

Evaluationsbericht

Qualitative Evaluation

Zum Projekt

„QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule“

November 2012 – April 2013

Im Auftrag der Universität der Künste Berlin

Untersuchungszeitraum: 19.03.2013 – 25.07.2013

Evaluierende: Sarah Krispin

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Einleitung..... | 2 |
| 1. Untersuchungsgegenstand, Auftrag und Evaluationsgegenstand..... | 4 |
| 2. Kurzzusammenfassung der Evaluationsergebnisse..... | 8 |
| 3. Untersuchungsaufbau | |
| 3.1. Theoretische und methodische Vorgehensweise..... | 14 |
| 3.2. Verzeichnis für Abkürzungen..... | 37 |
| 4. Evaluationsergebnisse | |
| 4.1. Pädagogische Qualitätsmerkmale..... | 38 |
| 4.2. Künstlerische Qualitätsmerkmale..... | 52 |
| 4.3. Soziale Qualitätsmerkmale..... | 74 |
| 5. Schlussfolgerungen und Empfehlungen..... | 86 |
| Anhang – Interviewleitfäden..... | 89 |
| Quellenverzeichnis..... | 97 |

Einleitung

Dieser Evaluationsbericht beinhaltet die Darstellung der Untersuchungsergebnisse, die sich aus der Evaluation des Projektes „QuerKlang - Experimentelles Komponieren in der Schule“ ergeben haben. Das Projekt fand von November 2012 bis April 2013 statt. Die qualitative Untersuchung erfolgte im Anschluss. Das Ergründen von Qualitätsmerkmalen des Projektes, die Zusammenfassung und Gegenüberstellung der unterschiedlichen Auffassungen zu *Qualität*, die sich aus den unterschiedlichen Perspektiven der an dem Projekt beteiligten Personengruppen ergaben, standen dabei im Mittelpunkt.

Es ist hervorzuheben, dass bereits der vergangene Projektdurchlauf von *QuerKlang* (2011/2012) evaluiert wurde. Das im Rahmen der ersten Evaluation entwickelte methodische Design, sowie die Interviewleitfäden konnten für diese Untersuchung übernommen werden. Die Darstellung der Kapitel Untersuchungsgegenstand und Auftrag, sowie Untersuchungsaufbau sind in diesem Evaluationsbericht nahezu identisch übernommen worden.

Der Bericht ist folgendermaßen gegliedert: zu Beginn stehen genaue Erläuterungen zum Auftrag und zu den Untersuchungsgegenständen. Hierzu gehören Beschreibungen des Projektes, sowie die Konkretisierung der thematischen Schwerpunkte der Evaluation. Dem schließt sich eine Kurzzusammenfassung der Evaluationsergebnisse an. Diese bietet eine allgemeine Übersicht der Auswertungsergebnisse und ermöglicht denjenigen LeserInnen einen Überblick, denen es zeitlich nicht möglich ist, die umfangreichen Ausführungen zu den Ergebnissen zu lesen.

Auf die Kurzzusammenfassung folgt zunächst ein theoretischer Abschnitt, in dem die methodische Vorgehensweise während der Evaluation differenziert erläutert wird. Hier befinden sich genaue Angaben zur Datenerhebung und zur Analyse des Datenmaterials.

Im Kapitel 4 werden anschließend die Evaluationsergebnisse umfassend vorgestellt, die aus der Analyse und Auswertung des Datenmaterials hervorgegangen sind. Abschließend bleibt Raum für Schlussfolgerungen und Empfehlungen, die sich aus der gesamten Erhebung ergeben haben.

Im Anhang des Berichtes lassen sich Angaben zu der in der Vorbereitung verwendeten Literatur, zu Quellen und verwendeten Dokumenten, sowie eine Darstellung der für die Untersuchung entwickelten Interviewleitfäden finden.

1. Untersuchungsgegenstand, Auftrag und Evaluationsgegenstand

1.1. Untersuchungsgegenstand

Das Projekt „QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule“

Untersuchungsgegenstand der Evaluation ist das Projekt „QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule“. Im Jahr 2003 wurde es in Berlin von Kerstin Wiehe (Leiterin der Agentur K&K kultkom, Kulturmanagement und Kommunikation), Prof. Ursula Brandstätter (Professorin für Musikpädagogik an der Universität der Künste Berlin) und Prof. Daniel Ott (Professor für Komposition an der Universität der Künste Berlin) ins Leben gerufen. Seither wurde es, einschließlich des hier evaluierten Durchgangs, sechs Mal an Berliner Schulen durchgeführt.

Ein zentraler Grundgedanke des Projektes ist es, Schüler unterschiedlicher sozialer und musikalischer Herkunft zum Komponieren anzuregen. Der im Projekttitle stehende Begriff „Experimentelles Komponieren“ kann zum einen auf die im Kompositionsprozess entstehende Musik bezogen werden. Ein inhaltlicher Schwerpunkt des Projektes liegt bei der Vermittlung von Experimenteller bzw. neuer Musik. Zum anderen verweist das Wortpaar „Experimentelles Komponieren“ auf eine pädagogische Herangehensweise innerhalb eines kreativen Schaffensprozesses, der sich durch eine Offenheit in der Unterrichtsgestaltung auszeichnet. Diese stellt unter anderem ein unmittelbar von den SchülerInnen ausgehendes, selbständiges Explorieren von Unterrichtsinhalten, das Experimentieren mit Instrumenten und Klangmaterial, sowie den Weg zur gemeinsamen Entwicklung von künstlerischen Fragestellungen innerhalb einer Klasse in den Mittelpunkt.

Über einen Zeitraum von vier Monaten (dies entspricht in diesem Fall etwa 20 Schulstunden) erstellt eine Klasse in Zusammenarbeit mit einem/einer KomponistIn, einem/einer LehrerIn, sowie zwei StudentInnen der Universität der Künste Berlin eine gemeinsame Komposition. Diese wird jeweils am Ende eines Projektes im Rahmen von *MaerzMusik*, einem Festival für aktuelle Musik in Berlin, uraufgeführt. Die SchülerInnen treten während dieser Konzerte als Interpreten ihrer eigenen Werke auf. Aufführungsort bei dem hier evaluierten Durchgang war das Foyer des Kammermusiksaals der Philharmonie Berlin.

Leitungsteam und Gesamtleitung von *QuerKlang*

Jeweils ein Projektdurchlauf von „QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule“ wird von einem Leitungsteam begleitet. Dieses besteht aus:

- einer pädagogischen Leitung
- einer künstlerischen Leitung
- einer organisatorischen Leitung
- einer pädagogischen Assistenz
- einer organisatorischen Assistenz.

Darüber hinaus ist eine Gesamtleitung von *QuerKlang* (Das kursiv dargestellte Wort *QuerKlang* steht fortführend für die verkürzte Darstellung des gesamten Projekttitels „QuerKlang-Experimentelles Komponieren in der Schule“.) bestehend aus den eingangs genannten Personen:

- Kerstin Wiehe - Organisatorische Gesamtleitung
- Prof. Ursula Brandstätter - Pädagogische Gesamtleitung
- Prof. Daniel Ott - Künstlerische Gesamtleitung,

an der Wahrung und Weiterentwicklung von *QuerKlang* beteiligt und behält einen umfassenden Blick über das Projekt.

Externe Kooperationspartner und Förderer

Die Berliner Festspiele sind mit dem Festival *MaerzMusik* seit 2003 ständiger Kooperationspartner von *QuerKlang*. Zudem ist das Projekt seit 2011 institutionell an der Universität der Künste Berlin (Institut für neue Musik, *Klangzeitort*) verankert. Finanziert wurden die Projektdurchläufe von *QuerKlang* bisher jeweils durch Mittel der BHF-Bank-Stiftung, des Deutschen Musikrats, des Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung, sowie des Europäischen Sozialfonds (Lernort Kultur).

Die teilnehmenden Schulen im Durchgang 2012/2013

An dem Projektdurchlauf 2012/2013 haben 5 Klassen Berliner Schulen teilgenommen. Darunter:

- eine 11. Klasse der John F. Kennedy Schule (Zehlendorf)
- eine 9./10. Klasse der Hector-Peterson-Schule (Kreuzberg)
- eine 10. Klasse der Evangelischen Schule (Köpenick)
- eine 10. Klasse der Katholischen Theresianschule (Weißensee)
- eine 11. Klasse des Georg-Friedrich-Händel Gymnasiums (Friedrichshain).

Die Projektteams an den Schulen

5 betreuende LehrerInnen, 5 KomponistInnen, 9 StudentInnen, sowie das zuvor beschriebene Leitungs- und Gesamtleitungsteam haben die SchülerInnen während des Projektes betreut.

Um eine authentische, offene Untersuchungsatmosphäre zu gewährleisten, werden die Namen der beteiligten Personen (bis auf die der Gesamtleitung, siehe oben) in diesem Rahmen nicht genannt.

1.2.Auftrag und Evaluationsgegenstand

Die Evaluation von „QuerKlang-Experimentelles Komponieren in der Schule“ (2012/2013) wurde 2012 von der Universität der Künste Berlin in Auftrag gegeben.

Der Evaluationsgegenstand gibt Aufschluss über die inhaltliche Ausrichtung der Evaluation. Diese wurde von der Gesamtleitung des Projektes festgelegt. Hierbei wurde der wesentliche Schwerpunkt auf den Begriff *Qualität* gesetzt. Um Qualitätsmerkmale zu ermitteln, sollten die an *QuerKlang* beteiligten Personen durch qualitative Interviews zum Thema Qualität befragt und ihre unterschiedlichen Auffassungen festgehalten und gegenübergestellt werden.

Die *Perspektiven* der beteiligten LehrerInnen, SchülerInnen, StudentInnen und KomponistInnen sollten nach Möglichkeit ermittelt, analysiert und ausgewertet werden. Die *Perspektiven* der externen Partner, der künstlerischen, organisatorischen und pädagogischen Leitung wurden bereits in der Evaluation im Jahr 2012 erfasst. Da die Zusammenstellung des Leitungsteams von *QuerKlang 2012/2013* identisch zum Vorjahr war, wurden die Personen dieser *Perspektiven* nicht noch einmal befragt.

Zum Evaluationsgegenstand gehört weiterhin die Frage nach *Erfolgen und Schwierigkeiten*, die sich den beteiligten Personen im Projekt gezeigt haben. Ziel der Evaluation ist es, dem Auftraggeber durch die gewonnenen Evaluationsergebnisse qualitative Informationen zur Verfügung zu stellen, die zu einer Reflexion und Optimierung des Projektes verhelfen können.

2. Kurzzusammenfassung

Diese Kurzzusammenfassung bietet eine knappe Übersicht der Ergebnisse, die aus der Evaluation des Projektes „QuerKlang-Experimentelles Komponieren in der Schule“ (2012/2013) hervorgegangen sind. Fragen nach Qualitätsmerkmalen des Projektes, sowie nach Erfolgen und Schwierigkeiten der beteiligten Personen während der Durchführung standen im Mittelpunkt. Eine ausführliche Darstellung der Untersuchungsergebnisse findet sich im 4. Abschnitt des Evaluationsberichtes. Die Ergebnisse wurden inhaltlich drei Themengebieten zugeordnet:

- Pädagogische Qualitätsmerkmale
- Künstlerische Qualitätsmerkmale
- Soziale Qualitätsmerkmale

2.1.Pädagogische Qualitätsmerkmale

Als ein Qualitätsmerkmal des Projektes, das für die beteiligten StudentInnen, LehrerInnen, SchülerInnen und KomponistInnen gleichermaßen als wertvoll angesehen wurde, war das selbständige Erarbeiten einer gemeinsamen Komposition der SchülerInnen. Die SchülerInnen sahen für sich im Vergleich zum gewohnten Musikunterricht mehr Freiräume, die es ihnen ermöglichten, sich in einen künstlerischen Schaffensprozess zu begeben. Auch das Lehrteam bestehend aus StudentInnen, KomponistInnen und LehrerInnen betonte, dass es ein Anliegen war, die SchülerInnen im Rahmen der methodisch-didaktischen Orientierung weniger stark zu lenken. Das Projekt zeichnete sich durch eine offene Unterrichtsgestaltung aus, die eine Musik in den Mittelpunkt stellte, die sich ebenfalls durch eine Offenheit in der Definition auszeichnete.

Innerhalb des Kompositionsprozesses stellte es für die SchülerInnen eine Herausforderung dar, alle Entscheidungen selbst zu fällen und nahezu alle Wege bis hin zum abschließenden Konzert selbst zu beschreiten. Manche SchülerInnen hätten sich in bestimmten Arbeitsphasen mehr Vorgaben der Lehrpersonen und der KomponistInnen gewünscht. Andere SchülerInnen wiederum betonten, dass sie für sich noch mehr Freiräume erhofft hätten, diese aber durch künstlerische Eingriffe seitens des Lehrteams eingegrenzt wurden.

Das Thema Freiheit im Unterricht nahm für einige Teilnehmende, darunter vor allem SchülerInnen und KomponistInnen, einen sehr großen Raum ein. Die Befragten betonten, dass sie sich neben dem Kompositionsprozess mehr Zeit gewünscht hätten, sich gemeinsam vertieft mit dieser Thematik auseinanderzusetzen. Vor allem für die LehrerInnen und StudentInnen stellte sich die Frage danach, wie viel eine Lehrperson innerhalb dieser kreativen Prozesse eingreifen darf, wie viel Freiraum den SchülerInnen gelassen werden sollte. Eine ausgeglichene Balance zwischen beiden Polen galt für viele der befragten als Idealzustand innerhalb des Projektes.

Die an dem Projekt beteiligten LehrerInnen betonten, dass es von Bedeutung war, dass ihre SchülerInnen sich über einen langen Zeitraum einer praktischen Arbeit widmen konnten, die zudem in den Bereich der Musik fiel. StudentInnen und LehrerInnen hoben hervor, dass die Motivation der SchülerInnen in der praktischen und nahen Auseinandersetzung mit Musik stieg, ein Lerneffekt möglicherweise deutlich höher ausfallen konnte.

SchülerInnen empfanden den praxisorientierten Unterricht als positives Erlebnis, sie betonten, dass sie an dem Projekt viel Spaß hatten, hätten sich jedoch punktuelle theoretische Einheiten zu der Thematik *Neue Musik* gewünscht, in denen sie sich gern intensiver mit ästhetischen Anschauungen, mit KomponistInnen und bestehenden Werken auseinandergesetzt hätten.

Für KomponistInnen war vor allem entscheidend, dass die SchülerInnen beim Erstellen einer Komposition eigene Ideen schöpfen und individuelle Denkprozesse entwickeln konnten.

Für einige KomponistInnen war es eine neue Erfahrung als Pädagogen aufzutreten. Diese stellte eine Bereicherung dar, stellte sie aber ebenso vor Herausforderungen innerhalb der Begegnung mit den SchülerInnen. Sie betonten, dass die Zusammenarbeit mit einem/einer LehrerIn in dieser Hinsicht von entscheidender Bedeutung war. KomponistInnen, LehrerInnen und SchülerInnen fühlten sich gegenseitig unterstützt und durch die jeweiligen Kompetenzen des Anderen inspiriert. StudentInnen, SchülerInnen und LehrerInnen genossen es, über einen längeren Zeitraum mit einem/einer KomponistIn zusammenzuarbeiten, seine/ihre Arbeitsweise, seine/ihre Musik kennenzulernen. LehrerInnen sahen in dem/der KomponistIn jemanden, der/die von außen kommt und einen neuen Blick auf die eigenen Schüler werfen kann,

einen frischen Wind in den Unterricht bringt. Von den künstlerischen Erfahrungen des/der KomponistIn konnten LehrerInnen und StudentInnen profitieren, sie betonten, neue Anregungen für die eigene zukünftige Unterrichtsgestaltung erhalten zu haben. Für die KomponistInnen war es wiederum von Bedeutung, dass sie auf neuen Wegen ästhetische Vorstellungen nach außen tragen, vermitteln konnten.

Das Projekt stellte für die beteiligten StudentInnen eine Besonderheit dar. Sie erhielten durch die Teilnahme die Möglichkeit, über einen Zeitraum von mehreren Monaten einen Einblick in die Arbeit an einer Schule zu erhalten. Sie betonten, dass sie es genossen, SchülerInnen über einen langen Zeitraum kennenzulernen, da dies für sie im Rahmen ihres Studiums und im Rahmen anderer Praktika nicht möglich ist. Sie hoben zudem hervor, dass es eine prägende Erfahrung war, einen längeren Zeitraum in der Nähe eines/einer erfahrenen Lehrkraft verbringen zu dürfen.

2.2.Künstlerische Qualitätsmerkmale

Für die an *QuerKlang* beteiligten KomponistInnen bestand ein Wert des Projektes unter anderem darin, dass die SchülerInnen einen Zugang zur Musik, und darüber hinaus zur neuen Musik erhielten. Im Kompositionsprozess setzen die SchülerInnen sich intensiv mit musikalischen Parametern, etwa mit der Notation von Klangmaterial, mit dem Aufbau und der Struktur einer Komposition auseinander. Sie beschäftigten sich mit den Klängen ihrer Umgebung, erkundeten neue Spielweisen, auch auf traditionellen Instrumenten.

LehrerInnen hoben hervor, dass sich die SchülerInnen, trotzdem die Musik für die Meisten neu war, relativ schnell und mit Offenheit der Experimentellen Musik widmeten. SchülerInnen betonten, dass die intensive Auseinandersetzung mit der Experimentellen Musik ihren musikalischen Horizont erweitert hat. Die SchülerInnen stellten für sich neu in Frage, was Musik sei, welche ästhetischen Standpunkte sie selbst einnehmen.

Die SchülerInnen sahen sich im Kompositionsprozess auch Schwierigkeiten ausgesetzt. Diese bestanden für viele darin, dass sie zum einen keine Erfahrungen mit dem Komponieren, und auch keine, oder nur sehr wenige Vorkenntnisse zur neuen Musik hatten, die ihnen auf dem Weg zur eigenen

Komposition eine Orientierung hätten bieten können. Sie erkannten aber auch, dass gerade in dieser Unvoreingenommenheit ein künstlerischer Wert lag und beschrieben, dass sich ihre Komposition durch eine charakteristische Individualität auszeichnete. Zudem empfanden die SchülerInnen im Vergleich zu anderen Musikprojekten wesentlich mehr Raum für eigene Interpretationsmöglichkeiten. Einige der SchülerInnen empfanden während des Komponierens eine Unbefangenheit, die es ihnen ermöglichte, sich auszuprobieren und aus sich heraus zu gehen.

Für die beteiligten LehrerInnen und KomponistInnen war es im künstlerischen Prozess von Bedeutung, dass die SchülerInnen zu einem eigenen Ausdruck fanden und auch die performativen Herausforderungen innerhalb der Präsentation im Konzert bewältigten.

Für KomponistInnen war es weiterhin von Bedeutung, dass die SchülerInnen in Problemsituationen zu eigenen Lösungsansätzen fanden, selbst Entscheidungen trafen. KomponistInnen sahen sich innerhalb des Projektes als Impulsgeber, als Initiator von kreativen Prozessen. Sie hielten es für ein Qualitätsmerkmal, dass die SchülerInnen selbst Musik erfanden und nicht, wie im Musikunterricht häufig verbreitet, Musik reproduzieren.

Für die LehrerInnen und StudentInnen war es von Bedeutung, dass die SchülerInnen sich innerhalb des Projektes in einen Entwicklungsprozess begeben, der es ihnen ermöglicht, die eigenen Fähigkeiten zu stärken. Von besonderem Interesse war hierbei, dass die SchülerInnen auf dem Weg zur eigenen Komposition eigene künstlerische Qualitätskriterien entwickelten.

Im Vorkonzert sowie im Konzert sahen alle Beteiligte ein Qualitätsmerkmal des Projektes. Das Konzert war vor allem für die SchülerInnen ein Motivationsfaktor. Sie legten Wert auf eine gelungene Präsentation ihrer Ergebnisse und genossen die Anerkennung des Publikums. Auch in dem gegenseitigen Austausch, der zwischen den SchülerInnen zweier Schulen in den Vorkonzerten stattfand, sahen SchülerInnen, LehrerInnen und StudentInnen eine Qualität. Die SchülerInnen erhielten in den Vorkonzerten erstmals die Möglichkeit, das Stück gemeinsam aufzuführen und auch zu schauen, wie eine andere Klasse eine Komposition gestaltet. Die SchülerInnen gaben sich zudem ein Feedback zu den jeweiligen Stücken und bauten neue Anregungen in die folgende Probenarbeit ein. SchülerInnen betonten, dass sie es als ein

besonderes Erlebnis empfanden, in der Philharmonie bzw. im Foyer des Kammermusiksaals auftreten zu dürfen. Von allen Seiten wurde eine deutliche Zufriedenheit in den Ergebnissen sowie in ihrer Darstellung im Konzert wahrgenommen.

2.3. Soziale Qualitätsmerkmale

Für alle an *QuerKlang* beteiligten Personen bestand ein Qualitätsmerkmal in der gemeinsamen Zusammenarbeit. Die Arbeit im Team fand zum einen im Lehrteam zwischen StudentInnen, LehrerInnen und KomponistInnen statt. Diese betonten, dass neben dem fachlichen Austausch auch das Teilen von Verantwortung, sowie das gegenseitige Unterstützen innerhalb der Prozesse zu einer wertvollen Arbeitsatmosphäre geführt haben. LehrerInnen, KomponistInnen und StudentInnen äußerten, dass sie die Zusammenarbeit besonders motiviert hat und diese eine gelungene Abwechslung zum beruflichen Alltag darstellte. Personen aus dem Lehrteam betonten, dass sie vor allem Wert darauf legten, einen guten Ausgleich in der Aufteilung von jeweiligen Tätigkeitsbereichen zu finden.

Auch die SchülerInnen empfanden es als eine prägende Erfahrung, sich über einen langen Zeitraum innerhalb einer Gruppe dem Kompositionsprozess zu widmen. Die SchülerInnen hoben hervor, dass sie vor allem Wert auf eine gute Kommunikation innerhalb der Klasse legten. Das Aufgreifen von allen unterschiedlichen Meinungen der SchülerInnen im künstlerischen Prozess, das gegenseitige Abstimmen, das Wahrnehmen eines jeden einzelnen Schülers, war für sie von zentralem Interesse.

LehrerInnen beobachteten, dass die Klassen während des Projektes zusammenwuchsen, das Gemeinschaftsgefühl gestärkt wurde. StudentInnen betonten, dass das Selbstbewusstsein der SchülerInnen gewachsen sei. Auch die SchülerInnen bestätigten, dass sie durch das Bewältigen der Herausforderung, eine Komposition im Bereich der Experimentellen Musik erfunden und diese vor Publikum aufgeführt zu haben, gestärkt wurden. Auch die Erfahrung gemacht zu haben, überhaupt einmal ein eigenes Werk zu erschaffen, war für die SchülerInnen eine wertvolle Erfahrung.

KomponistInnen, LehrerInnen und StudentInnen betonten gleichermaßen, dass sie sehr zufrieden mit der Organisation des Projektes waren. Die Einführungsphase in Sauen stellte für sie eine wichtige Grundlage für das Kennenlernen der an *QuerKlang* teilnehmenden Personen, sowie für eine gelungene Planung der Arbeitsphasen des Projektes in den Teams dar. Auch der intensive Austausch in den Zwischenreflexionen wurde für die eigene Gestaltung des Projektes von vielen Beteiligten als bedeutsam erachtet.

3. Untersuchungsaufbau

3.1. Theoretische und methodische Vorgehensweise

Im Folgenden werden die Prozesse der Datenerhebung erläutert. Im Zusammenhang dieser Evaluation ist mit *Daten* ein aus der Evaluation gewonnenes *Datenmaterial* gemeint, das unter Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven entscheidende Informationen zur Aufschlüsselung von *Qualitätsmerkmalen* des Projektes „QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule“ aufzeigt. Des Weiteren bietet dieser Abschnitt Informationen zu den verwendeten *Evaluationsinstrumenten*. Hauptbestandteil sind dabei die *qualitativen Interviews*. Hinzu kommt die Auswertung von *Dokumenten*, die in Vorbereitung zur Erstellung der *Interviewleitfäden* unterstützend hinzugezogen wurden. Der Bewertungsvorgang wurde methodisch systematisiert um ein gründliches, umfassendes Handlungswissen zu gewinnen. Die systematische Informationsgewinnung gliederte sich in folgende Arbeitsschritte:

I. Vorbereitungen zur Datenerhebung

Erschließen von Untersuchungs- und Evaluationsgegenstand

Suche nach Dokumenten mit Hinweisen zum Evaluationsgegenstand

Auswertung der Dokumente

Erstellen eines Interviewleitfadens für Testinterviews

Durchführen von Testinterviews

Auswertung der Testinterviews

II. Entwickeln von Interviewleitfäden für die qualitativen Interviews

III. Durchführen der qualitativen Interviews

IV. Datenerkundung

V. Auswertung des Datenmaterials

VI. Evaluationsbericht

I. Vorbereitungen zur Datenerhebung

Beim **Erschließen von Untersuchungs- und Evaluationsgegenstand** wurden zunächst Struktur, Inhalt und Organisation des Projektes „QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule“ erkundet. Das Durchleuchten der vom Auftraggeber festgelegten Evaluationsschwerpunkte und der Evaluationsziele war ebenfalls Bestandteil der ersten Arbeitsschritte. Darauf folgte die **Suche nach Dokumenten mit Hinweisen zum Evaluationsgegenstand**. Hierzu gehörte das Ergründen von bereits vorhandenem Datenmaterial (Dokumente, Artikel, Aufsätze, Texte u. a.), das Auskunft zu den festgelegten Untersuchungsschwerpunkten, wie etwa Fragen oder Anregungen zum Begriff *Qualität* im Zusammenhang mit *QuerKlang* geben konnte. Folgende Dokumente wurden diesbezüglich herangezogen:

- Fachtexte, die von Personen aus den Leitungsteams von *QuerKlang* verfasst wurden:
 - Ursula Brandstätter: *Differenzen als ästhetisches und pädagogisches Potential* (2004) und *Experimentelle Musik erfordert Experimentelle Didaktik* (2011).
 - Kerstin Wiehe: *QuerKlang ist Wachsen! Reflexion als Instrument der Qualitätsentwicklung* (2012).
 - Christoph Riggert: *Experimentelle Musik in der Schule* (2011). (Genaue Angaben zur verwendeten Literatur finden sich in dem Quellenverzeichnis des Berichtes.)
- Kurzkomentare zu *QuerKlang* („QuerKlang ist...“) von TeilnehmerInnen die in früheren Durchgängen teilgenommen haben.
- Übersicht mit pädagogischen Leitideen des Projektes „QuerKlang- Experimentelles Komponieren in der Schule“ von der Agentur K&K kultkom.

Bei der **Auswertung der Dokumente** wurde geprüft, ob diese aussagekräftige Hinweise zum Evaluationsgegenstand (Qualität, Erfolge, Schwierigkeiten) enthalten. Entsprechende, dem Text entnommene, Themenkomplexe wurden mit Überschriften versehen und ihr Inhalt in einem Auswertungsbogen gebündelt. Diese Überschriften dienten als erste Grundlage für das Erstellen von **Analysekategorien**, die für das Ausarbeiten von Interviewleitfäden erforderlich sind. Anhand der erworbenen Analysekategorien wurden Fragen für das **Erstellen eines Interviewleitfadens für Testinterviews** entwickelt. Das **Durchführen von Testinterviews sowie die Auswertung der Testinterviews** dienten dazu, die Fragen des Leitfadens in einer konkreten Interviewsituation zu testen. Zudem wurden sie durchgeführt, um weitere Hinweise zum Evaluationsgegenstand zu erhalten.

II. Entwickeln von Interviewleitfäden für die qualitativen Interviews

Ein *Interviewleitfaden* enthält Fragen, die für den Bewertungsvorgang relevant sind. Bevor ein Interviewleitfaden entstehen kann, muss zunächst geklärt werden, an wen sich das Interview richtet, wer zu dem Evaluationsgegenstand befragt werden soll bzw. wie die unterschiedlichen Perspektiven der Befragten, je nach Wirkungsbereich unterteilt und benannt werden können. Folgende Befragungsgruppen, fortführend ausschließlich als *Perspektiven* bezeichnet, wurden entwickelt:

P1 die Perspektive der SchülerInnen

P2 die Perspektive der StudentInnen

P3 die Perspektive der LehrerInnen

P4 die Perspektive der KomponistInnen

Die unterschiedlichen Äußerungen der jeweiligen Perspektiven wurden während der Interviews erfasst, ausgewertet und im Evaluationsbericht gegenübergestellt. Insgesamt sind 4 unterschiedliche Interviewleitfäden zu den entsprechenden Perspektiven entstanden.

Fokussierung der Inhalte des Interviewleitfadens

Aufgrund der Vielzahl der unterschiedlichen Perspektiven entstand eine Fülle von Informationsmaterial. Um dieses unterschiedliche Material ergründen und gebündelt darstellen zu können, mussten einzelne Themengebiete von Beginn an klar hervorgehoben werden. Dieser Aspekt war insbesondere für die anschließende Auswertung des Datenmaterials von Bedeutung.

Aus der Analyse der zuvor genannten Dokumente ergab sich ein Analyseraster. Dieses Raster bestand aus Überschriften zu Themengebieten, die von der

Evaluierenden für wichtig gehalten wurden. Sie berücksichtigten von Beginn an alle Perspektiven der am Projekt beteiligten Personen.

Aus den gewählten Themenüberschriften wurden in einem Analyseraster umfassende inhaltliche Schwerpunkte festgehalten, aus denen sich später die jeweiligen Fragen zum Evaluationsgegenstand entwickelten.

Aus der vorausgegangenen Erkundung des Evaluationsgegenstandes und der Erkundung der Dokumente ergaben sich folgende übergeordnete Themenkomplexe, die in den Interviews erfragt werden konnten (hier als **TK1-6** dargestellt):

TK1 Pädagogische Qualitätsmerkmale

TK2 Künstlerische Qualitätsmerkmale

TK3 Soziale Qualitätsmerkmale

TK4 Schwierigkeiten

TK5 Erfolge

TK6 Kritik, Wünsche, Anregungen

Detaillierte Ausarbeitung der Interviewfragen

Die 6 großen Themenkomplexe wurden den 4 unterschiedlichen Perspektiven gegenübergestellt. Zu den zuvor beschriebenen Themengebieten wurden jeweils vertiefte inhaltliche Unterpunkte für die jeweilige Perspektive entwickelt. Anhand der übergreifenden Themenbereiche mit ihren Unterpunkten ließ sich der Gesprächsverlauf je nach Perspektive strukturieren.

Hinter jeder der Perspektiven steht ein spezieller Wirkungsbereich bzw. fachlicher oder beruflicher Hintergrund (SchülerIn, StudentIn, KomponistIn, PädagogIn). Bei dem Erstellen der Interviewleitfäden wurde darauf geachtet, dass die Fragen der jeweiligen fachlichen Ausrichtung gerecht wurden. Inhaltlich wurden die Interviewleitfäden dementsprechend an Schwerpunkten ausgerichtet, die für die betreffende (Berufs-)Gruppe als besonders zentral

erschienen. So wurden Fragen, die in pädagogische Themengebiete fielen, ausführlicher bei pädagogischen Fachkräften erfragt, kamen jedoch ebenso in veränderter Form in den Interviewleitfäden der KomponistInnen, der SchülerInnen und StudentInnen vor.

Ein Vergleich von ausgewählten Fragen kann die Vorgehensweise verdeutlichen. Die im Folgenden angeführten Beispiele fallen in den Themenkomplex der pädagogischen Qualitätsmerkmale (TK1). Sie sind jeweils unterschiedlichen Leitfäden entnommen, stehen aber beispielhaft für den Fragenkomplex der *inhaltlich ähnlichen* Fragen. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie in gleiche Themenbereiche fallen, jedoch in ihrer Formulierung an die jeweilige Perspektive angepasst sind.

Beispiele für *inhaltlich ähnliche* Fragen:

- **Beispiel aus: 3. Interviewleitfaden – LehrerInnen**

„Wie sind Ihre Schüler Ihrer Meinung nach mit der Anforderung, innerhalb einer Gruppe zu komponieren, umgegangen?“

- **Beispiel aus: 1. Interviewleitfaden – SchülerInnen**

„Wie war es für dich, gemeinsam mit deinen Klassenkameraden eine Komposition zu erstellen?“

Neben *inhaltlich ähnlichen* Fragen wurden *spezifische Fragen* entwickelt. Diese richteten sich ausschließlich an eine bestimmte fachliche Charakteristik, die eine entsprechende Perspektive geprägt hat. Weitere Beispiele veranschaulichen diese Form der Fragen.

Beispiele für *spezifische Fragen*:

- **Beispiel aus: 2. Interviewleitfaden – StudentInnen**

„Was haben Sie als Studentin im Verlauf des Projektes erfahren, beobachtet, gelernt? Haben Sie durch das Projekt möglicherweise neue Erkenntnisse bezogen auf den Unterricht, den Sie in der Zukunft gestalten werden, gemacht?“

Eine dritte Kategorie stellt die der *homogenen Fragen* dar. So wurden alle Beteiligten auf gleiche Weise zu den Themen *Erfolge* und *Schwierigkeiten* während des Projektes befragt. Beispiele: „Was war für Sie/für dich ein Erfolg?“, „Was hat dir/Ihnen Schwierigkeiten bereitet?“ Hierzu gehörten auch die Fragen nach möglichen Kritikpunkten, Wünschen oder Anregungen, die das Projekt betreffen: „Gibt es Anregungen, Wünsche, Kritikpunkte, die Sie anbringen möchten?“.

Um eine verständliche Gesprächsatmosphäre zu gewährleisten, wurde die Sprachwahl bei der Formulierung der Fragen für die SchülerInnen angepasst. Die Fragen, die sich an die SchülerInnen gerichtet haben, wurden immer in Du-Form formuliert.

III. Durchführen der qualitativen Interviews

Offenheit und Flexibilität in der Interviewführung

Bei der hier gewählten Evaluationsform handelt es sich um eine **qualitative Evaluation**. Diese steht der *quantitativen Evaluation* entgegen. Bei einer *quantitativen Evaluation* werden Daten statistisch erhoben. Fragebögen werden ebenfalls formuliert und die jeweiligen Antworten auf die Fragen in Zahlenwerten gebündelt und ausgewertet. Daraus entsteht ein objektives Evaluationsergebnis, das sich etwa in der Häufigkeit eines genannten Sachverhaltes widerspiegelt.

Entgegen der quantitativen Evaluation zeichnet sich die *qualitative Evaluation* durch eine Subjektivität und Vielseitigkeit in den Äußerungen und Meinungen der Befragten aus. Fragt man nach *Qualität*, so können unter den Befragten ganz unterschiedliche Aspekte ein Qualitätsmerkmal darstellen. Die Daten, die sich aus den Antworten der Interviews ergeben haben, lassen sich demnach nicht statistisch festhalten, weil sie in ihrem Wertungscharakter von Perspektive zu Perspektive, sogar innerhalb der einzelnen Perspektiven, unterschiedlich ausfallen. Ziel der qualitativen Evaluation ist es, wie bereits zu Beginn des Berichtes erläutert, diese unterschiedlichen Auffassungen aufzugreifen und anschaulich gegenüberzustellen.

Gemäß der charakteristischen Subjektivität der qualitativen Evaluation wurde die Art der Datenerhebung angepasst. Die Tatsache, dass der Begriff *Qualität* im Zusammenhang mit dem Projekt „QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule“ nicht definiert ist, die Auffassung von Qualität diesbezüglich subjektiv und entsprechend der Personen die an *QuerKlang* teilgenommen haben unterschiedlich ausfällt, musste von Beginn der Evaluation an, auch beim Erstellen der Leitfäden, berücksichtigt werden. So stellten Fragen, die in einem Interviewleitfaden entwickelt wurden, keine feststehende Instanz dar, sondern gaben lediglich Anreize, über Qualität nachzudenken und ein Interviewgespräch zu entwickeln, in dem mögliche Qualitätsmerkmale erfasst werden konnten. Die Interviewleitfäden boten also sowohl für die Evaluierende wie für die befragte Person lediglich eine

Orientierung. Diese Arbeitsweise verlangte eine Flexibilität und Offenheit in der Interviewführung.

Die Schwerpunkte der Interviewleitfäden wurden mit ihren jeweiligen Unterpunkten in offenen Fragen formuliert. Absicht beim Verfassen und Stellen der Fragen war, dass sie in der Interviewsituation vor allem Anreize schaffen, über das Thema Qualität im Zusammenhang mit *QuerKlang* nachzudenken.

Beispiele für einleitende Fragen zum Thema *Qualität*:

- **Beispiel aus: 2. Interviewleitfaden – StudentInnen**

„Was bedeutet für Sie, als beteiligte/r Student/in *Qualität* im Zusammenhang mit dem Projekt „QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule“?

- **Beispiel aus 3. Interviewleitfaden – LehrerInnen**

„Was bedeutet für Sie als LehrerIn *Qualität* im Zusammenhang mit dem Projekt „QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule“?

Entsprechend der Antwort wurde nachfolgend auf ein Themengebiet eingegangen, das entweder dem Interviewleitfaden entnommen wurde oder als ein Thema, welches der interviewten Person als wichtig erschien, der Evaluierenden möglicherweise neu war, aufgegriffen und festgehalten. Zu betonen ist, dass die Unterteilung der thematischen Schwerpunkte in pädagogische, künstlerische und soziale Qualitätsmerkmale zum Erstellen eines Leitfadens, zur Datenerfassung und Analyse zwar erforderlich ist, jedoch eine klare Linie zwischen diesen Gebieten bei dem Forschen nach Qualitätsmerkmalen eines solchen Projektes nicht gezogen werden kann. In einem Projekt wie diesem gehen die Bereiche eine enge Verbindung ein. Auch deshalb musste eine offene, flexible Interviewsituation gewährleistet sein, die das Ausloten von allen Aspekten, die dem jeweilig Befragten wichtig erschienen, unterstützt und einem starren Festhalten an vorher festgelegten

Fragen entgegenwirkt. Die Fragen der Interviewleitfäden wurden demnach nicht immer gemäß ihrer Darstellung im Leitfaden eins zu eins abgefragt.

Dynamik der Datenerhebung: Fragen, Antworten, Datenmaterial

Der dynamische Prozess der Datenerhebung in den qualitativen Interviews kann in folgenden Schritten beschrieben werden:

- Entwickeln der Fragen für die Interviewleitfäden
- Interview – Gespräch – mögliches Abweichen von festgelegten Fragen
- Antworten, die direkt auf gestellte Fragen gegeben wurden
- Äußerungen, die von den Fragen angeregt, aber in ganz andere Bereiche gefallen sind, die der interviewten Person wichtig erschien, der Evaluierenden möglicherweise jedoch neu waren

Stellt man die ursprünglich entwickelten Fragen den Antworten gegenüber, so findet sich, wie bereits erwähnt, im Vergleich zu einer quantitativen Evaluation, kein exaktes Verhältnis von eins zu eins. Die entwickelten Fragen haben in der Gegenüberstellung mit den Antworten somit einen weniger starken Einfluss auf die Auswertung der Daten, als es bei einer quantitativen (statistischen) Erhebung der Fall ist. In einer qualitativen Evaluation wie hier sind vor allem die in den Interviews gewonnen Antworten von zentralem Interesse für die Auswertung. Einen genauen Überblick über alle Interviewfragen bietet die Darstellung der Interviewleitfäden im Anhang des Evaluationsberichtes.

Auswahl und Anzahl der befragten Personen

Um ein umfassendes Meinungsbild zu erhalten, das die unterschiedlichen Äußerungen zum Evaluationsgegenstand erfasst und möglichst alle Perspektiven gleichwertig einbezieht, musste ein breites Spektrum derjenigen, die an *QuerKlang* (2012/2013) teilgenommen haben in den qualitativen Interviews befragt werden. Eine Eingrenzung in der Auswahl der Befragten ergab sich zum einen durch die Anzahl der jeweiligen Befragungsgruppen. In

den Gruppen, in denen eine hohe Zahl an Teilnehmenden vorkam wurde die Interviewzahl eingegrenzt. So bei der Befragung der SchülerInnen (18 von 81 wurden befragt), wie auch bei der Befragung der StudentInnen (2 von 9 StudentInnen).

Die unten stehende Tabelle veranschaulicht, wie viele Personen aus den entsprechenden Perspektiven wann in qualitativen Interviews befragt wurden:

| Perspektive | Anzahl | von | Datum 2013 |
|--------------------|---------------|------------|----------------------|
| P1 SchülerInnen | 18 | 81 | 19.03./20.03./18.04. |
| P2 StudentInnen | 2 | 9 | 12.4./22.4. |
| P3 LehrerInnen | 3 | 5 | 14.4./19.03./22.4. |
| P4 KomponistInnen | 3 | 5 | 25.3./2.4./15.4. |

Insgesamt wurden 23 Personen in qualitativen Interviews befragt. Es fanden 8 Einzelinterviews, sowie 3 Gruppeninterviews statt.

Gruppeninterviews

Die hohe Anzahl der am Projekt teilnehmenden SchülerInnen machte es nicht möglich, alle ausgewählten SchülerInnen einzeln zu befragen. Sechs SchülerInnen wurden einzeln befragt, alle anderen Interviews fanden in Gruppen statt. In den Gruppeninterviews wurden durchschnittlich 4-5 SchülerInnen gleichzeitig befragt. Hierbei wurden einzelne Fragen an einzelne Personen, wie auch an die gesamte Gruppe, gerichtet. Dabei wurde darauf geachtet, dass möglichst alle SchülerInnen gleichberechtigt an dem Interview teilnehmen konnten. Die Gruppeninterviews hatten eine Dauer von etwa 20-30 Minuten.

Verlauf der qualitativen Interviews

Die Dauer der Einzelinterviews betrug zwischen 30 und 60 Minuten. Zu Beginn der Gruppen- und Einzelinterviews stand eine Einführung. Hier wurde darüber informiert, worum es sich bei der Evaluation handelt, wer diese in Auftrag gegeben hat und welche Schwerpunkte im Zentrum der Evaluation stehen. Die Befragten wurden weiterhin in die Art und Weise der Interviewführung eingeführt. Dazu gehörte der Hinweis darauf, dass für das Interview zwischen 30 und 60 Minuten Zeit eingeplant sind, sowie die Frage, ob der/die InterviewpartnerIn sein/ihr Einverständnis dazu gibt, eine Aufnahme von dem Interview zu machen.

Weiterhin wurde darauf hingewiesen, dass die Evaluierende in jedem Interview alle wesentlichen und auffälligen Punkte stichpunktartig in einem Interviewprotokoll festhält. Den Befragten wurden zudem Möglichkeiten der Kommunikation während des Interviews offen gelegt. Hierzu gehörte der Hinweis darauf, dass die/der Befragte nicht auf Fragen antworten musste, die ihm/ihr nicht schlüssig erschienen, die er/sie nicht beantworten wollte oder konnte. Weiterhin der Hinweis darauf, dass es während des Interviews Raum für andere Themengebiete gibt, die der befragten Person wichtig erscheinen, zudem der Hinweis darauf, dass alle Äußerungen als anonyme Aussagen behandelt werden. Nach der Einführung erfolgte das Durchführen der Interviews anhand der entwickelten Interviewleitfäden. Nach Abschluss der Befragung fand in den meisten Fällen eine kurze Reflexion zum Interview selbst statt. Hierzu gehörten kritische Anmerkungen, Fragestellungen, Hinweise o.ä. die der/die Befragte an die Evaluierende richten konnte und die nur unmittelbar mit dem Interview zu tun hatten.

IV. Datenerkundung

Analyse des Datenmaterials

Die Analyse des aus den Interviews hervorgegangenen Datenmaterials erfolgte in drei Schritten. Zunächst im Transkribieren der Interviewaufnahmen, dann im Kodieren des Datenmaterials, zuletzt im Erstellen eines umfassenden Categoriesystems. Im Folgenden werden diese Analyseschritte genauer dargelegt.

Schriftliche Dokumentation der Interviews – Transkription

Das den Aufnahmen der Interviews entnommene, gesprochene Material wurde schriftlich festgehalten und so für die Analyse zugänglich gemacht. Aufgrund der Fülle der Interviews und der Größe des entstandenen Datenmaterials wurde eine Transkriptionsform gewählt, die es ermöglichte, das Datenmaterial im Rahmen der zeitlichen Möglichkeiten zum einen effektiv zu erfassen und gleichzeitig möglichst originalgetreu darzustellen. Gewählt wurde die Form der einfachen Transkription, auch Basistranskription genannt. Diese ermöglichte einen schnellen und einfachen Zugang zum Gesprächsinhalt. Sie verzichtet auf genaue Details der Aussprache und wird daher leichter lesbar. Die sprachlichen Äußerungen der interviewten Personen wurden übernommen. Darunter jedoch nur die Worte, die für eine klare, konkrete Aussage, einen konkreten Inhalt standen oder näheren Aufschluss zu inhaltlichen Aspekten gaben. So wurden Füllworte oder Wiederholungen u.a. nicht transkribiert. Die Umgangssprache wurde dem Standarddeutsch angenähert. Hierbei fand schon während des Transkribierens eine Fokussierung auf bestimmte, dem Evaluationsgegenstand entsprechende Inhalte statt. Äußerungen zu Inhalten, die konkreten Aufschluss zum Evaluationsgegenstand gaben wurden während des Transkribierens durch ihr Unterstreichen hervorgehoben und beim Abschluss der Transkription mit einer Ziffer versehen. Die protokollarischen Stichpunkte, die die Evaluierende schon während der Interviews machte, wurden mit dem vorhandenen Material abgeglichen. Auf diese Weise entstand zu jedem Interview ein schriftliches Dokument, das die Aussagen der interviewten Personen umfasste. Der Inhalt

dieser Dokumente stellte das für die Analyse und Auswertung benötigte Datenmaterial bereit.

Systematische Erfassung von Informationen – Kodieren

Um die Daten innerhalb der gleichen Perspektiven, aber auch zwischen den verschiedenen Perspektiven (P1-4 SchülerInnen, StudentInnen, LehrerInnen usw.), erkunden und vergleichen zu können, mussten sie zunächst aufbereitet und systematisiert werden. Währenddessen sind drei Analyseraster entstanden, die als Grundlage für die Auswertung des Datenmaterials dienten.

Analyseraster 1 – Analyse innerhalb eines einzelnen Dokuments

Zunächst wurde eine der 4 Perspektiven fokussiert. Alle Interview-Dokumente innerhalb *einer* Perspektive wurden nacheinander erkundet. Zu Beginn stand das Erkennen von Sinneinheiten bzw. thematischen Zusammenhängen, die innerhalb eines transkribierten Dokuments Informationen zum Evaluationsgegenstand liefern konnten. Dabei wurden Themen gebündelt und durch Überschriften einzelne Schwerpunkte zusammengefasst. Die Überschriften stellten sogenannte Codes dar, die zur Analyse erforderlich sind. Sie wurden in einem gesonderten Dokument festgehalten. Durch die Codes entstand ein Themenspeicher, ein System, das die verschiedenen thematischen Kategorien sichtbar macht. Dieser Themenspeicher wurde **Analyseraster 1 (A1)** genannt. Nacheinander wurde für jede Interviewabschrift innerhalb einer Perspektive ein Analyseraster 1 erstellt. Dieses Analyseraster 1 wurde abschließend ausführlich mit Zitaten aus den jeweiligen Interviews gefüllt.

Analyseraster 2 – Vergleich innerhalb der Perspektiven

Es folgte ein Vergleich der entstandenen Analyseraster innerhalb der jeweils gleichen Perspektiven. Die jeweiligen Codes aus den einzelnen Analyserastern (A1) wurden nun in einem neuen Categoriesystem, dem **Analyseraster 2 (A2)**, zusammengefasst und strukturiert. Identische Codes wurden hier zu einem

Code zusammengefasst, sie zählten nur einmal. Unterschiedliche Codes, also jeweils neue Überschriften zu einem bisher unbekanntem Themenbereich, wurden hinzugefügt. Die Analyseraster 2 gehen in der inhaltlichen Darstellung etwas weniger in die Tiefe als die Analyseraster 1. Sie sind nicht mehr mit Zitaten versehen. Sie dienen dazu, eine Grundlage zu schaffen, um die verschiedenen Perspektiven miteinander vergleichen zu können.

Gemäß der Anzahl der verschiedenen Perspektiven sind insgesamt 4 unterschiedliche Analyseraster 2 entstanden, welche die Codes der Perspektiven zusammenfassen.

Analyseraster 3 – Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven

Um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der 4 Perspektiven feststellen zu können, wurden nun alle Analyseraster 2 in einem perspektiv übergreifenden **Analyseraster 3 (A3)** zusammengefasst. Abermals galt, dass im Wortlaut vollkommen identische Codes nur einmal vorkamen, unterschiedliche Beschreibungen, Schwerpunktsetzungen jedoch mehrfach galten. Da die Äußerungen von verschiedenen Perspektiven zu einem gleichen Themenbereich unterschiedlich ausfielen, bzw. die Schwerpunkte innerhalb eines Themas ganz unterschiedlich gesetzt werden konnten, wurden diese Unterschiede innerhalb eines Themengebiets in Form von Unterpunkten zu den Codes festgehalten.

Die Codes mit ihren Unterpunkten wurden nun detailliert strukturiert, nach Themengebieten zusammengefasst und gegliedert. Zudem wurden nun repräsentative Namen der Codes, die bei der Auswertung verwendet werden konnten, erdacht. Die Überschriften wurden mit einer Ziffer versehen, um sie in Zukunft leichter identifizieren zu können. Weiterhin wurden alle Überschriften und Unterpunkte mit einem Schlüssel versehen. Dieser bestand aus einem Buchstaben, der die jeweilige Perspektive darstellte (S, St, L, K usw. siehe Verzeichnis für Abkürzungen am Ende dieses Kapitels). Er stand direkt hinter dem Code oder Unterpunkt. Er gab Aufschluss darüber, welche Perspektive sich zu welchem Thema geäußert hat und verhalf besonders bei der Orientierung während der Auswertung des Datenmaterials. Die Buchstaben wurden ihrerseits mit einem Zeichen (++) versehen, wenn deutlich wurde, dass

sich eine bestimmte Perspektive in ganz besonderer Form zu einem Thema geäußert hatte. Der Inhalt des Analyserasters 3 spiegelt den Inhalt des Evaluationsgegenstandes. Die bezifferten Codes und ihre Unterpunkte können als kurze und systematisierte Darstellung von Qualitätsmerkmalen des Projektes „QuerKlang-Experimentelles Komponieren in der Schule“ verstanden werden.

V. Auswertung des Datenmaterials

Auswertung und Darstellung der Analyseergebnisse

Die Auswertung der Analyseergebnisse vollzog sich im Verfassen eines schriftlichen Textes. Dieser beinhaltet die Evaluationsergebnisse (siehe Kapitel 4.). Die hier folgenden Erläuterungen zur Vorgehensweise während der Auswertung gehen eng mit einer Beschreibung zum Aufbau und zur Gliederung des Textes einher, der die Ergebnisse der Auswertung beinhaltet.

Thematische Bündelung der Qualitätsmerkmale

In dem Analyseraster 3 wurden, wie bereits erwähnt, alle Äußerungen zu Qualitätsmerkmalen aus allen Perspektiven gebündelt. Die Qualitätsmerkmale der Analyseraster 3 konnten folgenden Themenbereichen zugeordnet werden:

1. Pädagogische Qualitätsmerkmale

2. Künstlerische Qualitätsmerkmale

3. Soziale Qualitätsmerkmale

Gegenüberstellung der verschiedenen Analyseraster in der Auswertung

In einem ersten Schritt der Auswertung wurde das Analyseraster A3.1: Pädagogische Qualitätsmerkmale gewählt. Dieses umfasste die Äußerungen aller Perspektiven zu pädagogischen Qualitätsmerkmalen des Projektes. Allerdings waren sie nur in knappen Überschriften und Unterpunkten festgehalten (siehe Vorgehensweise Analyseraster in Punkt röm.5 Datenerkundung). Diese Überschriften stellten, wie erläutert, die Titel der Qualitätsmerkmale dar.

Nun wurde jeweils eines der Qualitätsmerkmale aus dem Analyseraster 3.1: Pädagogische Qualitätsmerkmale ausgewählt und nacheinander den differenzierten Darlegungen der einzelnen Perspektiven aus dem Analyseraster

1 (A1) in der Auswertung gegenübergestellt. Das Analyseraster 1 beinhaltet die genauen Aussagen der einzelnen Stimmen in den einzelnen Perspektiven. Während der Auswertung entstand so ein gründlicher inhaltlicher Abgleich der Qualitätsmerkmale zwischen den einzelnen Analyserastern. Die Qualitätsmerkmale konnten anhand des Datenmaterials aus dem Analyseraster 1 in Form eines fließenden Textes beschrieben werden.

Sie wurden zusätzlich mit Zitaten gefüllt, welche die Personen aus den Perspektiven geäußert hatten. Auf diese Weise wurde in der Auswertung nacheinander mit allen drei Analyserastern (3) verfahren.

Gliederung der Qualitätsmerkmale im Text

Die Überschriften, die sich, wie schon beschrieben, aus den Analyserastern 1 und 3 ergaben, galten als Qualitätsmerkmal. Schritt für Schritt wurden die Qualitätsmerkmale mit ihren Unterpunkten aus allen drei oben genannten Themenbereichen erschlossen, im Text erläutert und mit Zitaten untermauert. Aus dieser Vorgehensweise ergab sich für die Gliederung des Textes ebenfalls die Unterteilung in die drei Bereiche (1.Pädagogische-, 2.Künstlerische-, 3.Soziale Qualitätsmerkmale).

Qualitätsmerkmale als Überschriften im Text

Die Qualitätsmerkmale gelten im Text als Überschrift und befinden sich über den Abschnitten, in denen die Merkmale genauer erläutert werden. Es handelt sich, wie erwähnt, um einen fließenden Text, in dem die Überschriften beim Lesen lediglich eine inhaltliche Orientierung bieten. Neue Überschriften schließen ein zuvor dargelegtes Thema nicht in jedem Fall unmittelbar ab. Erscheint der Titel eines neuen Qualitätsmerkmals, so bedeutet dies, dass er als Teil eines thematischen Zusammenhangs gelten kann. Da thematische Sinneinheiten mehrere Qualitätsmerkmale aufweisen können, wurden diese Merkmale an entsprechender Stelle direkt aufgegriffen und dargestellt. Dem Ergründen der eng ineinandergreifenden Zusammenhänge von pädagogischen Faktoren, welche die Qualität des Projektes ausgemacht haben, kann nur ein fließender Text gerecht werden, der die Faktoren benennt, ihre Qualität, aber

auch ihre Umgebung im Projekt genauer beschreibt und in mit anderen Faktoren, die diese beeinflusst haben, in einen Zusammenhang setzt.

Tabellarische Darstellung der Qualitätsmerkmale

Die Titel der Qualitätsmerkmale wurden am Ende eines jeweiligen Kapitels in einer Tabelle zusammengefasst, um sie übersichtlich erfassen zu können.

Bezifferung der Qualitätsmerkmale

Die Reihenfolge des Erscheinens der Qualitätsmerkmale im Text wurde vor der Auswertung festgelegt. Die Abfolge des Auftretens der Qualitätsmerkmale weist keine hierarchischen Strukturen auf, sie hat sich aus der sinnvollen Zusammensetzung, Aneinanderreihung und Fortführung von Themengebieten ergeben. Die Qualitätsmerkmale, die als Überschriften im Text stehen, wurden mit einem Schlüssel versehen, der diese identifiziert. Ein Beispiel: **1A.1: Offenheit in der didaktischen und methodischen Gestaltung**. Die Zahl ‚1‘ zu Beginn steht dafür, dass das Qualitätsmerkmal dem Abschnitt **1.Pädagogische Qualitätsmerkmale** zugeordnet werden kann. (Künstlerische Qualitätsmerkmale werden gemäß ihrem Kapitel grundsätzlich mit einer 2, soziale Qualitätsmerkmale mit einer 3 zu Beginn beziffert usw.) Das ‚A‘ im Beispiel steht dafür, dass das pädagogische Qualitätsmerkmal Teil eines bestimmten Themengebiets (hier die didaktische Ausrichtung des Projektes) ist, die hinten anstehende ‚1‘ verweist darauf, dass es das erste Qualitätsmerkmal in diesem Themengebiet ist.

Inhaltliche Fokussierung der Qualitätsmerkmale

Die Entscheidung, welche Qualitätsmerkmale für wichtig gehalten wurden, bestimmte vor allem die Häufigkeit des Erscheinens beim Vergleich aller befragten Personen, sowie die Intensität mit der sich einzelne Personen zu einem Thema geäußert haben. Bei der Darlegung der Qualitätsmerkmale wurde darauf geachtet, dass die Äußerungen aller Perspektiven gleichwertig aufgegriffen wurden.

Die Unterteilung der oben genannten Themenkomplexe pädagogische, künstlerische, soziale Qualitätsmerkmale, ergab sich zum einen aus den in Interviews ausgemachten thematischen Fokussierungen, sowie schon in Vorbereitung beim Analysieren von Dokumenten und ähnlichem Material. Wiederholend wurde deutlich, dass das Projekt *QuerKlang* besonders durch die Gebiete Pädagogik, Kunst/Musik und Soziales geprägt ist. Es sei aber an dieser Stelle nochmals betont, dass diese der Übersichtlichkeit halber in der Auswertung zwar getrennt voneinander dargestellt wurden, sie im Projekt jedoch eng zusammenhängen. Soziale Aspekte beeinflussen Pädagogische, pädagogische Aspekte beeinflussen Künstlerische.

Darstellung der Perspektiven

Eine klare Trennung zwischen Qualitätsmerkmalen, die nur für SchülerInnen, StudentInnen, KomponistInnen usw. galten, war nicht möglich. Qualitätsmerkmale, die für die LehrerInnen von besonderer Bedeutung waren, galten letzten Endes einer sinnvollen Unterrichtsgestaltung, welche die SchülerInnen in den Mittelpunkt setzte. Qualitätsmerkmale, die in der gemeinsamen Arbeit des Lehrteams bestehend aus KomponistIn, StudentIn und LehrerIn etwa von StudentInnen festgemacht wurden, wurden ebenfalls von KomponistInnen und LehrerInnen betont. Qualitätsmerkmale, die SchülerInnen auf ihre Weise festmachten, spiegelten in vielen Fällen die Vermittlungsintentionen des Lehrteams. Es galt, das Qualitätsmerkmal im Text umfassend von den verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und dem jeweiligen charakteristischen Schwerpunkt im Titel des Qualitätsmerkmals gerecht zu werden. Dabei wurden Differenzen zwischen den Äußerungen ebenso dargestellt, wie ein Konsens der Befragten zu einem Thema. Erläuterungen, die wichtig erschienen, wurden gegenübergestellt und dabei ein Rundumblick zu den Perspektiven hergestellt. Gemeinsamkeiten wurden in unterschiedlichen Facetten je nach Perspektive aufgegriffen, ausgeleuchtet, Unterschiede ergänzt oder auch getrennt voneinander dargestellt.

Eigenschaften der Qualitätsmerkmale

Die Analyse des Datenmaterials machte deutlich, dass Qualitätsmerkmale in Zusammenhang mit dem Projekt „QuerKlang-Experimentelles Komponieren in der Schule“ in zwei unterschiedlichen Formen in Erscheinung treten.

Zum einen als etwas *qualitativ Erwünschtes*, in Form einer qualitativen Zielsetzung, die schon vor dem Projekt stattgefunden hat. Besonders Personen aus dem Lehrteam stellten diese Qualitätsmerkmale in den Mittelpunkt. Dabei handelt es sich um Merkmale, die von vornherein erwünscht, aber erst im Prozess des Projektes auf ihre individuelle Weise in Erscheinung getreten sind. Äußerungen, die dies verdeutlichen, wurden in etwa in folgender Weise formuliert: ‚Die Schüler *können* im Projekt lernen, selbständig Musik zu erfinden‘, ‚*QuerKlang kann* dazu verhelfen, die SchülerInnen mit dem Genre der Neuen Musik vertraut zu machen‘, ‚Die Zusammenstellung der Teams in den Schulen *soll* unterschiedliche Berufsgruppen miteinander in Berührung bringen‘.

Auf der anderen Seite sind die Qualitätsmerkmale zu nennen, die während oder nach dem Projekt erkannt wurden. Diese wurden vor allem von den beteiligten SchülerInnen, StudentInnen und KomponistInnen erwähnt und zeichnen sich dadurch aus, dass sie während ihres Erscheinens wahrgenommen wurden. Äußerungen wie: ‚die SchülerInnen *haben* gelernt‘, ‚die SchülerInnen *haben* sich dem Prozess hingeegeben‘, ‚die SchülerInnen *haben* komponiert‘ usw. verweisen auf etwas, das, etwa als Ergebnis eines Lernprozesses, tatsächlich in Erscheinung getreten ist. Betont sei, dass die Unterschiede in der Erscheinungsform der Qualitätsmerkmale nicht unmittelbar inhaltliche Unterschiede darstellen. In vielen Fällen bestätigte sich durch den Vergleich der Perspektiven, dass die erwünschten Qualitätsmerkmale aus den Lehrteams in den im Nachhinein konstatierten Qualitätsmerkmalen Bestätigung fanden. Für einen Studenten zeigte sich in eben diesem Prozess die Qualität eines Projektes: **„Qualität ist, dass der Anspruch des Projektes mit dem was raus gekommen ist übereinstimmt.“ (INT16 St2)**

Zitate

Die Zitate stellen in der Auswertung des Datenmaterials einen grundlegenden Baustein dar, da sie die Äußerungen der Perspektiven authentisch wiedergeben. Innerhalb des Textes, in dem die Evaluationsergebnisse dargestellt werden, nehmen sie einen großen Raum ein. Bei qualitativen Evaluationen gilt grundsätzlich, dass in der Auswertung etwa zwei Drittel Zitate zu einem Drittel schriftlicher Darlegung und Auswertung stehen. Die Zitate wurden fließend in den Textverlauf eingefügt und fett markiert, damit sie beim Lesen ersichtlich sind.

Am Ende des jeweiligen Zitats steht in Klammern der Personenschlüssel, der es ermöglicht, das Zitat seiner Herkunft zuzuordnen, es jedoch gleichzeitig anonymisiert. Ein Beispiel: „[...]“ **(INT1 K1)** Dem in der Klammer stehenden Inhalt ist zu entnehmen, dass es sich um das erste Interview im Rahmen dieser Evaluation handelt (INT1-Interview1), weiterhin, dass die befragte Person ein Komponist, oder eine Komponistin war (K-Komponist) und, dass es sich um den/die erste KomponistIn handelte, der/die innerhalb einer Perspektive (Perspektive der KomponistInnen) befragt wurde (K1). Nähere Informationen zu den Abkürzungen finden sich gleich zu Beginn des Evaluationsberichts im Verzeichnis für Abkürzungen.

Je nach Intensität, in der sich eine Perspektive zu entsprechenden Qualitätsmerkmalen sowie zu Schwierigkeiten und Erfolgen im Projekt äußerte, wurden die Zitate aus den transkribierten Dokumenten der Perspektiven in den Text integriert. Gleichzeitig wurden die Äußerungen aus anderen Perspektiven zu eben diesem Thema gegenübergestellt. Auf die ausgeglichene Verwendung von Zitaten aus allen Perspektiven wurde geachtet, es sei betont, dass sich nicht alle Perspektiven zu allen Qualitätsmerkmalen geäußert haben.

Zur Darstellung der Schülerperspektive ist zu sagen, dass neben den Zitaten aus den Interviews auch Zitate aus den Dokumenten (Klausuren der SchülerInnen) verwendet wurden, die ganz zu Beginn der Evaluation herangezogen wurden.

Darstellung der Geschlechter in der Schreibweise

In dem Text der Auswertung wurde grundsätzlich die Schreibweise gewählt, die männliches und weibliches Geschlecht durch einen Großbuchstaben in der Mitte verbindet. Beispiele: ‚der/die LehrerIn‘, ‚die LehrerInnen‘, ‚der/die SchülerIn‘, ‚die SchülerInnen‘ usw. Die verwendeten Zitate wurden diesbezüglich in ihrer ursprünglichen Form belassen. Die meisten der Befragten verwendeten in der Mehrzahl die männliche Form: ‚die Schüler‘, ‚die Komponisten‘ usw.

Erfolge und Schwierigkeiten, Kritik und Wünsche

Die am Projekt beteiligten Personen wurden auch zu Schwierigkeiten und Erfolgen während des Projektes befragt. Weiterhin erhielten sie am Ende des Interviews die Möglichkeit, Kritikpunkte und Wünsche zu äußern. Die Äußerungen zu diesen Punkten wurden in den thematischen Kontext während der Darlegung von Qualitätsmerkmalen eingebettet.

3.2. Verzeichnis für Abkürzungen

Folgende Abkürzungen wurden für die Evaluation des Projektes „QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule“ (2012/2013) verwendet:

| Abkürzung | Funktion |
|------------------|--------------------------------|
| INT | Interview |
| S | Schülerinnen und Schüler |
| St | Studentinnen und Studenten |
| L | Lehrerinnen und Lehrer |
| K | Komponistinnen und Komponisten |

4.1.1.Pädagogische Qualitätsmerkmale

1A.1: Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler

Viele der befragten Personen betonten, dass sich die Qualität des Projektes *QuerKlang* aus pädagogischer Sicht vor allem dadurch auszeichnete, dass die beteiligten SchülerInnen selbständig agiert, die Unterrichtsinhalte selbständig erschlossen haben. In besonderer Intensität hat sich zu diesem Aspekt die Perspektive der StudentInnen geäußert: **„Die Eigeninitiative der Schüler, dass sie selber das Stück komponiert haben, fand ich gut.“** (INT1 St1) Oder: **„Ich denke, Qualität bedeutet, dass die Schüler das Gefühl haben, sich selbst übertroffen zu haben, dass sie zufrieden mit sich sind und merken: ‚Ah, das haben wir alleine geschafft und vielleicht hätten wir sogar noch mehr geschafft.“** (INT12 St2) Gibt man SchülerInnen Raum für mehr Selbständigkeit und Verantwortung in kreativen Entscheidungsprozessen, so wird auch die eigene Motivation und damit das Engagement verstärkt angeregt, so einige der StudentInnen: **„Es sind bleibende Verständnismöglichkeiten dadurch, dass sie es selber durchgeführt haben. Der Lerneffekt ist hier meiner Meinung nach größer, wenn die Schüler es selber machen. Der Spaßfaktor ist glaube ich um einiges höher, und damit auch das Engagement der Schüler.“** (INT1 St1) Weiterhin: **„Das hat sie auf jeden Fall sensibilisiert. Wenn man das selber macht ist es ja ein ganz anderer Zugang. Der Eine oder Andere hat vielleicht Lust, noch ein Instrument zu lernen, oder hat gemerkt, dass er Spaß daran hat, etwas mit anderen zu machen.“** (INT12 St2) Den Äußerungen war zu entnehmen, dass sich das Ergründen der Unterrichtsinhalte, im Vergleich zum gewohnten Unterricht, durch die Selbständigkeit der SchülerInnen möglicherweise intensiviert hat. Die eindringliche Begegnung mit der Musik während des Komponierens ermöglichte einen authentischen Zugang zur Materie und kann über das Projekt hinaus nachhaltig wirken. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang vor allem, dass der Großteil der Entscheidungsgewalt bei den SchülerInnen lag. Ein Komponist hob hervor: **„Das war sicher eine ganz neue Erfahrung für die Schüler, dass sie ihr eigenes Ding gemacht haben und es stand auch ein bisschen im**

Widerspruch zu dem, was sie sonst gewohnt sind. Aber sie haben sich darauf eingelassen.“ (INT5 K2)

Auch ein befragter Student äußerte hierzu: **„Es ist zwar festgelegt, dass es die Konstellation Student, Lehrer und Komponist innerhalb des Projektes gibt, aber trotzdem sind es letzten Endes die Schüler gewesen, die alles gemacht haben. Die Anderen geben vielleicht ein bisschen Input, aber eigentlich ist alles in Schülerhand. Normalerweise ist es ja so, dass wir als Lehrer ein Konzept haben und den Schülern dann sagen: ‚Macht das nach, aber *QuerKlang* ist wirklich sehr schülerzentriert.“ (INT12 St2)** Aus der Perspektive der LehrerInnen wurde deutlich, dass die SchülerInnen mit den Anforderungen, selbständig zu arbeiten zufriedenstellend umgegangen sind: **„Die Erarbeitung lief sehr eigenständig ab bei uns. Wir hatten Glück, dass wir nur sieben Schüler hatten, die auch sehr reif waren und das sehr ernst genommen haben. Da musste man gar nicht viel von außen eingreifen, das war toll.“ (INT7 L2)**

Die SchülerInnen äußerten sich in vielen Fällen positiv zur selbständigen Arbeit bzw. zum selbständigen Komponieren und Musizieren: **„Dadurch, dass man es selber macht, ist es spannender.“ (INT1 S2)** Das Projekt haben sie als gelungene Abwechslung zum gewohnten Unterricht erlebt. Ein Zitat verdeutlicht: **„Am Anfang dachte man sich so ein bisschen: ‚Oh ok, was wird das jetzt‘? Aber dann hat es auch ziemlich viel Spaß gemacht. Zum Beispiel haben wir in der Probephase immer noch so kleine Stücke komponiert und das war auf jeden Fall mal etwas Anderes und auch eine schöne Abwechslung, weil man auch wirklich mal Praxiserfahrungen machen konnte und direkt an den Instrumenten war. Es war auf jeden Fall eine Erfahrung wert.“ (INT9 S15)**

1A.2: „Freiheit“ im Unterricht - Offenheit in der Zielsetzung

Neben der Selbständigkeit der SchülerInnen wurden vor allem von den beteiligten StudentInnen und KomponistInnen Freiheiten im Unterrichtsgeschehen benannt. **„Es weicht vom normalen Schulalltag sehr ab, das ist gut. Sie haben so viele Freiheiten in dem Projekt, ich glaube das ist einfach auch mal schön für die Schüler. So viel Freiheit kennt man**

aus anderem Unterricht nicht. Und hier wird es auch nicht benotet, der Druck fällt weg. Es ist ihr eigenes Ding.“ (INT12 St2) Diese spiegelte sich auch in einer Offenheit der Zielsetzungen, etwa innerhalb einzelner Unterrichtseinheiten. Das Ziel, gemeinsam eine Komposition zu erstellen und diese im Konzert aufzuführen stand fest, alle methodischen, didaktischen, künstlerischen u.a. Zielsetzungen auf dem Weg dorthin konnten innerhalb der Projektteams individuell gestaltet werden: **„Auch die Freiheit, die sie hatten, hat die Qualität ausgemacht. Die können ja wirklich alles machen. In anderen Projekten hat man ein genaueres Ziel. Hier hat man kein festgesetztes Ziel im Kopf, man möchte etwas präsentieren, aber das ist sehr offen.“ (INT12 St2)**

Zu beobachten war, dass die Wahrnehmung der Beteiligten von „Freiheit“ bzw. „Freiraum“ im Unterricht zwischen den SchülerInnen sowie dem jeweiligen Lehrteam (StudentInnen, LehrerInnen, KomponistInnen) sehr unterschiedlich ausfiel. Während vor allem die StudentInnen und KomponistInnen das Gefühl hatten, den SchülerInnen viel „Freiheit“ gegeben zu haben, empfanden die SchülerInnen ihre Möglichkeit, „frei“ zu agieren ab und an eingeschränkt. Einige Zitate veranschaulichen die Auseinandersetzung. Eine StudentIn beschrieb etwa: **„Bei unserer Gruppe war es nicht die Motivation, sondern eher, sie zu zügeln und ihnen zu sagen: ‚Wir machen jetzt aber nicht ein Konzert von einer Stunde, sondern von 10 Minuten. Sie wollten noch viel mehr Freiheiten. Sie wollten alles improvisieren und auch nichts notieren.“ (INT12 St2)** Und auch eine beteiligte Komponistin beschrieb: **„Da gab es so ein paar Stunden, wo ich fand, dass die Schüler zu sehr zufrieden mit sich waren. Da sahen sie auch nicht ein, dass man etwas festlegen muss. Da fühlten sie sich in ihrer Freiheit beschnitten und haben gedacht, man kann das alles ohne Partitur machen und ohne Dirigent. Ich glaube, manche Schüler haben immer noch das Gefühl, ich habe sie in ihrer Freiheit beschnitten, das klang manchmal so an, sie wollten alles in Freiheit tun. Da wäre es schön gewesen, entweder mal ein Wochenende proben zu können oder wenigstens einen ganzen Nachmittag, dass man sich mal länger und tiefgründig gemeinsam durch das Thema ‚Freiheit‘ durcharbeitet, darüber diskutiert. Aber da war dann allerdings die Zeit schon viel zu knapp, das hätten wir gar nicht geschafft, weil eben geprobt werden musste.“ (INT8 K3)** In einem Kompositionsprozess, der SchülerInnen

in den Mittelpunkt setzt, ihre Eigenständigkeit einfordert und noch dazu in eine Musik eingebettet ist, die sich für die SchülerInnen im Vergleich zum gewohnten Musikunterricht durch Offenheit, etwa in ihrer Definition auszeichnet, muss das Thema „Freiheit“ für die SchülerInnen zweifelsohne eine gesonderte Rolle gespielt haben.

Diese äußerten: **„Ich fand es schwierig. Meine Gruppe zum Beispiel hatte eine komplette Partitur fertig und dann haben wir sie später mit dem Komponisten wieder geändert. Ich finde, wir hatten einfach viel zu wenig Freiheit und das fand ich echt schade.“ (INT3 S10)** Einige Beteiligte betonten, dass in diesem Rahmen eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik sinnvoll gewesen wäre, es jedoch der Zeitrahmen nicht ermöglichte, sich gemeinsam vertieft zu beschäftigen, um zu einer für alle zufriedenstellenden Balance der Freiräume der SchülerInnen sowie KomponistInnen, LehrerInnen und StudentInnen zu kommen.

1A.3: Individuelle Denkprozesse anregen

Nahezu alle Beteiligten empfanden dieses Ausloten zwischen den Polen Freiheit und Steuerung im Unterricht als Herausforderung: **„Die Herausforderung ist, sich zurückzuhalten. Aber man sieht natürlich, dass die Prozesse langsamer oder auf großen Umwegen verlaufen, wenn man nicht alles selbst lenkt. Ich habe als Lehrerin die Haltung, dass ich das sinnvoll finde. Denn so haben die Schülerinnen wirklich individuelle Denkprozesse. Sie profitieren davon vielmehr, als wenn sie immer alles vorgesetzt bekommen. Ich denke aber, dass es sinnvoll ist, eine Mischung herzustellen. Nur so zu arbeiten wäre auch nicht gut. Eine starke Anleitung ist manchmal auch ganz sinnvoll und weil es in der professionellen Musik auch total normal ist, dass Prozesse angeleitet laufen und dass die Ergebnisse nochmal einen anderen Anspruch haben. Man kann in jedem Fall etwas lernen mit beiden pädagogischen Konzepten und Schule sollte das mischen.“ (INT10 L2)** Das Zitat macht deutlich, welche Vorteile eine pädagogische Herangehensweise bietet, die das permanente und kontrollierte Eingreifen eines/einer LehrerIn zugunsten der SchülerInnen zurückstellt. Offenbar eröffnen sich individuelle Prozesse, hier

etwa in der künstlerischen Auseinandersetzung, die den Ideen, aber auch den jeweils unterschiedlichen Charakteren und Denkweisen mehr Raum geben.

Während die KomponistInnen, LehrerInnen und StudentInnen eben diesen Freiraum geben wollten, waren es SchülerInnen, die ab und an mit der gewonnenen Freiheit überfordert waren. SchülerInnen äußerten: „**Bei uns wurde die Idee von *QuerKlang* von den Lehrern ziemlich extrem umgesetzt. Wenn man den Schülern freie Didaktik lässt, heißt das nicht, dass sie komplett allen Freiraum bekommen können. Es war ja, wenn ich es richtig verstanden habe, an anderen Schulen so, dass die Komponisten viel mehr eingegriffen haben. Ich glaube aber das hätte mir auch nicht gefallen. Ich glaube eine gute Mischung aus beidem wäre schön gewesen.**“ (INT9 S16)

Das Meinungsbild der Perspektive der SchülerInnen ging diesbezüglich auseinander. Während einige SchülerInnen deutlich betonten, dass sie sich in ihrer Freiheit beschnitten fühlten, forderten Andere eindringlich mehr Struktur, an der sie sich orientieren konnten: „**Das Schwierige fand ich, dass die Musik bei *QuerKlang* nicht so viel mit der Musik, die wir sonst machen gemein hat. Und gerade da bedarf es dann wirklich einer Struktur in der die Schüler sich erst mal irgendwo orientieren können. Wir sind zudem 17 Individuen gewesen, die zusammen ein gemeinsames Stück komponieren sollten und das war dann noch eine zusätzliche Herausforderung, wenn man so frei gelassen wurde.**“ (INT9 S13)

Aus der Sicht eines beteiligten Komponisten stellte sich die Auseinandersetzung folgendermaßen dar: „**Ich glaube, dass diese Art von Kollektivarbeit selbst für diese Schüler ungewöhnlich war. Dass sie ohne Anleitung der Lehrer etwas hervorgebracht haben. Da gab es auch kritische Stimmen einer Lehrerin, die das Projekt ein bisschen beobachtet hat. Sie hat uns kritisiert und gesagt: ‚Ihr könnt die nicht so alleine lassen‘. Aber ich war da ganz eisern und habe gesagt: ‚Gerade das finde ich jetzt interessant, denn die können das‘. Und es wurde eben die Frage gestellt, haben wir zu viel oder zu wenig eingegriffen. Da haben die einen gesagt das war genau richtig, die anderen meinten, es war zu wenig, die anderen wiederum haben gesagt, nee an der Stelle haben sie viel zu viel eingegriffen.**“ (INT5 K2) Ein weiterer Komponist schildert wiederum andere

Erfahrungen, die er aus dem Projekt mitnimmt: **„Dass man von vornherein eine Zielstrebigkeit in das Projekt bringt, das hat ein bisschen gefehlt. Beim nächsten Mal würde ich es deutlich gelenkter angehen. Diesen Weg gezielter beschreiten. Eine zielgerichtete Offenheit führt sicher zu guten Ergebnissen in der Entscheidungsfindung. Obwohl man ja denkt, dass eine ganz offene Offenheit zu den guten Ergebnissen führt.“** (INT4 K1)

Nochmals sei betont, dass sich nahezu alle an dem Projekt beteiligten Personen mit den Fragestellungen zu Freiheit und Offenheit der SchülerInnen, sowie gelenktem Steuern seitens der Lehrkräfte im Unterricht auf eigene Weise auseinandergesetzt haben. Ein besonderes Bedürfnis schien den SchülerInnen und dem Lehrteam gleichermaßen eine ausgewogene Balance zwischen beiden Ebenen.

1B.1: Spaß und Begeisterung im Kompositionsprozess

Vor allem befragte StudentInnen und LehrerInnen hoben hervor, dass sie im Kompositionsprozess grundsätzlich eine Begeisterung bei den SchülerInnen wahrgenommen haben. Die SchülerInnen hatten Spaß beim Bewältigen der Anforderungen. Eine beteiligte LehrerIn beschrieb: **„Ich glaube, das Komponieren hat ihnen großen Spaß gemacht. Wir haben keine große theoretische Abhandlung gehalten, sondern wir haben gleich spielerisch losgelegt. Und spielen, das machen eigentlich alle Menschen gerne. Ich würde mal sagen, dass ich bewusst und aus eigenem Interesse den Spaßfaktor sehr groß gehalten habe.“** (INT2 L1) Und auch eine Studentin beschreibt den Faktor „Spaß“ als ein Qualitätsmerkmal des Projektes: **„Qualität kann natürlich auch sein, wenn die Schüler für sich selber Spaß entdecken, dass sie auf diesem Weg einen Zugang zur Musik und zu einer Kultur zu bekommen.“** (INT12 St2) Eine befragte KomponistIn beschrieb weiterhin die fließenden Übergänge zwischen Spaß und Ernst in unterschiedlichen Phasen des Projektes: **„Den Schritt von dem Spaß haben in eine größere reflektierte Form zu gehen, was dann über den momentanen Spaß hinaus geht, das war ihnen glaube ich schon erst mal fremd. Aber als die Form stand und sie das geprobt hatten hatte auch das Gefühl, jetzt macht es ihnen wieder Spaß.“** (INT8 K3)

1C.1: KomponistInnen als Pädagogen

Die Untersuchung hat ergeben, dass es für die beteiligten KomponistInnen eine besondere Herausforderung war, innerhalb des Projektes als PädagogIn zu agieren, mit pädagogischen Aufgaben konfrontiert zu sein: **„Es war neu für mich, mit Schülern zu arbeiten, ungewohnt, irritierend, weil ich nicht mehr einschätzen konnte, was man voraussetzen kann. Fragen von Autorität und Präsentation, das war für mich neu. Dass man durch die Teambildung voneinander profitiert hat. Erst war ich ein bisschen scheu, aber das hat sich dann gelegt.“** (INT4 K1)

Besonders in Momenten der Unsicherheit, etwa in Fragen der Unterrichtsgestaltung, kam es den KomponistInnen zugute, dass sie Teil eines Teams waren, in dem erfahrene LehrerInnen Hilfestellung boten. **„Ich habe auch von der Lehrerin viel gelernt und mir abgeguckt, wie sie als Lehrerin vor den Schülern steht. Das fand ich total interessant, den Lehreralltag mitzubekommen, die ganze Struktur der Schule kennenzulernen und auch wie die Lehrerin mit Zeiteinheiten umging und wie effektiv sie das angepackt hat. Da hat sie mir auch sehr geholfen. Das ist dann auch ein Erfolg, dass wir uns gegenseitig so anregen konnten.“** (INT8 K3)

Innerhalb des Projektes, so betonten es die KomponistInnen, sahen sie sich in vielen Momenten nicht in der Funktion eines Komponisten: **„Der Komponist war ich ja nicht in dem Moment, weil ich nicht selbst komponiert habe. Ich hab insofern doch eher versucht, etwas anzuleiten und war in dem Sinne eher eine Lehrkraft. Das Einzige, was ich gemacht habe ist, sie auf bestimmte performative Aspekte, wie körperliche Präsenz und so weiter aufmerksam zu machen. Es gab eigentlich keine Schwierigkeiten, ich hab mir das alles schwieriger vorgestellt.“** (INT5 K2) Ein weiteres Zitat verdeutlicht diesen Zusammenhang: **„Das Interessante war, dass ich mich gar nicht als Komponist gefühlt habe, sondern eher als Berater. Es ging nicht darum, dass ich mich kreativ auslebe, sondern darum, dass ich anderen helfe sich zu entwickeln.“** (INT4 K1)

1C.2: Die Begegnung der SchülerInnen mit KomponistInnen

Den Äußerungen der KomponistInnen war zu entnehmen, dass ihnen die Zusammenarbeit mit SchülerInnen Freude bereitete: **„Es war immer wieder sehr erfrischend zu sehen, was für Potentiale in den Schülern stecken, wie man sie bei ihren Interessen abholen muss.“** (INT4 K1) Freude bereitete zudem, die eigenen künstlerischen Erfahrungen vermitteln zu können, um so nicht nur SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, selbst zu komponieren, sondern auch, um die eigenen künstlerischen Intentionen durch einen anderen Kanal hervortreten zu lassen, als durch die eigene kompositorische Arbeit. Eine KomponistIn beschrieb: **„Was mich sehr berührt hat, war, dass sie diesen Input von mir aufgenommen haben. Mich berührt es immer, wenn meine künstlerische Arbeit so ganz andere Wurzeln schlägt, sich transformiert und die etwas Eigenes damit machen. Das finde ich einfach wunderschön. Deshalb ist *QuerKlang* auch ein ganz tolles Projekt, weil es Künstler oder Komponisten nochmal woanders verwurzelt oder vernetzt. Das finde ich an sich schon einen Erfolg.“** (INT8 K3)

Die SchülerInnen haben sich positiv zu Unterrichtsprozessen in der Zusammenarbeit mit KomponistInnen geäußert. Sie schätzten vor allem die fachlichen Kompetenzen der KomponistInnen: **„Da sind ganz interessante Sachen entstanden, irgendwann hat man gemerkt, dass da ein Zusammenhang entstanden ist, zwischen unseren Gruppen, den wir gar nicht ohne Komponist hinbekommen hätten.“** (INT3 S12) Oder: **„Wir haben unsere eigenen Klangbeispiele entwickelt. Wir hatten unsere eigenen Partituren fertig, aber dann hat der Komponist, was auch gut war, mit uns zwischen den Gruppen alle Teile als ein großes Stück zusammengefügt und verfeinert.“** (INT3 S11)

1D.1: StudentInnen sammeln Erfahrungen für das künftige Berufsleben

Neben den regulären Veranstaltungen im Rahmen ihres Studiums an der Universität, sowie neben anderen Praktika, konnten die beteiligten StudentInnen innerhalb des Projektes vielseitige Erfahrungen sammeln, von denen sie für das zukünftige Berufsleben profitieren können. Eine Studentin

schildert ihre Eindrücke folgendermaßen: **„Ich habe gelernt, dass man sehr gut ohne schlechtes Gewissen die Schüler einfach mal wirken lassen kann und gar nicht immer so ein festes Konzept im Kopf haben muss. Mitunter ist das, was die Schüler sich ausdenken viel besser als man gedacht hätte. Ich habe gesehen, dass unheimlich viel in den Schülern steckt, dass man auf das Können der Schüler vertrauen kann.“** (INT12 St2)

Auch die StudentInnen haben sich mit dem zuvor beschriebenen methodisch-didaktischen Diskurs zwischen den Punkten Freiheit und gezielter Lenkung im Unterricht intensiv auseinander gesetzt. Das Projekt bot ihnen die Möglichkeit, mit unterschiedlichen Herangehensweisen an Musikunterricht zu experimentieren, Schritte auszutesten, sowohl in der beobachtenden Position, als auch in der aktiven Unterrichtsgestaltung. Ein Student beschrieb folgende Erfahrung: **„Im Team lehren, und ganz stark reaktionär lehren. Auf das Eingehen, was die Schüler vorbereiten und mitbringen und daraus Unterricht basteln und Rahmenbedingungen schaffen und darin aktiv werden. Ich glaube das lässt sich auch auf anderen Unterricht übertragen, nicht nur im experimentellen Bereich.“** (INT1 St1) Oder: **„Was ich gelernt habe ist eine gewisse Spontanität im Unterrichtsalltag, das Umwerfen von Plänen innerhalb von drei Minuten. Wir haben nie eine Stunde so durchgeführt, wie wir es geplant hatten. Aus Zeitmangel, oder weil uns zwischendurch etwas einfiel, oder weil den Schülern etwas einfiel, oder weil Materialien nicht vorhanden waren oder unerwartete Materialien vorhanden waren auf die man dann eingegangen ist. Trotzdem musste man versuchen, das Ziel im Auge zu behalten.“** (INT1 St1)

Die Begegnung mit den SchülerInnen vollzog sich innerhalb des Projektes über mehrere Monate und es blieb ausreichend Zeit, die SchülerInnen kennenzulernen und ein Vertrauen zu ihnen aufzubauen. **„Ich habe gemerkt, es geht auch anders und ich kann mir den Lehrerberuf vorstellen, das war für mich selbst ein Erfolg des Projektes. Manchmal habe ich das Gefühl, ich, als werdende Lehrerin, habe so viele Vorurteile und denke: ‚Oh nein, das wird nicht gut gehen und das ist viel zu gefährlich‘, aber ich habe gesehen, dass die Schüler in diesem Projekt alle auf einer Ebene waren und ich habe ein Zutrauen in die Schüler entwickelt.“** (INT12 St2) Eine andere Stimme aus der Perspektive der StudentInnen beschrieb: **„Die**

intensive Zusammenarbeit mit den Schülern und innerhalb des Teams hat mir ebenfalls gefallen. Normalerweise geht man ein, zwei Mal in die Schule und das war's. Ich habe es daran gemerkt, dass ich mir die Namen der Schüler habe merken können. Jetzt wusste ich, wer wer ist.“ (INT1 St1)

1D.2: Die Begegnung von LehrerInnen und StudentInnen

Als ein weiteres Qualitätsmerkmal kann das Zusammentreffen von berufserfahrenen LehrerInnen und StudentInnen gelten. Die StudentInnen erhielten die Möglichkeit, eine Lehrperson im Bewältigen des schulischen Alltags zu erleben und konnten währenddessen in einen gemeinsamen fachlichen Austausch treten. Eine Studentin hob hervor: **„Ich hatte großes Glück mit meiner Lehrerin. Ich will ja nicht Komponistin werden, sondern Lehrerin und ich fand es toll, mal Vorbilder zu haben. Sowieso fand ich es sehr gut, dass wir an die Schule gehen, denn das ist ja der Ort, an dem wir später sind. Ich finde so etwas braucht man auch, um herauszufinden ob man das selber will. Ich finde es ist eine gute Chance, in das Lehrersein hinein zu schnuppern.“ (INT12 St2)**

1E.1: Inspiration für LehrerInnen

Darüber hinaus kann das Projekt als Inspiration für LehrerInnen gelten, die beispielsweise schon über viele Jahre in ihrem Beruf tätig, und auf der Suche nach neuen Anregungen für ihren Unterricht sind. LehrerInnen beschrieben: **„Es hat mich nochmal inspiriert und ich habe am Ergebnis gesehen, was man mit Schülern machen kann, bzw. was aus Schülerarbeit entstehen kann. Und auch dass es den Schülern so viel Spaß bringt.“ (INT7 L2)** Oder: **„Ich habe so viele Impulse bekommen, die sicherlich auch nachhaltig wirken.“ (INT2 L1)**

1F.1. Die Motivation der SchülerInnen durch die LehrerIn

Einige SchülerInnen hoben hervor, dass es vor allem die Begeisterung der eigenen KlassenlehrerIn war, die das neugierige Interesse an dem Projekt

geweckt, sowie zur eigenen Motivation beigetragen hat: **„Wir haben durch die Hingabe an das Projekt auch zur Professionalität beigetragen. Das war einfach ein richtig gutes Gefühl. Unsere Lehrerin hat von Anfang an richtig mitgemacht und es auch ernst genommen. Sie hat es uns auch näher gebracht, das Projekt richtig ernst zu nehmen, deshalb waren wir richtig dabei.“** (INT1 S6)

Schwierigkeit: Die sinnvolle Gestaltung der Zeiteinteilung

An dieser Stelle sei hervorzuheben, dass sich viele der befragten Stimmen aus allen Perspektiven verstärkt zur Frage einer sinnvollen Zeiteinteilung innerhalb von Unterrichtseinheiten innerhalb des Projektes äußerten. Eine beteiligte StudentIn beschrieb: **„Man hätte es sicher besser machen können mit der Zeiteinteilung. Der allererste Durchlauf des Stückes war erst im Vorkonzert. Das wurde zeitlich ein bisschen knapp. Auch für das Gefühl der Schüler, die dann zum ersten Mal ihre Komposition aufführen mussten und das schon vor einer anderen Klasse, ohne es vorher wirklich geprobt zu haben. Dafür war es aber wirklich erstaunlich gut.“** (INT1 St1) Weiterhin: **„Schwierigkeiten bereitete uns der Zeitfaktor. Innerhalb der Stunde, als auch über das gesamte Projekt verteilt. Das lag aber an uns, wir haben uns ein wenig verkalkuliert am Anfang und haben uns für viele Dinge zu viel Zeit genommen.“** (INT12 St2)

Obwohl das Projekt sich über einen verhältnismäßig langen Zeitraum erstreckte sprachen auch die SchülerInnen über einen Zeitmangel: **„Es gab zu wenig Zeit, die Partituren zu entwickeln.“** (INT3 S13) Oder: **„Wir hatten wenig Zeit.“** (INT3 S11) Weiterhin: **„Auf der anderen Seite fand ich, dass wir das Projekt etwas lange gemacht haben. Dafür, dass wir zwei Jahre Zeit haben für den Musikleistungskurs. Davon jetzt ein halbes Jahr dafür gebraucht zu haben ist schon erstaunlich lang.“** (INT1 S2)

Den bisherigen Äußerungen ist insgesamt zu entnehmen, dass der umfassende Zeitrahmen des Projektes zwar ausgereicht hat, bzw. von den SchülerInnen gar als lang empfunden wurde, jedoch die zeitliche Einteilung innerhalb der unterschiedlichen Phasen des Projektes nicht immer zufriedenstellend geglückt war. Einige Stimmen aus Sicht der KomponistInnen verdeutlichen dies: **„Ich**

fand den Zeitrahmen für dieses Projekt angemessen. Was die Dauer dieser Monate betrifft. Unbefriedigend war für mich die Einbindung in das System der Schulstunden. Diese 1,5 Stunden, nach denen man immer wieder aufhören musste, sind meistens zu wenig. Ich dachte manchmal, wenn es vom schulischen anders strukturiert gewesen wäre, dann wäre so ein Projekttag besser. So, dass man 4 oder 5 Stunden hintereinander arbeiten kann.“ (INT5 K2) Weiterhin: „Die große Schwierigkeit war die Zeitsituation. Wir haben versucht, einen Kompromiss zu finden, zwischen pragmatischer Vorgabe und Anregungen der Schüler.“ (INT4 K1) Oder: „Es gab Stunden, wo ich selber nicht so zufrieden war, denn es gab immer so einen gewissen Druck, dass man etwas fertig kriegen muss in der Zeit. Ich hatte immer den Wunsch, mal einen Sonntag oder so eine längere Probe zu haben, dass man tiefer in eine Ebene eintauchen kann.“ (INT8 K3)

In der Perspektive der KomponistInnen wurde besonders deutlich, dass das im letzten Zitat genannte „vertiefte Eintauchen“ in etwa ästhetische Themenbereiche, künstlerische Fragestellungen, oder in Diskussionen häufig ausbleiben musste, da die Zeit fehlte: **„Um das alles zu finden fand ich manchmal die Schulstunden sehr kurz. Man hatte oft das Gefühl, wenn man doppelt so viel Zeit hätte könnte man viel tiefer einsteigen und zum Beispiel auch mal eine Stunde über Themen sprechen, die einen beschäftigen.“ (INT8 K3) Weiterhin: „Generell würde ich denken, es hätte mehr Zeit gebraucht, um noch tiefer in die Materie einzudringen. Eine andere Zeitstruktur würde da helfen.“ (INT4 K1) Und: „Da wir die Zeit nutzen mussten, kam das reflektierende Moment über die Ästhetik etwas zu kurz. Ich hätte gern mehr Zeit gehabt, sie in die Geschichte der Neuen Musik einzuführen, weil das immer noch viel zu wenig gemacht wird an Schulen. Manche haben es auch geäußert, dass sie gern noch mehr über die Neue Musik erfahren hätten. Wir haben die Erarbeitung des Stückes sehr gut hinbekommen in der Zeit. Aber für weitergehende, tieferschlürfende Reflektionen war keine Zeit.“ (INT5 K2)**

Fragen zur Nachhaltigkeit

Auch im Hinblick auf eine nachhaltige Wirkung des Projektes wurde der Faktor Zeit sowie die tiefgehende Behandlung von inhaltlichen Aspekten in diesem Zusammenhang hinterfragt: **„Dass man da wirklich in die Tiefe geht, das Bewusstsein wirklich verändert, das erfordert wahrscheinlich mehrere solcher Projekte mit denselben Leuten. Ich hätte sehr das Bedürfnis gehabt, da noch weiter zu arbeiten um auch noch tiefer in das Bewusstsein der Leute einzudringen, und nicht nur das Produzieren zu befördern. Bei dem Potential was die Schüler haben hätte ich mir eigentlich gewünscht, noch höhere Ansprüche zu stellen, an das Reflektieren über die Kunst die sie machen. Aber dazu war die Zeit einfach nicht da. Mit noch mehr Zeit hätte man da sehr weit kommen können.“** (INT5 K2)

Ein weiterer Komponist äußerte ebenfalls den Wunsch, das Projekt über einen längeren Zeitraum zu machen und an den jeweiligen Schulen zu verankern. **„Dass es länger angesetzt wird, dass es nachhaltiger wird. Zum Beispiel über ein ganzes Schuljahr. Für eine nachhaltige Sache wäre das sinnvoll. So ist es ein Projekt unter vielen und wer weiß, wie es weitergetragen wird.“** (INT4 K1) Diese Stimme aus der Perspektive der KomponistInnen betonte zudem, dass es sinnvoll wäre zu überdenken, warum nahezu alle beteiligte KomponistInnen, bis auf einen/eine, mit dem nächsten Durchgang des Projektes wechseln: **„Was ich so ein bisschen schade finde, ist, dass jedes Jahr die Teams völlig wechseln. Bei den Komponisten finde ich es schade, weil man selbst auch viel lernt und so ein Projekt beim 2. Mal viel besser machen würde. Ich finde es sinnvoll, dass man den Erfahrungsschatz, den man gewonnen hat, weiterträgt und ausbauen kann.“** (INT4 K1)

4.1.2. Tabellarische Darstellung der pädagogischen Qualitätsmerkmale

| Schlüssel | Qualitätsmerkmal |
|-----------|---|
| 1A.1 | Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler |
| 1A.2 | „Freiheit“ im Unterricht - Offenheit in der Zielsetzung |
| 1A.3 | Individuelle Denkprozesse anregen |
| 1B.1 | Spaß und Begeisterung im Kompositionsprozess |
| 1C.1 | KomponistInnen als Pädagogen |
| 1C.2 | Die Begegnung der SchülerInnen mit KomponistInnen |
| 1D.1: | StudentInnen sammeln Erfahrungen für das künftige Berufsleben |
| 1D.2: | Die Begegnung von LehrerInnen und StudentInnen |
| 1E.1: | Inspiration für LehrerInnen |
| 1F.1. | Die Motivation der SchülerInnen durch die LehrerIn |

4.2.1.Künstlerische Qualitätsmerkmale

2A.1: SchülerInnen einen Zugang zur Musik schaffen

Als ein Qualitätsmerkmal, das vor allem von beteiligten KomponistInnen hervorgehoben wurde, kann der Zugang zur Musik gelten, der den SchülerInnen innerhalb des Kompositionsprozesses ermöglicht wurde: **„Es gab immer mal kleine Erfolgserlebnisse im Arbeitsprozess. Was auf jeden Fall wichtig ist, ist einen eigenen Zugang zur Musik zu finden. Und das kann auf ganz unterschiedliche Weise geschehen. Das ist ganz essentiell für jeden eigenständigen Weltzugang. Leider ist dies ein bisschen wenig ausgeprägt. Der Reproduktionscharakter von Musik ist sehr weit verbreitet. Das aufzubrechen ist eine sehr große Notwendigkeit und dies kann beispielsweise durch *QuerKlang* möglich gemacht werden.“** (INT4 K1) Die zitierte Person hob hervor, dass insbesondere in dem von den SchülerInnen selbst gestalteten Kompositionsprozess ein qualitativer Wert lag, der einer häufig praktizierten, reinen Reproduktion eines Werkes entgegen stand. Ein „eigenständiger Weltzugang“, sowie ein autonomer Zugang zur Musik können sich demnach möglicherweise vor allem dann vollziehen, wenn die SchülerInnen ein eigenes Werk schaffen und sich auf individuelle Weise mit künstlerischen Fragestellungen auseinandersetzen.

2B.1: Auseinandersetzung mit musikalischen Parametern

Vor allem die Perspektive der StudentInnen machte deutlich, dass sich die an *QuerKlang* beteiligten SchülerInnen auf unterschiedlichen Ebenen mit grundlegenden musikalischen Parametern auseinandergesetzt haben: **„Die Notation von Klängen haben sie gelernt. Das könnte man auch konkret wieder abfragen. Zudem unkonventionelle Spielweisen auf herkömmlichen Instrumenten. Sie haben ein größeres Repertoire an Möglichkeiten, mit der Stimme umzugehen kennengelernt. Zum Beispiel Atemgeräusche. Und auch, auf Klänge überhaupt mal zu achten. Die eine Gruppe, die sich mit Technik auseinander gesetzt hat, hat gelernt, Klänge auf dem Computer zu erzeugen. Ich würde sagen, sie haben sehr viel unbewusst gelernt.“** (INT1 St1)

Während des Projektes fand eine intensive Auseinandersetzung mit Klängen statt. Die SchülerInnen mussten sich etwa fragen, wie Klänge erzeugt, wie diese zusammengestellt werden können. Auch die Notation von Klängen um die eigene Komposition festhalten, proben und aufführen zu können hat einen großen Raum eingenommen. Eine Stimme aus der Perspektive der StudentInnen schilderte, dass die neuen Unterrichtsinhalte zudem durchaus sinnvoll im Rahmen einer Benotung erfasst werden konnten: **„Sie haben zum Abschluss keine Klausur geschrieben, sondern sollten eine Partitur entwickeln, diese wurde dann benotet. Das fand ich auch mal schön für sie, mal was anderes zu machen. Und vielleicht war es auch mal spannend für die Schüler.“** (INT12 St2) Auch die SchülerInnen schilderten: **„Wir haben eine Klausur zu diesem Thema gehabt, wir mussten eine Partitur in diesem Stil schreiben. Wir haben viel gelernt. Die ganzen Begriffe zur Musik und über die Struktur.“** (INT1 S4)

Den Schilderungen einer anderen Schülerin ist zu entnehmen, wie reich und vielseitig die jeweiligen Lernprozesse innerhalb eines solchen Projektes ausfallen können: **„Wir haben auch viel darüber gelernt, wie man selber Musik macht und wie man in einer Gruppe zusammen so etwas macht. Auch die dynamischen Feinheiten und einfach dieses ganze Gefühl was dazu gehört, auf der Bühne vor anderen zu spielen. Viele von uns haben das auch schon mal so gehabt, aber es ist ja nicht gegeben, dass jeder diese Erfahrung macht. Deswegen denke ich, auch für einen Musikleistungskurs ist es eindeutig eine wichtige Erfahrung. Es ist ja so, dass so viele Menschen so Experimentelle-, moderne Musik einfach nicht mögen. Aber ich glaube, das liegt meistens daran, dass sie es nicht verstehen. So ein Projekt ist ein guter Weg, den Leuten ein bisschen mehr Verständnis dafür nahezubringen.“** (INT1 S1) Dem Zitat lassen sich mehrere Qualitätsmerkmale entnehmen, die im Zusammenhang mit *QuerKlang* für die Schülerin von Bedeutung waren. Das selbständige Musizieren, das Musizieren innerhalb einer Gruppe, das Musizieren auf einer Bühne vor Publikum, die Auseinandersetzung mit musikalischen Parametern wie etwa der Dynamik. Zudem erkennt die Schülerin, dass die Vermittlung der Neuen bzw. Experimentellen Musik durch ein Projekt wie *QuerKlang* bei den Beteiligten grundsätzlich zu einem Verständnis für die Musikform führen kann.

2C.1: Sensibilisierung der Wahrnehmung

SchülerInnen und LehrerInnen betonten, dass sich in der Auseinandersetzung mit Klangmaterial auch die eigene Wahrnehmung, etwa im Alltag gegenüber Klängen, verschärft hat. Eine LehrerIn beschrieb: **„Durch diese Arbeit hat sich eine ganz andere Sinnesschärfung und Aufmerksamkeit entwickelt.“** (INT2 L1) Ein Schüler erläuterte folgende Erfahrungen: **„Bei mir war es so, dass es mich im Alltag sehr beeinflusst hat. Dadurch, dass wir alle Geräusche gleichgestellt haben, hat es mir geholfen, auch mal im Alltag Geräusche anders wahrzunehmen. Für mich ist das eine der Hauptsachen, die die Experimentelle Musik rüberbringen soll, und zwar, dass man in jedem Klang etwas Schönes finden kann. Das finde ich einfach schön, dass das möglich ist. Diesen Horizont der Wahrnehmung so zu erweitern.“** (INT1 S1)

2C.2: Wahrnehmung von neuer Musik

Für die Perspektive der KomponistInnen und LehrerInnen war von Bedeutung, dass sich in der Auseinandersetzung der SchülerInnen mit der eigenen Komposition, die Wahrnehmung von neuer Musik, sowie ihrer jeweiligen ästhetischen Charakteristik schärft: **„Der ästhetische Anreiz, sich mit anderen Dingen zu beschäftigen als mit der konventionellen Rhythmik, Melodik und Harmonik der hat sicher bei einigen Schülern seine Spuren hinterlassen. Da bin ich fest davon überzeugt, dass sie doch noch mit anderen Ohren hören, auch wenn es ihnen selber noch nicht so bewusst ist.“** (INT5 K2) Auch eine Stimme der LehrerInnen äußerte: **„Künstlerisch nehmen sie sogar am meisten mit von den drei Bereichen, weil sie sich zum ersten Mal mit Neuer Musik auseinandergesetzt haben und selbst Sachen geschrieben haben. Sie machen das in ihren Ensembles, dass sie neue Musik singen oder einstudieren aber es ist dann natürlich sehr vorgegeben. Da hat der Dirigent schon eine Vorstellung darüber, wie das passieren soll und das ist ja ein ganz anderer Ausgangspunkt.“** (INT10 L2)

2D.1: Der Kompositionsprozess

Die Beteiligten aus allen Perspektiven äußerten sich intensiv zum Kompositionsprozess bzw. Arbeitsprozess des Projektes. Dieser wurde von Vielen als wertvolle Erfahrung beschrieben, an dessen Ende das Konzert stand. Ein Komponist betonte: **„Ich glaube, dass der Arbeitsprozess selbst, dieses Produkt geschaffen zu haben und dann aufgeführt zu haben, eine ganz wesentliche Erfahrung ist. Die ist auch nicht vergleichbar mit den Projekten, die sie sonst als musikorientierte Schule machen. Ich glaube, der Prozess war schon wertvoll genug, selbst wenn es keine Experimentelle Musik gewesen wäre.“** (INT5 K2) Ein beteiligter Komponist hob weiterhin hervor, dass der Wert des Projektes für ihn vor allem in der Arbeitsphase auf dem Weg zum Konzert bestand: **„Ich fand, dass die Aufführung gar nicht mehr so wichtig war, je näher es dahin ging, die Präsentation war gar nicht mehr so wichtig. Der Prozess, das Angehen von unterschiedlichen Problemstellungen stand im Mittelpunkt. Wie baut man eine Struktur, wie baut man ein Stück. Das fand ich am wichtigsten. Wie sich Entscheidungsprozesse abspielen, wie man sie organisieren kann, da habe ich viel gelernt. Man muss den Prozess selbst durchmachen.“** (INT4 K1) Auch aus der Perspektive der LehrerInnen wurde von unterschiedlichen Stimmen das Fortschreiten innerhalb des Prozesses beschrieben: **„Im Laufe des Prozesses ist immer mehr möglich geworden und gerade in den letzten Stunden vor dem Konzert hat sich das nochmal enorm gesteigert. Auch die Bereitschaft, sich gegenseitig herauszufordern. Das haben wir auch der Komponistin zu verdanken, die hat wirklich sehr schön mit uns gearbeitet.“** (INT2 L1) Oder: **„Ich glaube wirklich, dass da so ein Prozess stattgefunden hat, etwas Unkonventionelles zu machen, was dann aber so anerkannt ist.“** (INT7 L2)

Innerhalb des Prozesses fand unter anderem eine Auseinandersetzung mit der eigenen Komposition, mit dem musikalischen Material und auch mit ästhetischen Fragestellungen statt. Vor allem die SchülerInnen sahen sich diesbezüglich auch mit Herausforderungen konfrontiert. Diese bestanden zunächst vor allem in einer Skepsis einiger SchülerInnen gegenüber einer neuen, unbekanntem Art von Musik, die viele SchülerInnen bis dahin nicht kannten. Eine LehrerIn beschrieb: **„Von ein paar Schülern kam da eine sehr**

große Scheu und Abwehr. “ (INT10 L2) Eine andere LehrerIn hob hervor: **„Die erste Irritation, das erste Ausprobieren der Schüler, das war schwierig. Aber ich fand es nicht so schlimm, weil es doch ein paar sehr mutige Schüler in dieser Gruppe gab, die gleich mitgezogen haben.“** (INT10 L2) Offenbar lag in der im Zitat erwähnten „Irritation“ der SchülerInnen ein eigener künstlerischer bzw. pädagogischer Wert, der die Neugier der SchülerInnen wecken und möglicherweise neue Horizonte aufzeigen konnte. Für einige SchülerInnen war der Einstieg in das Projekt zunächst durch eine Unsicherheit geprägt: **„Ich hatte erst nie den Überblick, wofür wir manche Sachen machen und was daraus wird. Wir konnten am Anfang ganz schwer durchschauen, wofür wir das machen und es wurde uns auch nicht gesagt.“** (INT3 S10) An die Stelle dieser Unsicherheit trat mit fortschreitendem Verlauf des Projektes die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Komposition: **„Ich glaube das Ganze war neu für uns. Am Anfang waren wir sehr unsicher und wir haben erst mal viele Übungen gemacht, die uns einfach nur sensibilisieren sollten. Das sollte uns dazu bringen, dass wir später in unserer Komposition solche Sachen einbringen können und es hat geholfen.“** (INT3 S8) Und: **„Es war am Anfang sehr überraschend. Uns wurde gesagt, wir machen ein Musikprojekt und dann wurde uns gesagt *QuerKlang* und wir hatten so gar keine Ahnung. Wir fingen an und wussten eigentlich nicht, was das ist, was für Musik wir spielen würden. Aber dann haben wir angefangen zu arbeiten und dann hat es sich eben etwas entwickelt.“** (INT3 S7)

Der Befragung war zu entnehmen, dass die SchülerInnen verhältnismäßig rasch ein Vertrauen zur Musik, zu den eigenen Fähigkeiten und zum Gelingen des Kompositionsprozesses geschöpft hatten. Stimmen aus der Perspektive der LehrerInnen betonten, dass die meisten SchülerInnen sich erstaunlich selbstbewusst in den Kompositionsprozess begaben. Für die LehrerInnen stellte es keine Herausforderung dar, die SchülerInnen zu aktivieren, sondern eher, sie an bestimmten Punkten zu bremsen, um künstlerische Feinheiten abzustimmen. Eine Studentin beschrieb: **„Die Schüler haben wirklich unglaublich viel gegeben, das war toll, wir mussten sie nie zu irgendetwas animieren. Lange Zeit fanden sie es aber selber zu gut und waren sehr von sich überzeugt. Da haben wir aber noch gedacht, naja, das ist jetzt aber noch nichts, was man ernsthaft präsentieren kann. Sie mussten zum**

Ende hin zu einem Konzept kommen. Ich war dann aber doch erstaunt, was sie für ein super Ende und einen super Anfang hatten.“ (INT12 St2)

Auch eine Lehrerin äußerte in diesem Zusammenhang: **„Klar gab es auch wieder Momente wo ich dachte, die Improvisieren sehr selbstzufrieden in diesem Rhythmischen und stellen das gar nicht in Frage, aber letztendlich haben sie sich ganz toll eingelassen eine Erfahrung gemacht, die anders war und sie angeregt hat, anders über Klänge nachzudenken.“ (INT8 K3)**

2D.2: An Grenzen gehen - neue Ausdrucksmöglichkeiten ergründen

Die SchülerInnen sahen sich während des Projektes zum einen mit einer ihnen neuen Musikform konfrontiert, zum anderen waren die meisten der SchülerInnen erstmals in der Situation, selbst zu komponieren. Für einige LehrerInnen bestand gerade in dieser Herausforderung ein Qualitätsmerkmal des Projektes: **„Ich möchte, wenn ich ein Produkt mit Schülern erarbeite, das Gefühl haben, dass die Schüler ihr volles Potential erreichen konnten bzw. dass sie an ihre eigenen Grenzen gestoßen sind. Für mich waren Grenzen, die Schüler soweit zu bringen, dass sie Dinge tun, die sie im normalen Konzert einfach nicht tun würden. Geräusche machen mit dem eigenen Körper. Oder eben mit der Stimme. Das war für mich schön zu sehen, dass sie innerhalb der Gruppe wirklich auch so weit gegangen sind, in der eigenen Expressivität.“ (INT2 L1)**

Die Erfahrung, aus Sicht der SchülerInnen möglicherweise unkonventionelle oder ungewohnte Spielweisen und Ausdrucksmöglichkeiten, mit dem eigenen Körper oder Instrument zu ergründen, stellte demnach eine wichtige Erfahrung dar. Auch SchülerInnen schilderten: **„Am Anfang hatte man eine gewisse Hemmung mit den ganzen Geräuschen, so etwas ist man einfach nicht gewohnt, aber das ist eigentlich nur positiv weil man da total aus sich heraus kommt, dass man sich viel mehr traut. Aber am Anfang hat man schon gedacht: ‚Ah, das klingt doch einfach komisch.‘ (INT1 S4)** Als wertvoll empfanden es die SchülerInnen zudem, einmal Raum zu erhalten, sich auszuprobieren: **„Es hat einem so eine gewisse Unbefangenheit gegeben was das Komponieren angeht. Wenn man normale Stücke komponiert weiß man, da muss immer alles ordentlich und schön klingen und**

miteinander harmonieren. Und so hat man gelernt, sich zu trauen, einfach mal etwas zu machen. Man konnte sich mal ausprobieren ohne sich einen großen Kopf zu machen.“ (INT9 S13)

Auch eine Komponistin beschrieb, dass gerade darin der Anreiz lag, SchülerInnen zum Erkunden der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten, zum Experimentieren anzuregen. **„In erster Linie ist für mich diese Öffnung, dass man die Erfahrung überhaupt machen möchte, wichtig. Das ist ja manchmal auch schwierig, nicht jeder möchte das. Das finde ich wichtig, diesen Schritt zum Experimentieren. Dass sie da Lust drauf haben sich auszudrücken.“ (INT8 K3)**

2E.1: Die Auseinandersetzung mit Experimenteller Musik

Die befragten SchülerInnen schilderten eindringlich die Erfahrungen, die sie während des Projektes mit der Experimentellen Musik gemacht haben. Die unterschiedlichen Beschreibungen spiegelten die Erkundung der für sie bis dahin weitestgehend unbekanntem Musikform. In der Auseinandersetzung mit den, der Experimentellen- oder auch Neuen Musik eigenen, künstlerischen Merkmalen wurde häufig der Vergleich zur ihnen sonst gewohnten Popular- oder traditionellen klassischen Musik gezogen. Einige Äußerungen von SchülerInnen veranschaulichen dies: **„Ich denke, dass die Herausforderung bei der klassischen Musik eher bei der Perfektion eines Stückes liegt, während es bei *QuerKlang* für mich eher darum ging, dass die Improvisation irgendwie stimmt. Es ist für mich total interessant, denn im Gegensatz zu einem klassischen Stück kann man das Stück hier in der Experimentellen Musik nicht einfach nachahmen. Wenn jemand unsere Partitur in die Hände bekommt weiß er eigentlich gar nicht, was er spielen muss. Das macht die Musik sehr individuell.“ (INT3 S9)** In der Auseinandersetzung mit der Experimentellen Musik im Kompositionsprozess entdeckten die SchülerInnen für sich einige Merkmale, die sie an der Musik besonders schätzen. So etwa in der im zuletzt genannten Zitat erwähnten Individualität, die eine Komposition in diesem Zusammenhang ausmachen kann. Eine andere Schülerstimme äußerte ebenfalls: **„Es hatte eine Struktur, aber keinen zusammenhängenden Rhythmus. Viele Elemente wurden auch dem Zufall überlassen. Das heißt aber auch, dass jede Aufführung**

einzigartig wird.“ (INT3 S10) Oder: „Das fand ich auch spannend an der Experimentellen Musik, dass es irgendwie individuell und manchmal auch überraschend, selbst für uns ist, wo etwas passieren kann, was gar nicht eingeplant war. Zum Beispiel dieses Anmeckern im Publikum. Und ich glaube, einmal wurde sogar gelacht, weil die Aufbaugruppe mit dem Notenständer gekämpft hat.“ (INT3 S11)

Weiterhin schätzten die SchülerInnen, dass ihnen durch die sehr offene Art zu komponieren ein größerer Raum für die Interpretation ihrer Musik gelassen wurde: „Im Gegensatz zur Klassischen Musik hatten wir einen viel größeren Raum an Interpretationsfreiheit.“ (INT3 S10)

2E.2: Offenheit in der Definition der Experimentellen Musik

Vor allem die KomponistInnen und StudentInnen setzten sich mit der Frage auseinander, wie der Begriff *Experimentelle Musik* während des Projektes gegenüber den SchülerInnen verwendet werden konnte. Den Äußerungen konnte entnommen werden, dass innerhalb der Unterrichtsphasen darauf Wert gelegt wurde, diese in einer Offenheit der Definition zu belassen. Ein Student äußerte beispielsweise: „Das Experimentelle an sich, das Wort oder die Definition, haben wir nicht geklärt mit den Schülern. Wir haben nicht gesagt, was der Gedanke dahinter ist. Die Schüler haben es von Anfang an selbst begriffen, dass es eine Aktion mit dem Ziel ist, dass alles Kunst sein kann und jeder Kunst machen kann.“ (INT1 St1) Auch ein Komponist hob hervor: „Wir haben den Begriff ‚Experimentelle Musik‘ und ‚Komponieren‘ im Unterricht nicht verwendet. Wir haben es ‚Musik-Erfinden‘ und ‚Performance‘ genannt.“ (INT5 K2)

2E.3: Offenheit gegenüber einer neuen Musikform

Den Äußerungen von StudentInnen, LehrerInnen und KomponistInnen war zudem zu entnehmen, dass sich die meisten an *QuerKlang* beteiligten SchülerInnen sehr offen gegenüber der neuen Form von Musik gezeigt haben. Die Begeisterung darüber zeigte sich etwa in folgendem Zitat einer Studentin: „Meine Schüler haben das von Anfang an unglaublich gut gemacht, da

war ich wirklich überrascht. Sie wollten von vornherein alles ausprobieren. Sie waren ganz offen für die Musik und sehr begeisterungsfähig.“ (INT12 St2) Auch LehrerInnen beschrieben in diesem Zusammenhang: „Ich würde sagen, es war schon neu für sie. Aber die Schüler sind viel offener rangegangen als ich dachte. Besonders zwei Schüler hatte ich zu Beginn im Auge, weil ich dachte, sie werden sich sicher sträuben, aber es war ganz das Gegenteil. Das hat mich echt überrascht. Sie waren total offen gegenüber der Musik und ich habe gesehen, was ich manchmal als Lehrerin für Vorurteile habe.“ (INT7 L2) Oder: „Sie waren sehr offen und experimentierfreudig, die Schüler.“ (INT2 L1) Es fällt auf, dass das Wort „überrascht“ zwei Mal in den Zitaten vorkommt. Dass die SchülerInnen sich in solcher Offenheit gegenüber der Kunstform gezeigt haben, schien für die Beteiligten der Lehrteams von Bedeutung und wurde möglicherweise nicht von vornherein als Selbstverständlichkeit angesehen.

Aus dem Blickwinkel der KomponistInnen stellten sich diesbezüglich zunächst auch Schwierigkeiten. Aus den Äußerungen ging hervor, dass einer neuen Kunstform, neben einer Aufgeschlossenheit und Offenheit ebenso eine Ernsthaftigkeit entgegengebracht werden sollte, dies sei Teil der Intention der Vermittlung. Besonders an einem musikbetonten Gymnasium, das an *QuerKlang* teilnahm, sah sich das Lehrteam zunächst mit Herausforderungen konfrontiert: „Die Schüler arbeiten an der Schule musikalisch auf hohem Niveau. Aber man hatte da vielleicht sogar noch mehr das Problem, dass man den Schülern klar machen muss, dass auch diese Musik eine Qualität hat. Man musste da eher damit kämpfen, dass sie das nicht für eine Spielerei halten, im Vergleich zu einem Weihnachtsoratorium, was sie sonst singen. Mehr kann man auch nicht erwarten, man kann nicht erwarten, dass man plötzlich eine ganze Schulklasse zu Fans von Neuer Musik macht. Aber wenn man bei dem Einen oder Anderen ein Interesse geweckt hat, und das glaube ich schon, ist das doch vollkommen ok.“ (INT5 K2)

2E.4: Erweiterung des Musikbegriffs

Viele der beteiligten SchülerInnen setzten sich während des Projektes intensiv mit der Frage auseinander, was Musik überhaupt ist. SchülerInnen hoben hervor, dass sich durch *QuerKlang* ihre Vorstellung von Musik, ihr Musikbegriff erweitert hat: **„Ich habe mir am Anfang des Projektes die Frage gestellt, was Musik eigentlich ist und ich finde Musik ist viel mehr als nur eine Ansammlung von Tönen, die einen berührt. Schön ist ja immer relativ. Man kann ja auch viele schreckliche Töne übereinander stapeln, was dann zu einem Lärm und einem Geräuschspektakel wird und es kann trotzdem etwas aussagen. Es muss ja nicht immer anmutig klingen. Gerade dadurch, dass wir gerade auch den Expressionismus durchnehmen, haben wir das erkannt.“** (INT9 S17) Das Zitat macht deutlich, dass Musik von den SchülerInnen offenkundig zunächst mit etwas ‚Schönem‘, ‚Angenehmen‘ assoziiert wird. Offenbar ermöglichte es die Teilnahme an *QuerKlang*, diese Vorstellung von Musik zu hinterfragen und die Wahrnehmung davon, in welcher Vielfalt Musik auftreten kann, zu schärfen. Indem die SchülerInnen sich im Kunstunterricht mit dem Expressionismus auseinandersetzen, erhielten sie zudem die Möglichkeit, ästhetische Fragestellungen in einen größeren kunsttheoretischen Kontext einzubetten und auch die künstlerischen Ansätze von *QuerKlang* besser nachzuvollziehen.

Eine weitere Schülerin beschrieb: **„Für mich hat sich der Begriff Musik auch ein bisschen erweitert. Wenn ich es so vorher gehört hätte ohne das Projekt, hätte ich es wahrscheinlich nicht als Musik verstanden. Aber wenn man sich dann ein bisschen länger damit beschäftigt und auch durch die Musikbeispiele, die wir bekommen haben konnten wir nochmal einen genaueren Einblick in die Musik bekommen.“** (INT9 S14) Die intensive Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der Experimentellen- oder Neuen Musik während des Komponierens über einen langen Zeitraum, in dem sich die SchülerInnen regelmäßig mit einem/einer KomponistIn austauschten, haben sicher dazu beigetragen, dass die SchülerInnen ein Vertrauen zur Musik aufbauen, ein Verständnis und eine Akzeptanz entwickeln konnten. Eine weitere Schülerstimme hob hervor: **„Was ich auf jeden Fall mitgenommen habe, ist eine größere Toleranz gegenüber Dingen, bei denen man im ersten Moment vielleicht nicht unmittelbar sagen würde, das ist jetzt**

Musik. Das man sich da mehr drauf einlassen kann auf das was gerade da ist.“ (INT9 S16) Und: „Ich habe auf jeden Fall gelernt, Musik zu tolerieren und nicht nur das, was ich gerne höre, sondern, dass es viele Arten von Musik gibt und dass man Musik wirklich schätzen sollte.“ (INT1 S3)

SchülerInnen sprachen auch von der Erweiterung ihres „musikalischen Horizonts“, die durch *QuerKlang* möglich wurde. Sie bekundeten in diesem Zusammenhang größtenteils Zufriedenheit über die gewonnenen Erfahrungen, auch über die Ergebnisse, die am Ende herauskamen: **„Ich fand es wunderbar. Ich fand, es war echt ein tolles Erlebnis und ich glaube, jedem von uns hat es den musikalischen Horizont erweitert. Wir haben als Gruppe und als Klasse dadurch sehr gut zusammengefunden und es war richtig super, mit Leuten wie der Komponistin zusammenzuarbeiten und in diese Welt der Experimentellen Musik eingeführt zu werden und ich finde auch, da ist echt etwas Gutes dabei rausgekommen.“ (INT1 S1)** Darüber hinaus bekundeten einige SchülerInnen: **„Ich finde es interessant, diese andere Seite von Musik kennenzulernen und nicht nur so historische klassische oder Barockmusik zu analysieren. Dieses Moderne ist sehr interessant.“ (INT1 S2)**

Die Darstellung des Zitats eines beteiligten Komponisten veranschaulicht die unterschiedlichen Meinungen der SchülerInnen zur Auffassung davon, was Musik sei und wie die SchülerInnen im Nachhinein des Projektes über diese Frage reflektierten: **„Wir hatten am Tag danach so eine kleine Nachbesprechung und da wurden teilweise sehr positive Sachen geäußert. Eine hat zum Beispiel gesagt, sie hat es lange Zeit nicht für Musik gehalten was sie da macht, aber bei der Aufführung hatte sie es zum ersten Mal als Musik empfunden. Das haben zwei oder drei Schüler so gesagt. Aber es gab auch eine Schülerin, die gesagt hat, dies ist ihr heute immer noch fremd und sie meinte zu uns: ‚Ich würde nicht sagen, dass wir etwas komponiert haben, wir haben eigentlich nur Geräusche aneinander gereiht‘. Das gab es auch. Andere haben schon gesagt, dass sie sehr angeregt waren. Aber es gab tatsächlich auch das, was ich selber auch empfunden habe. Wo der eine gesagt hat, er hätte noch mehr Einführung in die neue Musik insgesamt gewünscht. Was ich eigentlich eine positive Reaktion finde. Er hätte ja auch sagen können, er will**

überhaupt nichts wissen von der Neuen Musik.“ (INT5 K2) Aus dem Diskurs wird vor allem deutlich: die SchülerInnen haben ein Interesse für die Musik entwickelt und sich ernsthaft und durchaus kritisch damit auseinandergesetzt.

Zur Frage des Verständnisses für (moderne, Neue) Musik sind seitens der SchülerInnen auch kritische Stimmen aufgetreten. Diese betrafen vor allem die Gestaltung der Unterrichtseinheiten, die diese Musik in den Mittelpunkt setzte. Einige SchülerInnen äußerten den Wunsch, dass sie sich eine vertiefte theoretische Auseinandersetzung mit der Musik gewünscht hätten, die Gestaltung des Unterrichts aber zugunsten des rein praktisch ausgerichteten Kompositionsprozesses zu einseitig ausfiel: **„Wir wussten nicht wirklich, was moderne Musik ist und vielleicht hätte man das am Anfang wirklich nochmal erklären und ein paar Beispiele zeigen sollen. Wir sollten einfach sofort anfangen, etwas zu komponieren, aber wir kannten keine moderne Musik und wir wussten erst mal auch nicht genau, was wir da jetzt machen sollten.“ (INT9 S15)** Weiterhin: **„Dafür, dass wir ein halbes Jahr Zeit hatten war es wirklich sehr unausgewogen, der theoretische und der praktische Teil und ich finde auch, dass ein bisschen wenig von der Fachseite kam, also von den Leuten, die uns auf dem Weg begleitet haben. Man hätte uns mehr Anregungen geben sollen.“ (INT9 S16)** Und: **„Wir hätten keine Vorkenntnisse in unsere Komposition einbauen können. Da hätte man schon noch mehr machen können.“ (INT9 S14)**

2F.1: SchülerInnen erschaffen ein eigenes Werk

Vor allem die LehrerInnen und KomponistInnen äußerten sich sehr zufrieden darüber, wie die SchülerInnen den Kompositionsprozesses bewältigt haben. Als Erfolg des Projektes galt für sie vor allem, dass die SchülerInnen eine eigene Komposition, ein eigenes Werk erschaffen haben. Ein befragter Komponist machte deutlich: **„Ich habe den Eindruck, sie haben etwas wundervolles erschaffen. Ein Stück, was sie selbst komponiert haben.“ (INT5 K2)** Eine Komponistin betonte ebenfalls: **„Ich fand es auch spannend, wie sie es geschafft haben, im Kollektiv zu komponieren und sich gegenseitig zu respektieren. Ich konnte schon erkennen, wo mein Einfluss war, aber es war schon ganz klar eine Arbeit von den Schülern. Ich habe ihnen Angebote und Vorschläge gemacht, aber die Entscheidung haben sie alle**

selbst getroffen. Das fand ich auch ein Qualitätskriterium, was wünschenswert ist zu erreichen, dass es wirklich ein Stück ist, was von den Schülern gemacht ist.“ (INT8 K3) Offenkundig war es für die KomponistInnen von Bedeutung, dass die SchülerInnen in der Zusammenarbeit mit einem/einer KomponistIn im künstlerischen Prozess auf eigenen, individuellen Wegen zu ihrem Werk finden. Die KomponistInnen äußerten sich positiv über die Resultate, die entstanden sind: **„Als Erfolg würde ich auf jeden Fall das Stück selbst bezeichnen, was ich ganz toll fand und was auch toll aufgeführt wurde von den Schülern, auch in ihrer Performance. Das Zustandekommen der Arbeit würde ich schon als Erfolgserlebnis bezeichnen.“ (INT5 K2)** Ebenso betonten die SchülerInnen, dass sie zufrieden mit ihrer eigenen Komposition waren: **„Das Ergebnis fand ich sehr gut. Das hat mich ehrlich gesagt auch ziemlich überrascht.“ (INT9 S13)**

Auch die beteiligten LehrerInnen bekräftigten, dass es von Bedeutung war, dass die SchülerInnen ein eigenes Stück erfanden und aufführten: **„Wie die SchülerInnen gearbeitet haben, eigenständig, das war für mich und auch für sie ein Erfolg. Weil es wirklich ihr Stück war und nicht das der Komponistin.“ (INT7 L2)** Und: **„Ich denke, für die Schüler war ihr Stück ein Erfolg. Und, dass sie sich mit ihrem Stück identifizieren. Dass sie Sachen gesehen haben, die gut gelungen sind. Einzelne haben sich sehr stark darauf eingelassen und auch viel dabei gelernt. Dass man so ein langes Projekt mal durchführt, das haben sie wahrscheinlich noch nie erlebt, dass man so lange an etwas arbeitet.“ (INT10 L2)**

2F.2: SchülerInnen entwickeln eigene Qualitätskriterien

Ein Qualitätsmerkmal von *QuerKlang*, das besonders von LehrerInnen und StudentInnen benannt wurde, stellte das Entwickeln von eigenen künstlerischen Qualitätskriterien der SchülerInnen während des Kompositionsprozesses dar. **„Es gibt nicht so festgelegte Bewertungsmaßstäbe, bzw. die Wertmaßstäbe entwickeln sich auch mit dem Tun. Dadurch, dass man etwas völlig neues macht, es ist ja nicht festgelegt was man vorher tut. So ist auch für jeden die Möglichkeit da, sich einzubringen, mit unterschiedlichen Stärken. Dadurch, dass es nicht so einen vorgefertigten Rahmen gibt, lässt sich gerade auch in so einer heterogenen Gruppe viel**

erreichen, was nach traditionellen Maßstäben einfach nicht möglich wäre, weil man da ein festgelegtes Produkt erreichen muss und das ist hier nicht so.“ (INT2 L1) Die Offenheit in den Vorgaben der Kompositionsweise ermöglichte es den SchülerInnen, vollkommen eigene künstlerische Ideen zu schöpfen. Die Suche nach geeignetem Klangmaterial, nach einem eigenen Ausdruck, einer eigenen künstlerischen Aussage stand dabei unter anderem im Zentrum: **„Diesbezüglich haben sie im Projekt ganz viel gelernt. Was das alles umfassen kann, das Komponieren und wie man überhaupt dazu kommt, etwas zu gestalten, was man dann als Stück bezeichnet. Und dass sie auch wirklich neue Ausdrucksformen erkundet und praktiziert haben und auch da ein Qualitätsbewusstsein entwickelt haben. Sie mussten sich immer wieder fragen: ‚Wann ist ein bestimmter Klang gut, welche Aspekte spielen dabei eine Rolle und was kann ich daran verbessern?‘“ (INT10 L2)**

Auch die KomponistInnen hielten die Suche der SchülerInnen nach eigenen künstlerischen Maßstäben für bedeutsam: **„Letztendlich fand ich auch wichtig, den Schülern zu vermitteln, dass, wenn man Musik macht, komponiert oder Klänge erzeugt, eigene Qualitätskriterien zu entwickeln. Dass man zum Beispiel nicht sofort auf das Bekannte zurückgreift, was man selber gut findet, sondern, dass man sich öffnet und experimentiert.“ (INT8 K3)**

Das Wecken von Offenheit und Experimentierfreude war den KomponistInnen ebenso ein Anliegen, wie das schon zuvor erwähnte Vermitteln einer „Ernsthaftigkeit“ gegenüber der Musik, die die SchülerInnen letztlich selbst erfanden und zur Aufführung gebracht haben: **„Ich denke, dass man den Schülern mitteilen muss, dass, wenn sie etwas Experimentelles, Ungewöhnliches machen, es auch eine eigene Qualität haben muss. Die Gefahr besteht ja immer, dass wenn man etwas macht, was dem herkömmlichen Musikbegriff widerspricht, wenn man zum Beispiel mit Geräuschen arbeitet, dass man denkt, da kann man machen was man will. Dass das aber mit der gleichen Ernsthaftigkeit, mit der gleichen Sinnlichkeit und der gleichen Präsenz ausgeführt werden muss, wie ein klassisches Streichquartett, das halte ich für eine wichtige Sache, dass man da nicht so drüber hinweg geht, sondern dass man tatsächlich auch die Qualität und die Substanz von geräuschhaften Vorgängen**

herausarbeitet. Vielleicht ist der entscheidende Punkt für die Qualität die bewusste Gestaltung.“ (INT5 K2) Aufgrund der Offenheit in den kompositorischen Vorgaben ist eine qualitative Ausarbeitung und Darstellung des Stückes möglicherweise noch mehr vonnöten als bei der für die SchülerInnen gewohnten Interpretation von Musik.

Neben dem Entwickeln von eigenen Qualitätskriterien war für die LehrerInnen auch zentral, dass die SchülerInnen im Kompositionsprozess grundsätzlich voranschreiten, sich entwickeln, die eigenen Fähigkeiten ausbauen. Für eine Lehrerin war es etwa von Bedeutung, **„[...] dass es einen Ausgangszustand gibt und eine Entwicklung oder Steigerung von dem was am Anfang da war und dass die Schüler in der Lage sind, das zu reflektieren.“ (INT10 L2)** Zum Voranschreiten innerhalb eines Prozesses, zum Entwickeln von eigenen Qualitätsmaßstäben, gehörte für die StudentInnen und LehrerInnen auch der Wille danach, sich in der eigenen künstlerischen Arbeit, auch im Anspruch an sich selbst zu steigern. Ein Student äußerte:

„Als sie im Kompositionsprozess eine Gewohnheit entwickelt haben, hatten sie auch eine Vorstellung davon, wie es besser werden kann. Das hat man dann daran gemerkt, dass sie sehr konkrete Vorschläge hatten, was man besser machen könnte und dass sie dann auch unabhängig von uns Absprachen getroffen haben, wie man etwas anders machen könnte.“ (INT1 St1)

Den Äußerungen einiger SchülerInnen war zu entnehmen, dass Diese durchaus einen hohen Anspruch an die eigene Arbeit innerhalb des künstlerischen Prozesses stellten, diesen aber nicht in jedem Fall auch umgesetzt sahen: **„Wir waren teilweise unterfordert in dem, was wir hätten rausholen können, wobei man sagen muss, zum Ende der Probephase hin hat sich das dann auch entwickelt. Auf einmal hat man dann doch intensiv mit den Sachen gearbeitet, die man am Anfang einfach so in den Raum gestellt hatte. Zum Schluss hin wurde es richtig produktiv.“ (INT9 S14)** Gerade in diesem Anspruch der SchülerInnen, auch in der Erkenntnis, dass es möglicherweise sogar noch mehr Entwicklungsmöglichkeiten gegeben hätte, sieht eine Lehrerin eine Qualität: **„Es gab welche, die am Anfang sehr kritisch waren. Und genau die haben dann am Ende gesagt: ‚Naja, wir hätten eigentlich noch viel mehr rausholen können‘. Und das finde ich**

einen total guten Gedanken. Dass es nicht passiert ist, ist für mich gar nicht das Problem, sondern dass sie erkennen, was noch für Potential da ist. Das ist schon mal ein Riesenschritt. Dass sich ein Qualitätsbewusstsein überhaupt erst mal entwickelt.“ (INT10 L2)

2G.1: Die Begegnung mit einem/einer KomponistIn

Für alle Beteiligte war die permanente Präsenz eines/einer KomponistIn während des Projektes von Bedeutung. Die jeweiligen Perspektiven der SchülerInnen, StudentInnen und LehrerInnen fühlten sich durch die Zusammenarbeit mit einem/einer KomponistIn inspiriert und in fachlichen Fragen unterstützt. So beschrieb eine Studentin: „**Klar würde ich versuchen, so etwas später mal allein zu machen. Aber ich kann nicht so ein Input geben wie ein Komponist. Wann hat man mal die Möglichkeit einen echten Komponisten zu erleben?**“ (INT12 St2) Offensichtlich war es auch für die StudentInnen ein besonderes Erlebnis, einmal intensiv mit einem/einer KomponistIn zusammen zu arbeiten. Eine weitere Stimme aus der Perspektive der StudentInnen beschrieb: „**Die Zusammenarbeit mit einem berufstätigen Komponisten hat mir sehr gut gefallen. Sonst sind es immer reine Schulprojekte nur mit Lehrenden. Ich interessiere mich selber für die Musik und ich fand es gut, mich auch mal so mit intensiv mit einem Komponisten zu unterhalten und mal zu hören, was er für Musik macht und seine Arbeit kennenzulernen.**“ (INT1 St1)

LehrerInnen beschrieben ebenfalls, welche Vorteile eine gemeinsame Zusammenarbeit, etwa in fachlicher Hinsicht bieten kann: „**Es war ein professioneller Input, den wir bekommen haben. Einfach ganz viele Impulse und Anregungen, die ich gar nicht bieten kann, weil es nicht meine Profession ist und ich viel zu wenig davon verstehe. Es war für mich wirklich eine Bereicherung.**“ (INT2 L1) Eine weitere Stimme der LehrerInnen hob zudem hervor, dass es sinnvoll war, eine Person in das Schulprojekt einzubinden, die ganz von außen kam und nicht Teil der alltäglichen Welt der SchülerInnen und LehrerInnen ist: „**In der Zusammenarbeit mit dem Komponisten kann ich ganz viel Fachwissen mitnehmen, den Blick von außen auf die Prozesse, die hier stattfinden, den Blick von außen auf meine Schüler, die ich ja schon kenne. Und einen**

Austausch.“ (INT10 L2) Das Auftauchen eines/einer KomponistIn an einer Schule brachte gewissermaßen frischen Wind in die regulären Unterrichtsabläufe. „Ich glaube, es war deshalb so inspirierend, auch für die Schüler, weil jemand von außen kam. So haben sie es als etwas ganz Besonderes wahrgenommen.“ (INT7 L2)

LehrerInnen beschrieben, dass die SchülerInnen den KomponistInnen gegenüber aufgeschlossen entgegentraten: **„Sie haben das positiv aufgenommen, dass eine Profikomponistin dabei ist. Das war aufregend und schön, jemanden von außen dabei zu haben.“ (INT2 L1) Weiterhin: „Sie sind damit gut umgegangen. Sie ist so gut angekommen bei den Schülern und hat auch sehr viel von sich gezeigt. Das fanden die Schüler toll und dadurch waren sie gleich relativ offen. In der Schule ist ja immer alles so normal und so ein Alltag und plötzlich kommt mal was von außen, das finden die Schüler gut.“ (INT7 L2) Auch StudentInnen beobachteten: „Das gegenseitige Verhältnis zwischen den Schülern und der Komponistin war sehr offen, sehr neugierig. Die Schüler hatten keine Distanz und wollten eher wissen: ‚Wie geht das‘ und haben gesagt: ‚Das will ich auch mal machen‘. Sie haben sich sehr gut verstanden.“ (INT12 St2)**

Auch für die SchülerInnen bestand ein Wert in der gemeinsamen Zusammenarbeit mit jeweiligen KomponistInnen: **„Ich habe gesehen, dass alles, was die Komponistin mit uns gemacht hat, uns doch gefördert hat, so dass wir am Ende dieses Stück entstehen lassen konnten. Ich bin sehr beeindruckt, dass sie sich so viel Zeit genommen hat, um mit uns zu arbeiten. Dass sie das aufnimmt mit Schülern so ein Projekt zu machen das ist schon Anerkennung wert.“ (INT1 S3) Die SchülerInnen fühlten sich durch die KomponistInnen unterstützt und in ihrer eigenen Arbeit an ihrer Komposition bestärkt. „Es war spannend und auf jeden Fall interessant mit anderen Komponisten zusammenzuarbeiten, sie kennenzulernen, über deren Arbeit etwas zu erfahren.“ (INT3 S7)**

Einige SchülerInnen äußerten den Wunsch, den eigenen/die eigene KomponistIn und seine/ihre eigene künstlerische besser kennenzulernen: **„Was wirklich toll gewesen wäre ist, wenn wir als Klasse kostenlose Tickets für einen Auftritt unserer Komponistin erhalten hätten. Ich hätte mit ihr viel**

lieber noch mehr geredet und sie besser kennengelernt. Ich hab sogar mal gefragt, ob wir nicht mal eine Stunde haben können, wo die Komponistin uns ein bisschen erzählt, was sie alles so macht. Wenn dann schon Komponisten und Künstler in die Klasse kommen, dann könnte man auch ein bisschen mehr in ihre Welt eintauchen.“ (INT1 S1)

2H.1: Das Vorkonzert

Für viele der befragten Personen aus allen Perspektiven bestand ein Qualitätsmerkmal des Projektes in den Vorkonzerten, in denen sich jeweils zwei an *QuerKlang* teilnehmende Klassen gegenseitig besuchten und die eigenen Stücke erstmalig vor Zuhörern präsentierten. Eine Stimme aus der Perspektive der StudentInnen äußerte: „**Das Vorkonzert war ein Erfolg. Da sind zwei ganz verschiedene Schulklassen aufeinandergetroffen, mit ganz unterschiedlichen Hintergründen. Die Lehrerin hat die beiden Klassen gut zusammengeführt. Nach den beiden Konzerten sind die Schüler unglaublich nett miteinander umgegangen. Sie haben sich gegenseitig etwas vorgesungen. Das fand ich unglaublich, wie viel Interesse und Respekt und Wertschätzung sie sich entgegen gebracht haben.**“ (INT12 St2) Auch eine Lehrerin beschrieb: „**Ich fand das Vorkonzert wunderschön, als wir nach Kreuzberg gefahren sind, die Atmosphäre zu erleben. Das hat sehr gut geklappt. Und das Konzert war ein riesen Erfolg. Die Schüler haben das richtig gut gemacht.**“ (INT2 L1) In den Vorkonzerten hatten die SchülerInnen zum einen die Möglichkeit, kennenzulernen, wie die anderen SchülerInnen komponiert, welches Stück Diese erdacht hatten. LehrerInnen und StudentInnen berichteten von einem ausgeprägten Interesse der SchülerInnen an ihrer jeweiligen Komposition. Von wesentlicher Bedeutung schien für die SchülerInnen, dass die Vorkonzerte einen offenen Raum boten, sich gegenseitig zu den Stücken auszutauschen. Ein Schüler beschrieb: „**Die Anderen haben uns besucht und wir haben uns Feedback gegeben. Dort haben wir das Stück das erste Mal richtig aufgeführt und dort hat man gemerkt, was in dieser ganzen Arbeit eigentlich so entstanden ist. Man hat plötzlich nochmal gemerkt, was zusammen passt und was noch nicht passt. Passt es überhaupt und wie klingt das? Wir hatten ja vorher immer sehr viel zu schreiben. Jede Gruppe hatte für sich Klänge entwickelt, aber**

im Vorkonzert war es das erste Mal, dass wir alle was zusammen gemacht haben.“ (INT3 S7) Die SchülerInnen hatten die Möglichkeit, sich vor dem Konzert im Kammermusiksaal der Philharmonie noch einmal mit ihrem eigenen Werk auseinanderzusetzen und möglicherweise Veränderungen vorzunehmen. Zudem konnte das Kennenlernen des Stückes anderer Klassen das eigene Werk neu beeinflussen. Ein Student äußerte: **„Ich glaube auch, dass das Vorkonzert ein Erfolg war, vor allem in der Wirkung auf die Schüler. Im Nachhinein stellte sich heraus, dass die andere Schule etwas von dem experimentellen Charakter unseres Stückes aufgenommen haben, das hat unsere Schüler auch nochmal bestätigt.“ (INT1 St1)**

2H.2: Das Konzert

Für alle Beteiligten stellte das Abschlusskonzert ein wesentliches Qualitätsmerkmal von *QuerKlang* dar. Das Konzert kann innerhalb des Projektes als ein wesentlicher Motivationsfaktor, vor allem für die SchülerInnen, gelten. Für Viele bestand in der Bewältigung des Konzerts ein Erfolg. Eine Studentin äußerte: **„Für mich war der Erfolg die Aufführung. Ich finde da haben sie sich selbst übertroffen und ich war wirklich stolz auf sie.“ (INT12 St2)** Eine weitere Stimme aus der Perspektive der StudentInnen: **„Das Konzert war ein Erfolg und damit auch das Projekt, denn sein Ziel hat sich erfüllt.“ (INT1 St1)** Auch für die LehrerInnen bestand in der Aufführung der SchülerInnen ein Erfolgserlebnis: **„Es war für mich ein Erfolg, dass wir das Projekt überhaupt gemacht haben und dass wir es auch zur Aufführung gebracht haben. Die Aufführung war auch super. Eigentlich war das ganze Projekt für mich ein großer Erfolg. Ich habe mich gefreut, ich fand das Stück sehr gelungen.“ (INT10 L2)** Den vielen Äußerungen der Befragten war zum einen eine Zufriedenheit über die Darbietung der Kompositionen zu entnehmen. Ebenso hoben viele hervor, dass die SchülerInnen sich innerhalb des Konzerts noch einmal deutlich in der eigenen Aktivität und Präsenz gesteigert haben. KomponistInnen beschrieben: **„Letztendlich war die Aufführung ein Erfolg. Insofern, als wir gemerkt haben, dass die Schüler da nochmal viel Potential entfaltet haben. Das haben sie gut gemacht und es wurde auch gut aufgenommen. Das Stück wurde auch als etwas Eigenes wahrgenommen.“ (INT4 K1)** Eine weitere Stimme aus der

Perspektive der KomponistInnen betonte, dass es von Bedeutung war, dass die SchülerInnen selbst zufrieden mit sich aus dem Konzert rausgegangen sind: **„Wenn die Schüler und alle Beteiligten glücklich und zufrieden nach der Aufführung sind, und das waren sie, dann finde ich das einen Erfolg.“** (INT8 K3)

Für die SchülerInnen schien von zentralem Interesse, wie das Publikum auf das eigene Stück reagierte. Dass sie durch die Darbietung ihres eigenen Stückes eine Aufmerksamkeit und Anerkennung erhielten, war ein wesentlicher Faktor innerhalb des Konzertes. Eine Lehrerin hob etwa hervor, wie wichtig diese Anerkennung sein kann: **„Das Konzert in der Philharmonie war sehr schön. Da haben sie glaube ich auch viel Lob erhalten von allen Seiten. Und dass sie, obwohl sie so etwas Schräges gemacht haben, da so gelobt werden. Auf jeden Fall nehmen sie mit, dass sie sich ausprobieren konnten, dass sie etwas Neues gemacht haben, und, dass es auch so hoch eingeschätzt oder anerkannt wurde vom Publikum. Die Verantwortlichen waren mit im Unterricht und auch unsere Schulleiterin war mal da. Das hat ihnen gezeigt, dass sie ernst genommen werden mit ihrem Projekt und mit dem, was am Schluss rauskommt.“** (INT7 L2) Aus dem Zitat geht hervor, dass es für die SchülerInnen wichtig war, nicht nur vom Publikum, sondern ebenso von allen anderen Personen in ihrer Umgebung, etwa der eigenen Schulleitung, Aufmerksamkeit zu erhalten.

Die SchülerInnen äußerten sich teilweise erstaunt darüber, wie viele Menschen zur Aufführung kamen, auch dieser Faktor machte für sie die Qualität des Projektes aus: **„Man erkennt auch, dass die Qualität sehr gut ist an diesem Projekt, weil so viele Leute zu der Vorführung gekommen sind. Ich hätte gedacht, dass vielleicht nur Eltern und Freunde aus der Schule kommen. Aber ich habe professionelle Leute von den Medien gesehen, die gekommen sind, weil es so ein hoch angesehenes Projekt ist.“** (INT1 S3)

Das Projekt bis zum Ende durchgeführt und die Fertigstellung der Komposition vollzogen zu haben, war für viele von Bedeutung. Jedoch die Möglichkeit zu erhalten, das Werk der SchülerInnen auch in einem seriösen Rahmen präsentieren zu dürfen, erfüllte vor allem viele SchülerInnen mit Stolz. Von besonderem Interesse war für die SchülerInnen die Reaktion des Publikums auf einzelne Aspekte innerhalb des Stückes, für sie war es wichtig, dieses in das

eigene Stück einzubeziehen: „Das Publikum war richtig mit dabei, ich glaube unsere Gruppe hat es geschafft, das Publikum mit in unsere Aufführung einzubeziehen. Plötzlich wollten die kleinen Kinder mitklatschen, der Mann, der neben meiner Klassenkameradin saß, die im Stück plötzlich anfing mit sich selbst zu reden, schrie: ‚Jetzt ist hier aber Ruhe‘! Und dann denkt man: ‚Ja, jetzt hat man sie‘. Die wussten ja noch nicht, dass es alles zur Aufführung dazu gehörte. Dieser Überraschungseffekt, dieses Schmunzeln und die strahlenden Augen im Publikum haben mich überwältigt. Ich hätte nicht gedacht, dass es so gut ankommen würde.“ (INT3 S7)

2i.1: Die externen Partner

Vor allem die an *QuerKlang* beteiligten KomponistInnen hoben hervor, dass die Zusammenarbeit mit externen Partnern, wie der Universität der Künste Berlin oder des Festivals MaerzMusik ein Qualitätsmerkmal des Projektes darstellte. Durch diese Partner wurden Rahmenbedingungen geschaffen, die es ermöglichten, auf differenzierte und niveauevolle Weise in künstlerische Prozesse einzutauchen: „Es ist natürlich toll, dass sie das in einem Rahmen von einem großen Festival machen können und auch der Ort der Philharmonie, das gibt dem Ganzen noch einen sehr schönen Rahmen und ist eine tolle Möglichkeit, mit der UdK und MaerzMusik zusammenzuarbeiten. Auch das ganze technische Equipment, dass man ein schönes Licht einrichten kann und die Mikrophone da sind und dass wir die Team Meetings an der UdK machen konnten und auch dort die Ressourcen nutzen konnten. Das wäre ja alles gar nicht möglich, wenn es diese Zusammenarbeit nicht gäbe. Wenn es das nicht gegeben hätte, hätte der Rahmen ja ganz anders ausgesehen. Das war dann schon auch wichtig, wie man das präsentieren kann. Sonst wäre es ein Workshop gewesen mit einer kleinen Aufführung im Workshopraum.“ (INT8 K3)

4.2.2. Tabellarische Darstellung der künstlerischen Qualitätsmerkmale

| Schlüssel | Qualitätsmerkmal |
|-----------|--|
| 2A.1 | SchülerInnen einen Zugang zur Musik schaffen |
| 2B.1 | Auseinandersetzung mit musikalischen Parametern |
| 2C.1 | Sensibilisierung der Wahrnehmung |
| 2C.2 | Wahrnehmung von Neuer Musik |
| 2D.1 | Der Kompositionsprozess |
| 2D.2 | An Grenzen gehen - neue Ausdrucksmöglichkeiten ergründen |
| 2E.1 | Die Auseinandersetzung mit Experimenteller Musik |
| 2E.2 | Offenheit in der Definition der Experimentellen Musik |
| 2E.3 | Offenheit gegenüber einer neuen Musikform |
| 2E.4 | Erweiterung des Musikbegriffs |
| 2F.1 | SchülerInnen erschaffen ein eigenes Werk |
| 2F.2 | SchülerInnen entwickeln eigene Qualitätskriterien |
| 2G.1 | Die Begegnung mit einem/einer KomponistIn |
| 2H.1 | Das Vorkonzert |
| 2H.2 | Das Konzert |
| 2i.1 | Die externen Partner |

4.3.1. Soziale Qualitätsmerkmale

3A.1: Stärkung des Selbstbewusstseins der SchülerInnen

Für die an *QuerKlang* beteiligten StudentInnen und LehrerInnen zeigte sich ein Qualitätsmerkmal von *QuerKlang* darin, dass das Projekt, der Kompositionsprozess und auch die abschließende Aufführung eine positive Wirkung auf das Selbstbewusstsein der SchülerInnen hatte. **„Ich würde es gar nicht so sehr auf der musikalischen Ebene sehen, sondern eher, dass das Selbstbewusstsein der Schüler gewachsen ist. Es ist ein tolles Erlebnis denke ich, vor Publikum etwas zu machen. Was sie auf jeden Fall mitgenommen haben ist Selbstbewusstsein. Es stärkt sie einfach ungemein.“** (INT12 St2) Eine LehrerIn beschrieb: **„Unsere Gruppe war schon erfolgreich in dem, was sie gemacht haben und sie waren mit der Zeit auch sehr selbstsicher.“** (INT7 L2) Auch die SchülerInnen hoben hervor: **„Was ich besonders davon mitgenommen habe ist, dass wir alle vor der Klasse musikalisch rausgekommen sind und ein bisschen weiter denken mussten. Und das ist ja schon sehr wertvoll. Ich würde sonst nie einfach so etwas machen. Da braucht man schon ein bisschen Mut und deswegen würde ich sagen, dass es auch für das Selbstbewusstsein gut war.“** (INT1 S2) Dass die SchülerInnen innerhalb eines kreativen Prozesses, in dem es auch um die Performance, also die gelungene Darstellung ihres eigenen Stückes auf einer Bühne ging, aus sich herauskommen mussten, stellte für die SchülerInnen eine Herausforderung dar. Insbesondere in der Hinsicht, dass sie im Klassenverband und eben nicht allein musizierten. Eben dieses Erlebnis, so war es den Äußerungen zu entnehmen, hat die SchülerInnen unter anderem in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt. **„Obwohl man sehr aus sich rausgegangen ist, wurde alles respektiert. So, dass man auch weiterhin selbstbewusst sein konnte und es immer weiter ausprägen konnte.“** (INT1 S2)

3B.1: Kommunikationsprozesse

Eine Vielzahl der Äußerungen der befragten Personen fiel inhaltlich in den Bereich der Kommunikationsprozesse während des Projektes. LehrerInnen betonten, dass ein besonderes Qualitätsmerkmal von *QuerKlang* sei, dass die SchülerInnen durch das gemeinsame Musizieren gelernt hätten, aufeinander zu hören, die Klassenkameraden bewusster wahrzunehmen: **„Ich glaube, sie sind jetzt nicht groß auf ihrem Instrument weitergekommen, aber unsere Schüler haben wahnsinnig gut aufeinander gehört. Sie haben das dadurch total vertieft, aufeinander einzugehen, aufeinander zu achten und zu hören.“** (INT7 L2) Vor allem die SchülerInnen beschrieben unterschiedliche Seiten der Kommunikationsprozesse. In der gemeinsamen Zusammenarbeit schätzten sie etwa die Möglichkeit, ein Feedback zu geben und zu erhalten. So zum Beispiel beim Aufeinandertreffen der Klassen in den Vorkonzerten. Ein Student beobachtete: **„Die andere Schule hat sehr wohlwollende Kritik gegeben. Auch ernst gemeinte, gute Kritik und das hat den Schülern sehr gut getan, dass sie sich einmal, abgesehen von uns, in ihrer Arbeit bestätigt fühlen. Auf die Meinung der anderen Klasse haben die Schüler sehr viel Wert gelegt. Das gab nochmal so einen Schub.“** (INT1 St1) Auch eine Lehrerin äußerte: **„Dann gab es das Vorkonzert und da wurden sie viel gelobt, auch von den anderen Schülern, die zugehört haben.“** (INT7 L2)

3B.2: Diskussionen, Meinungs austausch

Die Beteiligten aus allen Perspektiven schilderten zudem, dass sie es für wertvoll hielten, dass die SchülerInnen sich im gemeinsamen Kompositionsprozess in Diskussionen auseinandersetzen. Ein Komponist hob in diesem Zusammenhang hervor: **„Normalerweise arbeite ich allein, und treffe alle Entscheidungen selbst. Hier hatten wir immer die Gruppe. Ich habe selbst noch nie eine Gruppenkomposition gemacht und kann mir das auch sehr schwer vorstellen. Das war für mich interessant, wie die Schüler diskutiert haben.“** (INT4 K1) Auch die SchülerInnen beschrieben: **„Uneinigkeiten wurden ausdiskutiert.“** (INT3 S9) Mitunter stellten die Diskussionen für die SchülerInnen aber auch eine Herausforderung dar, sie kosteten viel Zeit, diese wurde wiederum für den künstlerischen Prozess

benötigt: „**Wir standen am Ende sehr unter Zeitdruck und hätten viel Zeit sparen können, wenn wir nicht so viel diskutiert hätten.**“ (INT9 S18)

Den SchülerInnen war es ein Anliegen, eine Ausgewogenheit der Meinungsäußerungen herzustellen. Diese betraf nicht nur die Kommunikation unter den SchülerInnen, sondern auch die zwischen SchülerInnen und dem Lehrteam. In dieser Hinsicht schien es für die SchülerInnen wichtig, Vorschläge der LehrerInnen, StudentInnen und KomponistInnen zwar anzunehmen, letzten Endes aber eigene Entscheidungen zu treffen: „**Was ich gut fand ist, dass alle, die Lehrer, die Studenten und die Komponisten einem das Gefühl gegeben haben, dass unsere Meinung gleichauf steht mit ihrer. Es war nie so, dass etwas von oben herab kam und das fand ich richtig wichtig. Vorschläge wurden, egal von wem sie kamen, immer gleich wahrgenommen.**“ (INT1 S1) Weiterhin: „**Es gab mehrere Leute, die uns unterstützt haben und Vorschläge gemacht haben, aber letztendlich lag es an uns, in welche Richtung wir das ganze bringen wollten. Man konnte selber Vorschläge machen und wir haben es dann auch selber durchgesetzt und das Ganze so geformt, wie es uns lag.**“ (INT1 S4)

In der Kommunikation untereinander entwickelten die SchülerInnen im Kompositionsprozess eine Sensibilität für die Gleichberechtigung der unterschiedlichen künstlerischen Auffassungen. Sie sahen sich beim Schaffen der Gruppenkomposition der Herausforderung gegenübergestellt, die verschiedenen Ansichten über die Vorgehensweise auf einen Nenner zu bringen. Den Aussagen der SchülerInnen war deutlich zu entnehmen, dass ihnen dies glückte. SchülerInnen beschrieben: „**Was bei uns besser funktioniert hat war, dass wir viel demokratischer waren. Wir haben so lange nach Ideen gesucht, bis alle damit einverstanden waren. Wir hatten nicht den einen, der immer das Sagen hatte. Die Redeanteile waren sehr ausgeglichen.**“ (INT1 S5) Oder: „**Wenn jemand etwas vorgeschlagen hat, egal wer, hat man es dann ausprobiert. Und wenn viele es mochten, haben wir es in das Stück eingebaut, es ausprobiert.**“ (INT1 S5)

Der Ausgleich der Meinungen hat sich auch auf künstlerischer Ebene niedergeschlagen. Ein Schüler hob hervor: „**Ich finde, die Gleichberechtigung der Meinungen hat man auch in unserem Stück erkannt. Wir hatten ja so eine Demokratisierung der Instrumente. Alle**

Instrumente und Stimmen waren gleichberechtigt. Wir hatten zwar zwei Soli, aber insgesamt fand ich, dass wir ausgeglichen waren.“ (INT1 S3)

Auch die beteiligten KomponistInnen betonten, dass sie zu großen Teilen sehr zufrieden mit der Kommunikation innerhalb der Reflexionen untereinander, mit dem Leitungsteam aber auch innerhalb des Teams an der Schule waren: **„Es war eine Qualität in der Kommunikation untereinander. Das fand ich toll, dass auf die Kommunikation, auf den Austausch von Erfahrungen und Wissen Wert gelegt wurde, dass diskutiert wird, wenn mal was nicht so klappt. Auf der einen Seite die Kommunikation zwischen Leitungsteam und teilnehmenden, dann aber auch die Kommunikation untereinander hat das sehr gefördert.“ (INT8 K3)** Oder: **„Ich denke auch in Bezug auf den Kompositionsprozess, dass wir alle gut miteinander zurechtgekommen sind, dass wir Probleme oder Fragen lösen konnten. Ich habe mich immer auf die Schüler gefreut und fand es jedes Mal spannend, sie zu sehen.“ (INT4 K1)**

Schwierigkeiten in der Kommunikation, Kritik und Schülerreflexion

Besonders innerhalb eines Teams gab es aber auch Schwierigkeiten in der Kommunikation. In diesem Team beschrieben die SchülerInnen, dass sie unzufrieden mit der Kommunikation zwischen SchülerInnen und dem Lehrteam waren. **„Die Idee ist eigentlich sehr gut, allerdings war die Arbeit während des Projektes schwierig. Es gab Unstimmigkeiten vor allem in der Kommunikation. Die hat an einigen Stellen bei den Leitenden ziemlich gehakt.“ (INT9 S13)** Für sie war vor allem schwierig, dass sie nicht den geeigneten Weg fanden, diese Kritik zu äußern. Auch der im Team beteiligte Student bemerkte selbstkritisch, dass das Lehrteam nicht immer die geeigneten Wege fand, den SchülerInnen gegenüber klar und verständlich zu kommunizieren: **„In der Kommunikation zwischen unserem Lehrteam und den Schülern gab es Schwierigkeiten, was manche Voraussetzungen anging. Dadurch, dass wir viel im Team diskutiert haben, war für uns vieles klar und das hätten wir besser kommunizieren können gegenüber den Schülern. Aber es gab nie die Situation, wo es nicht hätte weitergehen können.“ (INT1 St1)**

In einem anderen Team erhielten die SchülerInnen die Möglichkeit, sich während des Projektes in schriftlicher Form kritisch zum Projekt zu äußern. Dies fanden SchülerInnen gut, jedoch wurde diese Kritik danach nicht ausgewertet: **„Es war eine Hausaufgabe, dass wir unsere Meinung zum Projekt schriftlich festhalten. Ich fand es total schade, dass der Lehrer und der Komponist auf unsere Meinungen gar nicht eingegangen sind, die Hausaufgabe wurde gar nicht mehr besprochen.“ (INT3 S9)** Und: **„Auf der Kritik sollte ein Name stehen, das fand ich unfair. Ich glaube die Kritik von uns Schülern wurde wahrgenommen, aber nicht näher darauf eingegangen. Ich glaube sie haben dann gedacht, naja, die haben ja eh keine Ahnung von Musik oder so.“ (INT3 S10)** Dem Zitat kann man entnehmen, dass sich der betreffende Schüler nicht genug ernst genommen fühlte. Bezüglich dieser Thematik, des Kritik Ausübens der SchülerInnen gegenüber den Lehrpersonen, war eine deutliche Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der Lehrenden und der SchülerInnen zu erkennen. Während die SchülerInnen möglicherweise zu wenig Raum sahen, dem Lehrteam ein Feedback, eine mögliche Kritik entgegenzubringen, hoben LehrerInnen hervor, dass sie kritische Äußerungen der SchülerInnen vermisst hätten. Ein Zitat einer LehrerIn veranschaulicht: **„Das ist ein bisschen mein Kritikpunkt an die Schüler unserer Schule, dass sie so gut erzogen sind und auch schon so reif, dass sie das Positive sehr stark äußern, aber eben nicht auch mal sagen: ‚Oh, das ist ja blöd!‘ Sondern sie sind hier manchmal etwas reserviert.“ (INT7 L2)**

SchülerInnen erläuterten: **„Wir haben die Kritik nicht unmittelbar geäußert. Es war keine gute Kommunikation zwischen uns und dem Komponisten. Er hat sich sehr häufig zurückgehalten und wenig Kritisches gesagt, bzw. uns wirklich wichtige handwerkliche Hinweise gegeben. Vielleicht hätte man im Nachhinein nochmal mit ihm darüber reden sollen. Aber er ist ja nicht nochmal gekommen.“ (INT9 S16)**

Für die SchülerInnen war es zudem von Interesse, dass man auch nach dem Projekt gemeinsam im gesamten Team über das Konzert spricht, die gemeinsame Arbeit auswertet und reflektiert. In einigen Teams ist dies auch geschehen, in Anderen ist dieser Schritt ausgeblieben: **„Ich finde das Ende des Projektes total offen. Wir hatten den Auftritt und jetzt sind alle**

gegangen und wir haben keine Ahnung, ob wir die Studenten nochmal wiedersehen, oder den Komponisten, ob die uns vielleicht noch etwas zu sagen haben, oder ob wir noch etwas sagen dürfen, das ist schade. Der Abschluss hat mir total gefehlt. Wir haben unsere Aufführung gehabt, wir hatten Applaus, aber mir fehlt es, dass wir nochmal zusammenkommen, ein Feedback kriegen und geben können.“ (INT3 S7)

Für die LehrerInnen und KomponistInnen eines Teams bestand weiterhin eine Schwierigkeit. Diese betraf die Kommunikation mit KollegInnen der Schule, die zwar aus dem gleichen Fachbereich (Musik) kamen, jedoch nicht unmittelbar in das Projekt involviert waren. Diese äußerten sich kritisch zum Projekt, zur offenen Vorgehensweise in der Unterrichtsgestaltung. Die Lehrerin beschrieb die Situation für sich folgendermaßen: **„Es war nicht so positiv, dass die Kritik an mich von meinen Kolleginnen nicht direkt an mich kam, sondern eher hintenherum. Aber es gab auf jeden Fall eine Irritation und die führt zu bestimmten Prozessen, führt zu Gesprächen darüber, zu Denkprozessen und das ist schon mal etwas. Es gab schon Kritik, und was eben Kritikpunkte waren, waren aber so nebensächliche Sachen wie, die Leute von der UdK grüßen ja gar nicht. Oder, die Instrumente stehen nach der Probe nicht mehr am selben Platz, oder das Instrument ist kaputt vom Transport von der Philharmonie, was ich aber nochmal gründlich überprüft habe, was wirklich nicht stimmt. Das sind so Nebengeschichten, wo man nochmal sieht, ah ja, dieser kleine Sozialraum Schule ist sofort beeinflusst, wenn Leute von außen kommen. Mich hat es insgesamt aber nicht geärgert, ich fand es eher interessant. Die Schule ist wie eine Insel und wenn da fremde Leute auf die Insel kommen, ist das natürlich eine Irritation und ich habe da auch Verständnis dafür.“ (INT10 L2)**

3C.1: Die Zusammenarbeit in den Teams

Vor allem für die Perspektive der StudentInnen stellte die gemeinsame Zusammenarbeit in einem Team ein Qualitätsmerkmal von *QuerKlang* dar. Ein Student äußerte: **„Im Endeffekt war die Zusammenarbeit im Team, sowohl mit den Schülern, als auch unter uns ein Erfolg.“** (INT1 St1)

3C.2: Homogenität in der Teamarbeit

StudentInnen, LehrerInnen und KomponistInnen beschrieben gleichermaßen eine Zufriedenheit in der Bewältigung der gemeinsamen Arbeitsprozesse innerhalb des Projektes. Besonders zentral waren für die Beteiligten der gelungene Ausgleich der Aufgabengebiete, sowie ein fruchtbarer Austausch zwischen den jeweiligen fachlichen Kompetenzen. So beschrieben etwa StudentInnen: **„Die Schularbeit, die wir hatten, war sehr entspannt, was einerseits daran lag, dass wir ein sehr homogenes Lehrteam hatten. Die Aufgabenverteilung war gelungen. Es war eine sehr konzentrierte Arbeitsatmosphäre, die Störfaktoren von draußen waren sehr gering.“** (INT1 St1) Oder: **„Der Lehrer hat sich nicht überlegen gefühlt. Er war die Respektperson gegenüber der Klasse. Uns gegenüber hat er das nicht merken lassen, ich fand die Zusammenarbeit gut und problemlos.“** (INT12 St2) Auch die LehrerInnen legten Wert auf eine gemeinsame Zusammenarbeit, in der organisatorische und inhaltliche Fragen gemeinsam erläutert und abgestimmt wurden: **„Dass man Stunden gemeinsam planen kann, dass man Verantwortung teilt und auch abgibt.“** (INT10 L2) Es fiel auf, dass die beteiligten Personen häufig beschrieben, dass die gemeinsame Teamarbeit „Spaß“ machte, zudem dass es von Bedeutung war, sich nicht auf unterschiedlichen hierarchischen Stufen zu betrachten: **„Das war eine sehr gute, schöne Arbeit im Team, es hat Spaß gemacht. Für mich bestand da kein Unterschied zwischen uns. Wir haben uns alle gleich eingebracht. Jeder hatte seine Spezialität, aber es war trotzdem sehr homogen.“** (INT4 K1) Auch die KomponistInnen erlebten die Zusammenarbeit innerhalb des Projektes als positive, prägende und abwechslungsreiche Erfahrung: **„Als Alleinarbeiter ist man immer wieder mit Motivationsproblemen konfrontiert, auch mit Zweifeln, das ist in der Gruppe anders, da trägt man**

es gemeinsam. Es gab nie größere Konflikte, oder Kompetenzgerangel. Es war eine gute Ergänzung zu meinem sonstigen Alltag.“ (INT4 K1) Und:

„Mit Lehrern und Studenten zu arbeiten war kein Problem und auch mit den Schülern. Es war enorm freundlich, eine freundliche Atmosphäre. Ich habe mir das ganz anders vorgestellt. Sie waren sehr freundlich und sehr gut erzogen. Wenn man immer die Klagen über die Problemschulen hört, davon war nichts zu spüren. Auch im Umgang miteinander fand ich die Schüler unheimlich angenehm.“ (INT5 K2)

3C.3: Fördern des Gemeinschaftsgefühls innerhalb der Klasse

Auch die SchülerInnen reflektierten zur gemeinsamen Teamarbeit innerhalb der Klasse. Sie schätzten die Gruppenarbeit und beschrieben die gemeinsame Arbeit im Kompositionsprozess als Erfolgserlebnis: **„Die Zusammenarbeit unter uns war für mich ein Erfolg. Der Abschluss im Konzert, der Applaus, das Zusammenstehen auf der Bühne fand ich total toll, weil es gezeigt hat, dass wir gut zusammen gearbeitet haben. Es ist ein Gemeinschaftsgefühl entstanden.“** (INT3 S7) Eine andere Schülerin betonte ebenfalls: **„QuerKlang hat in unserer Klasse die Gemeinschaft gefördert.“** (INT1 S2) Aus Sicht der jeweiligen LehrerInnen wurde ebenfalls deutlich, dass in der Förderung des Gemeinschaftsgefühls und der Stärkung der Kompetenzen der SchülerInnen in einem Team ein hoher qualitativer Wert des Projektes lag: **„Ich glaube, dass es eine Konzentration und Teamfähigkeit ist, die da ganz stark gefordert ist. Mir ist aufgefallen, dass sich im Verlauf der Arbeitsphase der Zusammenhalt unter den Schülern und die gemeinsame Konzentrationsbereitschaft enorm gesteigert haben. Und das ist eine Notwendigkeit und Voraussetzung für künstlerisches Schaffen.“** (INT2 L1)

Die Rolle der StudentInnen

Offen blieb für einige der Teilnehmenden, inwiefern die Rolle der StudentInnen sinnvoll zum Tragen gekommen ist. Einige der StudentInnen, LehrerInnen und KomponistInnen betonten auf unterschiedliche Weise, dass die StudentInnen sich ab und an in einer unklaren Position befanden, die nicht hergab, welche Aufgabenbereiche ihnen zufallen könnten: **„Jetzt im Nachhinein würde ich sagen, wenn man es nochmal machen würde wäre es gut, dass man klarer aufteilt, wer was macht. Manchmal dachte man als Student: ‚Bin ich überhaupt eine Hilfe‘? Aber vielleicht musste man das ja auch gar nicht sein. Ich hab mich teilweise zurückgezogen, weil ich gemerkt habe, die Komponistin kann es, was soll ich noch dazu sagen. Wenn ich etwas wusste habe ich auch etwas gesagt, aber wir hatten nicht so eine feste Rolle. Wir sind immer so hin und her gesprungen.“** (INT12 St2) Eine Komponistin schilderte ebenfalls: **„Durch die Probensituation hing vieles doch an mir. Ich habe darüber nachgedacht, ob die Studentinnen nicht vielleicht gern mehr gemacht hätten.“** (INT8 K3) Auch die LehrerInnen befassten sich mit der Thematik. Besonders interessant ist die Schilderung einer Lehrerin, die zuvor bereits schon einmal als Studentin an *QuerKlang* teilgenommen hatte: **„Was mir mehrmals durch den Kopf gegangen ist, ist, dass es mit den Studenten schon auch schwierig ist. Ich hätte mich selber in der Position als Lehrerin sicher noch mehr zurückhalten können. Aber die Studenten haben sich ihre Räume nicht so richtig genommen. Ich habe das Projekt selber gemacht als Studentin und damals habe ich mir den Raum auch nicht genommen. Und es wäre eigentlich total gut möglich gewesen. Ich habe oft gedacht, das hätten sie jetzt machen können, damit sie auch mal zum Zuge kommen. Ich glaube aber, dass sie trotzdem nicht unzufrieden waren.“** (INT10 L2)

Aus der Perspektive der SchülerInnen sind diesbezüglich starke Unterschiede in den Äußerungen festgestellt worden. Während einige SchülerInnen sich mehr Aktivität von den StudentInnen erhofft hätten, waren andere wiederum begeistert von der Unterstützung. Schülerzitate machen die Unterschiede deutlich: **„Die Studenten hätten sich wirklich mehr einbringen können. Sie waren sehr freundlich und sympathisch, aber es kam von ihrer Seite nichts Produktives.“** (INT9 S14) Weiterhin: **„Die Studenten haben sich**

eingebraucht, aber man hat gemerkt, dass sie auch lernen, genauso wie wir und gleichzeitig haben sie die Chance bekommen, dass was sie gelernt haben auch an uns anzuwenden, indem wir Sachen probiert haben, die sie auch vorgeschlagen haben. Die haben genauso experimentiert und manche Ideen kamen auch von ihnen, die wir dann auch im Stück übernommen haben.“ (INT1 S3) Und: „Ich fand, die Studenten haben eine sehr große Unterstützung geleistet. Sie hatten den besten Überblick vom gesamten Stück. Ich fand es sehr positiv, wie sie mit uns gearbeitet haben.“ (INT3 S9)

3D.1: Die gelungene Organisation des Projektes

Aus den unterschiedlichen Perspektiven war einhellig eine deutliche Zufriedenheit mit der Organisation des Projektes auszumachen. Hierbei wurde unter anderem die gute Betreuung der Teilnehmenden als ein Qualitätsmerkmal angesehen. Ein Komponist betonte: „**Ich fand die Betreuung insgesamt sehr gut.**“ (INT5 K2) Eine weitere Stimme aus der Perspektive der KomponistInnen äußerte ebenfalls: „**Die grobe Organisation, wie man angesprochen wird, und informiert wird, das fand ich sehr gelungen.**“ (INT4 K1) Auch LehrerInnen beschrieben: „**Ich finde es wirklich eine tolle Sache, sehr gut organisiert, sehr kompetent.**“ (INT10 L2)

Organisation der Termine in den Schulen

Organisatorische Schwierigkeiten zeigten sich für die StudentInnen. Diese konnten beispielsweise nicht an den Abschlussreflexionen des Projektes teilnehmen, weil diese in der Prüfungszeit am Ende des Semesters lagen. Ebenso war es nicht allen StudentInnen möglich, alle Termine ihrer Teams an den Schulen wahrzunehmen, weil diese mitunter in wichtige Vorlesungen fielen. Das folgende Zitat einer StudentInnen beschreibt konkret: „**Es wäre toll, dass man, bevor *QuerKlang* anfängt, mitbekommt, wann die Lehrer Stunden anbieten, also wann wir in die Schule gehen können. Es war total blöd, denn unser Studium hatte schon angefangen und ich konnte mich gar nicht mehr entscheiden, zu welcher Schule ich will, oder zu welchem Komponisten, weil mein Stundenplan nicht gepasst hat. Bei mir ist es jetzt**

glücklich gelaufen, aber ich konnte auch nur einen Tag in Woche kommen, wir hatten aber zwei Projektstage in der Woche. Das war schade, und wäre besser man weiß es vorher.“ (INT12 St2)

3E.1: Das Kennenlernen in Sauen

Für KomponistInnen, StudentInnen und LehrerInnen stellte die Fahrt nach Sauen ganz zu Beginn des Projektes eine wertvolle Erfahrung dar. Der gemeinsame Aufenthalt ermöglichte das gemeinsame Kennenlernen der an *QuerKlang* teilnehmenden Personen. Eine Komponistin schilderte: **„Die Möglichkeit, sich in Sauen genau kennenzulernen fand ich ganz toll. Auch, weil man sich da eben austauschen konnte. Das wirklich eine Basis geschaffen wird für die Zusammenarbeit.“** (INT8 K3) Ein anderer Komponist beschrieb ebenfalls: **„Das Seminar in Sauen fand ich sehr wichtig als Einführung und gruppenbildendes Moment. Sowohl der Kontakt mit dem Leitungsteam, als auch mit den anderen Teilnehmern war sehr gelungen würde ich sagen.“** (INT4 K1) Auch die StudentInnen und LehrerInnen beschrieben ähnliche Eindrücke: **„Sauen fand ich auch so gut. Die Einstiegsphase macht so viel aus. Man kann zusammenwachsen und sich kennenlernen. Das Konzept ist gut gelungen.“** (INT12 St2) Oder: **„Die Woche in Sauen war ganz wichtig. Da haben wir wirklich viel und sehr detailliert gesprochen und eine gute Startplanung hingekriegt.“** (INT10 L2) Die Befragten erwähnten, dass es nicht nur von Bedeutung war, sich in Sauen kennenzulernen und die jeweiligen Teams aufzustellen, sondern dass ausreichend Zeit vorhanden war, in den Teams erste Planungsschritte, sowie inhaltliche und konzeptionelle Fragen zu klären.

4.3.2. Tabellarische Darstellung der sozialen Qualitätsmerkmale

| Schlüssel | Qualitätsmerkmal |
|------------------|---|
| 3A.1 | Stärkung des Selbstbewusstseins der SchülerInnen |
| 3B.1 | Kommunikationsprozesse |
| 3B.2 | Diskussionen, Meinungs austausch |
| 3C.1 | Die Zusammenarbeit in den Teams |
| 3C.2 | Homogenität in der Teamarbeit |
| 3C.3 | Fördern des Gemeinschaftsgefühls innerhalb der Klasse |
| 3D.1 | Die gelungene Organisation des Projektes |
| 3E.1 | Das Kennenlernen in Sauen |

5.Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Dieser Abschnitt bietet Raum, Wünsche und Kritikpunkte der an *QuerKlang* beteiligten Personen aufzugreifen, sowie auf mögliche Problemfelder des Projektes aufmerksam zu machen, die unter Umständen in der zukünftigen Planung berücksichtigt werden können. Folgende Aspekte wurden in diesem Zusammenhang erfasst:

- Zeiteinteilung innerhalb der Unterrichtsphasen
- Organisation der Termine an den Schulen
- Punktuelle theoretische Einheiten für SchülerInnen
- Vertieftes Kennenlernen der KomponistInnen
- Reflexion für SchülerInnen
- Nachhaltige Wirkung des Projektes

Zeiteinteilung innerhalb der Unterrichtsphasen

Vor allem die an dem Projekt beteiligten KomponistInnen hoben hervor, dass sie teilweise unzufrieden über die Organisation der zeitlichen Strukturen innerhalb der einzelnen Projektphasen in den eigenen Teams waren. Sie äußerten den Wunsch, mit den SchülerInnen länger anhaltende Proben durchzuführen, die es ermöglichten, tiefer in inhaltliche, etwa künstlerische Fragestellungen, einzutauchen. Während des Projektes trafen die meisten Teams sich im Rahmen des Musikunterrichts wöchentlich für 1,5 Stunden in den Schulen. Zwei KomponistInnen machten den Vorschlag, sofern es möglich ist, zwei bis drei Termine, beispielsweise an Wochenenden, festzulegen. An diesen Projekttagen könnte für mehrere Stunden an dem Projekt gearbeitet werden.

Organisation der Termine an den Schulen

Für die StudentInnen bestand, wie bereits erwähnt, eine Schwierigkeit in der Koordination der Projekttermine mit den feststehenden Vorlesungszeiten an der Universität. Mit Beginn des Projektes stand der Semesterplan schon seit einigen Wochen fest und die StudentInnen mussten die Entscheidung, zu welchem Team innerhalb von *QuerKlang* sie gehören wollten zu großen Teilen

nach terminlichen Schwerpunkten ausrichten. Diese Situation führte auch dazu, dass einige StudentInnen nicht alle Termine an den Schulen regelmäßig wahrnehmen konnten. Eine StudentIn beschrieb beispielsweise, dass ihr Team sich zwei Mal wöchentlich in der Schule traf, sie aber fortlaufend nur einmal wöchentlich anwesend sein konnte. Dies führte dazu, dass ihr die Eindrücke dieser jeweiligen Stunden fehlten, sie nicht immer auf dem aktuellen Stand des Projektes war. Ein weiterer Student bedauerte, nicht an der Abschlussreflexion am Ende des Projektes teilgenommen zu haben, da er und auch andere StudentInnen des Projektes an diesem Tag Abschlussprüfungen ablegten.

Punktuelle theoretische Einheiten für SchülerInnen

QuerKlang ist ein Projekt, das die Praxis in den Mittelpunkt setzt. SchülerInnen komponieren und können musikalische Zusammenhänge auf praktische Art erschließen. Dies schätzten alle Beteiligten sehr, auch die SchülerInnen. Dennoch muss darauf hingewiesen werden, dass die SchülerInnen sich zumindest innerhalb kurzer Momente des Projektes, punktuelle theoretische Einheiten, etwa zur Neuen Musik, erwünscht hätten. Diese hätten, so äußerten sie, als wichtige Ergänzung zum praktischen Prozess gefehlt. Die SchülerInnen betonten, dass sie gern mehr über Neue Musik, über ihre Entstehung, über mögliche ästhetische Merkmale, über KomponistInnen und ihre Werke erfahren hätten.

Vertieftes Kennenlernen der KomponistInnen

Die an *QuerKlang* beteiligten SchülerInnen bezeichneten die Begegnung mit einem/einer KomponistIn als wertvoll. Sie hoben hervor, dass sie sich innerhalb des Projektes mehr Zeit gewünscht hätten, genauer ins Gespräch mit den jeweiligen KomponistInnen zu kommen. Sie interessierten sich für die Arbeit der KomponistInnen und hätten gern Werke von ihnen kennengelernt. Eine Klasse hob zudem hervor, dass sie gern einmal in ein Konzert ihrer KomponistIn gehen wollen würden.

Reflexionen für SchülerInnen

Es bleibt offen, inwiefern den SchülerInnen vor allem im Nachhinein des Projektes Raum zur Reflexion über das Projekt, über die gewonnenen Erfahrungen eingeräumt wurde. Einige SchülerInnen erläuterten, dass sie auch nach dem Konzert gern einen gemeinsamen Abschluss mit dem Team gefunden hätten. In einigen Klassen hat dieser auch stattgefunden, in anderen wiederum nicht. In letzterem Fall hätten die SchülerInnen vor allem von Seiten der KomponistInnen gern ein Feedback zu ihrer Aufführung bekommen.

Nachhaltige Wirkung des Projektes

Vor allem seitens der KomponistInnen wurde die Frage der nachhaltigen Wirkung des Projektes angeregt. Zwar erstreckte sich *QuerKlang* über einen langen Zeitraum, jedoch scheint, so äußerten KomponistInnen, eine Vermittlung nur dann tief zu wirken, wenn ein Projekt wie dieses, mit all seinen wertvollen Faktoren, die zu entscheidenden Anregungen bei den SchülerInnen führen können wiederholt wird. Ein Komponist stellte auch die Frage in den Raum, warum die *QuerKlang*-Teams jährlich wechseln. In seinen Augen ist es sinnvoll, das Projekt mit den gleichen Teams zu wiederholen. Aufgrund der gewonnenen Erfahrungen würden sich viele Prozesse innerhalb des Projektes leichter gestalten lassen, der Einstieg in eine vertiefte künstlerische Arbeit würde sich schneller vollziehen.

Anhang

Leitfäden zu den qualitativen Interviews zur Evaluation von „QuerKlang-Experimentelles Komponieren in der Schule“ (2012/2013)

1. Interviewleitfaden – SchülerInnen

1. Wie hat dir das Projekt „QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule“ gefallen?
2. Was hat dir daran besonders gut gefallen?
3. Was hat dir nicht gut gefallen? Was fandest du schwer? Wo hattet ihr, wo hattest du Schwierigkeiten?
4. Wie war es für dich mit einem/er KomponistIn zusammenzuarbeiten?
5. Wie hast du die Zusammenarbeit mit den StudentInnen erlebt?
6. Wie fandest du es, in diesem Projekt selbst zu komponieren?
7. Wie war es für dich, gemeinsam mit deinen Mitschülern eine Komposition zu erstellen?

8. Wie hast du das Konzert, die Aufführung in der Philharmonie erlebt?

9. Was war für dich ein Erfolg in diesem Projekt?

10. Gibt es etwas, das du im Projekt vermisst hast, bzw. etwas, das du dir für die Zukunft wünschen würdest, wenn du es noch mal machst?

2. Interviewleitfaden – StudentInnen

1. Was bedeutet für Sie, als beteiligte/r Student/in, *Qualität* im Zusammenhang mit dem Projekt „QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule“? (Wodurch hat sich das Projekt ausgezeichnet bzw. wodurch unterscheidet es sich von anderen Projekten, die Sie im Laufe des Studiums gemacht haben?)
2. Wie haben Sie es erlebt, an einer Schule zu arbeiten?
3. Wie haben Sie den Kompositionsprozess der SchülerInnen erlebt?
4. Wie haben Sie die Begegnung der SchülerInnen mit einem Komponisten erlebt?
5. Was haben die Schüler Ihrer Ansicht nach gelernt/erfahren, im Verlauf des Projektes mitgenommen?
6. Was haben Sie als StudentIn im Verlauf des Projektes erfahren, beobachtet, gelernt?

Haben Sie durch das Projekt möglicherweise neue Erkenntnisse bezogen auf den Unterricht, den Sie in der Zukunft gestalten werden gemacht?
7. Wie haben Sie selbst die Zusammenarbeit mit einem/r KomponistIn

empfunden?

8. Wie haben Sie die Zusammenarbeit mit dem/der Lehrer/in empfunden?

9. Wie haben Sie die Arbeit im Team empfunden?

Wie verlief die Kommunikation und Organisation innerhalb ihres Teams?

10. Welche Aufgaben haben Sie im Projekt übernommen?

Waren Sie mit ihren Aufgaben/Aktivitäten zufrieden?

11. Wo haben sich im Projekt für Sie Schwierigkeiten gezeigt?

Wie sind Sie (im Team) mit den Schwierigkeiten umgegangen?

13. Woran haben Sie gemerkt, dass etwas gut/schlecht gelaufen ist?

14. Wo hat sich für Sie selbst Erfolg im Projekt gezeigt?

Was meinen Sie, war für die anderen Beteiligten (Schüler, Komponist, Lehrer) ein Erfolg?

15. Gibt es Dinge, von denen Sie sich, wenn Sie *QuerKlang* noch mal machen würden, wünschen, dass Sie anders verlaufen?

Gibt es Kritikpunkte, die Sie anbringen möchten?

3. Interviewleitfaden – LehrerInnen

1. Was bedeutet für Sie als LehrerIn *Qualität* im Zusammenhang mit dem Projekt „QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule“?
2. Wie sind ihre SchülerInnen ihrer Meinung nach mit der Anforderung, innerhalb einer Gruppe zu komponieren, umgegangen?

Durch welche Qualitätsmerkmale, in pädagogischer und künstlerischer (o.a.) Hinsicht, hat sich der Prozess des Komponierens bei Ihren SchülerInnen ausgezeichnet?
3. Welchen Einfluss hatte die Anwesenheit des/der Komponisten/in auf Ihre SchülerInnen? Welchen Einfluss hatte er/sie möglicherweise auf die künstlerische/pädagogische Qualität des Projektes?
4. Welchen Einfluss hatte die Anwesenheit der StudentInnen auf Ihre Schüler?
5. Wie sind die SchülerInnen mit dem Thema Experimentelle Musik/Neue Musik umgegangen?

Was könnte besonders innerhalb dieses Projektes, bezogen auf die Arbeit mit den SchülerInnen, Ihrer Meinung nach möglicherweise ein Qualitätsmerkmal dieser Musik sein?

6. Wie gestaltete sich für Sie die gemeinsame Arbeit mit dem/der

Komponisten/in und den StudentInnen?

Wie haben Sie die Arbeit im Team empfunden?

Waren Sie mit der Kommunikation und Organisation innerhalb Ihres Teams zufrieden?

7. Haben die Erfahrungen, die Sie während des Projekts in der Begegnung mit

allen Teilnehmenden (KomponistInnen, SchülerInnen, StudentInnen,

LehrerInnen etc.) gemacht haben einen Einfluss auf die zukünftige

Gestaltung ihres Musikunterrichts, unabhängig von *QuerKlang*?

8. Was meinen Sie, war für ihre Schüler ein Erfolg während des Projektes?

Was war für Sie selbst ein Erfolg?

9. Was machte Ihren Schülern Schwierigkeiten?

Was machte Ihnen selbst Schwierigkeiten?

10. Gibt es Anregungen, Wünsche, Kritikpunkte, die Sie anbringen möchten?

4. Interviewleitfaden – KomponistInnen

1. Was bedeutet für Sie, als teilnehmende/r KomponistIn, *Qualität* im Zusammenhang mit „QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule“? Was macht die Qualität dieses Projektes aus?
2. Welche künstlerischen, pädagogischen (u. a.) Qualitätsmerkmale zeichnet das Projekt Ihrer Meinung nach aus?
3. Wie haben Sie die Zusammenarbeit mit den SchülerInnen erlebt?
4. Welche Qualität bringt die Tätigkeit des Komponierens, bezogen auf die SchülerInnen (Schüler komponieren) mit sich?
5. Gibt es für Sie künstlerische Qualitätskriterien, die Sie bei der Unterstützung der Schüler im Kompositionsprozess, bei der gemeinsamen Fertigstellung der Schülerkomposition und abschließenden Aufführung im Konzert, besonders beachten?
6. Welche Möglichkeiten bietet der Bereich der Experimentellen- oder Neuen Musik im Zusammenhang mit dem Projekt?

Welche Qualitätsmerkmale, bezogen auf die Arbeit mit SchülerInnen zeichnet diese Gattung aus?

7. Wie haben Sie die Arbeit an einer Schule erlebt?

8. Wie haben Sie die Teamarbeit erlebt?

Wie war es für Sie, mit einem/er Lehrer/in und StudentInnen zusammenzuarbeiten?

Wie funktionierte die Kommunikation und Organisation innerhalb Ihres Teams?

9. Welche Qualitätsmerkmale birgt die Zusammenarbeit mit Institutionen wie UdK/ und MaerzMusik Ihrer Meinung nach?

10. Was bedeutet für Sie Erfolg im Zusammenhang mit *QuerKlang*?

11. Wo ergaben sich im Projektverlauf für Sie Schwierigkeiten?

Wie sind Sie damit umgegangen?

12. Gibt es Kritikpunkte, Wünsche oder Anregungen bezüglich des Projektes, die Sie gern anbringen möchten?

Quellenverzeichnis

Brandstätter, Ursula (2004): *Differenzen als ästhetisches und pädagogisches Potential* in: Positionen, Beiträge zur Neuen Musik, Heft 61 (S.2-7)

Brandstätter, Ursula (2011): *Experimentelle Musik erfordert Experimentelle Didaktik* in: Diskussion Musikpädagogik, Heft 51 (S.12-16)

Kromrey, Helmut (2001): Evaluation – ein vielschichtiges Konzept, Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis in: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Heft 2 (S.105-131)

Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2007/ 2008): *Qualitative Evaluation - Der Einstieg in die Praxis*, Wiesbaden, (VS VERLAG für Sozialwissenschaften)

Merchel, Joachim (2010): *Evaluation in der Sozialen Arbeit*, München, (Ernst Reinhardt Verlag)

Riggert, Christoph (2011): *Experimentelle Musik in der Schule* in: Afs-Magazin, Heft 32 (S.16-20)

Stockmann, Reinhard (Hrsg.) (2007): *Handbuch zur Evaluation*, Münster (Waxmann Verlag)

Wiehe, Kerstin (2012): *QuerKlang ist Wachsen! Reflexion als Instrument der Qualitätsentwicklung* in: Neues hören und sehen und vermitteln (Hrsg. M. Dartsch, S. Konrad, C. Rolle) conbrio, Schriftreihe Netzwerk Musik Saar, Band 7 (S.134-143)

Dokumente

Reflexionen (in Aufsatzform) von SchülerInnen, die 2013 an *QuerKlang* teilgenommen haben

Kurzkommentare („QuerKlang ist...“) von SchülerInnen, die in früheren Durchgängen an *QuerKlang* teilgenommen haben

Eine Übersicht mit pädagogischen Leitideen des Projektes „QuerKlang- Experimentelles Komponieren in der Schule“ (von der Agentur K&K kultkom, Kulturmanagement und Kommunikation)

Internet

http://www.profkromrey.de/SuB_2001-2-kromrey.pdf

<http://www.querklang.eu/>