine gemeinsam geteilte »Soziale Welt« herauskristallisiert (Bereich 3). Mit dem letzten Punkt geht es also auch um die Frage nach der Veränderbarkeit von Wissensordnungen durch gemeinsames Handeln.

---

<sup>4</sup> Zur Rolle der Prozessbeobachter:innen vgl. Abschnitt 2.2.2.2.

Abb. 1



Indem wir vor allem den Aushandlungsprozessen im dritten Bereich besonderes Gewicht beimesse[n], gehen wir mit Keller von einem »dynamische[n] Konzept von symbolischen Ordnungen, von ‚culture in action‘ (Swidler, 1986) oder Kultur als konflikthaftem ‚Diskursfeld‘ (Schiffauer, 1995)« aus (Keller, 2011, S. 192).

Aus der Tatsache, dass wir in diesen drei Bereichen theoretische Texte (Bereich 1), individuelle Positionen (Bereich 2) und Handlungssituationen (Bereich 3) aufeinander beziehen, sollte nicht geschlossen werden, dass wir die durch Wissensordnungen gestifteten »übersubjektiven Sinnssysteme« des Künstlerischen (Reckwitz, 2005, S. 96) zu einem vornehmlich »geistige[n], ideelle[n] Phänomen« erklären wollen (ebd., S. 288), für das konkrete Handlungssituationen lediglich Anschauungsbeispiele wären. Diese »mentalistische« Dimension spielt zwar insofern durchaus eine Rolle, als der Gegenstand, um den es uns geht, ohne eine theoretisch-reflektierende Ebene wohl kaum denkbar wäre (selbst ein Autor wie Peter Röbke, der das Künstlerische im Anschluss an Hans Ulrich Gumbrecht »diesseits der Hermeneutik« angesiedelt sieht, kommt ja nicht umhin, diese Position in zahlreichen Texten argumentativ dazulegen und zu begründen). Der Begriff des Künstlerischen ist, wie unterschiedlich er auch gefasst sein mag, immer auch auf zugrunde liegende ästhetische Vorstellungen zurückzuführen, die einer theoretischen Explikation zugänglich sind. Allerdings stellt sich die noch genauer zu erörternde Frage, ob diese Überzeugungen wirklich einen basalen Ausgangspunkt darstellen oder nicht immer auch schon an Handlungs- und Erfahrungsdimensionen gebunden sind, durch die dann wiederum bestimmte theoretische Sichtweisen auf das Künstlerische evoziert werden. Reckwitz selbst hat diesen Gedanken ausgearbeitet, indem er an anderer Stelle dafür plädiert, Praktiken und Diskurse nicht »als zwei unabhängige Gegenstände« zu verstehen, »von denen dann, je nach theoretischem Hintergrund jeweils einem lediglich eine sekundäre Bedeutung zukommt«. Vielmehr können sie als »zwei aneinander gekoppelte Aggregatzustände der materialen Existenz von kulturellen Wissensordnungen« begriffen werden (Reckwitz, 2008, S. 201f.).

Der Versuch, die bislang erörterten theoretischen Texte zum Künstlerischen als Belege für Wissensordnungen und damit unter diskursanalytischen Gesichtspunkten zu betrachten, mag unter methodologischen und vor allem auch methodischen Perspektiven Fragen hervorrufen: In aller Regel basieren Diskursanalysen auf äußerst umfangreichen Datenkorpora, die oftmals nur unter Zuhilfenahme statistischer Verfahren zu bearbeiten sind. Denn nur so kann gewährleistet werden, dass es wirklich um einen die einzelnen Individuen übersteigenden Diskurs und nicht um Positionierungen einiger individueller Autor:innen geht. Besteht nicht die Gefahr, dass wir uns, wenn wir Wissensordnungen des Künstlerischen auf der Grundlage weniger und überdies noch namentlich kenntlich gemachter Autor:innen rekonstruieren wollen, in

den Bahnen einer klassischen Rezeptionsanalyse bewegen, bei der es um Fragen der Wirkung und Verbreitung geht, die von ausgewählten Texten ausgeht?

Diese Frage ist durchaus berechtigt, weist aber nicht auf eine methodologische Nachlässigkeit hin, sondern muss als eine Konsequenz des Keller'schen Ansatzes verstanden werden, der sich, indem er Diskursanalyse und hermeneutische Wissenssoziologie zu verbinden sucht, auch mit dem Problem konfrontiert sieht, unterschiedliche Methodologien und methodische Herangehensweisen miteinander in Einklang zu bringen. Keller selbst ist sich dieses Problems sehr bewusst. Die mit der hermeneutischen Wissenssoziologie einhergehende Präferenz für qualitative Methoden (oftmals die Grounded Theory Methodology) legt eine Beschränkung auf »kleine Textmengen« nahe, die sich »nur bedingt für die umfangreichen Textkorpora der Diskursforschung [eignen]« (ebd., S. 275). »Um einen bearbeitbaren Datenumfang zu erhalten« sind somit »Strategien der Korpusreduktion« notwendig wie z.B. »die Auswahl von Schlüsselstellen, Schlüsseltexten oder die theoriegeleitete Reduktion des Materials im Anschluss an die grounded theory« (ebd.).

In Bezug auf unseren Untersuchungsgegenstand ließe sich nun leicht argumentieren, dass sich angesichts der vergleichsweise geringen Prominenz, die der Dimension des Künstlerischen im bisherigen musikpädagogischen Schrifttum zukommt, und der alles in allem sehr überschaubaren kompositionspädagogischen Community die Forderung nach umfänglicheren Datenkorpora gar nicht erheben lässt. Doch das allein wäre nicht ausreichend. Wenn die bislang erörterten Texte als Entfaltungen von Wissensordnungen gefasst werden sollen, dann müsste mindestens eine von zwei Bedingungen erfüllt sein: Entweder (Bedingung 1) müsste sich zeigen lassen, dass das in ihnen zur Sprache kommende Wissen zumindest fragmentarisch in das »Allerweltswissen« der von uns befragten Akteur:innen »ein[ge]sicker[t]« ist und deren »Handlungsweisen mehr oder weniger handlungs- bzw. deutungspragmatisch mitform[t]« (ebd., S. 183). Es müsste sich also begreifbar machen lassen, dass diese Texte eine Dimension besitzen, durch die sie sich in eine oder mehrere Soziale Welten im oben bezeichneten Sinne integrieren lassen. Oder aber (Bedingung 2) es wäre zu zeigen, dass die behandelten Texte selbst auf bereits bestehende »Deutungsmuster« zurückgreifen, die »ein [...] vorhandenes, historisch ausgebildetes, sprachlich repräsentiertes System von Regelstrukturen, Wissensbeständen und gesellschaftlicher Praxis« umfassen (Keller, 2008, S. 84).

Ob die erste Bedingung gegeben ist, werden wir in Kapitel 3 überprüfen. Dort wird zu untersuchen sein, ob und inwieweit die von uns befragten Kompositionspädagog:innen und Prozessbeobachter:innen in ihren Äußerungen und Handlungen auf Diskuselemente der bislang untersuchten Texte zurückgreifen und diese in ihre jeweilige Wissensordnung und »Soziale Welt« integrieren – und zwar ohne dass von einer bewussten Rezeption gesprochen werden müsste.

Dass die zweite Bedingung in Betracht zu ziehen ist, zeigt sich bereits daran, dass eine Reihe der von uns behandelten Texte auf bereits vorgefundenen – vornehmlich philosophischen – Deutungsmustern aufbauen, die sich **zugleich** als Bestandteile der »Sozialen Welt« der Autoren identifizieren lassen. Dies gilt insbesondere für die Positionen von Röbke und Lessing. Für Röbkes Ansatz ist charakteristisch, dass er seine Sichtweise des Künstlerischen zwar einerseits durch eine bewusste Rezeption der Ereignisphilosophie Dieter Merschs (und indirekt Martin Heideggers) entwickelt, zugleich aber auch als »narrative Struktur« (Keller, 2008, S. 89) entfaltet, die über das bloße Rezipieren einer vorgängigen theoretischen Position deutlich hinausgeht. So ist

der bewusst subjektiv gehaltene Erlebnisbericht zum Konzert des Osterhazy-Quartetts, auf den Röbke im »Handbuch Musikpädagogik« in einer Fußnote verweist, als ein Identifikationsangebot formuliert, das auch von philosophisch unkundigen Leser:innen unmittelbar mitvollzogen werden kann. Wenn Röbke sein Erlebnis beim Hören dieses Konzerts schildert, dann verweist er durch die Verwendung von Motiven wie dem des ›plötzlich‹ einbrechenden Ereignisses und der schlagartigen Verwandlung der Atmosphäre ebenso auf philosophische Denkfiguren wie auch auf ein sich weitgehend selbsterklärendes ›künstlerisches‹ Hörerlebnis. Mit der Schilderung dieses Erlebnisses formuliert er eine »Subjektposition«, also eine »Identitätsschablone für mögliche Adressaten« (Keller, 2011, S. 235). Den Leser:innen wird angeboten, sich mit Röbkess Hör- und Erlebnisweise zu identifizieren. Dazu bedarf es nicht der genauen Kenntnis des wissenschaftlichen »Spezialdiskurses« (ebd.); primär geht es nicht um Verstehen, sondern um Mitvollzug. Diese Adressierung ist aber nur möglich, weil davon ausgegangen werden kann, dass Leser:innen die formale Struktur dieses Hörerlebnisses (plötzliche Verwandlung des Publikums, kollektiv geteilte musikalische Wahrnehmung) in vergleichbarer Form schon einmal erlebt haben und in der Beschreibung wiedererkennen. Der Text spricht sie als Mitglieder einer Sozialen Welt an, die in der Lage sind, das angedeutete Hörerlebnis als Teil eines gemeinsamen Diskursuniversums zu verstehen und zu teilen, selbst wenn sie den konkreten Fall, hätten sie ihn miterlebt, möglicherweise anders beurteilt hätten. Die Tatsache, dass ein Deutungsrahmen als narrative Struktur derart performativ erzeugt werden kann, lässt darauf schließen, dass hier auf bestehende »kollektive Wissensvorräte« rekurriert wird (Keller, 2008, S. 84). Das Künstlerische wird also weniger hergeleitet oder begründet, sondern als ein bereits vertrautes »Interpretationsmuster der Weltdeutung« (ebd., S. 83) eingeführt, das den Leser:innen so weit schon bekannt ist, dass sie zur Identifikation eingeladen werden können. Es lässt sich daher durchaus die Frage stellen, ob die philosophische Herleitung der »Musizierakte« (die für Röbke ja mit der Dimension des Künstlerischen zusammenfallen) wirklich als das Primäre anzusehen ist, oder ob Röbke nicht vielmehr von einer spezifischen (nämlich in seinem Sinne ›künstlerischen‹) Erfahrung ausgeht, die durch den Rückgriff auf Mersch lediglich eine Vertiefung erfährt. Bedenkt man nun noch, dass Röbke mit der Schilderung dieses Beispiels keine abgezirkelte akademische Debatte führen möchte, sondern ein durch und durch praktisches Anliegen verfolgt – es geht ihm darum, die künstlerische Dimension zu einem »Feinziel« musikpädagogischer Arbeit zu machen, »das so nah ist, dass es von Beginn an und jederzeit erreichbar ist« (Röbke, 2018, S. 196) –, so wird offenkundig, dass es hier nicht lediglich um die Aktualisierung einer bestehenden Wissensordnung geht, sondern vor allem auch um den Versuch, dieser Wissensordnung in Bezug zu anderen Ordnungen (etwa einer Sichtweise, die das Auftreten künstlerischer Momente erst einem Expert:innenlevel vorbehalten wissen möchte) zu einer erhöhten instrumentalpädagogischen Geltung zu verhelfen. Somit wäre bereits dieser theoretische Text als ein Beispiel für »culture in action« zu verstehen, für das Bestreben also, eine bestimmte Wissensordnung – und mit ihr eine bestimmte Soziale Welt – innerhalb einer Arena gegen andere durchzusetzen. Das wird unter anderem auch durch die »Sprecherposition« ermöglicht, aus der heraus sich Röbke an sein lessendes Publikum wendet: als ordentlicher Professor für Instrumentalpädagogik besetzt er einen »institutionell-diskursive[n] Ort zur legitime[n] Aussagenproduktion innerhalb eines Diskurses (z.B. akademische Grade)« (Keller, 2011, S. 235).

Die Beiträge von Wolfgang Lessing weisen ebenfalls die hier beschriebene Struktur auf; auch in ihnen nehmen subjektive Schilderungen, die zum Ausgangspunkt philosophischer oder erziehungswissenschaftlicher Reflexionen genommen werden, eine wichtige Rolle ein; auch hier werden Subjektpositionen definiert, die als Identifikationsangebote mit der Nachvollziehbarkeit der narrativ beschriebenen Situationen rechnen.

Ob und inwieweit auch in den anderen theoretischen Beiträgen Wissensordnungen des Künstlerischen erkennbar sind, die, um es mit Keller zu formulieren, als »expertengestützte Wirklichkeitsinterpretationen« in das »Allerweltswissen« unserer Interviewpartner:innen »ein[ge]sicker[t]« sind, werden wir überprüfen, wenn wir dieses Wissen im 3. Kapitel näher untersuchen.

Wenn es zutreffen sollte, dass das Künstlerische als Aktualisierung und ggf. Transformation bestehender Wissensordnungen aufzufassen ist, mithin als etwas, das nicht »an sich« vorhanden ist, sondern durch entsprechende Diskurse und Praxen überhaupt erst erzeugt wird, dann ist es nachdrücklich von zwei Sichtweisen abzugrenzen.

**Erstens** kann es sich beim Künstlerischen nicht um ein wissenschaftliches Konstrukt wie z.B. Kreativität (als Fachbegriff der Psychologie) oder ästhetische Erfahrung (als philosophischer Terminus) handeln. Bei Kreativität im psychologischen Sinne geht es um ein Phänomen, das zunächst als »vorhanden« vorausgesetzt werden muss, um dann mit den Mitteln experimenteller Forschung ans Licht geholt zu werden. Desgleichen tritt das Konstrukt der »ästhetischen Erfahrung« mit dem Anspruch auf, eine eigenständige Rationalitätsform zu begründen, unabhängig davon, ob Menschen mit diesem Begriff nun operieren oder nicht. Die Wissensordnungen des Künstlerischen wären demgegenüber außerhalb der Diskurse, in denen sie aufgerufen werden, als nicht vorhanden anzusehen, getreu der Foucault'schen Maxime, dass Diskurse als Praktiken »die Gegenstände [konstruieren], von denen sie handeln« (zit.n. Keller, 2011, S. 132).

**Zweitens** wäre es aber auch unzulässig, das Künstlerische lediglich als subjektive Theorie einzelner Akteur:innen anzusehen. Als Wissensordnung, gleich in welcher Gestalt, kommt ihm eine überindividuelle Geltung zu. Insofern kann und darf es von musikpädagogischer Forschung nicht übergangen werden.

Aus den bisherigen Überlegungen können wir nun drei leitende Forschungsfragen formulieren:

1. Welche Wissensordnungen des Künstlerischen werden von Kompositionspädagog:innen (Bereich 2) an schulische Kompositionssprojekte (Bereich 3) herangetragen?
2. In welchem Verhältnis stehen die theoretischen musikpädagogischen Auseinandersetzungen mit dem Begriff des Künstlerischen (Bereich 1) zu den Wissensordnungen von Komponist:innen und Prozessbeobachter:innen (Bereich 2)?
3. Inwieweit kristallisieren sich innerhalb der Situation der beobachteten Projekte (Bereich 3) bei den Beteiligten gemeinsame Wissensordnungen des Künstlerischen und mit ihnen eine gemeinsam geteilte »Soziale Welt« heraus?

Zur Beantwortung der dritten Frage ist zu klären, inwieweit vorgängig existierende Wissensordnungen überhaupt konkrete Handlungssituationen prägen und dabei möglicherweise auch in Bewegung geraten können. Dazu ist zunächst zu präzisieren, was eigentlich genau unter dem Begriff der »Situation« verstanden werden soll. Wir beziehen uns dabei auf den von Adele E. Clarke entwickelten Ansatz der »Situationsanalyse«, der auch unser methodisches Vorgehen leiten wird.

## 2.1.2 Das Künstlerische als Situation

»Für Interaktionisten«, so heißt es bei Adele E. Clarke, »ist die Situation auch aufgrund ihrer Gestalt von Bedeutung: Eine Situation ist immer größer als die Summe ihrer Teile, da sie deren Relationalität in einem bestimmten zeitlichen und räumlichen Moment enthält« (Clarke, 2012, S. 66).

Es lohnt sich, diese Formulierung im englischen Original zu lesen.<sup>5</sup> Denn Clarke verwendet für den Begriff der Gestalt nicht etwa das zu erwartende Wort »shape«, sondern greift auf den deutschen Ausdruck zurück. Damit schlägt sie einen Bogen zurück in Deutschland entstandenen und mit Namen wie Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka und Christian Ehrenfels verbundenen Gestaltpsychologie, deren englische Rezeption den deutschen Gestaltbegriff bekanntlich beibehielt. Obgleich dieser gestaltpsychologische Bezug von Clarke nicht explizit offengelegt oder weiterverfolgt wird, so ist er doch für ein Verständnis des von der Situationsanalyse verfolgten wissenschaftlichen Anliegens außerordentlich aufschlussreich: Denn so, wie sich das gestaltpsychologische Theorem der Übersummenhaftigkeit (das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile), das Clarke in dem zitierten Satz nahezu wortgleich aufgreift und in einen soziologischen Kontext überträgt, gegen die zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorherrschende atomistische und mechanistische Orientierung der Psychologie richtete, so lehnt sich auch Clarke gegen eine Sichtweise auf, die soziale Situationen lediglich als Summe einzelner Elemente begreift. Diese Kritik zielt vor allem auf quantitative Forschungsansätze, betrifft aber auch die traditionelle Form der Grounded Theory Methodology (im Folgenden: GTM), die Clarke mit der Situationsanalyse reformieren und – wie sie es ausdrückt – durch den »postmodern turn« führen möchte (Clarke, 2011, S. 225). Der Gegensatz zwischen Situationsanalyse und traditioneller GTM ist freilich kein strikter: Clarke selbst betont immer wieder, dass viele der Ziele, die sie mit ihrer Situationsanalyse verfolgt, bereits in der ursprünglichen GTM angelegt waren, dort aber durch ein zeitgebundenes Verharren in einem positivistischen Wissenschaftsverständnis nicht konsequent zu Ende verfolgt werden konnten.

Die Unterschiede zwischen Situationsanalyse und GTM lassen sich auf mehreren Ebenen feststellen, von denen drei im Folgenden kurz angedeutet werden sollen:

1. Am markantesten tritt er anhand der unterschiedlichen Positionen in Erscheinung, die GTM und Situationsanalyse dem Begriff der Situation gegenüber einnehmen: Zentral für die traditionelle GTM ist eine kategorische Trennung zwischen der Situation »an sich« und den sie umgebenden Kontexten. Es wird also davon ausgegangen, dass eine Situation ein mehr oder minder begrenzbarer zeit-räumlicher Analyse-Ausschnitt ist, um den sich Kontexte lagern. Diese »conditional matrix« legt in einer Art Zwiebelschalenmodell um die »eigentliche« Handlung »Kontexte unterschiedlicher räumlicher oder personaler bzw. organisationaler Reichweite [...], die im Kern das beobachtbare oder erfragbare Handeln bzw. die Handlung setzen, um die herum Interaktionen, Kollektive, Organisationen usw. gelagert sind« (Keller, 2019, S. 68). Im deutlichen Gegensatz dazu postuliert Clarke: »Die Bedingungen der Situation sind in der Situation enthalten. So etwas wie ›Kontext‹

<sup>5</sup> »Another significance of the concept situation lies in its gestalt – how a situation is greater than the sum of its parts because it includes their relationality in a partial and spatial moment« (Clarke, 2017 [2005], S. 23).

gibt es nicht« (Clarke, 2012, S. 112, Hervorhebung im Original). Die Situation ist dadurch immer mehr als eine wie immer auch gerahmte konkrete Zeit-Raum-Einheit: Indem die Akteur:innen ihre jeweiligen Wissensordnungen und die aus ihnen hervorgehenden spezifischen Praktiken zur Präsenz bringen, wird sie als eine Einheit verstanden, in die »Diskurse, Akteurskonstruktionen, Streitpunkte, organisatorisch-institutionelle Elemente [...], nicht-menschliche Elemente [...] Elemente u.s.w.« einfließen – »aber nicht als Zwiebelmodell um die Situation herum, sondern als Verbindung, die unmittelbar in die Situation hinein reicht und in ihr wirkend ist« (Keller, 2019, S. 68). Auf unseren Forschungsgegenstand ließen sich diese von Keller genannten Aspekte folgendermaßen übertragen:

Diskurse – welche Wissensordnungen des Künstlerischen in Form theoretischen Wissens, subjektiver Überzeugungen oder spezifischer Handlungspraktiken lassen sich in einer Situation erkennen?

Akteurskonstruktionen – mit welchem Selbstverständnis treten Komponist:innen, Lehrer:innen und Schüler:innen im Projekt in Erscheinung bzw. wie werden sie von den jeweils anderen Personengruppen gesehen?

Streitpunkte – inwieweit tritt das Künstlerische als Gegenstand von Aushandlungsprozessen in Erscheinung?

Organisatorisch-institutionelle Elemente – welche Rolle spielen schulische Logiken für die gemeinsame kompositorische Arbeit?

Nicht-menschliche Elemente – welche Rolle spielen Räumlichkeiten und Materialien (z.B. das verwendete Instrumentarium) – und welche Diskurse sind mit ihnen verbunden?

Bei alledem handelt es sich nicht um bloße Bedingungen, die einen »basic social process« umrahmen, der sich analytisch von ihnen abheben ließe. Die Situation, so die zentrale Aussage der Situationsanalyse, ist nicht trennbar von den Kontexten, sondern selbst situiert – und diese Situierung gilt es deutlich zu machen. Dazu dürfen und müssen auch Datenquellen in den Forschungsprozess mit einbezogen werden, die in der konkreten Situation selbst nicht unmittelbar vorhanden sind. In unserem Falle sind das zum einen Daten, die wir aus Vorab-Interviews mit den Kompositionspädagog:innen und jenen musikpädagogischen Kolleg:innen, die als »Beobachter:innen« die Projekte begleiten (vgl. Abschnitt 2.2.2.2), gewonnen haben. Zum anderen aber auch die theoretischen Bezüge, die in diesen Daten direkt oder indirekt aufscheinen. Und nicht zuletzt auch das Material, das aus Gesprächen mit den beteiligten Schüler:innen und Lehrkräften sowie Projekttagebüchern und E-Mail-Korrespondenzen der Beteiligten stammt. Mit anderen Worten: eine Situation im Sinne Clarkes ist nichts, was einfach und direkt »vorhanden« wäre, sondern ein Konstrukt, das im und durch den Forschungsprozess überhaupt erst hergestellt wird. Und da der Forschungsprozess selbst vom Erkenntnissinteresse und den eingenommenen Perspektiven der Forschenden geprägt ist, kann und muss er selbst ebenfalls als situiert gelten.

Die Situiertheit von Situationen zeigt sich vor allem an der Tatsache, dass in ihnen situationsübergreifende kollektive Diskurse emergieren. Clarke greift in diesem Zu-

sammenhang auf das bereits erwähnte Konzept der »Sozialen Welten« ihres Lehrers Anselm Strauss zurück. Soziale Welten halten für ihre Mitglieder Wissensordnungen bereit, welche die Sichtweise auf bzw. das Handeln in einer Situation prägen. Als Praxisgemeinschaften, die von gemeinsam geteilten Werten, Einstellungen, theoretischen Bezugspunkten usw. beherrscht werden, weist das Denken, Wahrnehmen und Handeln der Angehörigen einer Sozialen Welt immer auch situationsübersteigende Orientierungen auf, die aber der Situation bedürfen, um in Erscheinung zu treten.

Es wäre für Clarke nun aber grundfalsch, konkrete raum-zeitlich gebundene Situationen lediglich als Orte zu kennzeichnen, an denen gesellschaftliche Diskurse bzw. Wissensordnungen reproduziert werden, die den Akteur:innen im Sinne eindimensionaler Erklärungsmuster bei der Beantwortung der Frage helfen, was in einer fraglichen Situation »der Fall ist. Eine entscheidende Pointe der Situationsanalyse besteht in der Überzeugung, dass diese Diskurse, um in einer Situation relevant zu werden, in der Situation selbst hervorgebracht werden müssen. Die Situation vollstreckt also nicht lediglich bestimmte Diskurslinien, sondern bringt diese gewissermaßen zur (Wieder-)aufführung. Und da derartige Aufführungen, wie bereits Judith Butler herausgearbeitet hatte (Butler, 1991, S. 213, vgl. auch Reckwitz, 2021, S. 110-113), im Prozess ihrer Wiederholung immer wieder Momente des Kontingenzen und Ungeplanten enthalten, muss die Situation als etwas begriffen werden, dass von den vorgedefinierten Diskurslinien immer auch ein Stück weit abweicht: Auch in dieser Hinsicht ist sie mehr als die Summe ihrer Teile. Eine Situation ist insofern nie nur ein Anwendungsfall übergeordneter kollektiver Diskurse und der damit verbundenen Machtverhältnisse, sondern verändert sie im Akt ihrer Reproduktion zumindest geringfügig. Dieses performative Verständnis von Situation lässt sich einerseits poststrukturalistisch – etwa im Sinne Butlers – deuten, weist aber zugleich auch auf den Symbolischen Interaktionismus zurück. So verdeutlicht Clarke diesen performativen Aspekt anhand einer Erfahrung, die Herbert Blumer am Verhältnis zwischen der U.S. Steel und der United Steelworkers Union im Rahmen eines Arbeitskampfes beobachtet hatte. Blumer schreibt: »Die Sache ist die, dass das Machtverhältnis zwischen ihnen häufig das Ergebnis der Situation war, anstatt die Situation das Ergebnis der jeweiligen anfänglichen Machtpositionen« (Blumer, zit.n. Clarke, 2012, S. 66).

2. Ein weiterer Punkt, an dem deutlich wird, dass eine Situation mehr ist als die Summe ihrer Teile, lässt sich anhand des von Strauss & Corbin entwickelten Kodierparadigmas erkennen: Hier wird ein als zentral erachtetes soziales Phänomen dadurch zu erklären versucht, dass es in ein kausales Bedingungsgefüge integriert wird. So könnte z.B. der Eingriff der Anleitenden in die Komposition einer Schüler:innengruppe als ein zentrales Untersuchungsphänomen gewählt werden, das in einem bestimmten »Kontext« (selbständige Gruppenarbeit im Rahmen des schulischen Musikunterrichts) angesiedelt ist, auf »ursächlichen Bedingungen« fußt (z.B. dem Wunsch der Anleitenden nach einem in ihren Augen künstlerisch vertretbaren und dennoch zugleich autonom von den Schüler:innen gestalteten Produkt), durch bestimmte »Strategien« umgesetzt wird (vorsichtig-behutsame Verbesserungsvorschläge), die von allgemeinen, nicht kontextspezifischen »intervenierenden Bedingungen« gerahmt werden (z.B. ein gefühlter Zeitdruck während der Projektarbeit) und zu spezifischen »Konsequenzen« führt (z.B. einer Übernahme der Vorschläge durch die Schüler:innengruppe). Ein derartiges Kausalgefüge wäre im Verständnis der traditionellen GTM ein »basic social

process«, der durch einzelne genau definierbare Faktoren bestimmt würde. Dieser Prozess wäre exakt die Summe seiner Teile.

Clarke stellt nun mehrere Fragen. Zunächst: »Basic für wen? Basic für was? Welche bzw. wessen Perspektive wurden ignoriert oder absevriert? Und warum nur ein einziger basic social process?« (Clarke, 2012, S. 68) Es ist offenkundig, dass die mit dem traditionellen Kodierparadigma analysierte Situation auf das Erzählen einer ›Geschichte‹ hinausläuft, in der einzelne Handlungen (Zielsetzungen und Interventionen durch die Anleitenden, Übernahme der Vorschläge durch die Schüler:innen) im Sinne eines Bedingungsgefüges zueinander passend gemacht werden. Kommen damit aber nicht im Grunde nur selektive Perspektiven zum Tragen, z.B. die der Anleitenden oder der Forschenden? Was wäre z.B. mit Schüler:innen, die die Vorschläge der Anleitenden nicht deshalb übernehmen, weil sie sich durch deren behutsam-beratende Vorschläge in ihrer Gestaltungsfreiheit respektiert fühlen, sondern weil sie sie als eine günstige Möglichkeit zu einer schnellen Aufgabenerledigung begreifen? Was wäre mit Schüler:innen, die sich durch die Vorschläge in ihrer Gestaltungsfreiheit beeinträchtigt fühlen, dies aber nicht zu artikulieren wagen, da sie spüren, dass dies bei den Wortführer:innen der Gruppe nicht gut ankäme? Anstatt durch einen einzigen basalen Prozess wäre diese Situation also durch eine Vielzahl von Prozessen geprägt und dadurch mehr als die mit dem Begriff eines einzigen »basic social process« verbundene Überzeugung, dass sich das Ganze als Summe von einzelnen Elementen fassen ließe. Demgegenüber steht die Tendenz der klassischen GTM, »die Analyse auf einen singulären social basic process auszurichten, anstatt die Möglichkeit multipler sozialer Prozesse als Charakteristikum eines bestimmten Phänomens zuzulassen« (Clarke, 2012, S. 58).

Damit kommt es zu einer erheblichen Verkomplizierung. Es gibt in dieser Sichtweise kein Zentrum der Situation, sondern nur noch verschiedene Perspektiven mit jeweils unterschiedlichen Definitionen darüber, was in einer fraglichen Situation der Fall ist. Diese Verschiedenheiten sind nicht mehr als »Teilprozesse« zu begreifen, die lediglich der Differenzierung eines als fest umrissene Einheit begriffenen »basic social process« dienen. Sie sind vielmehr als einander ebenbürtige Positionen ernst zu nehmen, die aus ihrer je eigenen Perspektive zu ganz eigenen Definitionen kommen (möglicherweise ist das, was für einige Teilnehmende der Fall ist, gar nicht mehr das zum Zentrum erklärte Phänomen, sondern etwas gänzlich anderes).

Den Unterschied zwischen einer Verschiedenheit der Perspektiven im Sinne bloßer Teilprozesse, die sich methodisch als Variablen fassen lassen, und einer Verschiedenheit im Sinne eigenständiger Blickwinkel verdeutlicht Clarke anhand einer Äußerung des Soziologen Scott R. Harris. Obschon sich der im Folgenden zitierte Textausschnitt nicht auf »Verschiedenheit«, sondern auf die Aspekte »Gleichheit/Ungleichheit« bezieht, kommt in ihm doch jener Paradigmenwechsel zum Ausdruck, den Clarke mit ihrer »Situationsanalyse« befördern möchte. Clarke schlägt vor, im folgenden Zitat die Begriffe Gleichheit/Ungleichheit durch den Begriff Verschiedenheit zu ersetzen:

»[T]he strength of interactionism derives from its attention to the meanings that putatively equal or unequal situations have for those whose behavior one attempts to understand. These diverse meanings tend to be obscured when sociologists [or other scholars] define inequality, identify its manifestations, measure the extent of its existence, explore its causes and document its effects, and advocate ways of diminishing

it. In contrast, the primary task for interactionists should be researching the meanings inequality has for people.« (Harris, 2001, S. 456, zit.n. Clarke, 2011, S. 220)

3. Noch in einer dritten Hinsicht ist in der Situationsanalyse die Situation größer als die Summe ihrer Teile. In der traditionellen GTM werden mögliche Abweichungen vom sog. »basic social process« zwar erfasst und in die zu entwickelnden Modelle integriert, bleiben aber dennoch weiterhin als Abweichungen sichtbar. Wenn beispielsweise in einem Kompositionenprojekt die Kategorie der helfenden Einflussnahme seitens der Anleitenden aufgrund eines bestimmten Forschungsinteresses zu einer Kernkategorie erklärt würde, dann wäre es zwar durchaus denkbar, in einem daraus entstehenden Modell auch Fälle zu berücksichtigen, bei denen die Schüler:innen diese Hilfe völlig frei von jenen Skrupeln annehmen, die die Anleitenden damit aufgrund ihrer Vorstellung von künstlerischer Autonomie möglicherweise verbinden. Indem das Phänomen der beratenden Unterstützung seitens der Forschenden aber in eine zentrale Position gerückt würde, blieben diese Fälle notgedrungen an diese Kernkategorie gebunden, auch wenn in der fraglichen Situation möglicherweise andere Aspekte eine viel größere Relevanz für die Schüler:innen besäßen. In diesem Sinne kritisiert Clarke an der GTM die Tendenz, Theorien zu entwickeln, die implizit von der Existenz einer »normalen« (d.h. intersubjektiv als verbindlich anzunehmenden) Mitte ausgehen, in deren Angesicht Abweichungen dann automatisch Randpositionen einnehmen. In Anlehnung an Homi Bhabha (Bhabha, 1994/2002) hält sie es für einen gravierenden Fehler, gefundene Kategorien nicht immer weiter zu differenzieren, weil sonst bestimmte Fälle marginalisiert, ausgeblendet oder übergangen werden. »Die Mitte wird [...] von den Rändern oder Ausläufern produziert. Die Peripherien oder Kolonien konstituieren den Kern bzw. die Metropole« (Clarke, 2012, S. 68).

Es ist leicht zu sehen, dass die Situationsanalyse unter allen denkbaren empirischen Herangehensweisen an das Phänomen des Künstlerischen den herausforderndsten, damit aber wahrscheinlich auch ergiebigsten Bezugspunkt darstellt. Denn sowohl die Erscheinungsformen und Verwendungsweisen in der Literatur zur Kompositionspädagogik (vgl. Abschnitt 1.1.2) als auch die wissenschaftlichen Theoriebildungen (1.2) haben gezeigt, dass das Künstlerische häufig als ein Phänomen präsentiert wird, das für alle an einer Situation Beteiligten Geltung beanspruchen soll – am augenfälligsten zeigt sich das vielleicht bei Röbke und Lessing, aber tendenziell auch dort, wo Anleitende ihre Aufgabenformulierungen bzw. Vermittlungswege als »künstlerisch« bezeichnen. Aus Clarkes Perspektive besteht nur allzu leicht die Gefahr, dass bestimmten Erfahrungsmodi hierbei eine intersubjektive Verbindlichkeit zugesprochen wird, die von Vornherein andere Deutungsweisen der jeweiligen Situation ausschließt. Die Situationsanalyse wäre also ein Instrument, mit dem sich die Artikulation von Deutungshoheiten in Bezug auf das Künstlerische als eine zutiefst hegemoniale Praxis entlarven ließen – indem beispielsweise durch diese Praxis andere Perspektiven auf die Situation unsichtbar werden. Gleichzeitig jedoch wäre es nicht minder problematisch, den Erfahrungsgehalten, die in den analysierten Konzeptualisierungen des Künstlerischen sichtbar werden, durch den Hinweis mangelnder intersubjektiver Verbindlichkeit von Vornherein jede Relevanz absprechen zu wollen. Vielleicht gibt es ja Situationen, in denen sich in der Tat etwas ereignet, das momentan zu einer Zusammenführung unterschiedlicher Perspektiven führt, ohne dass dadurch neue Marginalisierungen erzeugt werden – wobei noch offenbleiben soll, welche der

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

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

## 2.2 Zur Methodik der Studie

### 2.2.1 Methodische Gesamtanlage

Unter methodischen Gesichtspunkten lässt sich unser Projekt als Versuch beschreiben, den Forschungsstil der »Grounded Theory Methodology« (GTM) mit Motiven der Situationsanalyse anzureichern. Mit dieser bewusst vorsichtig gewählten Formulierung wollen wir gleich zu Beginn dieses Methoden-Kapitels darauf hinweisen, dass die Leser:innen kein streng an einem Lehrbuch ausgerichtetes methodisches Setting erwarten dürfen. Obwohl wir uns an zentralen Arbeitsweisen der GTM orientieren – insbesondere den Kodierverfahren und dem Verfassen prozessbegleitender Memos<sup>6</sup> –, ist die klassische Schrittfolge der meisten GTM-Studien (vom »offenen« über das »axiale« bis hin zum »selektiven« Kodieren) von uns nicht angewendet worden. Mit diesem Verzicht reagieren wir auf Adele Clarkes Misstrauen gegenüber formalen Theorien, die in ihren Augen häufig eher auf eine Reduktion von Komplexität abzielen, anstatt dieser standzuhalten (vgl. Clarke, 2011, S. 212). Ebenso wenig stellt unsere Studie aber auch eine lückenlose Anwendung jener Verfahrensweisen dar, die Clarke in ihrer »Situationsanalyse« vorgeschlagen hat. Wir begreifen die von ihr beschriebenen Verfahren, mit deren Hilfe sie die GTM durch den »postmodern turn« führen möchte (Clarke, 2011, S. 225), als eine inspirierende Ideensammlung, nehmen uns aber die Freiheit, sie in Hinblick auf unseren Forschungsgegenstand zu modifizieren. Der Grund hierfür liegt in der von uns verfolgten Thematik. Blickt man auf die Gegenstände, die sonst mit den Mitteln der Situationsanalyse bearbeitet werden, so sieht man schnell, dass es sich hier zumeist um Fragestellungen handelt, in denen postkoloniale, postfeministi-

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