

Evaluationsbericht

Qualitative Evaluation

Zum Projekt
„QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule“

November 2011 – April 2012

Im Auftrag der Universität der Künste Berlin
Untersuchungszeitraum: 26.03.2012 – 20.09.2012
Evaluierende: Sarah Krispin

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	2
1. Untersuchungsgegenstand, Auftrag und Evaluationsgegenstand.....	3
2. Kurzzusammenfassung der Evaluationsergebnisse.....	7
3. Untersuchungsaufbau	
3.1. Theoretische und methodische Vorgehensweise.....	13
3.2. Verzeichnis für Abkürzungen.....	35
4. Evaluationsergebnisse	
4.1. Pädagogische Qualitätsmerkmale.....	36
4.2. Künstlerische Qualitätsmerkmale.....	66
4.3. Soziale Qualitätsmerkmale.....	109
5. Schlussfolgerungen und Empfehlungen.....	148
Anhang – Interviewleitfäden.....	157
Quellenverzeichnis.....	172

Einleitung

Der vorliegende Evaluationsbericht dient der ausführlichen Darstellung von Untersuchungsergebnissen, die während des Projektes „QuerKlang - Experimentelles Komponieren in der Schule“ ermittelt wurden. Evaluiert wurde der Projektdurchlauf 2011/2012, der von November 2011 bis Ende März 2012 stattfand. 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.

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

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 2011/2012

An dem Projektdurchlauf 2011/2012 haben 5 Klassen von Berliner Schulen teilgenommen. Darunter:

- eine 11. Klasse der Käthe-Kollwitz-Oberschule (Prenzlauer Berg)
- eine 11. Klasse des Heinrich-Hertz-Gymnasiums (Friedrichshain)
- eine 11. Klasse der Bertha-von-Suttner-Schule (Reinickendorf)
- eine 9. Klasse der Héctor-Peterson-Schule (Kreuzberg)
- eine 9. Klasse der Kurt-Schwitters-Schule (Prenzlauer Berg).

Die Projektteams an den Schulen

5 betreuende LehrerInnen, 5 KomponistInnen, 10 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“ (2011/2012) 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* von LehrerInnen, SchülerInnen, StudentInnen, KomponistInnen, des Leitungsteams, der Gesamtleitung sowie externen Kooperationspartnern sollten nach Möglichkeit ermittelt, analysiert und ausgewertet werden.

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 die Möglichkeit, einen knappen Überblick über Ergebnisse zu erhalten, die aus der Evaluation des Projektes „QuerKlang- Experimentelles Komponieren in der Schule“ (2011/2012) hervorgegangen sind. Im Zentrum des Evaluationsinteresses standen Fragen zu Qualitätsmerkmalen des Projektes, sowie Fragen nach Erfolg und Schwierigkeiten der Teilnehmenden. Es muss darauf hingewiesen werden, dass die folgende Darstellung nur eine allgemeine Übersicht der Erkenntnisse bietet. Gründliche Erläuterungen der einzelnen Merkmale und Ergebnisse finden sich im Kapitel 4. (Evaluationsergebnisse) dieses Berichtes. Die Evaluation hat ergeben, dass die Qualitätsmerkmale des Projektes in drei große Bereiche fallen:

- Pädagogische Qualitätsmerkmale
- Künstlerische Qualitätsmerkmale
- Soziale Qualitätsmerkmale

2.1. Pädagogische Qualitätsmerkmale

Den verschiedenen Äußerungen aller Befragten war zu entnehmen, dass es vor allem die offene methodisch-didaktische Ausrichtung des Unterrichts innerhalb des Projektes war, die es den SchülerInnen ermöglichte, sich in einen kreativen Kompositionsprozess zu begeben. Die Experimentelle Musik, die ein inhaltlicher Bestandteil des Projektes war, hatte aufgrund ihrer offenen Charakteristik einen wesentlichen Einfluss auf eine Unterrichtsgestaltung, die diese Musik in den Mittelpunkt setzt. Im Zentrum des Projektes stand ein Musikunterricht, der das Explorieren und Experimentieren von Klangmaterial, sowie das selbständige Erstellen einer Komposition der SchülerInnen in den Mittelpunkt stellte. Für die beteiligten LehrerInnen, KomponistInnen und StudentInnen, die als Lehrteam an der Schule gemeinsam vor die Klasse traten, ergab sich die Herausforderung, die SchülerInnen zwischen den Polen Freiheit und Steuerung im Unterricht auf sicheren Wegen hin zum abschließenden Konzert zu begleiten. Die SchülerInnen hatten zunächst Schwierigkeiten mit den ungewohnt großen Freiräumen im Unterricht, lernten diese jedoch mit der Zeit besonders schätzen.

Insgesamt ist das Projekt durch Entwicklungsprozesse, auch auf pädagogischer Ebene, gekennzeichnet. KomponistInnen entwickelten ein Bewusstsein für pädagogische Prozesse, LehrerInnen und StudentInnen lernten es kennen, im Team zu unterrichten und entwickelten mit der Zeit vor allem ein Gefühl für *experimentelle* pädagogische Prozesse, sowie ein Vertrauen darin, dass die SchülerInnen auch ohne die permanente gelenkte Steuerung eines Lehrers Ergebnisse erzielen konnten.

Die SchülerInnen entwickelten nach einer anfänglichen Skepsis gegenüber der Musik ein Interesse an der für sie neuen Kunstform, zudem eine Begeisterung für das Erstellen der eigenen Komposition. Sie empfanden Spaß, fühlten sich durch die zusätzliche Anwesenheit der KomponistInnen und StudentInnen herausgefordert und motiviert. Insgesamt war eine große Zufriedenheit im Erreichen von Ergebnissen, etwa der Fertigstellung und Präsentation der Komposition im Konzert, auszumachen.

Das Fachwissen, der künstlerische Hintergrund eines/einer KomponistIn, wurde von den SchülerInnen besonders geschätzt. Von Diesem konnten auch beteiligte LehrerInnen und StudentInnen profitieren. Das Kennenlernen einer Persönlichkeit, die beruflich als KünstlerIn tätig ist eröffnete den SchülerInnen die Möglichkeit, abseits des gewohnten Unterrichts künstlerische Denk- und Lebensweisen kennenzulernen.

Die StudentInnen sahen es als Qualitätsmerkmal an, außerhalb der Universität praktische Erfahrungen zu sammeln und die Arbeit an der Schule in der Nähe eines/einer LehrerIn kennenzulernen. KomponistInnen sahen in der Begegnung mit SchülerInnen wertvolle Erfahrungen, von denen sie in zukünftigen pädagogischen Projekten profitieren können.

Das Konzert galt in den künstlerisch-pädagogischen Prozessen als besonderer Motivationsfaktor für die SchülerInnen. Für die LehrerInnen, StudentInnen und KomponistInnen war es ebenso der Prozess des Projektes, der als wertvoll angesehen wurde. Im Kompositionsprozess stellten die SchülerInnen sich vielen Herausforderungen. (Näheres dazu siehe Kapitel 4.) Das Überwinden von Schwierigkeiten, das in experimentellen, etwa naturwissenschaftlichen Prozessen selbstverständlich ist, wurde von vielen als pädagogisches Qualitätsmerkmal angesehen, das letzten Endes zu Erfolgen geführt hat.

2.2.Künstlerische Qualitätsmerkmale

Die Begegnung mit einer neuen Kunstform, das Kennenlernen der SchülerInnen eines neuen Genres der Musik, stellte für alle Beteiligten ein Qualitätsmerkmal dar. Das Aufbrechen von Gewohnheiten, etwa bezogen auf das Wahrnehmen von Klängen oder das gewohnte harmonische Verständnis der SchülerInnen, stand dabei unter anderem im Mittelpunkt. Die KomponistInnen betonten, dass ein wertvoller Schritt in der Irritation der SchülerInnen durch die Begegnung mit der Experimentellen Musik lag. Diese Irritation ermöglichte es, gewohnte Strukturen in der Auseinandersetzung mit Kunst zu hinterfragen und eine offene Haltung gegenüber neuen Kunstformen zu entwickeln.

Ein besonderes Merkmal bestand für viele Befragte darin, dass die SchülerInnen musizierten und eigene Musik erfanden. Das Komponieren stand dabei im Mittelpunkt. Dieses in den Musikunterricht zu integrieren stellte für alle eine Besonderheit dar. Im Kompositionsprozess erhielten die SchülerInnen die Möglichkeit, sich intensiv mit Fragen zu musikalischen Begrifflichkeiten, Gestaltungsprozessen, Notationsformen, Spielweisen auf den Instrumenten u.v.a. auseinanderzusetzen. Ganz zu Beginn des Kompositionsprozesses stand die Schärfung der Klangwahrnehmung der SchülerInnen. Das Hören der Umgebung, das Wahrnehmen und Beschreiben von Klängen, sowie das Experimentieren mit Klangerzeugern oder dem eigenen Instrument.

Dem schloss sich der Kompositionsprozess an, der aufgrund der Offenheit in den Vorgaben der LehrerInnen, KomponistInnen und Studentinnen ebenso eine Herausforderung darstellte, wie die Tatsache, dass die SchülerInnen keine Erfahrungen im Bereich Komposition hatten. SchülerInnen betonten, dass das Projekt durch eine lange Einfindungsphase geprägt war, in der zunächst ein Vertrauen zur Musik aufgebaut wurde.

Vor allem den beteiligten KomponistInnen war es wichtig, dass die SchülerInnen währenddessen eine musikalische Vorstellungskraft entwickelten, die es ihnen ermöglichte, einen eigenen künstlerischen Ausdruck zu finden.

Die Vorkonzerte und Konzerte des Projektes stellten für die SchülerInnen ein besonderes Erfolgserlebnis dar. Hier konnten sie die eigenen Werke präsentieren. Sie wurden zu Interpreten ihrer Kompositionen und lernten die

Auftrittssituation ebenso kennen wie das Üben und Proben von musikalischem Material in der Vorbereitung. In dieser Auseinandersetzung schärfte sich das kritische Bewusstsein der SchülerInnen für künstlerische Prozesse. Die Konzerte verhalfen den SchülerInnen zudem zur Anerkennung des Publikums. SchülerInnen betonten zudem, dass sie es genossen, das Publikum durch die eigene Musik glücklich gemacht zu haben. Insgesamt waren alle Beteiligten, vor allem die SchülerInnen, sehr zufrieden mit der Präsentation der Komposition.

Das Eingebettet sein in das Festival für aktuelle Musik sorgte zusätzlich für eine künstlerische Qualität des Projektes. *MaerzMusik* ermöglicht die Konzerte der SchülerInnen im Foyer des Kammermusiksaals der Philharmonie. SchülerInnen konnten einen Eindruck vom Festival gewinnen und sich zudem Konzerte ansehen, in denen ebenfalls Experimentelle Musik von professionellen KomponistInnen erklang.

Zu betonen ist, dass *QuerKlang* besonders für diejenigen SchülerInnen von Bedeutung war, die zuvor nicht in direkten Kontakt mit Musik bzw. einem Instrument gekommen sind. LehrerInnen hoben hervor, dass sie es als etwas Besonderes empfanden, dass ihre SchülerInnen mit gleichen musikalischen Voraussetzungen in das Projekt gehen konnten.

Das Projekt bot beteiligten KomponistInnen die Möglichkeit, das eigene künstlerische Verständnis in der Begegnung mit den SchülerInnen zu hinterfragen.

2.3. Soziale Qualitätsmerkmale

Die Gruppenarbeit der SchülerInnen im Kompositionsprozess wurde von den Beteiligten als ebenso wertvoll angesehen wie die Teamarbeit der LehrerInnen, KomponistInnen, StudentInnen an den Schulen, sowie in den Leitungs- und Gesamtleitungsteams von *QuerKlang*. Die Teamarbeit ermöglichte eine gute Betreuung aller Teilnehmenden. Das gegenseitige Unterstützen innerhalb der Projektteams an den Schulen, das Anbieten von Hilfestellung aus den Leitungsteams, der intensive Austausch innerhalb des Projektes eröffneten eine Arbeitsatmosphäre, die von vielen als produktiv und anregend beschrieben wurde.

Mit der Gruppen- bzw. Teamarbeit waren auch Schwierigkeiten verbunden. Der Ausgleich der jeweiligen beruflichen Kompetenzen, das Ausloten der jeweiligen Rollen und Verantwortlichkeiten, das gemeinsame Abstimmen innerhalb von Unterrichtsprozessen nahm dabei einen großen Raum ein. Hier entwickelten sich für alle Beteiligten Qualitäten im gegenseitigen Umgang miteinander. Die Kommunikation innerhalb der Teams vollzog sich ab und an in Diskussionen und regen Auseinandersetzungen. Ein respektvoller Umgang miteinander, das gleichberechtigte Aufgreifen von Meinungen vollzog sich in Entwicklungsprozessen. SchülerInnen betonten, dass sie die Qualitäten einer guten Teamarbeit, wie etwa das Kritiküben während des Projektes, kennenlernten.

Vor allem StudentInnen und LehrerInnen hoben hervor, dass die kreative und selbstständige Aktivität der SchülerInnen innerhalb der Gruppen einen wertvollen Einfluss auf das Selbstbewusstsein bzw. einen Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeiten der SchülerInnen hatte. In der Zufriedenheit damit, ein eigenes Werk erschaffen zu haben spiegelte sich ein Glücksgefühl, eine Bestätigung der SchülerInnen, selbst etwas Sinnvolles, etwas Schönes geschaffen zu haben. Der ausgedehnte Zeitrahmen, sowie der gleiche Zugang aller SchülerInnen zur Musik ermöglichte es zudem, dass SchülerInnen zum Zuge kamen, die sich sonst im schulischen Kontext eher zurückhalten.

Die gute Organisation des Projektes wurde von allen Beteiligten als etwas qualitativ Wertvolles innerhalb des Projektes beschrieben.

Die Einführungsphase in Sauen, bot die Möglichkeit, das Projekt und die Teilnehmenden abseits des Alltags in Ruhe kennenzulernen. Dies schätzten die Beteiligten sehr. Ebenso den vertieften Austausch innerhalb der Reflexionen während des Projektes. Hier sahen die Mitwirkenden ausreichend Raum, Problemstellungen aufzuwerfen und mögliche Hilfestellungen zu erhalten.

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.)
- Reflexionen in Aufsatzform von Schülern eines 11. Jahrgangs, die 2011/2012 an *QuerKlang* teilgenommen haben.
- Kurzkommentare 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**
- P5 die Perspektive der Gesamtleitung**
- P6 die Perspektive der Pädagogischen Leitung**
- P7 die Perspektive der Künstlerischen Leitung**
- P8 die Perspektive der externen Partner**

Die unterschiedlichen Äußerungen der jeweiligen Perspektiven wurden während der Interviews erfasst, ausgewertet und im Evaluationsbericht gegenübergestellt. Insgesamt sind 8 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 8 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, KulturmanagerIn usw.). 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 künstlerischen Leitung, der KomponistInnen, der SchülerInnen und StudentInnen vor.

Auf folgendes sei hingewiesen: die Perspektive der Gesamtleitung besteht aus einer Stimme der organisatorischen Leitung, einer Stimme der projektübergreifenden pädagogischen Leitung, sowie einer Stimme der übergreifenden künstlerischen Leitung. Diese drei Stimmen waren und sind an der Konzeption des Projektes beteiligt und wurden aus diesem Grund nicht den jeweiligen Perspektiven zugeordnet, die sich an einer speziellen, etwa beruflichen Ausrichtung manifestiert. Die Fragebögen orientieren sich zwar inhaltlich an den Vorlagen zur pädagogischen, organisatorischen und künstlerischen beruflichen Ausrichtung, ihre Äußerungen und Erläuterungen wurden jedoch als umfassender Blick auf das gesamte Projekt verstanden und unter der Perspektive *Gesamtleitung* zusammengefasst.

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: 4. Interviewleitfaden – Pädagogische Gesamtleitung, Leitung und Assistenz**

„Warum steht das Komponieren im Mittelpunkt des Projektes? Welche Qualitätsmerkmale bringt diese Tätigkeit im Zusammenhang mit dem Projekt *QuerKlang* möglicherweise mit sich?“

- **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?“

- **Beispiel aus: 5. Interviewleitfaden – Gesamtleitung**

„Durch welche Qualitätsmerkmale zeichnet sich die Zusammenarbeit mit Institutionen bzw. externen Partnern wie UdK und *MaerzMusik* aus?“

- **Beispiel aus: 6. Interviewleitfaden – Externe Partner**

„Was könnte es Ihrer Meinung nach für die Schüler bedeuten, bei einem Festival wie *MaerzMusik* aufzutreten? Was sind Gründe dafür, dass Sie den SchülerInnen die Möglichkeit geben, bei Ihnen aufzutreten?“

- **Beispiel aus: 7. Interviewleitfaden – Künstlerische Leitung, Gesamtleitung**

„Warum könnte ein Projekt wie *QuerKlang* für eine/n teilnehmende/n KomponistIn interessant sein? Inwiefern könnten die dort gesammelten Eindrücke und Erfahrungen seine/ihre Arbeit beeinflussen?“

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“?

- **Beispiel aus: 5. Interviewleitfaden – Organisatorische Leitung**

„Welche Qualitätsmerkmale stehen für sie als organisatorische Leiterin und Mitbegründerin von „QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule“ bei der Entwicklung und Planung des Projektes im Mittelpunkt?“

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* (2011/2012) 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 (21 von 98 wurden befragt), wie auch bei der Befragung der StudentInnen (4 von 10 Interviews). Eine weitere Eingrenzung der Interviewpartner ergab sich in den Perspektivgruppen der LehrerInnen (P3) und der Gesamtleitung (P5).

Aus unterschiedlichen Gründen konnten in diesen beiden Perspektiven nicht alle angefragten Personen an den Interviews teilnehmen. Die unten stehende Tabelle veranschaulicht, wie viele Personen aus den entsprechenden Perspektiven wann in qualitativen Interviews befragt wurden:

Perspektive	Anzahl	von	Datum 2012
P1 SchülerInnen	21	98	28.03./30.03./5.4./16.4./28.4.
P2 StudentInnen	4	10	3.07./13.07./16.07./21.07.
P3 LehrerInnen	4	5	28.03./15.06./28.06./29.06.
P4 KomponistInnen	5	5	26.03./4.04./27.03./27.03./22.06.
P5 Gesamtleitung	2	3	12.7./24.08.
P6 Pädagogische Leitung/Assistenz	2	2	25.08./29.08.
P7 Künstlerische Leitung	1	1	20.09.
P8 Externe Partner	1	1	6.09.

Insgesamt wurden 40 Personen in qualitativen Interviews befragt. Es fanden 22 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 (P1-8 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 dienen.

Analyseraster 1 – Analyse innerhalb eines einzelnen Dokuments

Zunächst wurde eine der 8 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 8 unterschiedliche Analyseraster 2 entstanden, welche die Codes der Perspektiven zusammenfassen.

Analyseraster 3 – Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven

Um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der 8 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 Leitungs- und Gesamtleitungsteam, die an der Konzipierung des Projektes beteiligt waren, 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 LehrerInnen, 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 hingeeben‘, ‚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 Leitungsteams 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“ (2011/2012) verwendet:

Abkürzung	Funktion
INT	Interview
D	Dokument
S	Schülerinnen und Schüler
St	Studentinnen und Studenten
L	Lehrerinnen und Lehrer
K	Komponistinnen und Komponisten
P-Lt	Pädagogische Leitung
K-Lt	Künstlerische Leitung
G-Lt	Gesamtleitung
E	Extern

4.Evaluationsergebnisse

4.1.1.Pädagogische Qualitätsmerkmale

1A.1: Offenheit in der didaktischen und methodischen Gestaltung

Hervorzuheben ist, dass sich die an dem Projekt beteiligten Komponistinnen und Komponisten in besonderer Intensität zu pädagogischen Fragen des Projektes geäußert haben. Das Suchen nach einer geeigneten Didaktik oder Methode, die es ermöglichte, die SchülerInnen zum Komponieren anzuregen und sie bis zur Uraufführung im eigenen Konzert zu begleiten stand dabei unter anderem im Mittelpunkt. **„Es gibt Methoden oder Übungen, die habe ich auch gemacht. Sie sind aber aus meinen Erfahrungen entstanden, die nicht pädagogisch sind. Natürlich helfen Methoden, aber es gibt eben keine feste Definition davon, was Experimentelle Musik ist. Das ist also sehr offen. Deswegen möchte ich keine bestimmte Art von Musik oder Methode darunter verstehen oder vorgeben, sondern Freiheit geben. Aber Freiheit zuzulassen ist schwer.“** (INT3 K3) Den Äußerungen der befragten Perspektiven war zu entnehmen, dass die Suche nach einem sinnvollen didaktischen und methodischen Strang von Beginn an die Unterrichtsprozesse des Projektes geprägt hat. Von zentralem Interesse war hierbei das Ausloten zwischen einer vorgegebenen Unterrichtsstruktur und einer Offenheit, die den SchülerInnen einen möglichst großen Freiraum beim Erfinden ihrer eigenen Komposition gewährleisten konnte. **„Ich habe nie gesagt, dass sie das machen müssen oder dies, ich habe nichts vorgegeben, ich habe sie angestoßen. Das ist die Aufgabe der Komponisten, einen Vorschlag zu machen, mit dem Lehrer zusammen ein Werkzeug zu zeigen.“** (INT2 K2)

1A.2: Offenheit im Steuerungsprozess

Die während der Befragung besonders von den LehrerInnen hervorgehobene ‚gewohnte Art zu unterrichten‘, etwa in Form von Steuerungsprozessen mit häufig wiederkehrenden Vorgaben seitens einer Lehrkraft, nahm im Rahmen des Projektes, vor allem für die SchülerInnen, eine ungewohnte Gestalt an. So äußerte eine Schülerin:

„Anfangs war es eine große Umgewöhnung. Man kennt es ja so, dass die Lehrer die Zügel in die Hand nehmen, sie geben einem etwas vor und das hat man zu verwenden.“ (INT18 S6) Die Autorität eines/ einer LehrerIn verteilte sich während des Projektes auf vier Lehrpersonen (1 LehrerIn, 1 KomponistIn, 2 StudentInnen). Diese gestalteten gemeinsam den Unterrichtsverlauf, der davon geprägt war, die SchülerInnen zum selbständigen Erarbeiten einer gemeinsamen Komposition zu ermutigen. **„Qualität ist der Anspruch an die Schüler, sich zu aktivieren und nicht, ihnen etwas vorzuschreiben.“ (INT11 K5)** Das „Aktivieren“ der SchülerInnen, das ‚Nicht-Vorschreiben-wollen‘ seitens der Lehrpersonen eröffneten neue Räume für SchülerInnen im Unterricht, in denen sie sich auf eigene Weise kreativen Prozessen widmen konnten. **„Wenn ich mich als Komponist vor eine Klasse stelle und versuche, ihnen etwas zu diktieren ist es gescheitert. Ich bin da nur ein Spiegel in dem sie sich sehen können, nicht als bestimmende Kraft. Die Qualität kann man daran sehen, wie gut der Spiegel war.“ (INT11 K5)** Besonders in den Äußerungen der KomponistInnen wurde der Aspekt der Offenheit in den Vorgaben gegenüber den SchülerInnen häufig betont. **„Mein Ansatz war, dass wir den SchülerInnen nichts vorschreiben können. Wir können das nur gemeinsam begleiten, der Antrieb ist nicht unserer, sondern der der Schüler. Wir können sie dazu motivieren.“ (INT1 K1)**

Die KomponistInnen setzten sich auf unterschiedliche Art mit der Aufgabe, selbst als PädagogIn in Erscheinung zu treten, auseinander. Zwei Zitate veranschaulichen den Umgang mit der Thematik innerhalb ihrer Perspektive: **„Das Wort ‚Leiter‘ hat in sich eine Distanz. Das war für mich eine neue Erfahrung. Als Komponist hat man nie Distanz, man ist eins zu eins mit seiner Musik. Wenn man eine Gruppe leitet und versucht, ihr Regeln zu geben bzw. sie zu erregen, da muss man schon eine gewisse Distanz beibehalten, damit ein Raum für die Schüler entsteht.“ (INT1 K1)** Weiterhin: **„Ich habe den SchülerInnen oft die Entscheidung überlassen. Ich habe gesagt, wie man es sich vorstellen könnte in eine Richtung zu gehen und habe sie ermuntert zu zeigen, was sie wollen und es zu sagen. Das haben sie auch so getan. Aber es gab natürlich Momente wo ich gedacht habe, die hätte man noch entwickeln können, aber das war ok.“ (INT2 K2)**

Vor allem die beteiligten LehrerInnen und StudentInnen äußerten, dass es als eine besondere Erfahrung galt, die SchülerInnen in dem ungewohnt offenen Unterrichtsprozess zu begleiten. **„Sonst bin ich die die sagt, das machen wir so. Ich hatte anfangs sogar große Bedenken, den Unterricht so offen zu gestalten aber es hat dann sehr gut geklappt. Dieses Unbeschwerte, Offene gefällt mir gut.“ (INT12 L3)** Die LehrerInnen traten gleichermaßen mit ihren SchülerInnen aus den vertrauten Bahnen des Gestaltens und Erlebens von Unterricht heraus. Für gewöhnlich sind es die LehrerInnen, die die Prozesse in der Hand haben und steuern, um bestimmte Ziele zu erreichen. Innerhalb des Projektes haben sie zwar das große Ziel, die Klassenkomposition, vor Augen, der Weg dorthin war mitunter jedoch schwerer kontrollierbar, so beschreiben es manche LehrerInnen. Die Fähigkeit, den SchülerInnen in einem offenen Unterrichtsprozess das Vertrauen entgegenzubringen, dass am Ende etwas ‚Gutes‘ herauskommt, mussten manche im Verlauf des Projektes erst entwickeln. **„Das Zutrauen ist ganz wichtig, das ein Lernzuwachs stattfinden wird der von jedem wenig kontrolliert werden kann, der aber da sein wird und der wenn es gut läuft wertvoller sein kann als sonst in einem stärker abgesteckten Unterricht.“ (INT13 L4)** Einige LehrerInnen hoben hervor, dass besonders hier die Unterstützung des/der beteiligten KomponistIn von Bedeutung war. **„Es ist essentiell wichtig, dass so ein Mensch der die Freiheit liebt, der undurchsichtige Zustände akzeptieren kann, produktive Hilfestellungen gibt. Das ist eine Richtung, über die man nachdenken kann.“ (INT10 L2)**

Neben den Bemühungen, den SchülerInnen im Unterricht einen offenen Raum zu geben, stand das Bestreben, ihnen in einem vorgegebenen Zeitrahmen künstlerische Inhalte nahe zu bringen, in denen musikalische Sachverhalte durchleuchtet und erarbeitet werden konnten. Dies mündete möglicherweise in der formulierten: **„Reibung zwischen pädagogischer Distanz und künstlerischer Involvierung.“ (INT1 K1)** Dieses Spannungsfeld, in dem sich besonders die KomponistInnen sahen, stellte für sie eine Herausforderung dar. Auf der einen Seite stand das intensive Vermitteln von eigenen künstlerischen Standpunkten in dem Bereich der neuen bzw. Experimentellen Musik, der vielen SchülerInnen bis dahin fremd war.

Es galt, ein neues Terrain zu erschließen und den SchülerInnen, auch denen ohne jegliche Erfahrungen im Bereich der Musik, ein Handwerkszeug beizubringen, das es ihnen ermöglichte, eigenständig mit Klangmaterial umzugehen und es zusammenzusetzen. Auf der anderen Seite sollten die SchülerInnen in ihrer kreativen Schaffensphase einmal ‚frei‘ gelassen werden, um ihnen den Einstieg in den Prozess der Ideenfindung zu ermöglichen. So konnten sie lernen, musikalische Vorgänge selbst zu gestalten und eigene künstlerische Standpunkte zu entwickeln. Besonders zu Beginn des Projektes wurde für einige Lehrpersonen (damit sind in diesem Fall neben den LehrerInnen auch die KomponistInnen und StudentInnen gemeint) deutlich: **„Die Jugendlichen hatten aufgrund ihrer sehr verschulerten Arbeitsdynamik Schwierigkeiten mit ihrer Freiheit. Sie konnten sich schwer als Gruppe in eine kreative Ebene versetzen, innerhalb einer Doppelstunde, innerhalb der Schule usw.“ (INT11 K5)** Das eigenständige Erarbeiten einer Komposition, das Erkunden und Zusammensetzen von ungewohnten Klängen, der experimentelle Umgang mit dem eigenen Instrument, das Zurückgeworfensein in einen autonomen Bereich der Selbstbestimmung stellte für viele SchülerInnen zunächst eine Herausforderung dar. **„Die Schüler haben ein Feedback gegeben bei dem heraus kam, dass sie sich zu wenig an die Hand genommen fühlten. Sie waren es gewohnt, dass es ihnen vorgegeben wird. Einer hat unter den üblichen Vorgaben total gelitten und er fand es gut, dass er bei dem Projekt endlich einmal selbstbestimmt handeln konnte. Sonst sind es die Lehrer.“ (INT17 St3)**

Hervorzuheben ist, dass das Wort „Schwierigkeiten“ (INT11 K5) in diesem Zusammenhang einen Teil seiner negativen Konnotation zu verlieren scheint. **„Je freier, je mehr Zweifel, desto mehr bewerten sie es als etwas, dass sie weiterbringt. Je mehr sie ins Zweifeln gekommen sind, desto mehr haben sie es am Ende als etwas bewertet, was sie weitergebracht hat.“ (INT18 G-Lt2)** Fragt man nach Schwierigkeiten im Projekt, so stellt sich heraus, dass das *Überwinden* der Schwierigkeiten für viele Beteiligte als ein wesentlicher, im Nachhinein als positiv erlebter Bestandteil gesehen wird, der zu Qualitäten des Projektes auf unterschiedlichen Ebenen geführt hat.

„Die Schüler waren anfangs ziemlich ratlos und reserviert. Es stand immer die Frage im Raum: ‚Wer sagt uns denn endlich was wir machen sollen‘? Immer wieder haben wir gesagt: ‚Das bestimmt ihr‘. Dann haben sie sich eingelassen, auf unterschiedlichen Ebenen und auf unterschiedlichem Niveau. Irgendwann haben sie sich dann in die eigenständige Arbeit reingekniet. Am Ende fanden sie es gut und haben erkannt, dass sie es wirklich selbst gemacht haben.“ (INT12 L3) Vor allem die beteiligten LehrerInnen und StudentInnen machten deutlich, dass es Momente gab, in denen sie das starke Bedürfnis hatten einzugreifen. **„Wir haben den Prozess frei angelegt und die Schüler erst mal machen lassen. Dies führte aber auch dazu, dass es letztendlich Momente gab in denen man sehr steuernd eingreifen musste. Besonders als es dem Ende zuing, um große Enttäuschungen zu vermeiden. Das haben die Schüler manchmal nicht so im Blick.“ (INT10 L2)** Abermals wird das schon zuvor erwähnte Spannungsfeld zwischen einem offenen und gesteuerten Verlauf von Unterricht deutlich. Besonders in Momenten der Zeitknappheit, als beispielsweise das Ende des Projektes absehbar war, griffen die Lehrpersonen verstärkt in das Geschehen ein, so äußerten sich viele der Befragten aus den unterschiedlichen Perspektiven. Aber auch in Situationen, in denen die Arbeit ins Stocken geriet, etwa, weil die SchülerInnen nicht mehr weiter wussten, wurde unterstützend eingegriffen.

Von zentraler Bedeutung im pädagogischen Prozess, so ist es zumindest der Häufigkeit und Intensität der Äußerungen zu entnehmen, schien besonders für die SchülerInnen der Umgang mit der offenen Unterrichtsgestaltung die von ihnen vor allem im Kompositionsprozess ein hohes Maß an Selbständigkeit einforderte. **„Am Anfang vermissten wir Schüler eine Art Leitfaden der sagt: Das wollen wir im März haben.“ (D1 S13).** Die Offenheit im Unterricht während des Projektes wurde von den SchülerInnen als etwas ebenso Negatives wie Positives erlebt. **„Durch die Abwesenheit des Lehrers entstanden neue Freiheiten. [...] Das Interessante daran ist, dass wir es schafften in der Schule [...] ohne direkte Beobachtung eines Lehrers sehr gute Ergebnisse zu erzielen.“ (D1 S12)** Das Loslösen von der Erwartung, Vorgaben seitens der Lehrkräfte zu erhalten, hin zur eigenen Aufgaben- und Urteilsfindung wurde von den SchülerInnen als ein Entwicklungsprozess beschrieben, den sie anfangs als Schwierigkeit empfunden haben.

„Man musste immer gleich eine Meinung haben.“ (D1 S17) Oder: „Ich hätte mir eine bessere Zielstellung erwünscht. Es war zu anstrengend, zu undefiniert.“ (D1 S15) Diese Ambivalenz, die aus dem Bedürfnis nach Freiheit und Selbstbestimmung im Unterricht, sowie dem Bedürfnis nach Vorgaben und Steuerung entstand, hat sich während des Projektes sowohl im Lehrteam (LehrerInnen, StudentInnen, KomponistInnen) als auch bei den SchülerInnen gezeigt. Die folgenden Zitate spiegeln die unterschiedlichen Auffassungen zu dieser offenen Unterrichtsgestaltung: **„Es war eine interessante Erfahrung, den Musikunterricht auf ganz andere Weise kennenzulernen.“ (D1 S13)** Oder: **„Es gab mehr freien Entfaltungsraum als im normalen Musikunterricht.“ (D1 S20)** Weiterhin: **„Man braucht eine Führungspersönlichkeit, die einem in Krisenzeiten sagt, wo es lang geht.“ (D1 S16)** Und: **„Ich fand es gut, dass wir völlig frei komponieren konnten, [...] das wir uns keinem Motto unterwerfen mussten.“ (D1 S8)** Zum einen wird deutlich, dass die SchülerInnen „mehr freien Entfaltungsraum“ empfunden haben. Zudem stellte die Art des Unterrichts für viele eine „ganz andere Weise“ des Unterrichts dar. Andere befragte SchülerInnen hoben wiederum hervor, dass diese Art des Unterrichts in der Schule für sie nichts Ungewohntes darstellte: **„Ich empfand im Vergleich zu anderem Unterricht nicht so viel Freiheit. Freiheit ist nichts Ungewöhnliches bei uns. Bei uns ist es der Umgang mit Unterricht allgemein kreativer.“ (INT17 S5)**

Die StudentInnen setzten sich ebenfalls mit der Thematik auseinander: **„Die Schüler waren sehr viel bereiter und engagierter, wenn sie Input bekommen haben. Offensichtlich war es nicht so einfach von Null auf Hundert zu gehen. Gar nichts geben und sie völlig frei lassen war für sie nicht so gut.“ (INT14 St1)** Bei der Auswertung der Analyseergebnisse wurde deutlich, dass sich die StudentInnen im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Offenheit zugunsten der künstlerischen Arbeit auf der einen Seite, sowie strukturellen und inhaltlichen Vorgaben auf der anderen Seite, in einem ausgleichenden Bereich bewegten, der eine Nähe zu den Bedürfnissen der SchülerInnen aufwies. **„Ich bin nicht der Meinung, dass die Unterrichtsgestaltung absolut frei sein muss. Wir sollten die Schüler da abholen wo sie sind. Das, was sie kennen verfremden, auseinander nehmen, neu zusammenbauen.“ (INT14 St1)**

Oder: **„Man sollte auf die Struktur und auf die Methodik achten, auf so etwas wie einen festen Rahmen, der dem eine Ernsthaftigkeit bzw. eine Relevanz gibt. Denn dies ist den Schülern ein vollkommen unbekanntes Terrain. Es ist eine ungewohnte Art, sich mit Klängen zu beschäftigen und es sind ungewohnte Klänge.“ (INT14 St1)** In den Äußerungen der StudentInnen spiegelt sich das Bedürfnis nach klaren strukturellen Abläufen, die Sicherheit in der Unterrichtsgestaltung bieten. Darüber hinaus zeigte sich die Bereitschaft, an offenen Prozessen teilzunehmen und dadurch Erfahrungen zu sammeln, welche die eigene zukünftige Arbeit beeinflussen können. **„Erst durch die Freiheit kann etwas entstehen, was kreativ ist. Ansonsten ist es ja Reproduktion, reines Lernen von Noten. Aber es ging ja eben darum, Dinge zu entwickeln und so weit wie möglich von dem wegzugehen was sie bisher kennen. Das ist ein gewisser Grad an Anarchie den man einfordert aber auch balancieren muss. Das ist die große Herausforderung bei *QuerKlang*.“ (INT16 St2)** Das Ergründen von konkreten geeigneten Methoden, die im Spannungsfeld zwischen Offenheit und Struktur bei der Vermittlung von Experimenteller Musik Hilfestellungen bieten können, kristallisierte sich bei der Befragung als ein besonderes Anliegen der StudentInnen heraus. **„Es ist eine bestimmte Art zu Lehren zwischen Struktur und Vorgabe bzw. Offenheit und Freiheit. Ich habe das angewendet. Ich habe mir Methoden abgeguckt, wie man Vorgaben machen kann und Freiräume lässt, die trotzdem ordnend sind.“ (INT17 St3)**

1B.1: Experimentelle Musik ermöglicht eine offene Unterrichtsgestaltung

Aus Äußerungen der Gesamtleitung geht hervor, dass es insbesondere die Wahl der Musikform der Experimentellen Musik ist, die die zuvor beschriebenen offenen Unterrichtsprozesse innerhalb des Projektes beeinflusste: **„Wesentlich scheint mir, dass eine Didaktik sich immer am Gegenstand orientieren kann bzw. sollte. Die Offenheit, die in der musikalischen Sprache liegt, muss sich auch in der Offenheit des Umgangs mit ihr zeigen und spiegeln. Da gibt es keine festgelegten Lernschritte. Wenn man mit dem Ansatz von *QuerKlang* arbeitet ist im Grunde alles offen. Letztlich entscheiden die Schüler über ihre eigene Komposition.“ (INT15 G-Lt1)** Die indeterminierte Charakteristik, die die Experimentelle Musik auszeichnet, prägt demzufolge die Unterrichtsgestaltung die diese Musik inhaltlich in den Mittelpunkt stellt. Will man den Eigenschaften der Experimentellen Musik gerecht werden, so kann sich die Didaktik nach ihr ausrichten und ihre charakteristischen Merkmale einbinden. Die Gesamtleitung machte deutlich: **„Es gab den Konsens, dass wir alle drei Beteiligten ein Interesse an offenen, experimentellen Arbeits- und Lernformen haben. Das haben wir nie konkret thematisiert. Es war ein implizites Grundverständnis das uns drei sehr stark verbindet und das hat was mit dem Gegenstandsbereich zu tun. Wir haben uns alle drei für die Experimentelle Musik entschieden, weil wir sie lieben, weil sie uns wichtig ist.“ (INT15 G-Lt1)**

1B.2: Das Experimentieren als Bestandteil des Musikunterrichts

Das Experimentieren, etwa mit Klangmaterial bzw. mit Instrumenten, vor und während des Komponierens war ein wesentlicher Bestandteil des Musikunterrichts innerhalb des Projektes. Es wurde von Vielen als eine positive Erfahrung beschrieben, die es ermöglichte, jenseits der Kategorien ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ zu forschen und musikalische Inhalte zu erkunden. Besonders in einem Merkmal scheint eine besondere Qualität zu liegen. Es ist die Selbstverständlichkeit der Möglichkeit, im Experiment und somit im Unterrichtsprozess zu scheitern. **„Das Experiment ist fehlerfreundlich, zum Experiment gehört auch das Scheitern.“ (INT20 P-Lt2)**

1B.3: Das Scheitern als Teil des Forschens und kreativen Schaffens

Das Scheitern ist im schulischen Kontext möglicherweise verbunden mit negativen Wertungen oder etwa einer Benotung im Rahmen einer Leistung die zu erbringen ist. Wenn jedoch, wie im naturwissenschaftlichen Bereich, das Scheitern als etwas dem Prozess selbstverständliches angesehen wird, eröffnen sich neue Freiräume für die Lehrenden wie für die SchülerInnen. Es fällt abermals auf, dass Worte wie ‚Schwierigkeiten‘ oder ‚Scheitern‘ in den Äußerungen der Befragten eine positive Färbung erhalten. Sie werden als etwas verstanden, das im Kompositionsprozess zwar zurückwerfen kann, aber ebenso dazu verhilft, neue Energien freizusetzen und unbekannte Bereiche aufzudecken. Das Umgehen mit ‚Schwierigkeiten‘ oder das ‚Scheitern‘ innerhalb eines Prozesses ermöglichen es, das Unterrichtsmaterial intensiv zu erkunden und gewohnte Grenzen in der Unterrichtsgestaltung und inhaltlichen Ausrichtung zu öffnen. **„Das Wagnis des Experimentierens im Kontext dieses Handwerkszeugs kann man etwa so beschreiben: die Lehrkräfte können bestimmte Pfade verlassen und Impulse so setzen, dass die Schüler sich auch trauen, etwas auszuprobieren. Man kann auch eingetretene Pfade benutzen, indem man sie bewusst einsetzt – das Aufbrechen dessen in einem experimentellen Prozess prägt das Projekt.“** (INT18 G-Lt2) Eine Lehrkraft beschreibt diesen Prozess als ein: **„Experiment, das sich in den Schülern vollzogen hat. Es kann auch scheitern.“** (INT10 L2)

1C.1: Offenheit in der Zielsetzung innerhalb von Lernphasen

Im Kontext einer offenen Unterrichtsgestaltung, die das Experiment integriert, eröffnet sich die Frage nach Zielstellungen, Ergebnissen und Lernerträgen, die in pädagogischen Zusammenhängen eine Rolle spielen. **„Wenn ich experimentiere, sammle ich Erfahrungen die sehr wertvoll sind für alle Lebensbereiche. Es kann aber sein, dass sie nicht zielgerichtet sind, sondern eher der Gedanke des Experiments schon das Ziel ist.“** (INT19 P-Lt1) Es war festzustellen, dass fast alle Aussagen zu dem Thema ‚Zielsetzungen im Unterricht/ im Projekt‘ fast ausschließlich von den beteiligten LehrerInnen und der pädagogischen Leitung getroffen wurden. Die unterschiedlichen Erfahrungen, die sie diesbezüglich im Projekt gemacht haben, veranschaulicht die Gegenüberstellung von einigen ausgewählten Zitaten: **„Bei der Experimentellen Didaktik steht eher der Weg im Zentrum, als das Ziel.“** (INT19 P-Lt1) Oder: **„Es gab keine klar definierte Lernziel Orientierung.“** (INT20 P-Lt2) Weiterhin: **„Wir haben bei der Unterrichtsgestaltung nicht vom Ziel her gedacht.“** (INT10 L2) Und: **„Das Zutrauen ist ganz wichtig, das ein Lernzuwachs stattfinden wird der von jedem wenig kontrolliert werden kann, der aber da sein wird und der wenn es gut läuft wertvoller sein kann als sonst in einem stärker abgesteckten Unterricht.“** (INT13 L4) Die Zitate verdeutlichen, dass Zielsetzungen im Projekt, gemäß einer zuvor als ‚offen‘ beschriebenen Didaktik innerhalb einzelner Lernphasen im Unterricht, auch offen aufgestellt wurden.

1C.2: Der Zeitrahmen ermöglichte die gründliche Auseinandersetzung mit Unterrichtszielen

Folgende Zitate veranschaulichen: **„Wir konnten uns in Ruhe und längerfristig mit einem Thema beschäftigen, in Ruhe auf ein Ziel hinarbeiten, ohne, dass man gleich vom nächsten Stoff erschlagen wird. Ich habe dafür aber auch ein ganzes Stoffgebiet weggelassen.“** (INT12 L3) Oder: **„Die Schüler wollen, dass am Ende ein Ergebnis steht mit dem sie sich identifizieren können, dass sie für sich etwas mitnehmen.“** (INT13 L4) Offensichtlich ermöglicht eine Projektarbeit, die wie hier über mehrere Monate ging, ein kontinuierliches Arbeiten auf ein Ziel hinzu.

Hervorzuheben ist, dass für alle Beteiligten ein großes, abschließendes Ziel feststand: die Fertigstellung der Komposition, sowie ihre Uraufführung im Konzert. Viele LehrerInnen betonten, dass gerade dieses Ziel im experimentellen Prozess von großer Bedeutung war, das bis zuletzt die Motivation der beteiligten SchülerInnen erheblich beeinflusst hat. SchülerInnen äußerten: **„Ich habe gelernt, dass es gut ist, zielorientiert zu arbeiten – auf ein Konzert hin.“ (D1 S7)** Der Einfluss des Zeitfaktors prägte bei der Umsetzung von Unterrichtszielen in diesem Zusammenhang weitere Faktoren: **„Der Zeitfaktor spielte bei dem Projekt für mich eine wichtige Rolle. Dass die Schüler mal längerfristig eine Aufgabe bearbeiten können und man eine Entwicklung sieht. Das hat auch zur Folge, dass Schüler aus der Versenkung auftauchen, die sich sonst nicht getraut hätten.“ (INT12 L3)** Aufgrund des ausgedehnten Zeitrahmens über den sich das Projekt erstreckte, und möglicherweise unterstützt durch die offene Art der Unterrichtsgestaltung war es allen SchülerInnen möglich, sich aktiv einzubringen und am Projekt mitzuwirken.

1C.3: Zufriedenheit mit den Unterrichtsergebnissen

Den Äußerungen der beteiligten Lehrkräfte ist eine hohe Zufriedenheit bezüglich des Festmachens von Ergebnissen, die am Ende des Prozesses standen, zu entnehmen. **„Unser Hauptziel war, unsere Schüler dazu zu bewegen, am Ende aufzutreten, vor einem Publikum zu stehen und die Konzentration zu haben, etwas 20 Minuten zu präsentieren. Das war für mich der Erfolg, dass das funktioniert hat.“ (INT4 L1)** In diesem Zusammenhang ist es vor allem das Konzert, das deutlich aufzeigte, was die SchülerInnen gelernt haben. **„Das Ergebnis hat gezeigt, dass Schüler hinter ihrer Sache standen.“ (INT10 L2)** Zu betonen ist, dass die Frage nach konkreten Lernerträgen, nach fassbaren Ergebnissen von den jeweiligen Projektteams sehr individuell beantwortet wurde. Zentral war jedoch für alle, das Ziel zu erreichen, eine gemeinsame Komposition zu erstellen und diese **„[...] Ergebnisse zu zeigen. Das Produkt, das Ergebnis und das Präsentieren dessen - es wird von allen gesehen.“ (INT18 G-Lt2)** Eine Stimme aus der Schülerperspektive äußerte:

„Ich bin zufrieden mit dem Endergebnis, es hat Spaß gemacht. Natürlich ist man stolz darauf, ein Musikstück völlig neu komponiert zu haben.“ (D1 S8)

1D.1: Das Prozesshafte als Merkmal kreativer Unterrichtsgestaltung

Als ein weiteres pädagogisches Qualitätsmerkmal kann der Prozesscharakter auf unterschiedlichen Ebenen des Projektes gelten, der die Unterrichtsgestaltung geprägt hat. Beschreibungen wie „**Bewusstmachungsprozess**“, „**Findungsprozess**“ (INT18 G-Lt2), „**Gestaltungsprozess**“ (INT20 P-Lt2), „**Erfolgsprozess**“ (INT11 K5), „**Annäherungsprozess**“ (INT9 K4), „**Entwicklungsprozess**“ (INT9 K4), „**Arbeitsprozess**“ (INT4 L1) oder „**Kompositionsprozess**“ (INT1 K1) zeugen von der Vielseitigkeit, in der die Befragten die Prozesse während des Projekts wahrgenommen haben. Ein „Bewusstmachungsprozess“ kann beschreiben, wie sich die SchülerInnen das bewusste Hören und Wahrnehmen von unterschiedlichen Klängen erschlossen haben. Ein „Findungsprozess“, „Arbeitsprozess“, „Erfolgsprozess“ und „Entwicklungsprozess“ kann gleichermaßen für die Wahrnehmung von Prozessen bei Lehrkräften und SchülerInnen stehen und das Fortschreiten und Zurechtfinden im gemeinsamen Projekt mit individuellen Erfahrungen implizieren. „Gestaltungsprozesse“, „Erfolgsprozesse“, „Arbeitsprozesse“ und „Kompositionsprozesse“ schildern etwa das Vorgehen beim Erstellen der Komposition oder die Aufführung im Konzert.

1D.2: Entwicklungsprozesse

Charakteristisch für *QuerKlang* ist, dass nahezu alle Befragten eine Form von Entwicklungsprozessen beschrieben, in dem zu Beginn vieles unbekannt, unklar oder unsicher war, mit zunehmender Dauer jedoch mehr Vertrauen in die Entwicklung von verschiedenen Sachverhalten und ihren Problemstellungen entstand, welche schließlich erfolgreich bewältigt wurden. Dies mündete letztlich in einem allgemein zufriedenen Überblicken der erbrachten Ergebnisse, sowie dem Stolz über das Bewältigen der Hindernisse.

Als ein Beispiel für einen Entwicklungsprozess dieser Art können die Schilderungen einer Lehrkraft gelten: **„Wir hatten lange das Problem der fehlenden Konzentrationsfähigkeit der SchülerInnen. Diese resultierte aus einer fehlenden Motivation, sich auf Dinge einzulassen, länger als 10 Minuten an einer Sache zu arbeiten. Das hat oft dazu geführt, dass der Komponist sehr demotiviert war wenn er Vorschläge gemacht hat und alle erst mal ‚mmhhh‘ sagen, ihn boykottiert haben. Das führte dazu, dass er manchmal ratlos war oder auch nicht wusste, wie er das Ganze zu einer Aufführung bringen soll. Im Konzert hat man gesehen, wie weit wir gehen konnten. Misserfolge gehören dazu. Wir haben sie aber aufgearbeitet und produktiv genutzt. Es gab keinen Stillstand der dazu führte, dass man das Projekt abbricht.“** (INT4 L1) Eine andere Lehrerin äußerte: **„Was rausgekommen ist zeigt den Prozess an sich. Ein Qualitätswachstum zeigt sich in der Komposition. Das Stück ist eine Abbildung des Prozesses.“** (INT10 L2)

Sowohl im zwischenmenschlichen, im künstlerischen, wie auch im pädagogischen Bereich haben sich Entwicklungsprozesse vollzogen. Beispielsweise im Bekanntwerden mit neuen Lehrkräften, im Kennenlernen von Klängen aus dem Alltag bzw. der Experimentellen Musik u.a. **„Der Einfluss der Musik auf den Entwicklungsprozess der Schüler ist groß.“** (INT4 L1) Befragte LehrerInnen beschrieben: **„Natürlich hatte ich anfangs auch Zweifel. Der Prozess war immer ein Prozess mit der Auseinandersetzung. Jeder Prozess ist ein Prozess mit der Materie, mit der Musik, mit dem Stück, mit sich selbst und mit der Gruppe.“** (INT10 L2) Eine andere Lehrkraft spricht von einer **„Prozessqualität“** (INT13 L4) während der gemeinsamen Teamarbeit. Eine weitere Person äußerte: **„Der ganze Prozess war für mich ein Erfolg.“** (INT12 L3)

Bindet man abermals die Begriffe ‚Schwierigkeiten‘ und ‚Scheitern‘ in diesen Kontext ein, so wird deutlich, dass diese einen wichtigen Bestandteil einer Arbeit darstellen, die von Entwicklungsprozessen geprägt ist. Schwierigkeiten scheinen Initiatoren von immer neuen Prozessen und Entwicklungsstufen zu sein. Bedeutsam ist, dass zwar für alle das Konzert einen Höhepunkt darstellte, besonders jedoch die Lehrkräfte der Projektteams ein Bedürfnis hatten, über die Entwicklungsprozesse zu reflektieren, da diese die Arbeitsschritte, die Schwierigkeiten und Erfolge auf dem Weg zum Konzert spiegelten.

„Der Prozess ist das, worüber man nachdenkt, nicht das Ende. Den Blick zu haben, dass der Prozess das ist, was nachhaltig ist und worüber man nachdenken muss.“ (INT10 L2) Zu beobachten ist, dass auch die SchülerInnen eben den Prozess beschreiben, in dem zunächst Schwierigkeiten und Skepsis vorherrschen, bis durch den Entwicklungs- und Arbeitsprozess eine Art Eingewöhnung stattgefunden hatte, die es ermöglichte, ein Vertrauen in sich und in die MitschülerInnen aufzubauen, um in der offenen Arbeitsatmosphäre zu agieren.

Am Ende wird diese Prozesserfahrung von den Meisten als ein positives Erlebnis beschrieben. Einige Schülerzitate verdeutlichen den Hergang solcher Prozesse: **„Ich hab dem am Anfang totale Naivität und Kindlichkeit unterstellt. Mir wurde einfach nicht klar, warum wir das machen. Ich sah nicht den Ansatz seitens der Lehrer, etwas vermitteln zu wollen. Weder eine Emotion, noch eine Geschichte, noch irgendetwas und es kam mir sinnlos vor, wie wir vor uns hin spielen. Wie ein Kind das irgendwo trommelt. Das Kind trommelt weil es ihm Spaß macht, wir trommeln weil wir es müssen. Das war so mein Eindruck am Anfang. Je weiter sich das entwickelt hat, desto mehr war es so, dass man sich darüber Gedanken gemacht hat wie man die Klänge zusammensetzt, aus schon geprägtem Harmonieverständnis heraus. Am Ende war es so, dass das was dabei heraus kam schon ansprechend war. Es war ein Ergebnis, aber es war nicht so gut wie das was professionelle Leute machen. Man muss beachten, dass wir keine Musiker sind.“ (INT17 S5)** Oder: **„Am Anfang Klänge erzeugen die neu sind fand ich einfach nur doof. Dann folgte aber bald die Erkenntnis: Es ist faszinierend, wie man Töne verändern kann.“ (D1 S17)** Das Anliegen der SchülerInnen, den Sinn des Projektes zu erschließen oder Intentionen der Lehrkräfte bei der Durchführung zu verstehen wird hier ebenso deutlich, wie der eigene Anspruch an Professionalität. Das Streben danach, dass etwas Sinnvolles, Verständliches aber auch Anspruchsvolles erschlossen wird, war den SchülerInnen ein Anliegen. **„Für mich war das ein Wandel von der Skepsis zu Beginn zu Begeisterung und Verständnis am Ende. Zu Beginn habe ich den künstlerischen Wert nicht erkannt. Ich stand dem am Anfang sehr skeptisch gegenüber. Später hat es mir viel Spaß gemacht.“ (INT17 S5)**

1E.1: Aktives Lernen im praktischen Erfassen der Unterrichtsinhalte

Die Praxisnähe, die das Projekt aufwies, wurde von vielen Befragten als etwas qualitativ Wertvolles angesehen. Im Zentrum der Unterrichtsprozesse von *QuerKlang* stand das eigenständige, praktische Erkunden, Experimentieren und Musizieren. Praktische Arbeitsphasen, die ab und an von kurzen theoretischen Unterweisungen unterbrochen wurden, dominierten das Projekt. Dies wurde von vielen als besonderes Qualitätsmerkmal im Vergleich zum sonst gewohnten Musikunterricht verstanden. **„Selbstbestimmtes Lernen wird lange proklamiert an Hochschulen. Aber wenn man sich dann ansieht, von wie vielen das umgesetzt wird, sind das nicht so viele. Für Viele ist es einfacher, das, was man selber kennt und gelernt hat zu vermitteln und so wird letzten Endes doch immer wieder das traditionelle Frontalunterrichten bevorzugt. QuerKlang setzt hier einen Gegenimpuls.“** (INT20 P-Lt2) Einige Stimmen aus der Perspektive der SchülerInnen äußerten sich positiv zur praktischen Ausrichtung des Unterrichts: **„Mir hat es gut gefallen, dass wir die Theorie der neuen Musik nicht bis ins Kleinste ausgearbeitet haben, sondern dass wir praktisch gearbeitet haben.“** (D1 S13) Und: **„Es selbst zu machen ist sehr ungewohnt, aber auch eine interessante Erfahrung, weil man auch mal sieht, was da für eine Arbeit dahinter steckt wenn jemand komponiert.“** (INT18 S6)

1F.1: Die SchülerInnen komponieren und musizieren

Zunächst schafften sich die SchülerInnen Grundlagen für den Kompositionsprozess, indem sie sich mit den Klängen in ihrer Umgebung auseinandersetzten. Das Suchen nach neuem Klangmaterial, das Erschließen von neuen Spieltechniken auf dem eigenen Instrument, das Zusammensetzen von Klangmaterial, das grafische Notieren des Gefundenen, letztlich das Spielen der eigenen Komposition zeigten: die SchülerInnen haben in der Praxis aktiv gewirkt und gelernt. Eine Studentin beschrieb: **„[...] Wie man Schülern den Weg zur Komposition beibringt und auch die Begeisterung für Musik: indem man selber macht und kreiert. Alles was man selber macht, lernt man auch - durch die Musik. Die Musik kommt von den Schülern selbst. Sie können sich damit am besten identifizieren.“** (INT14 St1)

1F.2: Kreative Schaffensprozesse

Ein befragter Lehrer spricht in diesem Zusammenhang von der „kreativen Qualität“ (INT13 L4) des Projektes. Die SchülerInnen musizierten und komponierten und entdeckten in der aktiven Auseinandersetzung immer neue musikalische Gebiete. Dies aktivierte die Kreativität der SchülerInnen: **„Wir wollten immer die Kreativität der Schüler fördern. Sie konnten erkennen, dass sie mit den Dingen, die sie sich selber erschlossen haben auch die Aktionen durchführen.“** (INT19 P-Lt2) Das „Fördern“ der Kreativität der SchülerInnen kann als eines der zentralen Qualitätsmerkmale des Projektes aufgefasst werden.

1F.3: Eine offene Unterrichtsgestaltung unterstützt kreative Prozesse

Den Äußerungen zu pädagogischen Aspekten insgesamt ist zu entnehmen, dass eine offene Unterrichts Atmosphäre in der das Experimentieren, eine offene Zielsetzung, sowie der Ausgleich zwischen Vorgabe und Offenheit zentral sind, kreative Schaffensprozesse besonders unterstützen. **„Das Kreativ-tätig-sein zeigte sich hier im Prozess des Komponierens, des Musikerfahrens, und im künstlerischen Produkt, das am Ende stand.“** (INT13 L4)

1G.1: Selbständigkeit und Eigenverantwortung der SchülerInnen

Im Prozess des Komponierens und Experimentierens waren die SchülerInnen größtenteils auf sich gestellt. Sie erarbeiteten ihre Kompositionen eigenständig. Die KomponistInnen, StudentInnen und LehrerInnen griffen unterstützend ein und boten Hilfestellungen. Der offen angelegte Unterrichtsprozess, auch das praktische Erarbeiten der Materie verlangte von den SchülerInnen ein selbständiges Agieren. Eine Stimme aus der Gesamtleitung formulierte: **„Darin zeigt sich die Kernidee, dass es keine vorgeschriebene Norm gibt, wo jemand sagt: ‚Das ist gut, so muss es sein‘, weder in pädagogischer noch in künstlerischer Hinsicht. Das ist für mich der Kerngedanke von Selbständigkeit und Eigenverantwortung. Das hat etwas mit der Musik zu tun. Weil die Musik eben auch nicht normiert ist. Der Gegenstandsbereich der Experimentellen Musik bietet per se so viele Besonderheiten und Möglichkeiten und es geht eigentlich nur darum, diese auszuloten und zu übertragen in pädagogisches Handeln.“** (INT15 G-Lt1) Weiterhin eine Äußerung aus der Perspektive der pädagogischen Leitung: **„Eine große Eigenverantwortung wird gefordert. Die Schüler müssen sich eigene Ideen überlegen und diese Ideen zusammenstellen, entwickeln.“** (INT19 P-Lt2) Das selbständige Komponieren, das eigenständige, zu großen Teilen zwanglose Erkennen von Lösungsansätzen haben die Erfahrungen der SchülerInnen in dem Projekt geprägt. **„Im Unterschied zu anderen musikpädagogischen Konzeptionen setzt QuerKlang viel mehr auf Selbständigkeit und Eigenverantwortung. Letztlich entscheiden die Schüler über ihre eigene Komposition.“** (INT15 G-Lt1)

1G.2: Konzentration und Ernsthaftigkeit im Arbeitsprozess

Neben den zuvor angesprochenen experimentellen, prozesshaften Ansätzen stand die Forderung der Lehrkräfte, konzentriert und ernsthaft zu arbeiten. **„Das ist auch eine Qualität: wie man sich auf welche Art konzentriert.“** (INT14 St1) Demnach lernten die SchülerInnen im Kompositionsprozess, der sich über einen verhältnismäßig langen Zeitraum vollzog, konzentriert an einer Sache zu arbeiten und sie diszipliniert zu betreiben.

So konnten sie eine Ernsthaftigkeit entwickeln, die das Interesse an der Komposition und auch an ihrer Qualität bis zu dem Punkt aufrecht hielt, an dem die Ergebnisse präsentiert wurden. Die Offenheit der Experimentellen Musik erforderte eine besondere Form der Disziplin. Ein Zitat aus der Gesamtleitung macht deutlich: **„Wenn die Intensität und Ernsthaftigkeit bei der Experimentellen Musik wegfällt ist da nichts mehr. Die Schüler sind viel stärker auf bestimmte Qualitäten des Musizierens verwiesen, weil es den Anschein der gut klingenden Musik nicht gibt.“** (INT15 G-Lt1) Die Perspektive der LehrerInnen griff dies ebenfalls auf: **„Experimentelle Musik bietet viele Möglichkeiten. Ihre Offenheit erfordert ein hohes Maß an Disziplin.“** (INT10 L2) Ein Schüler betonte: **„Wir haben gelernt, dass wenn man sich auf etwas einlässt, man auch Erfolg hat.“** (D1 S11)

1H.1: Motivation und Begeisterung im Kompositionsprozess

Das konzentrierte Arbeiten auf ein Konzert hin, trug zur Motivation der SchülerInnen bei. **„Qualität erkenne ich darin, dass sie eine Begeisterung für das Thema entwickelt haben, mehr oder weniger bewusst. Was aber nicht schlimm ist, weil es darum in dem Alter nicht geht.“** (INT14 St1) Weiterhin: **„Für die Qualität des Projektes und die Motivation war der Auftritt sehr wichtig. Die Schüler haben sich gesagt: ‚Wir wollen auftreten.‘** (INT12 L3) Die Worte *Begeisterung*, *Motivation*, *Spaß*, *Zufriedenheit*, *Stolz* fielen seitens der SchülerInnen häufig. **„Das ganze QuerKlang Projekt gefiel mir ziemlich gut, denn wir hatten viel Spaß während des Arbeitens.“** (D1 S10) Oder: **„Die Arbeit mit unseren Gästen an einem Musikstück hat Spaß gemacht.“** (D1 S18)

1H.2: Das Konzert als Motivationsfaktor

Das abschließende Konzert stellte, wie bereits erwähnt, einen Motivationsfaktor für alle Beteiligten dar. Die Gesamtleitung äußerte: **„Das Konzert ist der Motivationsfaktor innerhalb des Projektes, der Impuls weiterzumachen.“** (INT18 G-Lt2) Auch eine Studentin hob hervor: **„Die Schüler waren stolz auf ihre Leistung. Sie haben eine Begeisterung entwickelt. Auch diejenigen, die zunächst nicht sehr begeistert waren wurden überzeugt.“** (INT14 St1) Vor allem seitens der StudentInnen und LehrerInnen wurde geäußert, dass es besonders beeindruckend war zu sehen, wie SchülerInnen, die sich dem Projekt gegenüber zunächst zurückhaltend, skeptisch oder gar ablehnend gezeigt haben, im Prozess mehr und mehr Interesse entwickelten. **„Die Schüler waren stolz auf ihre Leistung. Sie haben eine Begeisterung entwickelt. Auch die zunächst nicht Begeisterten wurden überzeugt. Das Ergebnis am Schluss war auch toll. Ich fand es toll, dass die Schüler so bereit waren das zu machen. Einer, der war erst total anti. Ihn konnten wir umstimmen und überzeugen.“** (INT14 St1) Weiterhin: **„Das Wichtigste aus Schülerperspektive ist: ‚Wir haben etwas auf die Beine gestellt und wir haben ein Konzert in der Philharmonie gehabt.‘** (INT13 L4) Das Konzert eröffnete den SchülerInnen, in der Präsentation der eigenen Ergebnisse vor einem Publikum Erfolgserlebnisse: **„Da war man sehr zufrieden, ganz nach dem Motto: ‚Wir haben etwas erreicht in den letzten Wochen.‘** (INT6 S4)

1i.1: Kontinuität in Unterrichtsprozessen

Den Äußerungen der StudentInnen war zu entnehmen, dass neben Konzentration und Ernsthaftigkeit im Arbeitsprozess auch das Aufrechterhalten der Kontinuität eine wichtige Rolle spielte, um qualitative Prozesse und Ergebnisse hervorzurufen und zu sichern. **„Konstanter Unterricht steht für Qualität. Wenn es intensiv sein soll muss man es regelmäßig machen und es in jedem Unterricht schaffen den Schülern zu zeigen: ‚Bleibt dran‘. Es ist wichtig, dass man selbst als Lehrperson eine Ernsthaftigkeit hinein setzt. Denn die Schüler müssen wissen, worauf es hinausläuft.“** (INT14 St1) Die Ernsthaftigkeit und Kontinuität gegenüber den entsprechenden Inhalten des Projektes wurde demnach nicht nur von den SchülerInnen, sondern ebenso von den Lehrkräften eingefordert. Im Fall der zuletzt zitierten Person wurde eine instabile Unterrichtssituation geschildert, die daraus resultierte, dass das Projekt nicht kontinuierlich durchgeführt werden konnte, weil terminliche Schwierigkeiten zu Unterrichtsausfällen führten. Es entstanden lange Zeitspannen zwischen einzelnen Projektphasen, in denen die SchülerInnen einen großen Abstand zur eigenen Komposition gewannen und der erneute Einstieg schwerfiel. **„Es gab immer wieder Phasen, wo sich der Stoff nicht hat festigen können, weil Unterricht ausgefallen ist. Ich finde aber, es geht gerade in diesem Projekt, in dem die SchülerInnen eine ganz neue Form von Musik kennenlernen darum, dem eine konstante Wichtigkeit zu geben.“** (INT14 St1) Der Mehrzahl der Äußerungen der Projektteams war allerdings zu entnehmen, dass die Kontinuität in zuverlässigem Maße hergestellt war. Der größte Teil der Teilnehmenden hat sich positiv zu Fragen der Organisation des Projektes im umfassenden Sinne, wie auch zu der Bewerksstellung der teaminternen Organisation geäußert (Näheres im Kapitel 4.3. Soziale Qualitätsmerkmale).

1i.2: Das regelmäßige Integrieren der Konzerte bei *MaerzMusik*

Eine andere Ebene, die ein kontinuierliches Arbeiten und beständiges Fortführen des Projektes ermöglicht, wird von externen Partnern des Projektes erfasst: das regelmäßige Einbetten der Schüleraufführungen in das Programm des Festivals *MaerzMusik*.

„Durch die Möglichkeit die wir anbieten, die *QuerKlang* Konzerte in unser Festivalprogramm zu integrieren, bieten wir ein Podium für relative Kontinuität und schaffen so einen Nährboden für kontinuierliche Arbeit.“ (INT21 E1)

1J.1: Die fachliche Kompetenz der KomponistInnen

Viele der Befragten äußerten, dass es ganz besonders die Präsenz der KomponistInnen war, die den SchülerInnen den Eindruck von Ernsthaftigkeit, Authentizität und auch Kontinuität des Projektes vermittelt hat. **„Da passiert eine Menge wenn jemand in die Schulen kommt und für das was er macht einsteht, mit Ernsthaftigkeit etwas vermittelt. Sonst ist alles aus zweiter Hand, pädagogisch aufgearbeitet.“ (INT20 P-Lt2)** Deutlich haben sich diesbezüglich die pädagogische und auch die Gesamtleitung geäußert. **„Jemand kommt, der seinen Beruf mit aller Leidenschaft vertritt und auch ein Profi ist. Die Kinder erleben, dass nicht nur Mozart und Beethoven als Komponisten gelebt haben, sondern, dass es auch heute noch ein Beruf ist. Die Wirklichkeit wird in die Schule geholt. Das Projekt sorgt für authentische Erfahrungen.“ (INT20 P-Lt2)**

1J.2: Die Begegnung der SchülerInnen mit KomponistInnen

Die Personen aus den Leitungsebenen von *QuerKlang* sind maßgeblich an der inhaltlichen Ausrichtung beteiligt und setzen somit qualitative Eckpunkte des Projektes. Einer dieser Punkte stellt das Auftreten der KomponistInnen während des Projektes im Musikunterricht in den Mittelpunkt. Die externen Partner von *QuerKlang* äußerten hierzu: **„Wir finden den Ansatz der Begegnung von professionellen Künstlern in der Arbeit mit Jugendlichen und Kindern gut. So werden Berührungsmomente zwischen Komponisten und Schülern geschaffen. Da sind Komponisten zum Anfassen, Sterne, mit denen man sich als Schüler identifizieren kann.“ (INT21 E1)**

1J.3: Denk- und Lebensweisen von KünstlerInnen kennenlernen

SchülerInnen sind es gewohnt, Inhalte gemeinsam mit ihren LehrerInnen vor allem theoretisch zu erarbeiten. Innerhalb von *QuerKlang* erhalten sie die Möglichkeit zu erleben, wie künstlerische Sachverhalte unmittelbar greifbar gemacht werden können. Sie lernen zudem KomponistInnen, ihre individuelle Art, Musik zu erfinden, Musik zu hören oder über Musik zu sprechen kennen. **„Der Komponist steht als Persönlichkeit dort, dessen Leben von dem Musik machen und musikalischem Denken geprägt ist. Die Schülerinnen und Schüler erleben nämlich, dass ein Mensch sein ganzes Leben dem Suchen und verarbeiten von Klängen widmet. Der macht das so selbstverständlich, dass sich irgendwann zeigt: das ist eine Lebensform, so kann man leben, so kann man denken. Ich glaube, wenn Schüler das erleben, dass es eine zentrale Erfahrung ist.“ (INT15 G-Lt1)** In dem Kennenlernen der „Lebensform“ eines Komponisten bzw. eines Künstlers steckt abermals das Ergründen der Möglichkeit von Freiheit, im Unterricht einerseits, aber auch als mögliche freiere Form der Lebens- oder Berufsausübung. Eine Stimme aus der Perspektive der StudentInnen beschrieb: **„Für den Komponisten ist das musikalische Ergebnis aus meiner Sicht ein Vermittlungserfolg. Auch, wie sehr er es geschafft hat, den Schülern, Lehrern, Studenten seine Welt der Musik zu eröffnen.“ (INT16 St2)** Unterricht, der in ein Schulsystem mit festgelegten Rahmenplänen eingebettet ist, bietet für diese Erfahrungen möglicherweise zu wenig Raum. Gerade deshalb ist es für die Beteiligten des Projektes eine Qualität, dass der/die KomponistIn mitwirkt. KomponistInnen beschrieben, dass darin ein Reiz besteht, die Neugier der SchülerInnen zu wecken: **„Sie sollen sehen wie ich das mache und neugierig werden.“ (INT1 K1)**

1J.4: Die Nähe der KomponistInnen zur Musik gewährleistet authentische künstlerische Erlebnisse

Die beteiligten KomponistInnen traten bei *QuerKlang* auch als Pädagogen in Erscheinung. Während die KomponistInnen es als eine Distanz zur Musik beschrieben, die sie innerhalb des Projektes entwickeln mussten, um eine Nähe zu den SchülerInnen herstellen zu können, ist es gerade ihre unmittelbare Nähe zur Musik in ihrem beruflichen Alltag, die die anderen beteiligten Perspektiven

sehr schätzten. Das Kennenlernen einer Person, die diese starke Nähe zur Musik lebt und offenbart, war besonders für die LehrerInnen, StudentInnen und SchülerInnen eine wertvolle Erfahrung, aus der jeder auf seine Weise Wertvolles schöpfte. Eine StudentIn beschrieb: **„Der Komponist ist auf eine sehr freie künstlerische Art rangegangen. Das hat mich sehr fasziniert, weil ich dachte: so darf man auch an den Unterricht rangehen. Mich hat es befreit. Ich dachte immer ich muss mich in der Schule in so ein Korsett zwingen. Jetzt habe ich gemerkt, das muss ich nicht und werde ich nie müssen. Das habe ich nachhaltig mitgenommen von dem Projekt.“** (INT17 St3) Der Einfluss der KomponistInnen auf die am Projekt beteiligten StudentInnen wird deutlich. Ebenso wie die SchülerInnen lernen sie ein „freies“, „künstlerisches“ Handeln als eine Möglichkeit, ihren eigenen Unterricht zu gestalten, kennen. **„Das ist eine neue Art von Musik und von komponieren, die ich da kennengelernt habe. Ich war so neugierig wie die Schüler.“** (INT16 St2) Auch für die beteiligten StudentInnen war das Kennenlernen der Experimentellen Musik, das Erschließen eines Kompositionsvorgangs eine neue Erfahrung.

Auch die SchülerInnen haben das Auftreten eines/einer Komponistin in pädagogischer Funktion als etwas Besonderes erlebt: **„Er hat uns nichts vorgegeben aber er hat uns einen Weg gezeigt, uns geleitet wie auf einer Straße, einer sechsspurigen Straße. Man hat einen Leitweg, aber man kann variieren, welchen Pfad man wählen möchte.“** (INT18 S6) Die SchülerInnen äußerten, dass es unter anderem die Freude und das eigene Interesse an der Musik, die eigene Motivation der KomponistInnen war, die sie in den offenen Prozessen bestärkte: **„Wir haben eine große Unsicherheit empfunden in der Offenheit. Am Anfang denkt man: ‚Oh Gott, was soll das werden‘. Aber in so einem Projekt ist es wichtig, dass jemand wie eine Komponistin oder die Studenten da sind, die enthusiastisch dahinter stehen, weil es für alle so ungewohnt ist und sich alle von Anfang an erst mal dagegen sträuben.“** (INT6 S3)

Die fachliche Kompetenz der KomponistInnen, ihre Erfahrungen, ihr Wissen, ihr Umgang mit dem Material wurde von den SchülerInnen im Hinblick auf das Erstellen einer Schülerkomposition ganz besonders geschätzt: **„Wir haben die Komponistin als eine erlebt, die auf dem Gebiet Erfahrung hat. Sie hat uns sehr unterstützt.“** (INT6 S2)

Oder: **„Das war etwas sehr besonderes, der Komponist hatte eine ganz andere Sichtweise auf die Komposition. Er ist viel mehr integriert. Dadurch hat er sein Wissen an uns weitergegeben. Wir konnten es selbst mal anders erleben. Seitdem habe ich auch selbst das Gefühl, dass Musikunterricht viel mehr ist als Musikunterricht. Das war sehr merkwürdig aber auch sehr erfolgreich. Er hat uns alle Handlungsmöglichkeiten gegeben.“** (INT18 S6) Das Eröffnen von Handlungsmöglichkeiten etwa seitens eines/einer KomponistIn scheint in der offenen, experimentellen Unterrichtsatmosphäre von besonderer Bedeutung gewesen zu sein. **„Die Erfahrungen der Komponistin und der Studenten hat uns dabei geholfen, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie man es machen könnte.“** (INT6 S3)

1J.5: Neue Impulse für die Unterrichtsgestaltung

Besonders die fachliche Kompetenz der KomponistInnen war es, die auch die beteiligten LehrerInnen positiv Stellung nehmen ließ: **„Ich würde immer den Experten vorziehen. Der Komponist hat sich nicht als Komponist begriffen und das vor sich her getragen. Er kam nicht mit dem Duktus ‚Ich weiß das besser‘. Er hat das sehr sensibel gemacht.“** (INT10 L2) Oder: **„Man hat immer seine gefestigten Vorstellungen. Man schmort in seinem eigenen Saft.“** (INT12 L3) Das Eröffnen von frischen Herangehensweisen die ein/eine KomponistIn aufzeigen kann, stellte für die LehrerInnen im manchmal über Jahre routinierten Unterrichtsalltag ein Qualitätsmerkmal dar. **„Dieses Projekt ist für mich eine Fortbildung erster Güte gewesen.“** (INT12 L3) Eine Stimme aus der Gesamtleitung betonte: **„Das Projekt ist dann erfolgreich, wenn die Lehrer das Gefühl haben, sie kriegen neue Impulse und Ideen. Sie werden unterstützt in ihrem Unterrichtsalltag und bekommen in ihrer Unterrichtsroutine neue, externe Impulse durch Studierende und Komponisten.“** (INT15 G-Lt1)

1K.1: Das Erproben des Berufsfeldes der StudentInnen

Ein Qualitätsmerkmal des Projektes besteht in der Berufserfahrung, die die StudentInnen während des Projektes machen konnten. **„Ich glaube nach wie vor, dass die wesentliche Qualität dann gegeben ist, wenn für die Schüler das Projekt stimmt. Inzwischen ist für mich ein wichtiger Punkt, dass das Projekt auch den Studierenden etwas bringt.“** (INT15 G-Lt1). So formulierte es eine befragte Person aus der Gesamtleitung von *QuerKlang*. Das Kennenlernen der Arbeit von KomponistInnen ist dabei ebenso von Bedeutung wie das intensive Kennenlernen des schulischen Alltags von LehrerInnen. Hierzu gehören Erfahrungen, die das Entwerfen, Planen und Durchführen von Unterricht betreffen ebenso, wie die äußeren Rahmenbedingungen an der Schule, welche die Arbeitsatmosphäre bestimmen. **„Für die Studierenden ist es dann erfolgreich und gut, wenn sie die Möglichkeit haben, die Realität der Schule zu erfahren und in einem offenen Feld zu experimentieren.“** (INT15 G-Lt1) Das Eingebettet-sein in ein Team das aus vier Personen bestand, ermöglichte es den StudentInnen in eine ausgeglichene Situation zu treten, in der sie Unterricht selbst gestalten, Unterricht aber auch aus beobachtender Perspektive erfassen konnten. **„Für mich war es ein Spielfeld im Studium, um eine Klasse anzuleiten, mich auszuprobieren. Eine Spielwiese, wo ich den Umgang mit einer Klasse über einen längeren Zeitraum lernen konnte. Eben ein anderes Reinschnuppern in den Beruf als es sonst der Fall war.“** (INT16 St2) Von Bedeutung scheint in diesem Zusammenhang zu sein, dass *QuerKlang* die Möglichkeit bietet, Dinge im Unterricht auszuprobieren, die in anderen Umgebungen, sei es an der Universität, in anderen Praktika oder im späteren Referendariat aus unterschiedlichen Gründen möglicherweise nicht auf gleiche Weise erlebt werden können. Auch hier eröffnet sich abermals die offene Ebene der Unterrichtsgestaltung, die ebenso für die StudentInnen von Bedeutung sein kann. **„Ich finde es absolut wichtig für die Studierenden, die Schule abseits der genormten Stundenpläne als einen Ort zu erleben, an dem man etwas ausprobieren kann, wo etwas gelingen und scheitern kann.“** (INT15 G-Lt1)

1L.1: *QuerKlang* als Zündungsimpuls an Schulen

Das Projekt kann, wie beschrieben, auf die künftige Gestaltung des Musikunterrichts der LehrerInnen und StudentInnen wirken. Äußerten sich die Befragten zur Nachhaltigkeit des Projektes, so war für die Beteiligten aus den Leitungsteams damit der Wunsch verbunden, diese oder eine ähnliche Art der Unterrichtsgestaltung, sowie der inhaltlichen Fokussierung auch außerhalb des Rahmens von *QuerKlang* nachfolgend in den Unterricht aufzunehmen. **„Ich fände es gut, wenn Lehrer auch ohne *QuerKlang* experimentell in der Schule arbeiten. Ich habe noch nicht das Gefühl, dass sich *QuerKlang* verselbständigt hat. Es wird immer noch zurückgegriffen auf die Institution *QuerKlang*. Das ist ein ganz wichtiger Punkt. Das allein zu unterrichten ist auch schwierig.“ (INT19 P-Lt2)** Der Aufwand des Projektes, die SchülerInnen im Rahmen der Experimentellen Musik zum Komponieren zu aktivieren, der hohe zeitliche und organisatorische Aufwand, das, selbst für manche LehrerInnen, unbekanntes Terrain der gewählten Musikform lässt einige LehrerInnen möglicherweise Abstand davon nehmen, erneut vertieft in die Materie einzutauchen. Besonders, da sie im Fall der Fortführung einer ähnlichen Arbeit allein den Kompositionsprozess betreuen müssten, bei allen zusätzlichen Aufgaben die für sie an der Schule anfallen. Ein Beispiel macht deutlich mit welchen Schwierigkeiten die LehrerInnen sich an den Schulen konfrontiert sahen: **„Es war zum Teil sehr belastend, was die Arbeit in der Schule anging. Die Koordination von Räumen und die Kooperation mit der Schulleitung lagen in meiner Hand. Ich fühlte mich als organisatorischer Leiter von *QuerKlang* an der Schule. Es war schwer für die Gruppenphase 4 Räume zu bekommen. Ich musste meinen Kollegen sagen, dass wir diese brauchen um uns akustisch nicht ins Gehege kommen. Das war schwer zu realisieren. Die Kollegen haben sich gestört gefühlt. Das bleibt für mich eine Baustelle des Projektes.“ (INT13 L4)**

Projekte mit Kunstschaffenden an Schulen zu etablieren ist für die beteiligten Leitungspersonen ebenso ein Anliegen, wie das Gestalten eines künstlerisch intensiv geprägten Projektes, das gegebenenfalls nach einer gewissen Zeitspanne auch auf einen/eine KomponistIn einen/eine Künstlerin verzichten kann, da die Lehrkräfte über ausreichend gesammelte Erfahrungen verfügen und sich in der Lage sehen, das Projekt eigenständig durchzuführen.

Für die Ideengeber der Leitungsebenen des Projektes sind folgende Aspekte von Bedeutung: **„Das Ziel sollte sein, Mittel und Ressourcen an die Lehrer zu geben, dass sie es ohne Komponist machen können.“** (INT18 G-LT2) Und: **„QuerKlang hilft vielleicht, die Art des freien und offenen Arbeitens an der Schule zu verankern.“** (INT18 G-Lt2) Oder: **„Lehrer haben nochmal angefangen, sich den Lehrplan neu anzugucken und die Dinge anders zu hinterfragen als sie existieren.“** (INT18 G-Lt2) Weiterhin: **„Das ist für mich wichtig, dass QuerKlang an einer allgemeinbildenden Schule die Experimentelle Musik etabliert.“** (INT 19 P-Lt-1)

Auch die an *QuerKlang* beteiligten KomponistInnen stellten die Frage nach der sinnvollen Fortführung des Projektes. Ein Bereich, an dem aus ihrer Sicht noch gearbeitet werden kann, um eine kontinuierliche Qualität in einem Vermittlungsprojekt zu gewährleisten: **„Welche Spur hinterlässt man nach so einem Projekt? Die Frage ist immer, wie können wir uns steigern, nachdem das Projekt stattgefunden hat. Man muss so etwas eigentlich regelmäßig in einer Klasse begleitend machen. Denn, wenn wir es nicht fortführen, steigern wir uns nicht nach vorn, sondern eigentlich zurück. Das finde ich problematisch.“** (INT11 K5) Weiterhin: **„Für die SchülerInnen ist die Erfahrung eine schöne Erinnerung und wenn man Glück hat ist die Hälfte sensibilisiert, anders mit Musik umzugehen. Sie haben etwas getan, das ist eine sehr positive Sache. Es ist eine sehr intensive Arbeitsphase, es wird etwas ganz großartiges gebaut und dann haben sie noch 4 Jahre vor sich und das passiert nicht noch mal. Das legitimiert den Musiklehrer. Der kommt nächstes Jahr in die Schule, macht weiter und dann muss er dem Lehrplan folgen. Nach so einer Erfahrung ist es für die SchülerInnen möglicherweise schwerer, der Lehrplan zu akzeptieren, das könnte ich mir sehr gut vorstellen.“** (INT11 K5)

Die externen Partner haben die Frage der Nachhaltigkeit des Projektes ebenfalls in den Raum gestellt: **„Was passiert danach? Die Ereignisse spiegeln sich vielleicht viel später erst bei den SchülerInnen wider. Wenn sie aufgegriffen werden und fortgeführt ist das gut. So können wir für das Publikum von morgen sorgen.“** (INT21 E1) Die externen Partner betonten, dass die Einführung des Folgeprojektes *QuerKlang Nachhall* als etwas angesehen werden kann, das Möglichkeiten zur nachhaltigen Vermittlung eröffnet. Jedoch ist ebenfalls geäußert worden, dass es unklar sei, inwiefern

tatsächlich eine Nachhaltigkeit erzielt wird. **„Wir streben eine Förderung der Nachhaltigkeit in der Kultur an. Wie diese jedoch aussehen kann ist mir ganz im Allgemeinen, auch unabhängig von *QuerKlang*, noch nicht hundert Prozent schlüssig.“** (INT21 E1)

Die Äußerungen der SchülerInnen bekräftigen das Bedürfnis der Fortführung bzw. Wiederholung des Projektes. Kritisch betrachten die SchülerInnen die Dauer der Einfindungsphase in das Projekt. **„Man hat schon gemerkt, dass man viel Spielraum hat und viel machen kann, aber es war eine sehr lange Einfindungsphase im Vergleich zu normalen Musikprojekten.“** (INT6 S4) Oder: **„Ich fand es war eine zu lange Einfindungsphase. Ich würde sagen sie hat fast 70% des Projektes ausgemacht. Ab da hat es dann aber erst so richtig Spaß gemacht. Jetzt am Ende haben wir uns erst reingefunden. Wenn es jetzt wieder so ein Projekt geben würde, dann wär man sofort drin.“** (INT6 S2) Ein anderer Schüler beschrieb: **„Nach den ersten 50% des Projektes hat es mich erst so richtig interessiert. Die Motivation war am Anfang recht groß, nach den ersten Stunden wieder gering, weil man enttäuscht davon war, was dabei herauskommt und am Ende hat es sich wieder gebessert. Da hatte man dann auch erst den Ehrgeiz, etwas zu präsentieren was nicht völlig banal klingt.“** (INT7 S5) Die Einfindungsphase ging eng einher mit den zuvor beschriebenen Entwicklungsprozessen auf unterschiedlichen Ebenen des Projektes. Offensichtlich haben die SchülerInnen viel Zeit benötigt, ein Vertrauen zum Unterrichtsinhalt, zur Experimentellen Musik aufzubauen. Dies kann möglicherweise daran liegen, dass diese den Meisten zuvor unbekannt war. Zudem haben vermutlich fast alle teilnehmenden SchülerInnen erstmals komponiert, ein Aspekt der in Hinsicht der Einfindung insofern eine Rolle spielte, da das Komponieren im Prozess auch erst einmal über einen längeren Zeitraum geübt und erprobt werden musste. Viele SchülerInnen betonten, dass sie besonders nach dem Ende des Projektes, bereit wären es nochmal zu machen, da sie unter ganz anderen Voraussetzungen teilnehmen könnten. **„Gerade jetzt habe ich richtig Spaß an dem Projekt gefunden und jetzt ist es schon wieder vorbei.“** (D1 S8) Und: **„Ich würde es jetzt gern noch mal machen und neues ausprobieren.“** (INT18 S6) Weiterhin: **„Mich hätte es gefreut mit den uns zur Verfügung stehenden Mitteln noch vertrauter zu werden und sie gezielter einbringen zu können.“** (D1 S9)

Abschließend sei der Wunsch einer Leitungsperson zu nennen, neben Gymnasien und Gesamtschulen (u.a.) erneut Grundschulen in das Programm von *QuerKlang* aufzunehmen. **„Ich würde mir wünschen, dass künftig wieder Grundschulen in dem Programm sind.“ (INT19 P-Lt2)** In früheren Durchgängen von *QuerKlang* haben bereits Kinder jüngeren Alters aus Berliner Grundschulen teilgenommen. Die Finanzierung des Europäischen Sozialfonds legte eine Unterweisung von SchülerInnen ab 15 Jahren fest: **„Wir streben bei der Wahl der Schulklassen eine Mischung von Alter und Schulform an. Durch den ESF ist die Forderung 15+ festgelegt.“ (INT18 G-Lt2).**

4.1.2. Tabellarische Darstellung der pädagogischen Qualitätsmerkmale

Schlüssel	Qualitätsmerkmal
1A.1	Offenheit in der didaktischen und methodischen Gestaltung
1A.2	Offenheit im Steuerungsprozess
1B.1	Experimentelle Musik ermöglicht eine offene Unterrichtsgestaltung
1B.2	Das Experimentieren als Bestandteil des Musikunterrichts
1B.3	Das Scheitern als ein Teil des Forschens und kreativen Schaffens
1C.1	Offenheit in der Zielsetzung innerhalb von Lernphasen
1C.2	Der Zeitrahmen ermöglichte die gründliche Auseinandersetzung mit Unterrichtszielen
1C.3	Zufriedenheit mit Unterrichtsergebnissen
1D.1	Das Prozesshafte als Merkmal kreativer Unterrichtsgestaltung
1D.2	Entwicklungsprozesse
1E.1	Aktives Lernen im praktischen Erfassen der Unterrichtsinhalte
1F.1	Die SchülerInnen komponieren und musizieren
1F.2	Kreative Schaffensprozesse
1F.3	Eine offene Unterrichtsgestaltung unterstützt kreative Prozesse
1G.1	Selbständigkeit und Eigenverantwortung der SchülerInnen
1G.2	Konzentration und Ernsthaftigkeit im Arbeitsprozess
1H.1	Motivation und Begeisterung im Kompositionsprozess
1H.2	Das Konzert als Motivationsfaktor
1i.1	Kontinuität in Unterrichtsprozessen
1i.2	Das regelmäßige Integrieren der Konzerte bei <i>MaerzMusik</i>
1J.1	Die fachliche Kompetenz der KomponistInnen
1J.2	Die Begegnung der SchülerInnen mit KomponistInnen
1J.3	Denk- und Lebensweisen von KünstlerInnen kennenlernen
1J.4	Die Nähe der KomponistInnen zur Musik gewährleistet authentische künstlerische Erlebnisse
1J.5	Neue Impulse für die Unterrichtsgestaltung
1K.1	Das Erproben des Berufsfeldes der StudentInnen
1L.1	<i>QuerKlang</i> als Zündungsimpuls an Schulen

4.2.1.Künstlerische Qualitätsmerkmale

2A.1: Die SchülerInnen sind künstlerisch und kreativ tätig

Als ein wesentliches Merkmal wurde von vielen Befragten die kreative, künstlerische Tätigkeit der SchülerInnen bezeichnet. KomponistInnen äußerten: **„Es geht um die Vermittlung von Kreativität. Das wir zum Erkunden anregen und neugierig machen. Der künstlerische Aspekt ist dabei mein Interesse.“** (INT2 K2) Die SchülerInnen haben sich während des Komponierens in einen künstlerischen Prozess begeben, der die kreative Auseinandersetzung, beispielsweise mit einem bestimmten Klangmaterial, ermöglichte. **„Die Schüler konnten im Prozess des Komponierens, des Musikerfahrens kreativ tätig sein. Am Ende stand ein künstlerisches Produkt.“** (INT13 L4) Das Suchen nach neuen Klängen, das Festhalten der Klänge in Form einer selbst erdachten Notationsform, das Zusammensetzen des Materials u.a. waren Bestandteil dessen und zeugten davon, wie die SchülerInnen sich in den kreativen Prozess des Schöpfens von eigenen Ideen begeben haben. Eine Lehrerin sprach in diesem Zusammenhang von der „kreativen Qualität“ des Projektes: **„Die Schüler arbeiteten bei QuerKlang mit klingendem Material, mit Musik. Sie wollten Dinge zum Klingen bringen und darüber einen künstlerischen Ausdrucksgedanken entwickeln und verfolgen. Sie lernten, das Material zu gestalten. Das ist eine kreative Qualität.“** (INT13 L4)

Der Kontakt zu einer neuen bzw. unbekanntem Kunstform kann, so einige Befragte, am besten hergestellt werden, indem die SchülerInnen diese Kunst aktiv erleben, sie selbst betreiben und gestalten. So tauchen sie intensiv in die Kunstform, hier in die Musik ein. In dieser direkten und lebendigen Begegnung mit Musik, die sich im Projekt vor allem im Kompositionsprozess der SchülerInnen vollzogen hat, eröffneten sich für die SchülerInnen neue Ebenen der Musik, die von den SchülerInnen selbst gestaltet werden konnten. **„Wenn die Schüler Kunst betreiben, kommen sie in Berührung mit diesem authentischen Kunstmachen. Das kann für sie anregend sein und Türen öffnen.“** (INT22 K-Lt1) Die Beobachtung eines Lehrers zeigt auf:

„Für die Schülerinnen und Schüler stand das Künstlerische im Vordergrund. Sie haben ein künstlerisches Bedürfnis entwickelt.“ (INT12 L3) Die Möglichkeit, selbst Musik zu erfinden und zu gestalten, regte offenkundig ein verstärktes „künstlerisches Bedürfnis“ der SchülerInnen an.

2A.2: Die SchülerInnen gestalten und erfinden Musik

Die SchülerInnen traten im Projekt als Musiker, gleichermaßen als Interpreten und KomponistInnen, ihrer eigenen Kompositionen in Erscheinung. Das Spielen auf bzw. das Musizieren mit dem eigenen Instrument, die Frage nach musikalischen Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten waren ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit der SchülerInnen im Projekt. Die externen Partner von *QuerKlang* hoben hervor: **„Die SchülerInnen arbeiten bei *QuerKlang* mit Klängen. Eine Annäherung an musikalische Aspekte findet statt und die Schüler werden zu Musikern. Sie haben wiederum Kontakt zu gestandenen Musikern. Sie komponieren und proben und zeigen das Ergebnis der langen Arbeitsphase im Konzert.“ (INT21 E1)** Auch die beteiligten LehrerInnen äußerten: **„Es geht darum, den Menschen die Möglichkeiten zu geben, sie zu mündigen Musikern oder Musikrezipienten zu machen, indem man viel vorstellt und sie dann selbst entscheiden lässt: ‚Was möchte ich machen.‘“ (INT13 L4)** Von einigen LehrerInnen wird der bei *QuerKlang* positive Aspekt des eigenständigen Musizierens der SchülerInnen besonders geschätzt, da das Musizieren längst nicht an allen Schulen regelmäßig im Unterricht praktiziert wird. **„An unserer Schule wird kaum Musik gemacht. Das hat mit dem Fachlehrermangel zu tun. Es gibt einen einzigen Fachlehrer für Musik. Ich habe mir deshalb vorgenommen, viel Musik zu machen. Die Musik ist wichtig für den Entwicklungsprozess der Schüler.“ (INT4 L1)**

2A.3: Gemeinsames Musizieren der SchülerInnen

Die SchülerInnen hoben hervor, dass es für sie vor allem eine besondere Erfahrung war, gemeinsam zu musizieren:

„Wenn wir zusammen eine eigene Komposition mit 6,7,8 Stimmen spielen, muss man ja darauf achten, dass der Einsatz kommt. Ich muss dynamisch auf die anderen reagieren. Das war ein Vorteil, ich habe gemerkt, dass es etwas bringt auf die anderen zu achten. Es war eine neue Erfahrung.“ (INT6 S2) Andere SchülerInnen sprachen weiterhin davon, dass sie von Erfahrungen im Zusammenspiel mit anderen profitieren konnten, die sich schon vor dem Projekt gesammelt hatten: **„Ich spiele im Orchester und in einem Ensemble. Das fand ich auch mal einen Vorteil, wenn man es gewöhnt ist, mit jemandem zusammen zu spielen.“ (INT6 S4)**

2B.1: Das Erschließen von neuem Klangmaterial

Die Suche nach neuem Klangmaterial nahm zu Beginn des Projektes einen großen Raum ein: **„Der Komponist hat eine Stunde darauf verwendet, mit den Schülern zu besprechen was sie ausdrücken wollen, eine Klanghypothese aufzustellen und zu fragen: ‚Was brauche ich für ein Material, wie kann ich meine Klanghypothese transportieren?‘“ (INT10 L2)** Besonders für die teilnehmenden KomponistInnen war es von Bedeutung, dass die SchülerInnen ein individuelles Klangmaterial finden das „spannend“ ist und Interesse weckt: **„Sie müssen keinen Orchesterklang erzeugen, und sie müssen ihre Instrumente auch nicht perfekt spielen, das hat damit nichts zu tun. Dass sie Klänge finden die wirklich spannend sind, das finde ich wichtig.“ (INT22 K-Lt1)** In der Auseinandersetzung mit der Experimentellen Musik spielte die Exploration von Klängen eine entscheidende Rolle. **„Sie sollten sich auf experimentelle Klänge einlassen. Schauen, was es noch für Möglichkeiten gibt.“ (INT10 L2)** Ein Schülerzitat verdeutlicht: **„Am Anfang war die Aufgabe, dass man mit verschiedenen Geräten Geräusche machen soll. Das war schon interessant, was da alles rauskommen konnte.“ (INT6 S4)**

2B.2: Keine Reglementierung in der Verwendung von Klangmaterial

Klänge aus der Umgebung der SchülerInnen konnten ebenso erschlossen werden wie bisher möglicherweise unbekannte Klänge, die auf dem eigenen Instrument oder mit dem eigenen Körper erzeugt werden konnten. Während des Erkundens von Klangmaterial schien vor allem von Bedeutung zu sein, dass es so gut wie keine Reglementierung in der Verwendung von Klangerzeugern gab. **„Die Schüler haben viel kennengelernt. Ein neues Material, neue Klangbereiche, neues Hören, im Team arbeiten, auf die anderen achten, die Anderen einbeziehen. Und: ‚Es gibt kein Nein. Wir probieren Klänge aus und es gibt kein Nein‘. Das finde ich, ist eine ganz wichtige Erfahrung für die Schüler.“** (INT12 L3) Durch die Offenheit in der Definition, was ein Klang sein kann, entstand für die SchülerInnen ein großer Freiraum an Möglichkeiten, Klänge aufzugreifen, zu gestalten und wahrzunehmen. **„In den meisten Gruppen hatte die Klangexploration als Teil des Kompositionsprozesses großen Raum. Es gibt keinen Baukasten von bestimmten Klängen. Es wird ganz viel sensibilisiert, auditive Wahrnehmung spielt eine besondere Rolle.“** (INT20 P-Lt2)

2B.3: Sensibilität für Klänge entwickeln

Einige der befragten LehrerInnen betonten mehrfach, dass es besonders die Schärfung der Sensibilität gegenüber Klängen war, die künstlerische Aspekte des Projektes auszeichnete: **„Wir wollten eine Sensibilität dafür schaffen, dass man diese Dinge auch wirklich genießen kann.“** (INT10 L2) Oder: **„Die Schüler entwickelten eine Sensibilität für Klänge. Sie wurden offen für neues Klangmaterial.“** (INT4 L1)

2B.4: Lustvolles am Klang entwickeln

Ein befragter Lehrer sprach weiterhin über eine „Lust“, die die SchülerInnen während der Klangexploration entwickelten: **„Die Schüler entwickelten lustvolles am Klang.“** (INT10 L2)

2C.1: Schärfung der Wahrnehmung von musikalischen Prozessen

Das bewusste Wahrnehmen von künstlerischen Vorgängen wurde durch die explorative Vorgehensweise in der Auseinandersetzung mit der Experimentellen Musik geschärft. Eine Stimme aus der Gesamtleitung betonte: **„Es ist ein Bewusstmachungsprozess. Das ist ein zentraler Punkt für die künstlerische Qualität.“** (INT18 G-Lt2) Eine Stimme aus der Perspektive der KomponistInnen machte weiterhin deutlich: **„Ich bin in dem Projekt da, um ihnen wichtige Fragen zu stellen, die sie sich selber aufgrund mangelnder Erfahrung nicht stellen würden. Das sind taktische Fragen, konzeptionelle Fragen oder Fragen der Wahrnehmung: ‚Was passt zusammen, wie klingt es im Raum, welche Assoziationskraft hat ein Klang‘? Oder auch praktische Fragen wie: ‚Was passiert, wenn du den Bogen anders hältst‘? - um ihnen ein größeres Spektrum von Entscheidungsmöglichkeiten bereitzustellen.“** (INT11 K5) Das bewusste Wahrnehmen von einem Klanggeschehen, der geschärfte Blick auf Klangprozesse kann als eine Grundlage für das Musizieren und Komponieren gelten. Eine Stimme aus der Perspektive der LehrerInnen äußerte ebenfalls: **„Sie lernten, Differenzierung wahrzunehmen und zu gestalten.“** (INT10 L2)

2C.2: Schärfung der Wahrnehmung der alltäglichen Umgebung

Einige Schülerzitate verdeutlichen den Bewusstmachungsprozess während des Projektes: **„Als ich einmal drauf geachtet habe war es schon beeindruckend, wo man überall Geräuschwahrnehmung herkriegt. Man merkt, wie wenige Geräusche man eigentlich wahrnimmt. Man blendet richtig viel aus, weil es so alltäglich ist und man sich daran gewöhnt hat.“** (INT6 S2) Das Wahrnehmen von Klängen aus dem Alltag scheint für viele SchülerInnen eine besondere Erfahrung gewesen zu sein: **„Ich habe ein Interesse dafür entwickelt, meine Umwelt anders wahrzunehmen. Alles was man in die Hand nimmt sind nicht nur Gegenstände, sondern das sind Geräusche und diese Geräusche sind einfach auch mal etwas anderes als einfach nur da. Ich nehme sie viel bewusster wahr.“** (INT8 S6)

Oder: „**Als wir darüber gesprochen hatten, haben wir kurz danach unsere Klausur geschrieben, währenddessen hab ich mal versucht, bewusst auf Klänge zu achten. Im Hintergrund hat jemand angefangen zu radieren, dann hat jemand einen Stift fallen lassen, dann fiel die Tür zu und dann war es ganz ruhig, das war schon sehr interessant.**“ (INT8 S6)

2C.3: Sensibilisierung im Bereich des Hörens

Das Wahrnehmen von Klängen war gekennzeichnet durch ein bewusstes Hören von Klängen und ihrer Umgebung. Bei dem intensiven Fokussieren auf Klänge und ihre jeweilige Charakteristik wurde vor allem das genaue (Hin-)Hören geschärft. „**Die Schüler haben sich geöffnet. Sie haben bewusst gehört. Sie haben sich insofern geöffnet, dass sie manchmal zu mir gesagt haben: ‚Das klingt ja auch‘ oder: ‚Herr [...], hören sie!‘**“ (INT4 L1)
Oder: „**Es fand ein Lernzuwachs im Bereich des Hörens, des Wahrnehmens von Musik statt, eine Sensibilisierung. Rezeptives ist hier verbunden mit der Produktion.**“ (INT13 L4)

2D.1: Eine musikalische Vorstellungskraft entwickeln

Das Hören, das Rezipieren von Musik oder Klangmaterial wurde sogleich im kompositorischen Prozess aufgegriffen. Das bewusste Hören galt als wichtige Grundlage dafür, eine Vorstellung von einem Klang zu entwickeln und auf diese zurückzugreifen, auch wenn der Klang selbst nicht unmittelbar akustisch in Erscheinung tritt. Ein beteiligter Komponist beschrieb: „**Was dahinter steht ist nicht das Experimentieren mit Dosen, sondern den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, sich an der Stelle wie jeder Komponist hinzustellen, sich etwas vorzustellen, bevor sie etwas tun und erst mal darüber nachzudenken: ‚Was will ich, wie kann ich mir eine akustische Vision bauen? Wie kann ich das bewerkstelligen? Welche persönliche Einstellung muss da her, damit ich mir akustisch etwas vorstellen kann?‘ Das ist für mich die Essenz des Komponierens.**“ (INT11 K5) Das Hören von Klängen, der reflektierte Umgang mit Klangmaterial stellte Grundformen eines Klangrepertoires bereit, dass es ermöglichte, Ideen zu akustischen Vorgängen zu entwickeln, um diese später umzusetzen.

„Ich würde *QuerKlang* gerne ergänzen, nicht nur als ‚experimentell‘ beim Tun in der Tat, sondern auch aktiv drinnen, im Vorstellen eines Klanges mit geschlossenen Augen zum Beispiel. ‚Kann ich mir einen Klang vorstellen? Wenn ja, wie baue ich diesen?‘ (INT11 K5)

2D.2: Das Aufbrechen von alltäglichen Hörgewohnheiten

Besonders das Aufbrechen von gewohnten Hörvorstellungen, die beispielsweise durch einen bekannten Klang auf einem Instrument hervorgerufen werden konnten, war von zentralem Interesse für die KomponistInnen: **„Das Instrumentalspiel steht im Weg, weil die Musik einen Wert hat und sie haben ihn im Gehirn gespeichert. Musik machen bedeutet aber, dass man die Schüler von dieser Ebene runter holt. Für sie ist es sofort so gekoppelt, dass sie es gar nicht richtig trennen können und es schwer ist, mit der Vorstellungskraft akustisch zu agieren.“ (INT11 K5)** Dem zuletzt genannten Zitat ist zu entnehmen, dass das Evozieren einer autonomen, vom Instrument losgelösten Klangvorstellung, welches neue Bereiche des Hörens und der musikalischen Vorstellung weckt, von besonderem Interesse war. Ein Schülerzitat verdeutlicht: **„Meine musikalischen Vorstellungen hat das Projekt erweitert.“ (INT8 S6)**

2D.3: Die SchülerInnen sammeln ästhetische Erfahrungen

Mit dem Schärfen der Wahrnehmung, dem bewussten Hören und dem Entwickeln einer innerlichen Klangvorstellung ging auch das Anregen des ästhetischen Empfindens der SchülerInnen einher. So äußerte eine Stimme aus der Perspektive der LehrerInnen: **„Es ging auch darum, ein ästhetisches Empfinden zu schaffen. Die Schüler sollten sich fragen: ‚Wie kann man die Elemente verwenden, wie kann man mit dem Material umgehen?‘ (INT10 L2)** Auch eine Stimme aus der pädagogischen Leitung beschrieb: **„Das hängt mit einem Materialbezug bzw. mit einem haptischen Bezug zusammen. Für die Schüler sind es sinnliche Erfahrungen, ästhetische Erfahrungen.“ (INT20 P-Lt2)**

Der bewusste Umgang mit dem Material, der sich bei *QuerKlang* im Kompositionsprozess vollzieht, führte bei den SchülerInnen zur Herausbildung einer ästhetischen Vorstellungskraft. Der Zugang zu diesen ästhetischen Erfahrungen eröffnete sich im Vergleich zu herkömmlichen musikalischen Prozessen während des Komponierens möglicherweise rascher und war auch SchülerInnen ohne langjährige musikalische Erfahrungen möglich: **„Die Schüler nehmen auf vielen Ebenen etwas mit. Eine große Eigenverantwortung wird gefordert. Sie müssen sich eigene Ideen überlegen und diese Ideen zusammenstellen und entwickeln. Sie können irgendwann ästhetische Entscheidungen fällen und das auf hohem Niveau. Wenn ich als Geiger eine Bach Partita spiele, dann muss ich lange üben, bis ich ästhetische Entscheidungen fällen kann. Das ist ein Wahnsinns Erlebnis, was ziemlich singulär ist in der Schule.“** (INT19 P-Lt1) Auch externe Partner äußerten: **„Wir wollen das Schülerpotential sehen, ihr ästhetisches Verständnis ist anders. Wir wollen den Nachwuchs fördern.“** (INT21 E1)

2E.1: Über das gewohnte Instrumentalspiel hinausgehen

Von vielen Beteiligten wurde der ungewohnte Umgang der SchülerInnen mit ihrem eigenen Instrument während des Projektes beschrieben. Für einige SchülerInnen kostete es Geduld und Zeit, sich von dem gewohnten Spiel zu lösen und das eigene Instrument neu zu erkunden, um neue Klangeigenschaften auszumachen. SchülerInnen äußerten: **„Das waren ja alles Instrumentalisten, die eigentlich ein Instrument gespielt haben. Ich spiele schon seit der ersten Klasse akustische Gitarre.“** (INT6 S2) Eine Stimme der KomponistInnen schildert die Diskrepanz zwischen gewohntem Umgang mit dem Instrument und neuer, experimenteller Klangerkundung: **„Bei einem war es ein Problem, dass er auf seinem Instrument sehr viel Erfahrung hatte und davon nicht loskam, das kann man aber nicht allgemein sagen. Es gab einen, der sehr kreativ war und auch sehr gut Klavier spielen konnte. Es gab riesen Unterschiede in der Experimentierfreudigkeit, in dem Mut, Dinge auszuprobieren oder schlicht in der Fantasie, im Imaginieren.“**

Von einem der Kreativsten habe ich keine Ahnung, ob er ein Instrument spielt. Er hatte offensichtlich viel mehr Vorstellungsvermögen.“ (INT2 K2)

2E.2: Erstmaliger Kontakt mit einem Instrument

Als ein Qualitätsmerkmal des Projektes kann weiterhin gelten, dass SchülerInnen, die bisher kein Instrument gespielt hatten erstmals in Berührung mit einem Instrument kamen. Von einigen Beteiligten wurde hervorgehoben, dass diese in vielen Fällen weniger Schwierigkeiten hatten, mit den Herausforderungen der Experimentellen Musik umzugehen. Besonders bei den SchülerInnen, die bereits Erfahrungen im Spielen eines Instruments hatten, war der Experimentiergeist zunächst stärker gehemmt. Jedoch konnten auch diese SchülerInnen im Verlauf des Projektes ganz neue musikalische Erfahrungen sammeln. **„Wir waren in der Instrumentalistengruppe und hatten den Auftrag, genau das zu machen, was wir sonst nicht machen.“ (INT6 S2)** Oder: **„Dass man auch mit den anderen Bereichen der Stimme Musik machen kann, neue Klänge erzeugen kann, die einem etwas geben können, dass man sich eben nicht auf die harmonische Singstimme begrenzen muss, das fand ich spannend.“ (INT7 S5)** In vielen Fällen überwog die Begeisterung, etwas Neues an der Stimme oder am Instrument entdeckt zu haben. Weiterhin war den Äußerungen der SchülerInnen eine Begeisterung gegenüber Instrumenten zu entnehmen, die aus Alltagsgegenständen entstanden sind: **„Ich hatte eine Schüssel und einen Stab. Am Ende war es wirklich mein Instrument.“ (INT6 S3)** Oder: **„Ich konnte selbst erfahren, dass ein Musikinstrument aber auch ein Gegenstand in vielerlei Hinsicht zum Klangerzeugen genutzt werden kann.“ (D1 S7)** Eine beteiligte Studentin betonte: **„Dann, wenn man über das reine Spielen des eigenen Instruments hinaus kommt, ist das ein Erfolg.“ (INT16 St2)**

Einige der beteiligten SchülerInnen empfanden es als eine Schwierigkeit, diejenigen Schüler in die musikalischen Prozesse einzubinden, die keine Erfahrungen mit einem Instrument hatten: **„Es ist wirklich schwierig, welche mit einzubeziehen, die kein Instrument spielen. Bei uns gab es zum Beispiel die Vokalgruppe. Wie geht man damit um, wenn sie ihre Stimme noch nicht erforscht haben?“ (INT6 S4)**

Einige der beteiligten LehrerInnen betonten wiederum, dass das Projekt insbesondere für solche SchülerInnen ohne Erfahrungen mit der Stimme oder mit dem Instrument ein prägendes Erlebnis war. **„Es war toll zu sehen, dass die Schüler mit unterschiedlichen musikalischen Voraussetzungen in der Musik plötzlich auf einer Stufe standen. Das war für alle gleich neu, alle waren auf einer Ebene, alle mussten neu anfangen. Auch die, die sich sonst zurücknehmen und sagen: ‚Ich spiele ja kein Instrument, ich weiß ja nicht‘, konnten aus sich heraus gehen. Das ist eine absolute Qualität für mich.“** (INT12 L3) Demnach war es eine wertvolle Erfahrung, dass alle Beteiligten mit den gleichen Voraussetzungen in das Projekt gegangen sind. Für alle war der Umgang mit der Experimentellen Musik neu. SchülerInnen beschrieben: **„Einer, der kann nicht singen und spielt auch kein Instrument. Er hat sich dann selber eines gebaut. Er hatte dann ein ganz tolles Instrument. Er hat sich etwas überlegt und daraus etwas gemacht. Wir dachten eigentlich immer, dass er musikalisch eigentlich nicht so bewandert ist. Aber er hat wirklich etwas Gutes daraus gemacht.“** (INT6 S2) Auch ein Zitat aus der Perspektive der KomponistInnen zeigt, dass die Offenheit der Experimentellen Musik für alle einen gleichen Zugang ermöglichte: **„Wir hatten einige Schüler, die kein Instrument gespielt haben. Und nur wenige haben später überhaupt ein Instrument im Stück gespielt. Einmal haben wir sie mit dem Instrument etwas machen lassen, dann aber auch mal ganz ohne Instrument gearbeitet. Und einmal haben wir auch einfach verschiedene elektronische Dinge ausprobiert.“** (INT2 K2)

2F.1: Erweiterung des Musikbegriffs der SchülerInnen

Die zuvor dargelegten Merkmale, wie etwa die bewusste Wahrnehmung, das Anregen des Gehörs oder der musikalischen Vorstellungskraft, auch das Explorieren des eigenen Instruments und anderem Klangmaterial, führten zu einer „Erweiterung des Musikbegriffs“ der SchülerInnen. Aus einem Zitat eines Lehrers geht hervor: **„Was in der abschließenden Klausur häufig genannt wurde war, dass sie verblüfft waren, mit welchen Dingen man Musik machen kann. Damit hat sich ihr Musikbegriff erweitert. Die Meisten sind dafür sensibilisiert, dass man auch damit Musik gemacht hat und für die**

meisten SchülerInnen ist musikalisch etwas Zufriedenstellendes herausgekommen. Sie haben Klangforschung betrieben, etwas verworfen, geforscht, ausprobiert, Sachen für gut befunden. Einige reflektieren auch, dass es auch ihre musikalischen Ausdrucksmöglichkeiten erweitert hat.“ (INT13 L4)

2F.2: Das Erlernen von traditionellen Begrifflichkeiten

Im Projekt fand weiterhin das Kennenlernen oder erneute Aufgreifen von traditionellen musikalischen Begrifflichkeiten statt. Eine Stimme aus der Perspektive der Gesamtleitung äußerte: „**Auch die traditionellen Begrifflichkeiten sind oft nicht vorhanden und können durch *QuerKlang* gelernt werden.**“ (INT18 G-Lt2) Im Kompositionsprozess haben die SchülerInnen sich mit Begriffen aus musikalischen Gestaltungsprozessen wie Tempo, Dynamik oder Lautstärke, Form, Aufbau, Struktur, Notation, Partitur, Interpretation u.a. auseinandergesetzt. Ein Zitat aus der Gesamtleitung verdeutlicht: „**Die Schüler kommen mit dem Thema Partitur in Berührung. Das grafische Notieren kann den klassischen Musikbegriff anders herleiten.**“ (INT18 G-Lt2) Auch Begriffe wie *Komposition* oder *KomponistIn* konnten beleuchtet werden. „**Viele Schüler kannten den Begriff ‚Komposition‘ nicht. Wir wollten vermitteln, was das ist.**“ (INT4 L1)

2G.1: Das Komponieren als Bestandteil des Musikunterrichts

Das Komponieren in den Musikunterricht an der Schule aufzunehmen galt für die Beteiligten als ein wesentliches Qualitätsmerkmal von *QuerKlang*. Vor allem Stimmen aus den Leitungsebenen, sowie Stimmen seitens der SchülerInnen äußerten sich zu dieser Thematik. Eine Person aus der pädagogischen Leitung beschrieb: „**Ich weiß, dass in den Rahmenplänen der Bundesländer das Musikerfinden ein wesentlicher Punkt ist. Aber normalerweise wird darunter verstanden, eine Einleitung zu einem Lied zu gestalten. Das ist ein eingeschränktes Verständnis von Musikerfinden. Wir wollen den künstlerischen Anspruch mit in die Schule tragen. Im darstellenden Spiel oder in der bildenden Kunst gibt es schon einen ganz anderen Kreativitätsbegriff. Meiner Erfahrung nach gibt es im Musikbereich**

Defizite, die durch das Zusammenarbeiten mit Komponisten aufgehoben werden können.“ (INT19 P-Lt1) Oder: „Es ist in der Musikpädagogik nicht so selbstverständlich wie in der Kunstpädagogik, dass man mit dem Material künstlerisch, gestalterisch aktiv werden kann. Dieses falsche Verständnis finde ich wichtig zu korrigieren.“ (INT20 P-Lt2) Im Vergleich zu anderen künstlerischen Fächern ist demnach im Bereich der Musikpädagogik noch zu wenig Bestreben vorhanden, das aktive, kreative künstlerische Gestalten, das Musikerfinden beständig in den Unterricht zu übernehmen.

2G.2: Das Komponieren ermöglicht einen unmittelbaren Zugang zur Musik

Besonders das Komponieren kann, wie schon erwähnt, ein intensives Erleben und Erfassen von Musik ermöglichen. „**Wenn ich komponiere, kann ich die musikalische Sprache, also meine Sprache, kennenlernen.**“ (INT15 G-Lt1) Welche Vorteile das Komponieren im Unterricht weiterhin bieten kann, zeigt das folgende Zitat: „**Das Komponieren im Unterricht setzt sich ab von einem nur auf das Hören orientierten Musikunterricht, einem Unterricht, der auf das Reproduzieren von Musik eingestellt ist. Grundsätzlich ist es so, dass diese Ebenen auch in unserem Projekt vorkommen können. Im Unterschied zu dem Unterricht, wo es immer nur um das Hören geht, erschließt das Komponieren, und ich würde das Improvisieren als Teilbereich des Komponierens bezeichnen, eine neue Dimension des Umgangs mit Musik. Denn Komponieren bedeutet ja, auf eine grundsätzliche Weise in die Bereiche einzutauchen, in denen Musik gestaltet wird. Plötzlich stellt sich die Frage, was es heißt, zu beginnen, zu schließen, eine Entwicklung zu gestalten? Das sind grundsätzliche Fragen des musikalischen Denkens und Erlebens, die ich auf eine ganz andere Art thematisiere erfahre und erlebe, als wenn ich mich nur mit Musik beschäftige.**“ (INT15 G-Lt1) Abermals wird deutlich, dass sich durch das Komponieren musikalische Prozesse in Gang setzen, die den SchülerInnen ein breites Feld an künstlerischen Erfahrungen offenbaren. Fragen des Aufbaus, Fragen der musikalischen Gestaltung, Fragen der eigenen Positionierung in einem musikalischen Kontext.

Diese Vorteile kann ein Unterricht bieten, der das aktive Komponieren in den Mittelpunkt setzt und dem, wie im Zitat erwähnt, „auf das Hören ausgerichtete“ Unterrichten eine sinnvolle Alternative bietet. Der Raum für kreative Schaffensprozesse, die ein authentisches Musikerleben ermöglichen, wird in einem Unterricht wie diesem geschaffen.

Auch die SchülerInnen äußerten sich positiv zur ungewohnten Gestaltung des Musikunterrichts während des Projektes, der das aktive Komponieren in den Mittelpunkt stellte: **„Für mich war es interessant mal zu sehen, wie man selbst so ein Musikstück aufbauen kann.“ (INT8 S6)** Oder: **„Ich hatte schon immer ein Interesse daran, wie ein Stück entsteht.“ (D1 S15)** Weiterhin: **„Ich fand es gut, dass wir völlig frei komponieren konnten. Mich hätte es gefreut, mit den uns zur Verfügung stehenden Mitteln noch vertrauter zu werden und sie gezielter einbringen zu können.“ (D1 S8)** Die SchülerInnen betonten weiterhin, dass es „Spaß“ gemacht hat, zu komponieren und mit einem Team bestehend aus KomponistInnen, StudentInnen und LehrerInnen zu arbeiten: **„Das ganze *QuerKlang* Projekt gefiel mir ziemlich gut. Wir hatten viel Spaß während des Arbeitens.“ (D1 S10)** Und: **„Die Arbeit mit unseren Gästen an einem Musikstück hat Spaß gemacht.“ (D1 S15)** Für einige SchülerInnen bestand in dieser Art, den Unterricht zu gestalten eine Neuigkeit, welche Erfahrungen im Bereich der Musik eröffneten. **„Es war eine neue Herangehensweise Musik zu komponieren.“ (D1 S14)** Und: **„Ich konnte durch das Projekt Erfahrungen im Bereich des Komponierens und Musizierens im Bereich der Neuen Musik machen.“ (D1 S13)**

2G.3: Das Erleben einer „Freiheit in der Musik“

Zudem betonten die SchülerInnen, dass sie eine ungewohnte „Freiheit in der Musik“ erfahren haben. **„Durch Ausprobieren unterschiedliches entstehen lassen. Das hat mir die Freiheit in der Musik aufgezeigt. Wir haben gemeinsam experimentiert und ausprobiert.“ (D1 S7)**

2G.4: Erlernen eines künstlerischen Handwerks

Das Bestreben, den SchülerInnen ein musikalisches „Handwerkszeug“ nahezubringen ist besonders von der künstlerischen Leitung und von der Gesamtleitung des Projektes hervorgehoben worden. **„Die SchülerInnen sollen ein Handwerkszeug erlangen, indem sie Komponieren lernen. So, dass sie hinterher sagen können: ‚Ich habe etwas gelernt, mit dem ich vorher nicht in Berührung gekommen bin.‘ (INT18 G-Lt2)** Im praktischen Erarbeiten und kreativen Umgang mit der Materie erhalten die SchülerInnen mithilfe der beteiligten KomponistInnen, StudentInnen und LehrerInnen die Möglichkeit, sich handwerklichen Fragen zu stellen und musikalische Sachverhalte zu erschließen. **„Was wir mit *QuerKlang* bewirken wollen, ist eine Entfaltung der Kreativität. Meistens ist Kreativität nur an Interpretation gebunden. Es gibt viel zu wenig Bestreben, musikalische Kreativität im kompositorischen Bereich entstehen zu lassen. Kinder malen auch ganz spontan, sie brauchen kein Muster, das sollte man pflegen und fördern. Man muss nicht Tonsatz gelernt haben, um kreativ zu werden. Aber, wenn man die Kinder machen lässt kommt man am Ende doch auf handwerkliche Fragen. Das ist ja das Interessante, das Handwerkliche kann man am Ende dann doch nicht auslassen. Wir versuchen, aus dem und dem Material ein Stück zu machen, und dann stellen sich gleich Fragen über Zeit, Form, Klangfarbe, Harmonik. All diese Fragen stellen sich, aber sie kommen aus dem kreativen Akt heraus und nicht umgekehrt. Kinder lernen ja auch sprechen, ohne dass man ihnen die Grammatik erklärt hat. Dieses Lernen sollte man nutzen.“ (INT22 K-Lt1)** Abermals wird der Vergleich zum Kunstunterricht hergestellt. In diesem ist es selbstverständlich, dass sich SchülerInnen dem Erschaffen von neuen Kunstwerken widmen. Die oben erwähnte „musikalische Kreativität“ hingegen ist im Musikunterricht in den meisten Fällen an die Interpretation eines Werkes und nicht an die Komposition eines neuen Werkes gebunden. Handwerkliche musikalische Fragen stellen sich hier aus dem kreativen Schaffensprozess heraus.

2G.5: Entwicklungsprozesse als Merkmal des Kompositionsvorgangs

Die schon in Kapitel 4.1. Pädagogische Qualitätsmerkmale aufgegriffene Thematik der Entwicklungsprozesse, die das Projekt geprägt haben, spiegelt sich auch in der Betrachtung der künstlerischen Merkmale wider. Viele der Befragten haben sich zu den Prozessen während des Projektes geäußert. Aus Sicht der Komponistinnen wurden diese folgendermaßen wahrgenommen: **„Es ist eine andere Art zu arbeiten, ein kreativer Prozess unter Leuten, mit anderen. Zu sehen, wie man bei null anfängt und dann bis zum Konzert kommt, das ist ein Entwicklungsprozess. Da lerne ich auch etwas. Wie die Schüler es bis zur Komposition schaffen, wie sie gemeinsam spielen, wie sie denken, wie sie reagieren.“** (INT3 K3) In den unterschiedlichen Äußerungen wurde vor allem der Kompositionsprozess der SchülerInnen beschrieben:

„Am Anfang war es schwer für sie, Experimentelle Musik zu machen. Aber die Schüler, mit denen ich in diesem Jahr zusammen gearbeitet habe sind sehr gute Schüler, sie sind sehr gut ausgebildet und mit der Zeit hatten sie gute Ideen.“ (INT3 K3) Auch eine Schülerstimme äußerte: **„Am Anfang Klänge zu erzeugen die neu sind fand ich einfach nur doof. Dann folgte aber bald die Erkenntnis, dass es faszinierend ist, wie man Töne verändern kann.“** (D1 S15) Oder: **„Ich muss zugeben, dass ich vorher noch nie etwas von neuer Musik gehört habe. Die Unbekanntheit des Genres habe ich lange als Problem gesehen. Es entsprach nicht meinem Geschmack an Musik und es war anfangs für uns schwer, sich mit der Musik zurechtzufinden. Dann allerdings habe ich ein Umdenken bei mir selber erfahren. Diese Musik ist etwas Neues für mich und auch eine Erfahrung, die ich als Bereicherung erleben kann, wenn ich mich darauf einlasse.“** (D1 S7) Aus den Zitaten geht hervor, dass die SchülerInnen zunächst Schwierigkeiten hatten, sich auf die für viele unbekannte Musik einzulassen. In der vertieften Auseinandersetzung im Kompositionsprozess entstand jedoch ein zunehmendes Interesse.

Der Prozess des Erstellens einer Schülerkomposition, von Beginn bis zur Aufführung, war durch eine Offenheit geprägt, die kennzeichnend für die Experimentelle Musik, aber auch für Kompositionsprozesse im Allgemeinen, zu sein scheint.

Diese Offenheit, die schon ausführlich in Kapitel 4.1. (Pädagogische Merkmale) beschrieben wurde, führte zunächst zu einer Ungewissheit und Unsicherheit seitens der SchülerInnen im Kompositionsprozess. Auch die LehrerInnen bestätigten, dass ihre SchülerInnen zu Beginn Schwierigkeiten im Kompositionsprozess hatten: **„Wie gestaltet man Musik‘? Das konnten die Schüler sich fragen. Im ersten Drittel hatten sie Schwierigkeiten weiter zu kommen. Auch das hätte schon ein kreativer Ort sein können, aber die Schüler hauten erst mal nur drauf.“** (INT10 L2) Oder: **„Dann gab es Teilerfolge, die eine Rolle spielten. Wenn zum Beispiel ein Durchbruch erzielt wurde. Es war ein zähes Ringen und es gab Teile, wo es überhaupt nicht gut gelaufen ist.“** (INT13 L4) Auch die StudentInnen äußerten: **„Für die Schüler war es schwierig, selber zu komponieren.“** (INT14 St3) Oder: **„Aufzuschreiben, was sie selber komponiert haben war für sie sehr schwierig.“** (INT14 St3) Dieses für das Projekt charakteristische Überwinden von Schwierigkeiten innerhalb des Prozesses, der neue Energien freisetzt und letztendlich von vielen als ein Erfolgserlebnis beschrieben wird, tritt hier deutlich hervor. Einige SchülerInnen beschrieben gerade diesen Prozess - aus dem Ungewissen hinein in die Fertigstellung und Aufführung der eigenen Komposition - als Erfolgserlebnis: **„Der erste Ansatz der Komposition, den Beginn, die ersten Schritte zu sehen und darauf folgend die fertige Komposition, das war für mich ein Erfolg.“** (INT8 S6)

Auch die künstlerische Leitung des Projektes äußerte sich zu den Prozessen während der Entwicklung der Komposition: **„An dem Endergebnis messe ich schon sehr viel. Daran messe ich den Erfolg. Auch wenn ich weiß, dass der Prozess das Wichtige ist. Besonders für die Klasse in Kreuzberg war der Prozess so wichtig. Dann ist es mir auch egal, wie die Stücke am Ende sind.“** (INT22 K-Lt1) Von besonderer Bedeutung schien der Prozess vor allem in den Klassen gewesen zu sein, welche Schwierigkeiten hatten, ein Vertrauen zur Experimentellen Musik aufzubauen. Der offene Prozess schuf den Raum und die Zeit, sich intensiv damit auseinanderzusetzen ohne von vornherein auf ein bestimmtes Ziel zuzusteuern. Innerhalb der kleinen Schritte, die in solchen Prozessen erreicht werden konnten, vollzogen sich für Lehrpersonen die wichtigen Dinge im Projekt.

Die pädagogische Leitung verdeutlicht den Einfluss der beteiligten KomponistInnen auf die Prozesse im Projekt: **„Die Komponisten kommen aus einer eigenen Tradition. Sie kommen aus der neuen Musik Szene. Das Experimentelle Arbeiten ist ihnen vertraut, das wirkt sich auch stark auf die Prozesse aus.“ (INT20 P-Lt2)** Die Erfahrungen der KomponistInnen mit experimentellen Prozessen sorgten innerhalb des Projektes möglicherweise für ein durch Zuversicht geprägtes Vertrauen in den positiven Ausgang der zunächst unsicheren Wege, die SchülerInnen gegangen sind.

Zu erwähnen sei, dass es von vielen Beteiligten aus unterschiedlichen Perspektiven als Schwierigkeit angesehen wurde, elektronische Technik in der Komposition zu verwenden. **„Es gab Phasen, in denen wir Schwierigkeiten hatten, in der Großgruppe Dinge zusammensetzen. Innerhalb der Arbeitsphase war es auch die starke Fokussierung auf die Technik, die Schwierigkeiten bereitete.“ (INT13 L4)** SchülerInnen, aber auch LehrerInnen und StudentInnen beschrieben, dass durch den Aufbau der Technik im Unterricht innerhalb des Kompositionsprozesses viel Zeit verloren ging.

Als Schwierigkeit wurde sowohl von den SchülerInnen, als auch von den StudentInnen angesehen, dass diejenigen, die noch keine Erfahrungen mit der Verwendung von Technik in der Musik hatten, in vielen Momenten der Gestaltungsprozesse außen vor standen weil sie nicht wussten, wie die Technik, wie auch die Computerprogramme zu bedienen sind. So äußerten SchülerInnen: **„Es gab viele Probleme mit der Technik.“ (D1 S8)** und: **„Am meisten Angst machte die Technik, die in vielen Stunden versagte.“ (D1 S16)** Oder: **„Es gab zwar kleine Aussetzer mit der Technik, insgesamt waren wir aber zufrieden.“ (D1 S9)** Das folgende Zitat macht deutlich, dass zwar Schwierigkeiten mit der Technik bestanden, dass die SchülerInnen aber ebenso ein Interesse an den Möglichkeiten entwickelten, welche die Verwendung der elektronischen Technik in der Musik eröffnen kann. **„Die Technik spricht die Schüler sehr an, sie hat uns aber auch sehr eingeschränkt. Wenn man sich zu sehr davon abhängig macht kann es aufhalten. Nur wenige aus unserem Team kannten sich gut mit der Technik aus und wussten was zu tun ist, wenn umgebaut werden musste. In 3 Stunden hatten wir große Probleme mit der Technik.**

Für das Team war das unbefriedigend und enttäuschend. Umso größer war das Erfolgserlebnis, wenn es auf einmal geklappt hat. Die Schüler gaben uns am Ende das Feedback: „Es ist toll, dass wir gesehen haben, was man alles machen kann.“ (INT13 L4)

2G.6: Ein Bewusstsein für Professionalität entwickeln

Je länger die beschriebenen Prozesse anhielten, desto mehr Erfahrungen sammelten die SchülerInnen während des Experimentierens und Komponierens. Ihr musikalisches Urteilsvermögen wurde sensibilisiert und gestärkt. Damit wuchs auch der eigene Anspruch der SchülerInnen nach Professionalität: „**Das Qualitätswachstum zeigt sich an der Komposition, besonders im Vergleich zwischen Anfang und Ende des Projektes und auch der Komposition. Das Stück ist Abbildung des gesamten Querklangprozesses. Die Schüler wussten, dass der Anfang nicht mehr zu ihnen passt. Sie haben selber ein Bewusstsein für Qualität und Professionalität entwickelt.**“ (INT10 L2) Auch eine Stimme aus der Perspektive der StudentInnen schildert die Entwicklung eines kritischen, reflektierenden Bewusstseins der SchülerInnen gegenüber der eigenen Musik, der sich im Kompositionsprozess bei den SchülerInnen vollzogen hat. „**Erst wollten sie ‚Happy Birthday‘ und ‚Die Welt der Amelie‘ in die Komposition einbauen, sie waren ganz begeistert davon. Am Ende fanden sie es selber überhaupt nicht mehr gut. Das haben sie aber erst nach dem Konzert gesagt. Wir haben schon während des Kompositionsprozesses versucht, sie davon zu überzeugen. Sie wollten es aber nicht annehmen. Nach der Aufführung haben sie gesagt, dass sie es beim nächsten Mal nicht mehr nehmen würden.**“ (INT17 St3)

2G.7: Selbständig eine Komposition entwerfen

Die schon zuvor erwähnte Eigenständigkeit bzw. Selbstständigkeit der SchülerInnen im Kompositionsprozess schätzten viele Beteiligte als ein Qualitätsmerkmal des Projektes. Es ist erwähnt, dass besonders aus der Sicht der Lehrpersonen und der Leitungsteams die Selbstständigkeit der SchülerInnen eine Bedeutung für die künstlerischen Gestaltungsprozesse hatte. Eine Person

aus der Gesamtleitung von *QuerKlang* äußerte: „**Das ist die große Herausforderung, dass, im Unterschied zu anderen musikpädagogischen Konzeptionen, *QuerKlang* viel mehr auf Selbständigkeit und Eigenverantwortung setzt. Wenn man es vergleicht mit einem traditionellen Konzept, wie etwa der Harmonielehre, so gibt es hier keine festgelegten Lernschritte. Wenn man mit dem Ansatz von *QuerKlang* arbeitet, ist im Grunde alles offen. Letztlich entscheiden die Schüler über ihre eigene Komposition.**“ (INT15 G-Lt1) Die offene, kreative Atmosphäre ermöglichte es den SchülerInnen, Räume zu finden, in denen eigene künstlerische Entscheidungen erkundet und getroffen werden konnten. Auch für die KomponistInnen ist gerade die eigene künstlerische Positionierung der SchülerInnen von Bedeutung. „**Was bringen die Kinder mit? Was macht ihnen Spaß? Sie sollten selbst eine Qualität finden, womit sie etwas machen.**“ (INT1 K1) Oder: „**Worum es eigentlich geht ist nicht das Resultat, sondern die Art der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler. Wie sie dazu stehen, wie sehr sie das als ihre Musik empfinden, was sie erfunden haben und wie sie es repräsentieren. Da habe ich natürlich eine Hoffnung, dass so etwas zustande kommt, dass sie etwas als ihre Komposition hinstellen. Das hat sich erfüllt.**“ (INT2 K2)

2G.8: Eine eigene künstlerische Aussage entwickeln

Besonders wertvoll, so ist es den Aussagen zu entnehmen, war in diesem Zusammenhang das Entwickeln einer persönlichen künstlerischen Aussage, sowie einer sichtbaren Intention der SchülerInnen, die sich in den Kompositionen widerspiegeln konnte. Die SchülerInnen waren in der aktiven, selbständigen Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Musik unmittelbar gefordert, eine eigene künstlerische Willenskraft zu entwickeln. Vor allem die Perspektive der KomponistInnen und der künstlerischen Leitung haben sich in diesem Zusammenhang geäußert. „**Die Schüler haben gelernt, eine Intention zu haben, die ‚Kraft des Wollens‘ haben sie kennengelernt. ‚Zeig uns, dass du das bist‘ – das wollten wir erreichen und das haben die SchülerInnen mitbekommen und gelernt.**“ (INT1 K1) Oder: „**Im Normalfall ist es schon wichtig, dass die Stücke gut werden, dass sie musikalisch gut funktionieren, dass sie eine Dramaturgie haben, dass sie etwas**

Eigenes entwickelt haben, was originell ist.“ (INT22 K-Lt1) Weiterhin: „Wenn ich zu den Konzerten gehe möchte ich Stücke hören die stimmig, also ästhetisch stimmig sind, dass es nicht bloß Kopien sind, das sie etwas Eigenes gefunden haben und das es gut klingt.“ (INT22 K-Lt1) Aus der eigenständigen Entwicklung eines Stückes, in der praktischen Auseinandersetzung mit den musikalischen Prozessen geht auch eine stärkere Identifikation mit der Musik, mit der Kunstform einher. StudentInnen äußerten beispielsweise: **„Die Musik kommt von den Schülern selbst. Das ist ein anderer Identifikationsfaktor. Das Ergebnis kommt wirklich nur von den Schülern.“ (INT 16 St2). Auch die künstlerische Leitung hob hervor: **„Die Schüler sollen am Ende sagen können: ‚Das ist mein Stück.‘ (INT22-K-Lt1)****

2G.9: Ein eigenes Werk erschaffen

Aus den kreativen Prozessen der SchülerInnen resultierte für viele Befragte ein weiteres Qualitätsmerkmal. Die SchülerInnen haben eine eigene Komposition und somit ihr eigenes Werk erstellt, sie haben etwas erschaffen: **„Die Schüler gehen am Ende nach Hause und sagen: ‚Das haben wir gemacht. Wir haben etwas auf die Beine gestellt. Das war eine schöne, reiche Zeit mit vielen Dingen, die wir ausprobiert haben.‘ (INT16 St2)** Das kreative Arbeiten, die Herausforderungen und Schwierigkeiten die damit einhergegangen sind, mündeten in der Zufriedenheit, das eigene Werk fertiggestellt und aufgeführt zu haben. **„Dadurch, dass ich etwas schaffe, etwas gestalte, wird viel positive Energie freigesetzt. Das geht mit einer großen Befriedigung einher.“ (INT20 P-Lt2),** so äußerte sich eine Person aus der pädagogischen Leitung des Projektes. Die SchülerInnen sprachen ebenfalls von positiven Erfahrungen, auch von Stolz und Zufriedenheit, die die Fertigstellung einer eigenen Komposition auslösten: **„Natürlich ist man stolz darauf, ein Musikstück völlig neu komponiert zu haben.“ (D1 S8)** Weiterhin: **„Es war eine tolle Erfahrung, ein Stück zu komponieren.“ (D1 S10)** Aufschluss darüber, wie sehr sich das eigenständige Komponieren auf die Ernsthaftigkeit der SchülerInnen gegenüber der Musik übertragen hat, zeigt folgendes Zitat: **„Das eigene Stück behandelt man ganz anders und will es auch wirklich so rüberbringen, wie man es sich gedacht hat.“ (D1 S10)**

2H.1: SchülerInnen an neue Musik heranzuführen

Als ein weiteres künstlerisches Qualitätsmerkmal von *QuerKlang* wird die Vermittlung eines für die SchülerInnen neuen, in vielen Fällen unbekanntes Genres genannt. **„Am Anfang war für mich zentral, nach Möglichkeiten zu suchen Schülerinnen und Schüler in Kontakt mit Musik zu bringen, mit der sie normalerweise nichts zu tun haben. Ihnen zu zeigen, dass es eine Vielfalt musikalischer Sprachen gibt, abseits des Gewohnten, die ihnen auch als musikalischer Ausdruck zur Verfügung stehen.“** (INT15 G-Lt1) Und: **„Die SchülerInnen können Neues entdecken, Gewohntes verlassen, eingetretene Pfade verlassen.“** (INT18 G-Lt2) Das Aufzeigen von Wegen abseits des Gewohnten kann die Erfahrungswelt der SchülerInnen irritieren und gleichermaßen bereichern. Die SchülerInnen können erleben, dass, neben der gewohnten Auffassung davon, was Musik ist oder wie Musik klingt, auch ein anderes Verständnis von Musik bzw. Kunst existieren kann. Dies führt möglicherweise zu der grundlegenden Erfahrung, eine offenere Haltung gegenüber anderen, für die SchülerInnen nicht alltäglichen Kunstformen zu entwickeln. Eine Person aus der Perspektive der StudentInnen äußerte: **„QuerKlang will für neue Musik öffnen und besonders Menschen, die damit keinen Kontakt hatten die Möglichkeit geben, sich experimentell in Bereiche vorzuwagen, in denen sie bisher noch nicht waren. Auch, um mal über das hinauszugehen was normal ist, um Musik als etwas zu erkennen, das viele Freiheiten lässt.“** (INT16 St2) *QuerKlang* ermöglicht den Blick über den im Alltag gepflegten Tellerrand hinaus. Das Projekt eröffnet die Erfahrung, unbekannte ästhetische Auffassungen kennenzulernen. Die in diesem Fall besonders auf die Kunst bezogene, wesentliche Erfahrung, dass auch andere Wege eingeschlagen werden können, als die, die man bisher kennengelernt hat, ist in diesem Zusammenhang ein zentraler Bestandteil der Vermittlung. SchülerInnen beschrieben: **„In der neuen Musik gibt es keine Grenzen.“** (D1 S12) Oder: **„Das Kennenlernen eines neuen Genres hat mir gut gefallen.“** (D1 S14) Auch LehrerInnen äußerten: **„Sie konnten ein neues Genre kennenlernen. Eine neue, ihnen unbekanntes Musikform.“** (INT4 L1)

2H.2: Kennenlernen des Genres der Experimentellen Musik

Das Eröffnen des Gebiets der neuen bzw. Experimentellen Musik ist den Personen aus der Leitungsebene und den beteiligten LehrerInnen ein besonderes Anliegen. **„Der Bereich der Experimentellen Musik kommt normalerweise zu kurz. Neue Musik überhaupt kommt zu kurz.“ (INT15 G-Lt1)** Vor allem den Äußerungen der befragten LehrerInnen war zu entnehmen, dass die Experimentelle Musik an Schulen selten oder gar nicht aufgegriffen wird. Dass die SchülerInnen in dem Projekt in Kontakt mit dieser Musikform gekommen sind, beschreiben sie als eine positive Eigenschaft des Projektes. **„Meine Schüler hatten vorher noch nie Kontakt zu Experimenteller Musik. Ihre musikalische Bildung ist auch insgesamt nicht sehr groß.“ (INT10 L2)** Dem Zitat ist zu entnehmen, dass es für die SchülerInnen der Klasse offensichtlich eine Bereicherung war, überhaupt einmal intensiv mit Musik in Kontakt zu treten.

Eine weitere Person aus der Perspektive der LehrerInnen äußerte, dass es etwas Besonderes für ihre SchülerInnen war, einmal auf ganz andere Weise mit Musik umzugehen: **„Für die Schüler ist die Erfahrung wertvoll, dass sie mit etwas, womit sie noch nie Musik gemacht haben, musizieren können. Sie erfahren, dass man damit ganz viel lernen kann.“ (INT10 L2)** Die befragten SchülerInnen äußerten sich folgendermaßen zu ihren Erfahrungen mit Experimenteller Musik: **„Ich habe realisiert, dass man mit Experimenteller Musik etwas erreichen kann und dass es sich lohnt, da zuzuhören.“ (INT7 S5)** Oder: **„Erst im Zusammenhang mit *QuerKlang* wurde die Experimentelle Musik an der Schule behandelt. Ich kannte die Musik aber schon. Das habe ich mehr oder weniger aus meinem persönlichen Umfeld mitbekommen. Ich war auch schon vor *QuerKlang* bei einem *Zeitkratzer* Konzert.“ (INT7 S5)** Das letzte Zitat macht deutlich, dass die Experimentelle Musik zwar nicht in der Schule behandelt wurde, aber einigen SchülerInnen schon vorher bekannt war. Der Mehrzahl der Äußerungen der SchülerInnen war allerdings zu entnehmen, dass sie die Musikform vor dem Projekt nicht kannten.

Seitens der SchülerInnen kann folgender Wunsch aufgegriffen werden: **„Ich hätte mir im Unterricht gewünscht, dass wir nicht nur unser eigenes Stück komponieren, sondern auch andere Experimentelle Musik kennenlernen. Um mehr Ideen zu sammeln, indem man andere Musik erlebt und hört.“** (INT7 S5)

Einige SchülerInnen äußerten, dass sie es zwar als Bereicherung empfunden haben, selber zu komponieren, sie hätten sich jedoch grundsätzlich einen größeren Überblick über das Genre der Experimentellen Musik erhofft. Vor allem durch das Hören von Musik, aber auch durch punktuelle theoretische Unterrichtseinheiten, die einen Überblick zur Entstehung von Experimenteller Musik, die Einordnung in ihren historischen Kontext, sowie eine Konkretisierung möglicher künstlerischer Qualitätsmerkmale darlegen. Dem zuletzt genannten Zitat ist zu entnehmen, dass es für die SchülerInnen besonders im Erkundungs- und Kompositionsprozess nützlich sein könnte, Werke Experimenteller Musik zu hören. Den Aufbau der Kompositionen anderer KomponistInnen kennenzulernen, ihren Umgang mit Klangmaterial, das Kennenlernen von unterschiedlichen musikalischen Gestaltungsprozessen scheint für die SchülerInnen, die selbst in den meisten Fällen weder Erfahrung mit Experimenteller Musik, noch mit dem Komponieren hatten, von Bedeutung zu sein.

2H.3: Die Irritation in der Begegnung mit einer neuen Kunstform

Das Kennenlernen der Experimentellen Musik machte den SchülerInnen und den Beteiligten im Lehrteam auch Schwierigkeiten. Eine Lehrperson schilderte: **„In einem Bereich wo man wenig Erfahrung hat, im Theater oder in der Musik, gibt es natürlich Schwierigkeiten. Alles was neu ist stellt für die Schüler erst mal eine Bedrohung dar. Alles was zu abstrakt ist, zu weit von ihren Erfahrungen entfernt ist, wird erst mal abgelehnt. Sie haben ein konkretes Bild von Musik und konnten argumentieren, dass das, was sie kennen anderes ist. Die Schüler haben Zeit gebraucht, sie mussten sich erst öffnen.“** (INT4 L1) Auffällig ist, dass sich besonders die an dem Projekt beteiligten LehrerInnen dazu äußerten, dass gerade in dem Kennenlernen eines fremden Genres, welches neu war und möglicherweise, wie im Zitat formuliert, eine „Bedrohung“ darstellte, eine Herausforderung bestand, die

gleichzeitig eine Qualität des Projektes ausmachte. Eine Lehrperson sprach von der „Verstörung“ der SchülerInnen, die als Irritation im Unterricht wahrgenommen werden kann.

„Die Verstörung zulassen, das ist die Pädagogik dahinter. Dieses Ungewisse zulassen, dieses Zweifelnde zulassen. Auch ich hatte natürlich Zweifel. Diese Zweifel dann im Team auch transparent zu machen, das war wichtig und neu für mich. Das Verstörende am Anfang ließ sich bewältigen. In dem verstörenden Moment, als Grundlage von ästhetischen Bildungsprozessen, passieren erst die entscheidenden Prozesse.“ (INT10 L2) Aus dem Zitat geht deutlich hervor, dass sich die LehrerInnen ebenfalls mit einem ‚verstörenden, zweifelnden‘ Moment konfrontiert sahen. Die Begegnung mit der für viele unbekannteren Experimentellen Musik, die Offenheit dieser Musikform, die sich auf die Unterrichtsgestaltung auswirkte, erzeugte wie schon erwähnt, bei den SchülerInnen eine Unsicherheit, die sich möglicherweise auch auf die beteiligten Lehrkräfte übertrug. Eine beteiligte Lehrkraft beschrieb: **„Die Materie, das Objekt ‚experimentelle Klänge‘ ist ein Punkt mehr der Unsicherheit.“ (INT10 L2)** In der Unsicherheit, in der Verstörung und gleichzeitig in der Möglichkeit, offen mit Zweifeln umzugehen, bestand unter Umständen gerade die besondere Qualität des Projektes. Das Verstörende kann aufrütteln, es kann SchülerInnen und LehrerInnen dazu verhelfen, aus den gewohnten Bahnen herauszutreten und neue Wege kennenzulernen, neue Formen und Ansichten wahrzunehmen. Befragte LehrerInnen beschreiben: **„Man entblößt sich wenn man etwas macht, was nicht so alltäglich ist. Erst in der Reflektion dessen, was wir da gemacht haben, was vielleicht nicht so traditionell war, kommt ein Nachdenken in Gang.“ (INT10 L2)** Ein befragter Komponist spricht in diesem Zusammenhang von der **„eloquenten Störung“ (INT9 K5)** welche die Qualität von *QuerKlang* ausmacht.

2H.4: Gewohnte künstlerische Grenzen überschreiten

Das **„[...] sich bewusst lösen von Bekanntem.“ (INT18 G-Lt2)** stellt auch für das Leitungsteam und die KomponistInnen eine Qualität des Projektes dar. Eine Person aus der Perspektive der KomponistInnen legte dar:

„Die Grenzüberschreitung war schon sehr schwierig. Die Strukturen in dem Alter sind schon sehr festgelegt und es sind nicht unbedingt reflektierte Strukturen. Die Schüler konnten lernen, Grenzen zu überschreiten und zum Beispiel zu schauen: ‚Was kann ich aus diesem Instrument rausholen‘? Für einen Schüler war die Grenze, was er auf dem Klavier spielen kann. Ich habe ihm gesagt: ‚Es ist ein Klavier, ja, aber eigentlich sieht es nur so aus‘. Wir wollten ihnen zeigen, dass sie sich nicht scheuen sollen. ‚Geht das?‘ Genau das ist für mich die Frage einer Grenzüberschreitung.“ (INT1 K1) Auch die StudentInnen äußerten: **„Sie können lernen, sich von herkömmlichen Dingen zu lösen, die sie schon kennen und die ihnen Sicherheit bieten. Sie lernen dabei, sich zu trauen, etwas Neues auszuprobieren.“ (INT14 St3)** Auf der künstlerischen Ebene sind es vor allem die Erkundung von neuen Spieltechniken auf dem eigenen Instrument, das Entdecken von unbekanntem Klangmaterial in der Umgebung, für manche auch fehlende harmonische oder melodische Bezüge, denen sie sich gegenübergestellt sahen. Die SchülerInnen haben sich in besonderer Intensität zu dieser Thematik geäußert. Im Folgenden werden mehrere Zitate aus der Schülerperspektive aufgegriffen, die den Umgang mit der sogenannten „eloquenten Störung“ aus ihrer Sicht schildern:

„So etwas zu machen, das war mir erst mal total befremdlich. Das ist für mich gar keine Musik gewesen, nur irgendwelche Klänge und ich dachte, wann hören wir endlich wieder auf. Man hat lange Zeit gebraucht, sich da rein zu finden. Aber irgendwann hat man sich reingefunden.“ (INT6 S4) Weiterhin: **„Wir sind immer was Melodisches, Harmonisches gewöhnt. Wenn wir dann auf einmal was Experimentelles machen sollen, was nichts mit Harmonie zu tun hat, da dachten wir schon, das klingt jetzt aber komisch, oder dissonant, oder schief. Aber im Laufe der Zeit haben wir uns daran gewöhnt und ich denke es ist auch etwas Gutes dabei herausgekommen.“ (INT6 S3)** In den Zitaten wird beide Male der Faktor Zeit erwähnt. „Man hat lange Zeit gebraucht, sich da rein zu finden.“, oder „Im Laufe der Zeit haben wir uns daran gewöhnt.“ Offensichtlich spielte der ausgedehnte Zeitrahmen eine wichtige Rolle beim Erkunden einer neuen Musik. Das Sich-daran-gewöhnen, das Herstellen von Vertrauen zu einer neuen Kunstform benötigt Zeit.

Die SchülerInnen äußerten mehrfach, dass sie im Projekt ein intensives Bedürfnis danach verspürten, etwas rhythmisches, etwas harmonisches zu komponieren. Eine Schülerin beschrieb: **„Ich habe gesehen, dass auch etwas, das nicht üblich ist, Musik ist. Das Übliche ist, man hat Noten an denen man sich orientiert. Man hat gewisse Dreiklänge, man hat Harmonien. Aus diesen Mustern raus zu gehen und einfach mal etwas Neues auszuprobieren, was vielleicht total schief klingt aber beabsichtigt ist, das fand ich spannend.“** (INT8 S6)

Das Bedürfnis nach einer harmonischen Ausrichtung gemäß der in der Schule und Umgebung der SchülerInnen existenten Musik wurde im Verlauf des Projektes abgelöst von der Lust, das Neue kennenzulernen, es „auszuprobieren“. **„Es war schwer, aus dem Muster auszubrechen. Je weiter man vorangegangen ist, desto persönlicher wurde es für mich auch. Man hatte einen schönen, schwebenden Klang und auf einmal haut jemand auf die Trommel und schon wird das Ganze von Chaos durchbrochen. Das war mir viel schöner als die herkömmliche Musik. Es war mal eine angenehme Abwechslung.“** (INT8 S6)

Die SchülerInnen beschrieben, dass in diesem Prozess des Loslösen von gewohnten Strukturen, des Überschreitens von Grenzen, solche SchülerInnen Schwierigkeiten hatten, die bereits über ausgeprägte musikalische Erfahrungen verfügten. **„Viele waren aufgrund ihrer harmonischen Vorprägung nicht ganz so offen, wie man sich das vielleicht gewünscht hätte. Sie haben an ihren Instrumenten festgehalten und immer wieder versucht, melodische Strukturen einzubringen. Ich mag die klassische Musik sehr, aber wenn ich Experimentelle Musik mache möchte ich keine klassische Musik machen. Ich finde es nicht sinnvoll, da auf klassische Strukturen zurückzugreifen. Also das war für mich jedenfalls so, dass ich das nicht wollte, aber das kann man natürlich auch machen.“** (INT7 S5) Das Zitat zeigt auf, inwiefern die SchülerInnen künstlerische Fragestellungen rückblickend reflektieren konnten. Die Erwartungshaltung, eine Offenheit gegenüber einer neuen Musikform herzustellen, indem man sich von gewohnten Spielweisen oder dem gewohnten harmonischen Musikverständnis löst, haben die SchülerInnen auch untereinander eingefordert.

Die Äußerung des zitierten Schülers: „[...] Wenn ich Experimentelle Musik mache möchte ich keine klassische Musik machen [...]“ zeigt, dass die SchülerInnen zwischen den verschiedenen Kunstformen in der Musik differenzieren konnten, dass sie ihre jeweiligen Eigenschaften ernst nehmen und vertreten können, auch, dass sie die für sie neue Form der Experimentellen Musik angenommen haben.

2H.5: Zugang zur Musik ohne Vorkenntnisse

Die Experimentelle Musik weist konkrete Merkmale auf, die die Qualität eines in der Musik verankerten, pädagogischen Projektes prägen. Zu diesen Merkmalen zählt unter anderem die Tatsache, dass die Musik aufgrund ihrer starken Offenheit für jede/n SchülerIn zugänglich ist. Eine Stimme aus der Gesamtleitung betonte: **„Die Experimentelle Musik bietet vollkommene Offenheit und somit auch einen Zugang zum Thema ohne Vorkenntnisse. Die Schüler können erleben, dass man Musik selber machen kann. Auch die Kinder, die bisher nur über das Radio mit Musik in Berührung gekommen sind.“** (INT18 G-Lt2) Die Experimentelle Musik verzichtet von vornherein auf festgesetzte Vorgaben oder Definitionen, etwa zu Spielweisen auf dem Instrument, zu Ausdrucksmöglichkeiten, zu grundlegenden musikalischen Parametern, zur Notationsform, eben auch zur Verwendung von Klangmaterial. In dieser undefinierten offenen Situation, in der sich SchülerInnen selbständig mit Kunst auseinandersetzen, kann sich jede/r SchülerIn, auch wenn er/sie niemals zuvor Musik gemacht hat, mit Musik beschäftigen, Musik gestalten.

2H.6: Experimentelle Musik ist subjektorientiert

Aus zuvor beschriebenen Merkmalen resultiert wiederum ein weiteres Qualitätsmerkmal. Das Subjekt, der/die SchülerIn kann auf individuelle Weise zu einem eigenen künstlerischen Medium, zu einem künstlerischen Ausdruck finden. Die SchülerInnen können eine neue Kunstform erleben und diese gleichzeitig auf eine ihnen ganz eigene Weise prägen.

„Die gewählte Musikform ist experimentell, offen und subjektorientiert. Eine gute Mischung aus reflektiertem und sinnlichem Erleben. Es ist eine Arbeit im sinnlichen Material, sie taucht voll ein in das kleinste Geräusch oder Nichtgeräusch. Gleichzeitig ist es aber auch immer ein reflektierter Umgang damit.“ (INT15 G-Lt1)

2H.7: Eine ernsthafte künstlerische Haltung entwickeln

Von den befragten Personen wird angesprochen, dass gerade die undefinierte Offenheit der Experimentellen Musik die SchülerInnen dazu herausforderte, diszipliniert mit der Musik umzugehen. Das hohe Maß an Offenheit erfordert ein ebenso hohes Maß an Ernsthaftigkeit, die eigene künstlerische Intention darzustellen und präsentieren zu können. **„Die Experimentelle Musik bietet viele Möglichkeiten, aber sie erfordert ein hohes Maß an Disziplin.“ (INT10 L2)** Weiterhin: **„Die Besonderheiten des experimentellen Musizierens bestehen darin: wenn ich Experimentelle Musik ernst nehme, kann ich aus jedem Geräusch Musik machen. Im Grunde brauche ich gar nichts, aber ich kann daraus Musik machen. Was ist es, das daraus Musik macht? Das ist eine innere Haltung und innere Einstellung. Das ist ein wichtiges Erfahrungsfeld für die Schüler.“ (INT15 G-Lt1)**

2H.8: Das Einbeziehen von anderen Kunstformen

Sowohl Stimmen aus der Gesamtleitung von *QuerKlang*, als auch LehrerInnen äußerten, dass ein Qualitätsmerkmal des Projektes in der Offenheit gegenüber anderen Kunstformen besteht. **„Im Ansatz bietet die Experimentelle Musik Möglichkeiten an, über das Musikalische hinaus andere Kunstformen oder Sinnesbereiche einzubeziehen. In Richtung Theater etwa, durch die Art und Weise wie ich stehe, wo ich mich positioniere. Vom Klanglichen über das Körperliche möglicherweise hinein in Visuelles.“ (INT15 G-Lt1)** Und: **„In der Anlage des Projektes ist eine große Breite vorhanden. Da gibt es eine Überschneidung in andere Bereiche. Es kann eine Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Kunstformen stattfinden.“ (INT18 G-Lt2)**

Eine Stimme der LehrerInnen schilderte beispielsweise, dass das Projekt Teil eines Kurses für Darstellendes Spiel war. **„Unsere Schüler hatten den Kurs Darstellendes Spiel. In diesen Kurs haben wir das Projekt *QuerKlang* integriert.“** (INT4 L1) Das Darstellende Spiel, so beschrieben, ermöglichte den SchülerInnen, einen einfacheren Zugang zur Experimentellen Musik: **„Die Vorerfahrungen, als auch die Motivation waren sehr unterschiedlich. Es gab einerseits das Interesse am Experiment, aber auch schnell Desinteresse, wenn es zu fern von dem war, was sie sonst als Musik empfinden. Das Theatrale hat das ausgeglichen. Sie hatten eine körperliche Präsenz. Wir hatten den Vorteil, dass der Komponist eine theatrale Sichtweise mitbrachte. Er dachte immer von der darstellerischen Ebene aus. Die Schüler wussten, es geht darum, sich auszudrücken.“** (INT4 L1) Es fällt auf, dass von verschiedenen Seiten immer wieder das ‚Körperliche‘ der Experimentellen Musik hervorgehoben wird: **„Die Experimentelle Musik ist eine sehr stark körperbezogene Musik. Beim überzeugenden Musizieren ist die Art der Körperlichkeit wichtig.“** (INT15 G-Lt1) Ein befragter Komponist betont weiterhin eine andere Ebene der Experimentellen Musik. Das aktive Experimentieren und Erkunden von Klangmaterial durch Improvisation: **„Wo man exploriert und experimentiert ist Improvisation. Man kann in die Sprache der Experimentellen Musik sehr viele Kunstbereiche einbeziehen.“** (INT1 K1)

Kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff *Experimentelle Musik*

Viele der befragten Personen haben sich während des Projekts mit dem Begriff der *Experimentellen Musik* auseinandergesetzt. Die hier mehrfach erwähnte Offenheit der Experimentellen Musik erzeugte bei den beteiligten KomponistInnen, LehrerInnen und StudentInnen das Bedürfnis, Begriffe für sich auszuloten. Ausgewählte Zitate sollen im Folgenden den Diskurs verdeutlichen. Zunächst werden Zitate aus der Perspektive der KomponistInnen angeführt: **„Jeder Komponist hat andere Vorstellungen davon, was experimentell ist. Ich finde, dass es keine Experimentelle Musik gibt. Das wurde im Projekt ein bisschen impliziert, dass es eine gibt. Ich finde es gibt ein Musikexperiment aber nicht experimentelle Musik.“**

Letztendlich ist es ein Vorgang, wie auch in der Wissenschaft. Man hat experimentelle Phasen, aber die sind immer anders. Für mich habe ich es als einzelne Musikexperimente verstanden. Im Unterricht haben wir experimentiert, mit Dingen, die wir nicht kennen. Wir wussten nicht, wie das Ergebnis wird, nur ein paar Regeln kannten wir. Ich habe es nicht so verstanden, dass es meine Rolle ist, ihnen die Experimentelle Musik beizubringen. Man sollte über den Begriff reden. Er ist nicht selbstverständlich. Das Experiment ist ein Vorgang, keine ästhetische Position. So würde ich es sehen. Es gibt sehr viele Missverständnisse im Begriff.“ (INT1 K1) Oder: „Ich kann mir Komponieren schlecht vorstellen, das keinen experimentellen Charakter hat. Ich kann sicher sagen, dass bei uns der gesamte Prozess experimentell war. Man wusste oft nicht, was da raus kommt oder wohin sich das entwickeln wird. Das fand ich den Reiz daran, dass man Risiken eingeht, auch dass es schiefgeht. Dass man Dinge offen lässt, das finde ich ist das Experimentelle daran.“ (INT2 K2)

Den Zitaten ist zu entnehmen, dass von der Seite einiger KomponistInnen aus zum einen das Bedürfnis entstanden ist, den Begriff *Experimentelle Musik* genau zu klären. Auf der anderen Seite wird jedoch deutlich, dass es gerade die Charakteristik der offenen Prozesse ist, die sich auf eine Unbestimmtheit in der Definition dieser Musikform überträgt.

Für die beteiligten LehrerInnen und StudentInnen stand nicht so sehr die Frage danach im Raum, was genau Experimentelle Musik ist, sondern vielmehr die Frage danach, wie man den Begriff im Unterricht einsetzt. Es folgen Zitate von LehrerInnen und StudentInnen: **„Wir waren auf der Suche danach, was ist Experimentelle Musik ist ohne eine feste Definition zu haben.“ (INT10 L2)** Weiterhin: **„Ich könnte nicht sagen, was Experimentelle Musik ist. Ich könnte mich auch nicht vor die Schüler stellen und sagen, Experimentelle Musik ist genau das. Das will die Musik aber auch nicht.“ (INT10 L2)** Und: **„Wir haben den Begriff eigentlich nicht verwendet. Wir waren uns nicht einig, was das eigentlich ist. Ob es etwas Didaktisches ist, oder etwas Inhaltliches, das konnten wir nicht definieren. Die Komponisten waren nicht überzeugt von dem Begriff, denn eigentlich ist alle Musik experimentell.“ (INT14 St1)**

Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang die Äußerung der Lehrkraft eines naturwissenschaftlich orientierten Gymnasiums, das in diesem Durchlauf an *QuerKlang* teilgenommen hat: „**Das Experimentieren war an der naturwissenschaftlichen Schule eh bekannt. Man weiß nicht genau was raus kommt, erst im Prozess entscheiden sich Dinge. Das haben sie alle schon viel gemacht in anderen Fächern.**“ (INT12 L3) Für die Beteiligten dieses Gymnasiums war es offensichtlich selbstverständlich, das *Experimentelle* auf den Musikbegriff zu übertragen und im künstlerischen Prozess mit Musik in Verbindung zu bringen. Aus dem für die SchülerInnen gewohnten Umgang mit Experimenten resultierte möglicherweise ein offenes Verständnis für den Begriff der Experimentellen Musik.

2i.1: Vorkonzerte

Die Vorkonzerte waren für die an *QuerKlang* beteiligten SchülerInnen ein wichtiger Teil des künstlerischen Prozesses auf dem Weg zum abschließenden Konzert im Rahmen von *MaerzMusik*. In den Vorkonzerten besuchten sich jeweils zwei an dem Projekt beteiligten Klassen in einer ihrer jeweiligen Schulen und führten sich erstmals gegenseitig die Kompositionen vor. „**Alle betonten, dass es gut war, dass die Schüler vom Bertha-von-Suttner Schule gekommen sind.**“ (D1 S10) Die SchülerInnen, aber auch LehrerInnen und Personen aus den Leitungsteams hoben hervor, dass die Begegnung der SchülerInnen unterschiedlicher Schulen von Bedeutung war. Die SchülerInnen erhielten in den Vorkonzerten die Möglichkeit zu sehen, was andere Klassen für Stücke erdacht, für Ideen entwickelt hatten. Zudem konnten sie sich den positiven oder negativen Kritikpunkten aussetzen, die die SchülerInnen der jeweils anderen Klasse äußerten „**In den Vorkonzerten findet eine Begegnung unter den Schülern verschiedener Klassen statt. Sie bewerten sich und geben sich gegenseitige Anregungen.**“ (INT18 G-Lt2)

2J.1: Das Abschlusskonzert

Als ein künstlerisches Qualitätsmerkmal von *QuerKlang*, zu dem sich alle Befragten eindringlich äußerten, können die Konzerte im Kammermusiksaal der Philharmonie gelten. **„Das Besondere war die Aufführung.“ (INT4 L1)**, so schilderte eine Lehrperson. Die SchülerInnen erhielten die Möglichkeit, das gemeinsam geschaffene Werk darzubieten. Darin bestand vor allem für die SchülerInnen, aber auch für die jeweiligen Lehrteams ein bedeutender Motivationsfaktor. Auch die künstlerische Leitung des Projektes hob hervor: **„Das ist wie im realen Leben. Es gibt ein Konzert und darauf muss man sich vorbereiten. Und man führt etwas auf und dann wird man beklatscht. Das ist für mich Teil der künstlerischen Aufgabe, aber auch Teil der pädagogischen Aufgabe. Für die Schüler ist es eine unglaubliche Motivation.“ (INT22 K-Lt1)**

Eine Stimme aus der Gesamtleitung des Projektes äußerte weiterhin: **„In der Anlage des Projektes steckt die Aufführung und der Prozess. Das Konzert bringt eine eigene Qualität mit hinein. Teilweise sind viele Schüler skeptisch vor dem Konzert. Dann stellt das Konzert für die meisten einen Höhepunkt dar und gibt dem Ganzen einen wertvollen Abschluss. Es gibt den Impuls weiterzumachen, weiter dran zu bleiben, sich an die Arbeit heranzuwagen.“ (INT18 G-Lt2)**

Die intensive Vorbereitung auf das Konzert, das über mehrere Monate kontinuierliche Arbeiten an einer Komposition, das Bewältigen von Schwierigkeiten und Herausforderungen in diesem Prozess, gipfelten in der Aufführung des eigenen Stückes im abschließenden Konzert. Vor allem die SchülerInnen, aber auch die anderen an dem Projekt beteiligten Perspektiven äußerten, dass für sie im Konzert ein ganz besonderes Erfolgserlebnis bestand. Einige Zitate der SchülerInnen beschrieben diese Erfolgserlebnisse: **„Nach der Aufführung war ich extrem glücklich, denn es hat alles super geklappt. Es war ein riesen Erfolg und wir haben jede Menge Lob bekommen.“ (D1 S11)** Oder: **„Die Aufführung verlief so gut wie nie zuvor. Ich war stolz auf uns alle.“ (D1 S12)** Weiterhin: **„Für mich war unsere Aufführung ein Erfolg, weil die Generalprobe schief gelaufen ist und im Auftritt alles geklappt hat, genauso, wie wir es uns vorgestellt haben. Und man hat gemerkt, wie gebannt die Augen der Zuschauer waren.“ (INT6 S2)**

Und: „**Da war man sehr zufrieden, so nach dem Motto, wir haben etwas erreicht in den letzten Wochen.**“ (INT6 S4) Weiterhin: „**Den Auftritt in der Philharmonie habe ich als Glück empfunden, dass alles gelungen und ohne Fehler aufgeführt und präsentiert wurde.**“ (D1 S7) Auch StudentInnen äußerten: „**Die Aufführung war ein musikalischer Erfolg.**“ (INT16 St2) Oder: „**Die Aufführung in der Philharmonie war gut, der beste Durchgang den wir je hatten. In der Zeit vor dem Projekt war ich wenig erfolgsorientiert. Aber ich habe gemerkt, dass es doch glücklich macht, wenn man erfolgreich ist, das habe ich bei den Schülern gesehen.**“ (INT17 St3)

2J.2: Das Konzert schafft Erfolgserlebnisse

Erfolgserlebnisse sind ein wesentlicher Teil eines künstlerischen Prozesses. Sie haben einen hohen pädagogischen und psychologischen Wert. Erfolgserlebnisse beeinflussen künstlerische Prozesse insofern, als dass sie dazu anregen, weiterzumachen, die eigene Kunst, die Musik auch nach einem Konzert weiter zu betreiben. Sie sind in diesem Sinne starke Motivationsfaktoren. Weiterhin stellten Erfolgserlebnisse besonders für die SchülerInnen eine Art Belohnung, nach einem lang andauernden Arbeitsprozess dar. Ein Schüler betonte: „**Es ist einfach schön, guttuend und wertvoll, dass man nach so vieler Arbeit so ein tolles Konzert hat. Denn es war schon anstrengend und am Ende kriegt man eine Anerkennung, man wird wahrgenommen.**“ (INT17 St3) Erfolgserlebnisse zeigen auf, dass Schwierigkeiten oder mögliche Hindernisse überwunden wurden. Sie erzeugen zudem den Mut und die Energie mit ganz neuen Schwierigkeiten, die sich in zukünftigen anderen Zusammenhängen zeigen können, umzugehen. Die beschriebenen Faktoren, das Überwinden von Schwierigkeiten, die Anerkennung durch Erfolgserlebnisse, sowie das durch die gesammelten Erfahrungen gestärkte, erneute Hineintreten in eine ähnliche Situation, stellten wichtige und prägende künstlerischen Erfahrungen dar, welche die SchülerInnen möglicherweise im Projekt gemacht haben.

2J.3: Die Anerkennung des Publikums

Die Anerkennung des Publikums spielte vor allem für die SchülerInnen eine besondere Rolle: **„Die Aufführung am Ende des Projektes, die Anerkennung des Publikums zu erfahren, dass man für seine Arbeit auch entlohnt wird, das war toll. Man hat gemerkt, dass es gut angekommen ist.“** (INT8 S6) Oder: **„Als alle geklatscht haben als wir aufgetreten sind, da war man ganz zufrieden. Ich glaube, dass wir bei dem Auftritt eine Sternstunde hatten. Da haben wir alle ziemlich gut zusammen gearbeitet. Ich glaube, sie haben bei uns am meisten geklatscht.“** (INT6 S3) Oder: **„Am Anfang war es ein Schock, als wir die ganzen Leute gesehen haben. Vor so vielen Leuten auftreten - wir haben ins Publikum gestarrt und waren sehr aufgeregt. Wir waren dann aber zufrieden mit unserem Konzert. Ich hätte es gern noch mal vorgeführt, noch mal ein Konzert gemacht.“** (INT5 S1)

Die Erfahrung, sich einem Publikum zu stellen bzw. sich mit der Wertung eines Publikums auseinanderzusetzen kann ebenfalls als ein wichtiges Erlebnis im künstlerischen Prozess verstanden werden. Dass das Publikum die Aufführungen der SchülerInnen mit Begeisterung verfolgte und ihnen einen Applaus schenkte, hat die SchülerInnen bestärkt und motiviert. **„Das Wichtige für die Schüler ist die Aufführung, am Ende erfolgreich eine Komposition erstellt zu haben und diese auch erfolgreich zu präsentieren. Sie haben großen Applaus erhalten. Die Schüler haben gar nicht damit gerechnet, dass es so toll wird.“** (INT13 L4)

2J.4: Die Möglichkeit, die eigenen Ergebnisse zu präsentieren

In der Zufriedenheit über die Reaktion des Publikums findet sich die Bestätigung, dass das eigene Werk gut angekommen ist und dass es offenbar wie oben erwähnt, gelungen ist, es zu präsentieren. Das Konzert bietet nicht nur die Möglichkeit, die eigene Komposition vorzustellen, sondern auch, in der Öffentlichkeit ein Feedback zum eigenen Kunstwerk zu erhalten.

2J.5: Die Publikum mit der eigenen Musik beglücken

Hinzu kommt die Tatsache, dass das Publikum mit der eigenen Musik beglückt werden kann. Ein Schüler erinnerte sich: **„Und das ist für mich das Schönste – du bist fertig, guckst in die Gesichter und siehst Freude“ (D1 S15)** Auch aus der Leitungsebene wird die emotionale Erfahrung beschrieben, die das Musizieren der SchülerInnen im Konzert auslösen kann: **„Wenn ich Aufführungen sehe, da fallen mir so einzelne Schulklassen ein, wo ich einfach total berührt bin, weil Schülerinnen und Schüler mit einer Ernsthaftigkeit Musik machen, wie sie es sich vorher nicht haben vorstellen können.“ (INT15 G-Lt1)**

2J.6: Eine gute Vorbereitung auf ein Konzert

Während die SchülerInnen sich nicht nur intensiv damit beschäftigten, eine Komposition zu erstellen, mussten sie sich zusätzlich fragen, wie das eigene Werk gelungen aufgeführt werden kann. Auf künstlerischer Seite eröffneten sich unterschiedliche Ebenen. Etwa die der Probenarbeit, in der musikalische Abläufe geübt und präzisiert wurden. In diesem Zusammenhang schilderte eine SchülerIn folgende Erfahrung: **„Ich habe gelernt, dass eine intensive Vorbereitung eine wichtige Grundlage für ein erfolgreiches Konzert ist.“ (D1 S7)** Im Proben des eigenen Werkes, in der intensiven Auseinandersetzung mit dem eigenen erdachten Stück, erhielten die SchülerInnen auch nach Fertigstellung der Komposition die Möglichkeit, die Qualitäten der Komposition zu erkennen und weiterhin zu entwickeln. Als Interpreten ihrer eigenen Werke stellte sich für sie die Frage danach, wie genau ein jeweiliger musikalischer Vorgang gespielt, oder dargestellt werden soll, wie sich die MusikerInnen im Raum aufstellen, wie sie sich bewegen, welche Haltung sie einnehmen, wie der Raum, die Bühne eingerichtet werden soll usw.

2J.7: Das Entwickeln einer Bühnenpräsenz

Das Entwickeln einer Bühnenpräsenz war für die beteiligten KomponistInnen und LehrerInnen von Bedeutung. **„Ich wollte soweit kommen sie dazu zu bringen, dass sie fähig sind, das Stück soweit selbstbewusst darzustellen, dass sie es auch gemeinsam vor dem Publikum machen können. Das war für mich der Erfolg, dass das funktioniert hat.“** (INT4 L1) Auch die SchülerInnen schilderten: **„Ich habe gelernt, dass es wichtig ist über eine gewisse Bühnenpräsenz zu verfügen.“** (D1 S7) **„Ich finde es gut, dass Herr [...] auf die Haltung hingewiesen hat.“** (D1 S9)

2J.8: Die Rahmenbedingungen des Konzerts

Insbesondere die KomponistInnen und LehrerInnen betonten, dass die Rahmenbedingungen des Konzertes ein weiteres Merkmal für die Qualität des Projektes waren. Hierzu gehörte zum einen die Betreuung und Versorgung der SchülerInnen vor dem Konzert ebenso, wie der Ort an sich.

„Auch die Rahmenbedingungen des Konzerts, der Raum, die Schilder, das Essen gaben den Schülern das Gefühl, dass sie etwas erreicht haben.“ (INT13 L4) In den Räumlichkeiten der Philharmonie aufzutreten war für viele SchülerInnen ein besonderes Erlebnis. So schilderte ein Lehrer: **„Der Ort Philharmonie hatte auch einen Einfluss. Er war ein Ansporn für die Schüler. Es ist ein Ort der eine gewisse Ästhetik hat, die auch die Möglichkeit birgt, den Raum zu nutzen. Das birgt Qualität.“** (INT10 L2) Auch die SchülerInnen betonten: **„Die Aufführung in der Philharmonie habe ich als Ehre empfunden.“** (D1 S15) Oder: **„Ich hatte schon viele, auch internationale Auftritte mit meinem Orchester und ich kann mir gut vorstellen, dass die Philharmonie doch schon etwas Ordentliches ist. Der Name hat einen guten Ruf und wenn man dann dort auftritt und dann noch Applaus kriegt kann man sich schon auf die Schulter klopfen.“** (INT6 S4)

Das Konzert in der Philharmonie war auch deshalb von Bedeutung, weil einige SchülerInnen die Philharmonie entweder gar nicht kannten, oder diese zuvor noch nicht besucht hatten. So äußerte eine Lehrkraft: **„Alle Schüler waren das erste Mal in der Philharmonie.“** (INT4 L1)

Zudem muss erwähnt werden, dass das Konzert für einige SchülerInnen das erste Konzert überhaupt war bzw. dass sie ein Konzert zuvor nicht selbst gestaltet, oder als Zuschauer erlebt haben. **„Ich war noch nie in Konzerten, weder zum Zuhören noch Mitspielen. Ich habe bisher nicht wirklich ein Interesse entwickelt, in Konzerte zu gehen.“** (INT8 S6)

2J.9: QuerKlang als Bestandteil des Festivals *MaerzMusik*

Die externen Partner von *QuerKlang* machen im Zusammenhang mit den Konzerten der SchülerInnen deutlich: **„Im Konzert wird das Produkt der Arbeit, der Kern des Projektes dargestellt. Wir können ermöglichen, dass es stattfindet. Wir können einen Raum, ein Podium geben, wo sich die SchülerInnen zeigen können. Und wir stellen auch die Technik bereit.“** (INT21 E1) Die Zusammenarbeit von *QuerKlang* mit den Berliner Festspielen ist von besonderer Bedeutung für die Konzerte der SchülerInnen. Die externen Partner bieten die Möglichkeit im Festival *MaerzMusik* aufzutreten und stellen die entsprechenden Räumlichkeiten und das benötigte Equipment bereit. **„Die Konzerte von *QuerKlang* sind als Vorkonzerte gut in das Festival integriert.“** (INT21 E1)

Dadurch, dass die *QuerKlang* Konzerte in das Festival für aktuelle Musik eingebettet sind, eröffnet sich für die teilnehmenden SchülerInnen der Blick über das eigene Projekt hinaus. Sie erhalten Freikarten und können im Anschluss an ihr eigenes Konzert selbst ein Festivalkonzert im Abendprogramm mit Aufführungen zeitgenössischer KomponistInnen erleben. **„Die Schüler erhalten die Möglichkeit, die Atmosphäre vom Festival kennenzulernen. Viele haben nicht automatisch Zugang zu dem Festival oder zum Kammermusiksaal. Wir sagen: ‚Kommt und guckt mal‘. Die SchülerInnen erhalten danach die Möglichkeit, kostenlos ins Konzert zu gehen.“** (INT21 E1) So treten die SchülerInnen auch nach außen hin in Kontakt mit der neuen- oder Experimentellen Musik und entwickeln vielleicht sogar das Interesse, weiterhin ähnliche Konzerte zu besuchen. **„Wir können für das Publikum von morgen sorgen und Angebote schaffen. Das Festival bekommt es wiederum auch mit. Das ist ein Schneeballprinzip.“** (INT21 E1) Aus dem zuletzt genannten Zitat geht hervor, dass wiederum auch das Publikum von *MaerzMusik* ein Interesse an den Aufführungen der Schülerkompositionen

entwickeln kann, indem *QuerKlang* eben ein Bestandteil des Festivals ist. Externe Partner äußerten: „**Seitens des Publikums gab es immer gute Reaktionen auf *QuerKlang*. Sie haben Interesse und Beifall bekundet und das Interesse hat zugenommen. *QuerKlang* wird gut angenommen.**“ (INT21 E1)

In einem Punkt, bezogen auf die Konzerte, äußerten sich einige SchülerInnen kritisch. Und zwar darin, dass es nur ein Konzert, nur eine Möglichkeit gab, die Komposition aufzuführen. „**Bedauerlich finde ich, dass es nur eine Aufführung gab.**“ (D1 S14)

2K.1: Die Persönlichkeit der KomponistInnen beeinflusst künstlerische Prozesse innerhalb des Projektes

Die befragten Personen äußerten sich weiterhin zu künstlerischen Qualitätsmerkmalen des Projektes, die ein/e KomponistIn in einem Projekt wie *QuerKlang* beeinflussen oder evozieren kann. Die künstlerische Leitung äußerte dazu etwa: „**Der Komponist muss erst mal viele Türen aufmachen. Die SchülerInnen haben bestimmte Hörgewohnheiten und wir wollen sie auf andere Möglichkeiten aufmerksam machen und sie begeistern. Da braucht es eine starke künstlerische Persönlichkeit, das ist auch ok. Es ist sicher immer etwas da vom Komponisten aber sie müssen es letzten Endes selber machen.**“ (INT22 K-Lt1) Auch LehrerInnen äußerten: „**Der Komponist hat den Schülern geholfen, aus einer Monotonie heraus zu kommen und sich auf einen Pfad von Ideen zu begeben und zu sehen, wie differenziert so etwas sein kann.**“ (INT10 L2) Die pädagogische Leitung hob hervor: „**Das ist künstlerische Qualität: von einem Profi lernen, wie man Kunst macht.**“ (INT20 P-Lt2) Und auch die StudentInnen äußerten diesbezüglich: „**Der Komponist hatte bestimmte Vorstellungen von Kunst, von Komposition. Diese galten natürlich auch für die Schüler, aber er wollte sie ihnen auch nicht aufdrücken. Der Komponist hat einen großen Rahmen geschaffen. Dieser war von seiner Persönlichkeit geprägt.**“ (INT17 St3) Aus den Zitaten geht hervor, dass die „Persönlichkeit“ eines/einer KomponistIn das Projekt, vor allem die künstlerischen Prozesse des Projektes geprägt hat.

Die gründliche Auseinandersetzung mit musikalischen oder kompositorischen Fragen wurde durch den/die KomponistIn angeregt, die kreative Ideenfindung der SchülerInnen durch seine/ihre künstlerischen Kompetenzen möglicherweise aktiviert, verstärkt und unterstützt. Indem ein/e KomponistIn den eigenen künstlerischen Erfahrungsschatz gegenüber den SchülerInnen offenbart, entsteht die Möglichkeit, künstlerische Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse differenziert wahrzunehmen und in der gemeinsamen Auseinandersetzung, etwa mit jeweiligen kompositorischen Fragen, zu erforschen.

Eine Stimme der KomponistInnen äußerte sich folgendermaßen: „**Wenn ich so etwas wie *QuerKlang* mache, dann mache ich das nicht, weil ich eine bestimmte Absicht habe. Ich bin da als Schiedsrichter in einem Kampf, der schlichtet, aber nicht um zu sagen so und so müsst ihr das machen. Man braucht einen Komponisten an dieser Stelle ganz allein wegen der Erfahrung, dort kommt meine Rolle zum Tragen.**“ (INT11 K5) SchülerInnen schilderten: „**Ich fand es gut, dass wir völlig frei komponieren konnten. Dass ein Spezialist an unserer Seite stand und uns professionelle Unterstützung gegeben hat, und dass wir uns keinem Motto unterwerfen mussten.**“ (D1 S8) Die künstlerische Leitung des Projektes hob zudem hervor: „**Wichtig ist, dass diese Ernsthaftigkeit, die ein Komponist mitbringt dann auch auf die Schüler übertragen wird. Das Ganze bekommt für die Schüler eine andere Aufmerksamkeit, eben weil es aus dem Alltag raus fällt. Der Ansatz ist ein anderer. Der Komponist kann einiges durchbrechen an Dingen, die sich verkrustet haben. Ein Komponist hat keine pädagogische Methodik. Das bedeutet, es geht erst mal ums Machen. Der Komponist hat auch keine Ahnung, wie er eine Gruppe lenken soll. Gerade aus diesem ‚keine Ahnung haben‘ heraus kommt eine frischere Strategie, als sie sich im Schulalltag bei den Lehrern etabliert hat.**“ (INT22 K-Lt1)

2K.2: Reflektion der eigenen künstlerischen Arbeit als KomponistIn

Für die KomponistInnen stellten sich neben vielen positiven Aspekten im Projekt auch Schwierigkeiten. Diese bestanden etwa in dem grundsätzlichen Hinterfragen der eigenen künstlerischen Arbeit in der Begegnung mit den SchülerInnen.

„Für den Komponisten ist es erst mal eine große Herausforderung. Es ist eine Lektion in Offenheit. Er muss sich extrem hinterfragen. Das tun auch alle, so wie ich es bisher mitbekommen habe. Sie fragen sich: ‚Was hat das für eine gesellschaftliche Bedeutung was du machst, die ganze neue Musik – wie reagieren die Jugendlichen darauf? Was haben sie für Vorurteile und warum ist das so? Wie können wir ihnen entgegen kommen? Das ist schon sehr verunsichernd. Aber das ist auch wieder eine Qualität, weil man daraus Schlussfolgerungen ziehen kann. Es lässt niemanden kalt, niemand geht zur Tagesordnung über.“ (INT22 K-Lt1) Die Verunsicherung, das „Verstörende“ das zuvor beschrieben wurde, löste besonders zu Beginn des Projektes eine Unsicherheit und Skepsis der SchülerInnen gegenüber der neuen Musikform aus.

Die KomponistInnen mussten sich mit dieser Skepsis gegenüber der Kunstform, die sie selbst für wertvoll halten und vertreten, auseinandersetzen und lernen damit umzugehen. **„Ich habe bei jedem *QuerKlang* Durchlauf die Sinnfrage: ‚Warum mache ich Kunst? Ist das noch wichtig?‘“ (INT22 K-Lt1)** Die angestrebte Irritation der gewohnten Auffassungen der SchülerInnen von Musik übertrug sich in gewisser Weise auch auf einige der beteiligten KomponistInnen. Diese Unsicherheit stellt aber abermals gleichermaßen eine Qualität des Projektes dar, denn sie regt dazu an, den eigenen künstlerischen Standpunkt zu reflektieren und zu hinterfragen. Eine Stimme der KomponistInnen beschrieb im Nachhinein: **„Ich fand das Stück ganz toll. Ich bin sehr zufrieden. Es war ein Projekt, bei dem ich sehr vieles auch über mich gelernt habe.“ (INT1 K1)**

Die KomponistInnen hoben hervor, dass neben dem Konzert, für sie vor allem ein Erfolg war, dass es gelungen ist, den SchülerInnen die Experimentelle bzw. neue Musik nahe zu bringen und die SchülerInnen bis zur Fertigstellung ihrer eigenen Komposition zu begleiten. Eine Studentin spricht in diesem Zusammenhang von einem „Vermittlungserfolg“, welcher die Qualität des Projektes ausgemacht hat. **„Für den Komponisten war das musikalische Ergebnis ein Vermittlungserfolg. Auch, wie sehr er es geschafft hat, den Schülern, Lehrern, Studenten seine Welt der Musik zu eröffnen - diese Transzendenz zu vermitteln war ein Erfolg.“ (INT16 St2)**

Die KomponistInnen schilderten: „**Alle haben etwas gefunden, eine Aufgabe, was sie spielen usw. Es ist die Komposition der SchülerInnen geworden, nicht meine. Das war ein Erfolg.**“ (INT3 K3) Oder: „**Für mich als Komponist war es eine Leistung, ihnen ein neues Instrument zu zeigen. Zum Beispiel die Elektronik und das Gesamte. Und, dass sie einen Sinn für musikalische und dramaturgische Strukturen bekommen haben. Außerdem haben sie gelernt, nicht alltäglich mit ihrer Körperhaltung aufzutreten. Die Kraft des Wollens, der Intention haben sie gelernt.**“ (INT1 K1)

Am Ende dieses Kapitels soll der Wunsch einer Schülerstimme aufgegriffen werden: „**Ich würde mir gern die Komposition auf CD anhören.**“ (D1 S9)

4.2.2. Tabellarische Darstellung der künstlerischen Qualitätsmerkmale

Schlüssel	Qualitätsmerkmal
2A.1	Die SchülerInnen sind künstlerisch und kreativ tätig
2A.2	Die SchülerInnen gestalten und erfinden Musik
2A.3	Gemeinsames Musizieren der SchülerInnen
2B.1	Das Erschließen von neuem Klangmaterial
2B.2	Keine Reglementierung in der Verwendung von Klangmaterial
2B.3	Sensibilität für Klänge entwickeln
2B.4	Lustvolles am Klang entwickeln
2C.1	Schärfung der Wahrnehmung von musikalischen Prozessen
2C.2	Schärfung der Wahrnehmung der alltäglichen Umgebung
2C.3	Sensibilisierung im Bereich des Hörens
2D.1	Eine musikalische Vorstellungskraft entwickeln
2D.2	Das Aufbrechen von alltäglichen Hörgewohnheiten
2D.3	Die SchülerInnen sammeln ästhetische Erfahrungen
2E.1	Über das gewohnte Instrumentalspiel hinausgehen
2E.2	Erstmaliger Kontakt mit einem Instrument
2F.1	Die Erweiterung des Musikbegriffs der SchülerInnen
2F.2	Das Erlernen von traditionellen Begrifflichkeiten
2G.1	Das Komponieren als Bestandteil des Musikunterrichts
2G.2	Das Komponieren ermöglicht einen unmittelbaren Zugang zur Musik
2G.3	Das Erleben einer „Freiheit in der Musik“
2G.4	Erlernen eines künstlerischen Handwerks
2G.5	Entwicklungsprozesse als Merkmal des Kompositionsvorgangs
2G.6	Ein Bewusstsein für Professionalität entwickeln
2G.7	Selbständig eine Komposition entwerfen
2G.8	Das Entwickeln einer eigenen künstlerischen Aussage
2G.9	Ein eigenes Werk erschaffen

2H.1	SchülerInnen an neue Musik heranzuführen
2H.2	Kennenlernen des Genres der Experimentellen Musik
2H.3	Die Irritation in der Begegnung mit einer neuen Kunstform
2H.4	Gewohnte künstlerische Grenzen überschreiten
2H.5	Zugang zur Musik ohne Vorkenntnisse
2H.6	Experimentelle Musik ist subjektorientiert
2H.7	Eine ernsthafte künstlerische Haltung entwickeln
2H.8	Das Einbeziehen von anderen Kunstformen
2i.1	Vorkonzerte
2J.1	Das Abschlusskonzert
2J.2	Das Konzert schafft Erfolgserlebnisse
2J.3	Die Anerkennung des Publikums
2J.4	Die Möglichkeit, die eigenen Ergebnisse zu präsentieren
2J.5	Das Publikum mit der eigenen Musik beglücken
2J.6	Eine gute Vorbereitung auf ein Konzert
2J.7	Das Entwickeln einer Bühnenpräsenz
2J.8	Die Rahmenbedingungen des Konzerts
2J.9	<i>QuerKlang</i> als Bestandteil des Festivals <i>MaerzMusik</i>
2K.1	Die Persönlichkeit der KomponistInnen beeinflusst künstlerische Prozesse innerhalb des Projektes
2K.2	Reflektion der eigenen Arbeit als KomponistIn

4.3.1. Soziale Qualitätsmerkmale

3A.1: Die Gruppenarbeit der SchülerInnen

Die SchülerInnen arbeiteten während des gesamten Projektes gemeinsam. Den Äußerungen der Befragten war zu entnehmen, dass die Klassen im Kompositionsprozess in durchschnittlich 3-4 Schülergruppen geteilt wurden. Vor allem für die SchülerInnen stellte die Gruppenarbeit ein Qualitätsmerkmal dar. Diese wurde als etwas Positives empfunden, das zwar Schwierigkeiten bereitete, auf der anderen Seite aber auch zu vielen Erfahrungen, etwa im Bereich des Erwerbs von sozialen Kompetenzen führen konnte. Im Folgenden werden zunächst einige Schülerstimmen aufgegriffen: **„Ich fand es gut, dass wir alles zusammen gemacht haben. Es gab am Anfang auch Probleme, aber wir haben als Gruppe gut zusammengearbeitet. Wir haben uns alle gut verstanden, deshalb ist es auch gut gelaufen. Am Anfang habe ich mich aber schon gefragt, wie sie es hinbekommen wollen, dass wir zusammen komponieren, denn jeder von uns hatte eine andere Meinung.“** (INT5 S1) Oder: **„Schwierigkeiten gab es. Aber es war immer ein konstruktiver Ton, ein freundlicher Umgang. Das Besondere daran war, dass es durch viele Leute entstanden ist und nicht durch eine Person. Das waren verschiedene Zutaten, die wir sinnvoll in einen Topf geschmissen und serviert haben.“** (INT7 S5) Die SchülerInnen haben es als etwas Gutes erlebt, zusammen zu arbeiten. In dem gemeinsamen Komponieren bestand für sie ein Reiz. Die Art des Umgangs miteinander, die Art der Kommunikation innerhalb der Gruppe schien von besonderer Bedeutung für den gemeinsamen Kompositionsprozess. Aus den Zitaten geht hervor, dass ein „konstruktiver Ton“ und der „freundliche Umgang“ untereinander einen Einfluss auf das Gelingen des gemeinsamen Gestaltungsprozesses hatten.

Auch die beteiligten LehrerInnen sahen in der Gestaltung des Unterrichts in Form der Gruppenarbeit eine Art der Zusammenarbeit, durch welche die SchülerInnen viel lernen konnten: **„Das Zusammenarbeiten in der Gruppe, das selbständige Problemlösen, die Problemerkennung, Lösungsansätze erkennen, eine gute Zeitplanung – all das konnten die Schüler in der Gruppenarbeit lernen. Die Schüler mussten sich fragen:**

„Wie kann ich ein Stück neue Musik komponieren, und das auch noch in der Gruppe?“ (INT13 L4) Eine andere Person aus der Perspektive der LehrerInnen äußerte weiterhin: **„Es ist eine Interaktion, die miteinander, sozial und musikalisch stattfindet.“ (INT10 L2)** Mit der musikalischen „Interaktion“, dem gemeinsamen Musizieren und Komponieren der SchülerInnen innerhalb der Klasse, vollzieht sich gleichermaßen ein sozialer Austausch. Eine befragte Studentin betonte: **„Komposition ist immer eine Entscheidung für das, was man selber für richtig hält. Das musikalische Ergebnis kann ein breites Spektrum abdecken. Es ist ein Festlegen in der Gruppe, man muss sich aufeinander abstimmen. Sonst muss man sich in der Schule nicht so sehr abstimmen innerhalb einer großen Gruppe. Hier gibt es nicht die eine Person, die die meisten Entscheidungen trifft. Die Klasse sollte entscheiden.“ (INT16 St2)** Im Kompositionsprozess, so wurde deutlich, ist es vor allem das gemeinsame Abstimmen, welches die kreative Entscheidungsfindung innerhalb einer Gruppe geprägt hat. Ein befragter Komponist spricht in diesem Zusammenhang von einem „Annäherungsprozess“ der SchülerInnen: **„Es entsteht eine Gruppendynamik. Der Annäherungsprozess ist der entscheidende Punkt.“ (INT1 K1)** In einer Schülergruppe, die sich gemeinsam den Anforderungen des Komponierens stellt, entsteht ein sozialer Raum, der sich und seine Kräfte zunächst ausloten muss. Die unterschiedlichen Stimmen der SchülerInnen, gerade in einem kreativen Findungsprozess in ein ausgeglichenes Verhältnis zugunsten des gemeinsamen Werkes zu bringen, hat für die SchülerInnen eine Herausforderung dargestellt. Das gemeinsame „Abstimmen“ und „Annähern“ musste, ebenso wie die künstlerischen Inhalte des Projektes, kennengelernt und geübt werden.

Die SchülerInnen bekräftigten mehrfach, dass für sie in der Gruppenarbeit unterschiedliche Schwierigkeiten auftraten. Nur die regelmäßige Präsenz aller SchülerInnen ermöglichte ein kontinuierliches gemeinsames Vorankommen im Kompositionsprozess. **„Das Fehlen von anderen Schülern machte sich sofort bemerkbar.“ (D1 S13)** Oder: **„Es war mindestens immer einer immer krank.“ (D1 S16)** Die Abwesenheit von MitschülerInnen konnte zu Schwierigkeiten führen und sie mussten lernen, damit umzugehen. Auch die LehrerInnen beobachteten:

„Es gab Phasen, in denen wir Schwierigkeiten hatten. Wir haben in der Großgruppe Dinge zusammengesetzt und innerhalb der Arbeitsphase war es ganz schwierig, wenn Schüler gefehlt haben.“ (INT13 L4)

Auch einigen beteiligten KomponistInnen bereitete die Gruppenarbeit der SchülerInnen Schwierigkeiten: **„Es gab schon Schwierigkeiten. Wir hatten vier Gruppen. Besonders eine Gruppe hat sehr schlecht funktioniert. Da kam nicht viel zustande, das war ein soziales Problem. Ein Schüler war sehr dominant. Das Problem war, dass er von der Musik, die er normalerweise macht, nicht wegkam. Das hat die ganze Gruppe blockiert. Das haben wir dann so gelöst, dass wir die Gruppe aufgeteilt haben, so dass es dann nur noch drei Gruppen waren.“ (INT2 K2)** Die jeweils eigene soziale Dynamik, die sich aus der Gruppenarbeit ergibt, kann, wie im Zitat beschrieben, den gesamten künstlerischen und sozialen Prozess innerhalb der Klasse beeinflussen. Auch die beteiligten KomponistInnen mussten sich mit den sozialen Strukturen innerhalb der Gruppen auseinandersetzen und damit umgehen lernen. Für einige SchülerInnen stellte es bis zuletzt eine Herausforderung dar, sich in einem Kompositionsprozess einer Gruppe unterzuordnen und nicht allein, sondern gemeinsam zu komponieren: **„Ich habe mich durch die Gruppenarbeit im Vorgang des Komponierens eingeschränkt gefühlt.“ (D1 S9)**

3A.2: Teamfähigkeit fördern

Auf der anderen Seite betonten die SchülerInnen in einer Vielzahl, dass die Gruppenarbeit ihre eigene Fähigkeit, innerhalb einer Gruppe zu agieren, gestärkt hat: **„Das Arbeiten in der Gruppe hat die Teamfähigkeit gefördert.“ (D1 S14)** Oder: **„Es war ein gutes Teamworktraining.“ (D1 S19)** Weiterhin: **„Ich habe gelernt, in einem Team zu arbeiten, dort geht es um ein gemeinsames Ergebnis.“ (D1 S7)** An den Zitaten ist erkennbar, dass die SchülerInnen von dem sozialen Lerneffekt, der aus der Gruppenarbeit resultierte, in ähnlichen Gruppen- oder Teamsituationen möglicherweise profitieren können.

3A.3: Besseres Kennenlernen der MitschülerInnen

Viele der befragten SchülerInnen sahen das Kennenlernen der MitschülerInnen als ein besonderes Merkmal der Gruppenarbeit im Kompositionsprozess: „**Man merkt, wie wichtig die Teamarbeit ist. Ich habe meine Mitschüler besser kennengelernt.**“ (D1 S17) Und: „**Mir hat gefallen, dass wir die Personen besser kennengelernt haben.**“ (D1 S14) Oder: „**Die soziale Ebene war auch wichtig. Dass man andere Leute mal von einer ganz anderen Seite erkennen konnte.**“ (INT8 S6) In einem intensiven kompositorischen Gestaltungsprozess, der nicht immer reibungslos verlief, stellten sich die SchülerInnen wie in den Kapiteln 4.1. und 4.2. beschrieben, verschiedenen Schwierigkeiten. In dem Überwinden von Herausforderungen innerhalb von künstlerischen Entwicklungsprozessen erhielten sie die Gelegenheit, sich in der Auseinandersetzung mit der Musik, mit den MitschülerInnen aber auch mit sich selbst näher zu kommen: „**Ich habe meine Mitschüler besser kennengelernt. Ich habe gelernt, Verantwortung in der Gruppe zu übernehmen.**“ (D1 S9) Das Zusammenspiel von musikalischen und sozialen Faktoren nimmt bei *QuerKlang* eine besondere Rolle ein. „**Es ist auch ganz wichtig, dass wir als Gruppe zusammen funktionieren und nicht einer sagt: ‚So machen wir das jetzt‘. Es hat uns schon zusammengefügt. Ich fand, bis zur Zeit des Konzerts waren wir auf jeden Fall eine Gruppe.**“ (INT6 S2)

3A.4: Zusammenwachsen innerhalb der Klassen

Die SchülerInnen beschrieben darüber hinaus, dass aus dem besseren gegenseitigen Kennenlernen auch ein größerer Zusammenhalt in der Gruppe, sowie in der gesamten Klasse entstanden ist: „**Wir sind als Kurs zusammengewachsen, und sind uns freundschaftlich noch näher gekommen.**“ (D1 S10) Oder: „**Gleichwertig zu unserem Erfolg sehe ich die sozialen Kompetenzen, die durch das Projekt und die Musik gestärkt wurden. Am Ende habe ich mich so gefühlt, als wären wir eine große Familie geworden.**“ (D1 S13) Auch die beteiligten StudentInnen betonten, dass es für sie ein Erfolgserlebnis war, zu sehen, wie die SchülerInnen in der gemeinsamen Arbeit zusammengewachsen sind: „**Ein Erfolg bestand für mich darin, dass die Schüler am Ende eine Einheit gebildet haben und stolz waren auf das, was sie erreicht haben und es auch noch mal**

aufführen wollten.“ (INT14 St1) Und: „**Sie haben gelernt, als Klassenverband zusammenzuhalten.**“ (INT17 St3) Auch die beteiligten LehrerInnen beschrieben: „**Sie haben zu 100% dahintergestanden, haben das Stück vertreten. Das ist ein sozialer, heilsamer Prozess. Am Ende haben sie sich wirklich als Kurs empfunden, sie vertrauen aufeinander.**“ (INT10 L2) Den Äußerungen ist zu entnehmen, dass das gegenseitige Kennenlernen, ein verstärkter Zusammenhalt in der Gruppe, das Aufbauen von Vertrauen u.a. soziale Merkmale sind, welche die befragten Personen schätzen und die durch *QuerKlang* hergestellt wurden.

3A.5: Eine gute Arbeitsatmosphäre fördert die Unterrichtsprozesse

Vor allem die StudentInnen, LehrerInnen und SchülerInnen hoben hervor, dass es insbesondere eine gute Arbeitsatmosphäre war, welche die Prozesse innerhalb des Projektes geprägt hat: „**Ich habe mich sehr aufgehoben gefühlt. Ich hatte Glück mit dem Team, wir konnten qualitativ gut arbeiten, weil wir gut zusammen gearbeitet haben, sowohl in dem großen als auch in dem kleinen Team. Wir haben eine gute Arbeitsqualität gefunden.**“ (INT17 St3) Soziale Faktoren, wie die schon zuvor dargelegte Teamarbeit, ein offener und konstruktiver Umgang miteinander, das gegenseitige Kennenlernen und Aufbauen von Nähe u.a. sorgten für eine offene Atmosphäre in der Gestaltungsprozesse von verschiedenen Seiten, sei es die Gestaltung von Unterricht seitens der StudentInnen, LehrerInnen und KomponistInnen, oder die kreative Gestaltung einer Komposition seitens der SchülerInnen positiv beeinflussten. Abermals wird deutlich, dass es vor allem für die SchülerInnen eine Erfahrungen sind, die nachhaltig in zukünftige Projekte, Arbeitsphasen, berufliche Erfahrungen o.ä. einfließen können: „**Die Atmosphäre war freundschaftlich und auf einer Höhe. Am meisten ist bei mir hängen geblieben, dass man mit der richtigen Arbeitsatmosphäre sehr viel, schnell und auch qualitativ hochwertiges erreichen kann, wenn alle Mitglieder der Gruppe das auch wollen und an einem Strang ziehen.**“ (D1 S12) Eine Stimme aus der Perspektive der LehrerInnen bezeugt ebenfalls: „**Das Projekt hat den Kurs in der Arbeitsatmosphäre vorangebracht. Es war eine offene, von Achtung bestimmte Atmosphäre. Das nehmen sie auch als wertvolle Erfahrung mit.**“ (INT12 L3)

3A.6: Erhöhter Betreuungsschlüssel

Aus der Gruppenarbeit der SchülerInnen resultierte ein weiteres Qualitätsmerkmal. Da die SchülerInnen nicht innerhalb der gesamten Klasse, sondern innerhalb kleinerer Gruppen komponierten, war es den jeweiligen Lehrpersonen möglich, intensiver auf einzelne Gruppen und einzelne SchülerInnen einzugehen. **„Ich glaube, dass ihnen diese Arbeit im Team auch schon gefallen hat, weil der Betreuungsschlüssel anders war. Gruppenunterricht ist einfacher und persönlicher. Er gewährleistet ein konzentriertes Arbeiten.“** (INT4 L1) Dadurch, dass im Unterricht neben dem/der LehrerIn zusätzlich ein/eine KomponistIn und zwei StudentInnen als Lehrkräfte auftraten, wurde eine intensive Betreuung der SchülerInnen zusätzlich gewährleistet. Vor allem von den beteiligten LehrerInnen, aber auch von externen Partnern wird dieser Aspekt als etwas Wertvolles für die Vermittlungsarbeit angesehen. Externe Partner äußerten: **„Was QuerKlang ausmacht ist, dass viele Leute da sind, die einem ein Bett bereiten.“** (INT21 E1) Und auch eine Stimme aus der pädagogischen Leitung des Projektes hob hervor: **„Für die Schüler gibt es auch ganz vielschichtige Erfahrungen. Sie stehen einer Gruppe von Lehrenden gegenüber. Das ist eine intensivere Betreuung.“** (INT19 P-Lt1)

3B.1: Die Zusammenarbeit innerhalb der Projektteams

Als ein weiteres Qualitätsmerkmal von *QuerKlang* wird von den Befragten die Zusammenarbeit innerhalb der Projektteams beschrieben. Neben den Teams an den Schulen, mit jeweils einem/einer KomponistIn, einem/einer LehrerIn sowie zwei StudentInnen besteht das Team der Projektleitung, das die künstlerische und pädagogische Leitung jeweils eines Durchlaufes von *QuerKlang* innehat. Darüber hinaus besteht das Team der Gesamtleitung, das die umfassende Leitung, über die einzelnen Durchläufe hinaus im Auge behält. Eine Stimme aus der Perspektive der Gesamtleitung hob hervor: **„Der Gedanke von Teamarbeit ist zentral für QuerKlang. Er durchzieht es wie ein roter Faden. Die Schüler, Lehrer, Komponisten, Studenten arbeiten im Team. Auch das Projektteam und das strategische Leitungsteam. Die Teamarbeit ist auf allen Ebenen des Projektes zentral.“**

Das bedeutet, es geht immer um den Austausch verschiedener Perspektiven und darum, dass jeder, der beteiligt ist, unterschiedliche Kompetenzen und Interessen mitbringt. Da wird Qualität wirksam. Das führt natürlich auch zu Konflikten, weil es einfach nicht zusammen passt. Aber das ist der Kern. Das hat damit begonnen, als wir uns zusammengefunden haben. Nur die unterschiedlichen Sichtweisen machen die Qualität aus. Das haben wir dann übertragen auf das gesamte Projekt, bis hin zu den Schülerinnen und Schülern.“ (INT15 G-Lt1)

Die meisten Aussagen wurden von den Befragten zu der Zusammenarbeit der Teams an den Schulen geäußert. Aus diesem Grund nehmen diese im Folgenden auch den größten Raum ein. Neben der Gruppenarbeit der SchülerInnen war das Zusammentreffen der LehrerInnen, StudentInnen und KomponistInnen innerhalb eines Projektteams an einer jeweiligen Schule von besonderer Bedeutung für die Arbeitsprozesse. Lehrpersonen äußerten etwa: **„Ich fand die Teamarbeit schön, sonst ist man ja immer Einzelkämpfer. Die Ideen aller Mitwirkenden, Schüler, Komponisten, Studenten werden aufgegriffen.“ (INT12 L3)** Oder: **„Wir waren alle vier gleichberechtigt. Die Teamarbeit hat bei uns gut funktioniert.“ (INT10 L2)** Erstaunlicherweise ergaben sich in den Teams der Lehrkräfte ähnliche Schwierigkeiten wie in denen der Schülergruppen. Es fand eine soziale Annäherung, ein gemeinsames Ausloten der Strukturen und Kräfte innerhalb der Gruppen statt. Die Gesamtleitung äußerte sich dazu folgendermaßen: **„Da sind verschiedene Teams, die das Projekt prägen. Erstens, die Teams in den Schulen. Da ist das wichtigste Kriterium, dass sie wirklich als Team arbeiten. Da gibt es Spannungen im Austausch, dadurch entstehen Reibungen, die letztendlich dazu führen, dass sie als Team zusammenwachsen.“ (INT18 G-Lt2)**

Sowohl in den Schülergruppen, als auch in den Lehrteams sind im gemeinsamen Findungs- und Gestaltungsprozess Konflikte und „Reibungen“ aufgekommen, die eben dann entstehen können, wenn unterschiedliche Menschen mit verschiedenen Hintergründen zusammenkommen, um ernsthaft und gemeinsam künstlerisch und pädagogisch zu agieren. Die Teams sind auf unterschiedliche Weise mit diesen Schwierigkeiten umgegangen.

Manchen Äußerungen war weiterhin zu entnehmen, dass von Beginn an eine Zufriedenheit bezüglich des eigenen Teams herrschte. So äußerte ein Komponist: **„Unser Team stand schon in Sauen fest. Bei uns war es von Beginn an überhaupt nicht schwierig im Team zu arbeiten. Der Lehrer war sehr engagiert. Die Studenten haben sich wohlgefühlt, was auch die Arbeit sehr bereichert hat.“** (INT11 K5) Auch StudentInnen äußerten: **„Dass ich mich als Studentin aufgehoben fühlte, dass ich mich im Team mit meinen Stärken einbringen kann und mit meinen Schwächen aufgehoben bin, das fand ich gut.“** (INT17 St3)

Manche Teams hatten besonders zu Beginn Schwierigkeiten damit, die internen Standpunkte auszuloten und in ein für alle tragbares, für das Projekt effektives Gleichgewicht zu bringen. Folgende Schilderungen einer Stimme aus der Perspektive der KomponistInnen stellen diese beispielsweise dar: **„Am Anfang war es bisschen schwierig, weil wir ja immer als Team aufgetreten sind, so als Gruppe, das fand ich irgendwie blöd. Dass wir abgesprochen haben, was wir machen, das war auch richtig, aber dann sind wir den Schülern gegenüber zu sehr als Gruppe aufgetreten. Das hat es erschwert, zu den einzelnen eine Beziehung aufzubauen. Das fand ich nicht nötig, um mit ihnen arbeiten zu können. Es hat dann erst richtig gut funktioniert, als ich die Schüler gekannt habe. Vielleicht ist es nicht ganz leicht, dass man in einem solchen Projekt eine gleiche Involviertheit von allen herstellt.“** (INT2 K2) Das Beispiel veranschaulicht den Findungsprozess innerhalb der Gruppe des Lehrteams. Teil dieses Prozesses war es, das gemeinsame Auftreten gegenüber den SchülerInnen auszuloten. Hierzu gehörte auch die Frage danach, wer im Team welche Rolle, welche Aufgabe übernimmt. Während es für einige Beteiligte keine Schwierigkeiten bereitete, diese Unterrichtsprozesse gemeinsam zu gestalten, fühlten sich andere gerade durch das Agieren im Team eingeschränkt. Die im Zitat erwähnte „gleiche Involviertheit“ von allen war vielen der Befragten ein besonderes Anliegen und einer der zentralen Punkte in den teaminternen Auseinandersetzungen während des Projektes. **„Ich war erstaunt, wie viel Gleichberechtigung möglich war, auch möglich gewesen wäre und auch von den andern für möglich gehalten wurde. Ich hatte das nicht so erwartet. Ich dachte, dass der Komponist es sehr stark führen muss. Auch, dass er die Verantwortung hat. Da war ich am Anfang aber auch froh, dass das gar**

nicht so stark der Fall war.“ (INT2 K2) Dieses Zitat macht abermals deutlich, dass das Ausloten der sozialen Umgebung, das Ausloten der eigenen Verantwortlichkeit innerhalb der Teams die Prozesse geprägt hat.

3B.2: Unterschiedliche berufliche Hintergründe der Beteiligten

Als ein weiteres Qualitätsmerkmal von *QuerKlang* wurden von den Befragten die unterschiedlichen beruflichen Hintergründe derjenigen, die in den Teams aufgetreten sind, beschrieben. Aus dem Zusammenspiel der beruflichen Erfahrungen der LehrerInnen und KomponistInnen, sowie dem universitären Hintergrund aus dem die StudentInnen kamen, entstand ein reichhaltiger sozialer Rahmen, der etwa die künstlerischen Prozesse der SchülerInnen positiv beeinflusst hat. Stimmen aus der Gesamtleitung von *QuerKlang* betonten: **„Die SchülerInnen profitieren von den Ressourcen der Berufsgruppen.“ (INT18 G-Lt2)** Auch eine Stimme aus der pädagogischen Leitung äußerte: **„Es ist eine Bereicherung, dass diese drei Berufsgruppen zusammen kommen. Da passiert viel. Die Potentiale sind hoch. Das voneinander, miteinander lernen. Zusammen ergänzt man sich. Das ist komplementär.“ (INT20 P-Lt2)** Auch die künstlerische Leitung hob hervor: **„Alle drei Berufsgruppen bringen verschiedene Ansätze mit sich. Sie können sich gegenseitig befruchten. Es gibt immer verschiedene Eigenschaften, die jede Berufsgruppe mitbringt. Ich finde es gut, alle lernen viel voneinander.“ (INT22 K-Lt1)** Dieses „gegenseitige Befruchten“ innerhalb einer intensiven Arbeitsphase stellte für alle Beteiligten eine Besonderheit und gleichermaßen eine Ausnahmesituation dar. Die LehrerInnen unterrichten für gewöhnlich allein, KomponistInnen komponieren allein, und StudentInnen erleben möglicherweise nur selten eine derart große Nähe zu Personen dieser Berufsfelder innerhalb des Studiums. In dem gemeinsamen Fortschreiten innerhalb des Projektes hat ein reger Erfahrungs- und Ressourcenaustausch stattfinden können. Ein Komponist äußerte: **„Die Teamarbeit war eine sehr interessante Erfahrung für mich. Alle hatten unterschiedliche berufliche Hintergründe.“ (INT1 K1)** Auch eine beteiligte Lehrerin beschrieb: **„Es war ein Gemeinschaftserlebnis in der Gruppe. Auch die Teamarbeit hatte für mich Prozessqualität. In den gemischten**

Teams war immer deutlich, dass es verschiedene Bereiche gibt, in denen wir tätig sind.“ (INT13 L4)

Die SchülerInnen reagierten positiv auf das breitere Angebot an Lehrkräften mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen im eigenen Unterricht: **„Am Anfang war es ungewohnt, sonst gibt es immer nur einen Lehrer. Mit der Zeit hat man gemerkt, die zeigen uns, was sie in ihrem Leben schon für Erfahrungen gesammelt haben und die möchten sie mit uns teilen. Ich fand es gut, dadurch konnten sie sich auf die Gruppen konzentrieren.“ (INT6 S2)**

3B.3: Gegenseitiges Unterstützen im Arbeitsprozess

Besonders die am Projekt beteiligten LehrerInnen und KomponistInnen hoben hervor, dass die gemeinsame Zusammenarbeit in einem solchen Projekt eine Bereicherung war. Eine Komponistin äußerte: **„Ich bin sehr dankbar. Ohne die Lehrerin hätte ich es nicht geschafft. Sie hat mir und meinen Ideen von Anfang an vertraut. Das war für mich ideal so zu arbeiten. Sie war offen, sie hat auch Ideen mitgebracht. Sie hat die Schüler sehr gut behandelt. Sie hat viel Erfahrung und es war gut mit ihr zu arbeiten. Ich bin in dieser Hinsicht nicht begabt. Wir haben uns gut ergänzt.“ (INT3 K3)** Auch ein Lehrer äußerte: **„Ich konnte gut mit dem Komponisten kooperieren, ihn auch gut unterstützen.“ (INT4 L1)** Das gegenseitige Unterstützen innerhalb eines Vermittlungsprozesses, der gleichermaßen künstlerische wie pädagogische Fähigkeiten erforderte, vollzog sich bei *QuerKlang* in besonderem Maß, da jeweils ein Vertreter einer Berufsgruppe anwesend war und entsprechende Aufgaben aus dem eigenen Berufsfeld in der Zusammenarbeit einbringen konnte. Die pädagogischen Qualifikationen eines/einer LehrerIn konnten einen/eine KomponistIn im künstlerischen Hergang des Projektes ebenso unterstützen wie künstlerische Qualifikationen auf den pädagogischen Ebenen des Projektes.

3B.4: Annäherungsprozess innerhalb der Teams

Das gleichzeitige Auftreten von unterschiedlichen Berufsgruppen innerhalb eines Projektteams führte aber auch zu Schwierigkeiten. **„Die Hierarchien sind fest in den Köpfen verankert und es kann manchmal so ein Kompetenzgerangel entstehen. Wir als Leitungsteam des Projektes versuchen, das Team im Gleichwerdensprozess zu begleiten. Vom Typ her sind es ja sehr unterschiedliche Menschen. Manche haben beispielsweise eine sehr starke Lehrerpersönlichkeit und der Wille zu steuern ist sehr stark ausgeprägt. Manche Lehrer wollen auch ihre künstlerische Kompetenz mit einbringen.“** (INT18 G-Lt2) Dieser im Zitat benannte „Gleichwerdungsprozess“, dem sich die Teams innerhalb des Projektes ausgesetzt sahen, kann als ein weiteres Merkmal von *QuerKlang* verstanden werden.

Während unter den bisherigen Betrachtungen vor allem der künstlerische Entwicklungsprozess der SchülerInnen hervorgehoben wurde, kann an dieser Stelle betont werden, dass auch die teilnehmenden KomponistInnen, StudentInnen und LehrerInnen Teil eines vorrangig sozialen Entwicklungsprozesses waren. In diesem Prozess galt es, die eigenen Fähigkeiten auszuloten, die Fähigkeiten der anderen zu erkennen und jeweilige Stärken und Schwächen innerhalb des Teams so auszugleichen, dass eine vor allem für die SchülerInnen authentische Vermittlungssituation entstehen konnte, die durch eine positive Atmosphäre geprägt war.

Vor allem in der Rollenfindung, in dem Ausmachen der eigenen Identität und Funktion innerhalb des Teams bestand ein großer Teil dieses Annäherungsprozesses. Den Äußerungen aller Befragten war zu entnehmen, dass sich vor allem die KomponistInnen und die beteiligten StudentInnen mit dieser Thematik auseinander gesetzt haben. Eine Stimme aus der Perspektive der KomponistInnen beschreibt die gemeinsame Zusammenarbeit folgendermaßen: **„Es gab besonders am Anfang Reibungen. Wir hatten beide sehr genaue Vorstellungen, wir kommen beide aus der Praxis. Es war eine ‚fruchtbare‘ Reibung. Es war oft der Fall, dass der Lehrer auf der sicheren Seite gehen wollte, aufgrund seiner Erfahrungen. Das erschwerte die Grenzüberschreitung. Mir ging es darum, noch weiter in den Wald zu gehen, wo es noch dunkler ist.“**

Das war eine Diskrepanz zwischen uns. Auf der sicheren Seite gibt es kein großes Risiko.“ (INT1 K1) Das Zitat veranschaulicht, inwiefern die beruflichen Hintergründe der Beteiligten die künstlerischen Prozesse des Projektes geprägt haben können. Während LehrerInnen es möglicherweise gewohnt sind, inhaltliche Strukturen und zeitliche Abläufe innerhalb des Unterrichts genau abzustecken, um einen sicheren Unterrichtsfortgang zu gewährleisten, ist es eventuell gerade die Unsicherheit, das „Risiko“ innerhalb von künstlerischen Arbeitsprozessen, das einen/eine KomponistIn reizt. Aus eben dieser Diskrepanz entsteht möglicherweise die „fruchtbare Reibung“, die zum einen zu Konflikten führen kann, auf der anderen Seite aber auch neue, frische Aspekte in einem kreativen Prozess aufdeckt.

Einige der beteiligten KomponistInnen betonten, dass es ihnen ab und an Schwierigkeiten bereite, fortlaufend die für alle selbstverständliche Rolle des Künstlers bzw. Komponisten einnehmen zu müssen – im Projekt bedeutete dies oftmals, ein großes Stück der künstlerischen Verantwortung zu übernehmen: **„Es gab Momente im Unterricht, in denen ich dankbar gewesen wäre, wenn die anderen mich unterstützt hätten. Jeder sollte sich nicht einschränken auf seine Kompetenz. Ich hatte das Gefühl, dass die Leute sehr verankert in ihrer Rolle sind, an ihrer benannten Position. Wenn ein Team hierarchisch organisiert wird, kommt man zwar auch zu Ergebnissen, es wird dennoch als negativ empfunden. Es gab Momente, in denen es sich aufgelöst hat und das fand ich gut. Mein Team hat aber auch oft gesagt: ‚Du bist der Komponist, du weißt das besser‘. Mir wurde so die Aufgabe ‚Komponist‘ zugeschoben. Es war so wie: ‚Ich leide unter der Hierarchie, deshalb bleibe ich in meiner Position, ich frage trotzdem nach, aber der andere weiß es besser als ich‘. Diese Vorstellung fand ich ungesund.“ (INT1 K1)** Für die zitierte Person aus der Perspektive der KomponistInnen schien es ein Bedürfnis zu sein, innerhalb des Teams eine gleiche Hierarchie zwischen den drei beruflich-sozialen Ebenen LehrerIn, KomponistIn, StudentIn herzustellen und aus dem geschützten Rahmen der abgesteckten Kompetenzen herauszutreten.

Vor allem die beteiligten StudentInnen beschäftigten sich innerhalb des Projektes intensiv mit der Frage danach, welche Rolle sie zwischen den beiden Polen LehrerIn und KomponistIn einnehmen: **„Für mich war schwierig, diese Rolle im Team zu finden. Zunächst war es ein ungeschriebenes Gesetz, dass alle gleichberechtigt sind. Dann war es aber auch ein ungeschriebenes Gesetz, dass es die Alten sind, die federführend sind und das wird erst mal nicht in Frage gestellt. Von den Studenten sollten mehr Impulse eingefordert werden, dass da ein bisschen mehr auf Augenhöhe gearbeitet wird. Ich habe im späteren Verlauf die Proben oder Experimentiersessions gelegentlich geleitet, oder Gespräche moderiert. Am Ende hatte ich in diesem Prozess schon eine wichtige Rolle. Gegen Ende hat es sich in die Richtung entwickelt, die ich haben wollte.“** (INT16 St2) Für die StudentInnen war es eventuell besonders aufgrund ihrer undefinierten Position von Bedeutung, eine ebenso wichtige Funktion bzw. Aufgabe zu übernehmen, wie die anderen im Team: **„Es war zum Teil schwierig. Wir hatten alle ziemlich starke Persönlichkeiten. Beide, der Komponist und der Lehrer, haben sich immer bemüht, es nicht zu sein aber sie wussten, dass sie so sind. Irgendwie mussten wir uns fügen, es fiel uns leicht, weil die beiden so charmant damit umgegangen sind. Sie haben auch immer versucht, uns einzubeziehen. Wir haben unsere Gedanken oder Ideen geäußert, aber die wurden selten so richtig angenommen. Manchmal haben wir sie dann einfach durchgedrückt. Wenn man das machen wollte, musste man es einfach machen. Genau das, was sie von den Schülern erwartet haben, haben sie natürlich auch von uns Studenten erwartet. Das war gut so.“** (INT17 St3) Hervorzuheben ist, dass die StudentInnen sich in einer Situation ein Gehör zur Frage der eigenen Rolle und Verantwortung im Projekt verschaffen mussten, in der schon das Ausloten und gemeinsame Abstecken der Aufgaben und Ansichten zwischen den LehrerInnen und KomponistInnen einen großen Raum einnahm. Dies machte es möglicherweise noch schwerer für die StudentInnen ausreichend Raum für sich selbst zu schaffen. Ein Zitat aus der Perspektive der StudentInnen beschreibt weiterhin: **„Ich wollte viel ausprobieren können und wollte vor der Klasse stehen. Im Endeffekt war es so, dass ich es eingefordert habe. Es war nicht selbstverständlich. Für mich standen die Studenten eigentlich im Vordergrund.**

Es ging darum, den Schülern ein tolles Projekt zu ermöglichen und darum, dass Studenten in Kontakt mit Experimenteller Musik kommen, um es irgendwann mal anwenden zu können. Im Auftreten des Lehrers und Komponisten war es schon die sichtbare Anwendung, ich würde sie trotzdem weiter hinten ansiedeln. Als das bewusst wurde, habe ich es auch selbstbewusster eingefordert. So etwas sorgt natürlich für Spannungen, aber nicht unbedingt für schlechte, eher konstruktiv. Wir waren alle an einer Lösung interessiert. Im Endeffekt bin ich mit der **Teamarbeit zufrieden gewesen.**“ (INT16 St2) Möglicherweise war es besonders für die StudentInnen von Bedeutung, einen eigenen Aufgabenbereich zu finden, indem sie aktiv tätig sein konnten, da sie selbst noch über zu wenig Berufserfahrung bzw. Berufspraxis verfügten und in dem Projekt die Möglichkeit sahen, diese aktiv zu sammeln. Während die KomponistInnen und LehrerInnen schon langjährige Erfahrungen hatten, die sie in ihrer Persönlichkeit und Rolle stärkten, stehen die StudentInnen am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn.

Die Problematik der unklaren Positionierung der StudentInnen wurde innerhalb des Projektes auch von den anderen mitwirkenden Perspektiven beobachtet. LehrerInnen beschrieben etwa: **„Die Rolle der Studierenden ist unklar. Sind sie nur Beobachter? Oder auch Pädagogen? Welche Kompetenzen haben sie? Die Studenten standen zwischen allen Stühlen. So etwas muss in Sauen angesprochen werden, dass es eine nicht einfache Rolle ist.“** (INT10 L2) Eine weitere Lehrerin äußerte: **„Die Studenten haben sich viel eingebracht. Sie waren fordernd, wollten ausprobieren. Am Anfang gab es so ein bisschen eine Kompetenzdiskussion. Was macht der Komponist, was machen wir? Für den Komponisten war es so, dass die Studenten ihr Feld noch abstecken mussten. So, dass klar wurde: das ist die Aufgabe des Komponisten, das ist die Aufgabe der Studenten. Ich habe mich gerne zurückgenommen.“** (INT4 L1) Auch die KomponistInnen betonten aus ihrer Sicht: **„Die Studenten hatten Hemmungen am Anfang. Für die war es nicht leicht, sich zu finden. Der Lehrer und ich waren älter und wir hatten vielleicht auch mehr Erfahrung.“** (INT1 K1) Die Gesamtleitung sieht einen Gewinn in dem vertieften Ausloten der Tätigkeitsfelder der StudentInnen zwischen den Standpunkten der LehrerInnen und KomponistInnen: **„Ich stelle es mir toll vor, dass die StudentInnen die unterschiedlichen Perspektiven**

kennenlernen. Dass sie lernen müssen mit diesem Widerspruchsfeld an unterschiedlichen Prioritäten, Werten, Normen umzugehen. *QuerKlang* ist eine Möglichkeit, nicht regulären, experimentellen Musikunterricht kennenzulernen.“ (INT15 G-Lt1)

3C.1: Die Nähe der StudentInnen zu den SchülerInnen

In einem Aspekt kam die Funktion der StudentInnen innerhalb des Projektes besonders zum Tragen - in der stärkeren Nähe zu den SchülerInnen im Vergleich zu den anderen Lehrpersonen im Team. Besonders für die SchülerInnen stellte das Auftreten der StudentInnen im Projekt ein Qualitätsmerkmal dar. „**Die Studenten haben uns sehr bekräftigt, haben zum Beispiel gesagt: ‚Toll, macht weiter‘. Sie haben uns sehr ermutigt. Das war wichtig.**“ (INT6 S2) Die StudentInnen wurden von den SchülerInnen als Personen beschrieben, die ihnen im Projekt nahe waren, sie im Kompositionsprozess unterstützt und bestärkt haben: „**Die Unterstützung der Studenten war sehr hilfreich. Besonders weil sie näher an uns dran waren als die Lehrerin und Komponistin. Das war sehr motivierend, sehr inspirierend, sie haben uns unterstützt, uns immer neue Klänge gezeigt und Feedback gegeben, das war wichtig. Das war ein ganz entscheidender Faktor im Bereich Motivation, auch aus der fachlichen Sicht.**“ (INT17 S5) Und: „**Dass es direkt Studenten waren habe ich nicht so gemerkt. Sie wirkten eher wie Mitarbeiter. Als würden sie zur Klasse gehören, nur, dass sie nicht mit uns auftreten aber dass sie ihre Ideen einbringen. Sie waren mit uns auf der gleichen Ebene.**“ (INT18 S6) Die Beteiligten sprachen davon, dass die Nähe zum einen aus dem Altersabstand resultierte, der in den meisten Fällen geringer war als zu den LehrerInnen und KomponistInnen. Aber auch aus dem Bedürfnis der StudentInnen, sich selbst ein neues Terrain zu erschließen. In der Funktion als StudentInnen sind sie ebenfalls die Position des/der Lernenden gewohnt und bringen deshalb möglicherweise von sich aus eine Offenheit und Neugier mit, Dinge zu erkunden und zu experimentieren. Eine Stimme aus der pädagogischen Leitung betonte: „**Die Studierenden haben eine Sonderrolle. Sie bringen frischen Wind mit und haben eine ganz wichtige Funktion. Sie sind die Schnittstelle zwischen Schülern und Lehrteam.**“ (INT20 P-Lt2)

3D.1: Das Leitungsteam und das Team der Gesamtleitung

Auch innerhalb der Leitungsebenen des Projektes wurde betont, wie man gegenseitig von den unterschiedlichen Berufsgruppen profitieren kann. Auch hier, sowohl im Leitungsteam, als auch in der Gesamtleitung spiegeln sich die Berufsfelder etwa der PädagogInnen der KomponistInnen wider. Hinzu kommt die Ebene des Berufsfeldes Kulturmanagement, die in den zentralen Bereich der Organisation von *QuerKlang* fällt. Die künstlerische Leitung äußerte: **„Auch wir im Leitungsteam decken verschiedene Bereiche ab. Den Blick auf die Komponisten habe ich. Wir bringen verschiedene Qualitäten mit und diese befruchten sich. Wir sind sehr kommunikativ im Leitungsteam und das ist gut.“** (INT22 K-Lt1) Auch aus der pädagogischen Leitung wurde beschrieben: **„Ich fand es auch im Leitungsteam interessant, dass die Personen aus unterschiedlichen Berufen kommen. Alle haben andere Kompetenzen. Als Lehrer überblicke ich gar nicht die Organisation, auch nicht, welche Komponisten es gibt. Für mich ist es noch mal eine andere Herausforderung.“** (INT19 P-Lt1)

3D.2: Leitungsteams behalten den Gesamtüberblick über das Projekt

Ein Qualitätsmerkmal, das vor allem von Befragten aus den Leitungsteams hervorgehoben wurde, zeichnet sich durch einen umfassenden Überblick über das komplex angelegte Projekt aus, den vor allem die Gesamtleitung des Projektes behält: **„Für mich ist wichtig zu sehen, dass wir in der Gesamtleitung zwar immer die einzelnen Projektdurchläufe im Blick haben, vor allem immer das Ganze sehen. Es ist ein unglaublich komplexes Projekt, das in ganz unterschiedliche Systeme eingebettet ist. Diese verschiedenen Systeme im Blick zu haben, das sehe ich als eine zentrale Aufgabe eines Leitungsteams und da zeigt sich meiner Meinung nach die Qualität eines Leitungsteams. Weil wir das Ganze im Blick haben ist es auch so ein tragfähiges, zukunftsfähiges Projekt.“** (INT15 G-Lt1) Eine weitere Stimme aus der Gesamtleitung des Projektes betonte, dass insbesondere die breite Fächerung der Leitungsaufgaben dazu führt, gemeinsam einen Überblick zu behalten. Durch die verhältnismäßig hohe Zahl an Verantwortlichen auf der Leitungsebene gelingt ein gesichertes, von unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommenes und durchleuchtetes

Erfassen der gesamten Projektstrukturen. „**Im Leitungsteam haben wir viele Frühwarnsysteme eingebaut. Wenn etwas schief läuft, kriegt es immer einer mit. Durch die Vorbeugung geht nichts schief. Da sind drei Leute die den Überblick haben. Dadurch haben wir verschiedene Möglichkeiten zu agieren. Es sind drei Ebenen, die verschiedene Möglichkeiten bieten und mit verschiedenen Brillen sehen, die Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten.**“ (INT18 G-Lt2)

3D.3: Weiterentwicklung des Projektes

Als ein weiterer qualitativer Aspekt wird das Bestreben bezeichnet, das Projekt weiter zu entwickeln: „**Wir haben im Leitungsteam eine Maxime, dass wir *QuerKlang* immer weiter entwickeln wollen. Neue Impulse, die aus der Projektarbeit entstehen, wollen wir einfließen lassen. Diese Offenheit fließt in unseren Auswertungs- und Vorbereitungstreffen ein.**“ (INT18 G-Lt2) Das regelmäßige Durchführen von Reflexionen innerhalb der Projektphasen, die Offenheit gegenüber neuen Anregungen, das Lernen aus schwierigen Situationen u.a. sind Antrieb, das Projekt beständig zu reflektieren, um es zu optimieren bzw. weiter zu entwickeln.

3D.4: Die Leitungsteams bieten Hilfestellungen

Einige der befragten Personen, vor allem die LehrerInnen betonten, dass sie es als ein Merkmal für Qualität betrachteten, Hilfestellungen aus dem Leitungsteam innerhalb des Projektes, insbesondere innerhalb schwieriger Phasen erhalten zu haben. „**Wir haben gute Hinweise aus der pädagogischen Leitung erhalten. Das war hilfreich, sie haben gute Hinweise gegeben. Das war eine Bereicherung für das Projekt.**“ (INT4 L1) Und: „**Wir hatten immer einen guten Kontakt zum Leitungsteam. Das war sehr positiv.**“ (INT10 L2) Die komplexe Struktur innerhalb der Leitungsteams ermöglichte besonders in problematischen Situationen eine gute Betreuung der Leitungskräfte innerhalb der Projektteams an den Schulen. Für eine Stimme aus der Perspektive der KomponistInnen ergaben sich in dieser Betreuung aber auch Lücken:

„Was *QuerKlang* vielleicht gefehlt hat ist, zu schauen, wie arbeitet das Team? Wie sind die Leute drauf? Wie ist die Stimmung innerhalb des Teams? Wie kommen sie untereinander klar? Ein Interview im Arbeitsprozess wäre viel produktiver gewesen für die Arbeit. Wie geht es den jeweiligen Personen mit ihren jeweiligen Rollen? Leute, die sich nicht kennen, müssen miteinander arbeiten. Mein Vorschlag wäre, ein Vorbereitungsseminar zu der Thematik ‚Wie arbeitet man im Team‘ zu veranstalten.“ (INT1 K1)

Befragte Personen äußerten zudem, dass es teilweise Schwierigkeiten bereitete nachzuvollziehen, warum es so viele Personen gibt, die im Leitungs- bzw. Gesamtleitungsteam aktiv sind. Zum einen hätten sie sich mehr „Transparenz“ der Leitungs- und Gesamtleitungsteams gewünscht, die genauen Aufschluss über die Funktionen aller leitenden Personen, einschließlich der eingesetzten AssistentInnen gab. Auf der anderen Seite wurde die Vielzahl an Menschen in den Leitungsteams nicht unmittelbar als notwendig betrachtet. Eine befragte Person aus der Perspektive der LehrerInnen betonte: **„Ich fand es zum Teil etwas unübersichtlich, wer in der Gesamtleitung für was zuständig ist und warum es so viele Menschen sind, die dort etwas tun. Das war zum Teil nicht transparent, wofür es diese vielen Menschen gab. Das führt dazu, dass man eine sehr große Gruppe hat und nicht mehr so genau weiß, was jetzt über wen läuft und wofür die da sind, manchmal kommt der, manchmal nicht. Ich könnte mir vorstellen, dass es übersichtlicher wäre, dass auch das Leitungsteam kleiner ist. Aber da stecke ich auch nicht drin. Die Strukturen sind undurchsichtig und ich frage mich, warum muss das denn so sein?“ (INT13 L4)** Dieser Äußerung sei ein Zitat aus der Perspektive der KomponistInnen angefügt: **„Ich habe mich gewundert, dass das Leitungsteam so groß ist. Warum braucht man so viele Leute? Ich brauche nicht so viel Kontakt zu den Leuten. Sie sind aber sehr hilfsbereit und vielleicht brauchen andere das. Es gibt nichts, was daran stört, aber es ist einfach eine Frage. Wir konnten selber gut arbeiten. Ich brauche keine künstlerische Hilfe oder etwas Ähnliches. Die Frage ist, was machen die vielen Leiter überhaupt?“ (INT3 K3)**

3E.1: Gute Kommunikation als Basis für gelungene Arbeitsprozesse

Als ein weiteres Qualitätsmerkmal wurde von vielen Beteiligten die Art der Kommunikation beschrieben, die sich während des Projektes innerhalb der unterschiedlichen Teams vollzogen hat. Hier ist zum einen die Qualität der Kommunikation gemeint. Eine Lehrperson beschrieb dies folgendermaßen: **„Dass *QuerKlang* einen Rahmen hat, in dem die Kommunikation im Vordergrund steht, finde ich gut. Gute Kommunikation habe ich innerhalb dieses Projektes häufig vorgefunden. Ob nun innerhalb der Universität oder innerhalb von Kerstin Wiehes Management, zwischen den einzelnen Instanzen der Mitwirkenden, im Leitungsteam, an den Schulen, bei den Schülern, innerhalb der jeweiligen Teams, das birgt für mich ein Potential für Qualität.“** (INT10 L2) Die Vielzahl der an *QuerKlang* beteiligten Personen, die unterschiedlichen Ebenen des Projektes, der hohe organisatorische Aufwand, vor allem aber das beständige Arbeiten in einem Team mit vielen Menschen unterschiedlicher Herkunft, erfordern gelungene Kommunikationsweisen. Vor allem die SchülerInnen beschrieben, dass es ihnen besonders gefiel, mit den anderen MitschülerInnen in einem regen Austausch zu stehen: **„Jeder hatte viel mit dem anderen zu tun. Das war etwas Besonderes. Wir haben viel mehr miteinander geredet.“** (INT5 S1) Auch die pädagogische Leitung hob hervor: **„*QuerKlang* kann einen Rahmen für lebendige Kommunikationsprozesse bieten, die konstruktiv sind.“** (INT20 P-Lt2) Als etwas Besonderes scheint auch hier die Art der Entwicklung von Kommunikationsprozessen zu gelten. Die SchülerInnen haben während des Projektes in den Gruppen Kommunikationsweisen entwickelt, die ihnen dazu verhalfen, im gemeinsamen Entscheidungsprozess voran zu kommen. Ein beteiligter Komponist hob hervor: **„Es sind ja Gruppenkompositionen, die auch in einer Gruppe aufgeführt werden. Dadurch, dass sie gezwungen sind vorwärts zu kommen, sind sie auch gezwungen, untereinander voranzukommen. Ich denke, dass das die soziale Kompetenz auch fördern kann. Eine Lehrerin hat festgestellt: die Kinder streiten weniger und gehen konstruktiver miteinander um, sie kommunizieren besser.“** (INT22 K-Lt1) Die kreative und selbständige Aktivität der SchülerInnen hat gleichermaßen eine soziale Aktivität gefordert, da die SchülerInnen gemeinsam komponierten. Soziale Aktivität hat sich auf vielen Ebenen der Kommunikation gezeigt, etwa in Form von Konflikten, Diskussionen usw. Die SchülerInnen waren in hohem Maß

gefordert, mit ihrer sozialen Umgebung in Kontakt zu treten und sich in der kreativen Entscheidungsfindung miteinander auseinander zu setzen.

3E.2: Die Möglichkeit, Zweifel zu äußern

Es ist hervorzuheben, dass die für die Perspektive der SchülerInnen beschriebenen Aspekte des aktiven sozialen Austauschs gleichermaßen für alle anderen Beteiligten gelten können. Auch die LehrerInnen, StudentInnen, KomponistInnen, die Personen in den Leitungsteams traten in einen regen gemeinsamen Austausch. Eine Studentin hob hervor, dass es für sie besonders wertvoll war, die Erfahrung zu machen, eigene Zweifel zu äußern: **„Dass die Kommunikation gut funktioniert, war wichtig. Wir hatten die Möglichkeit, Zweifel zu äußern. Es war ein offener, sehr direkter Umgang miteinander. Ich habe immer wieder nachgefragt und sie haben mir alles erklärt, das war ein sehr reger Austausch.“** (INT17 St3) Der „offene, direkte Umgang miteinander“ schien besonders innerhalb eines Projektes, das sich durch ein hohes Maß an pädagogischer und künstlerischer Offenheit auszeichnet auch auf der sozialen, kommunikativen Ebene notwendig.

3E.3: Konfliktbereitschaft

Offene, experimentelle Prozesse in den drei dargestellten Ebenen Pädagogik, Kunst und Soziales tragen besonders bei der hohen Zahl an beteiligten Personen ein Konfliktpotential in sich. **„Es gab sehr intensive Auseinandersetzungen auf vielen Ebenen.“** (D1 S16), so eine beteiligte Schülerin. Nahezu alle Beteiligten äußerten sich zu Konfliktsituationen innerhalb des Projektes. Einige Schülerzitate verdeutlichen: **„Grundsätzlich wichtig für die Entstehung der Komposition waren [...] die Streitstunden, nach der die Intensität wieder stieg.“** (D1 S17) Weiterhin: **„Es gab Unstimmigkeiten, aber es wurde immer nach einem Kompromiss gesucht. Wir sind gut vorangekommen, weil wir gut miteinander kommuniziert haben.“** (D1 S7) Oder: **„Eines der größten Probleme war die Abstimmung innerhalb der Gruppe. Diese wurden durch die Kommunikation innerhalb der Gruppe gelöst. Ich habe gelernt, mich besser in Gruppen zu integrieren.“** (D1 S8)

Aus den Zitaten wird deutlich, dass eine gute Form der Kommunikation, bzw. Kommunikation überhaupt eine Basis für die Lösung von Konflikten bzw. Meinungsverschiedenheiten darstellte. Die SchülerInnen waren durch die Gruppenarbeit gezwungen, Wege zu finden, in schwierigen Situationen miteinander zu kommunizieren. So lernten sie, dass Meinungsverschiedenheiten zum einen eine gute Grundlage für kreative Prozesse sein können, zudem, dass diese behoben werden können. Eine Stimme aus der Gesamtleitung von *QuerKlang* hob hervor: **„Ich würde sagen, ein wesentliches Qualitätsmerkmal von *QuerKlang* ist die Konfliktbereitschaft und Konfliktfähigkeit.“** (INT15 G-Lt1)

3E.4: Lebendige Kommunikationsprozesse - Diskussionen

Die Kommunikationsprozesse von *QuerKlang* waren auch von Diskussionen geprägt. Fast alle der befragten Perspektiven äußerten, dass sie innerhalb ihres jeweiligen Teams viel diskutiert haben. Eine Studentin betonte: **„Wir haben viel diskutiert und hatten oft verschiedene Ansichten. Am Ende haben wir alle gesagt, dass es sehr fruchtbar war, dass wir so viel diskutiert haben.“** (INT14 St1) Diskussionen sind ein Zeichen für lebendige Kommunikationsprozesse. In ihnen zeigt sich, mit welcher Intensität sich die Beteiligten den Anforderungen widmen, sei es auf künstlerischer, oder pädagogischer Ebene. Auch eine Stimme aus der Perspektive der KomponistInnen hob hervor: **„Sobald eine interessante Diskussion entsteht, sollte man dabei bleiben. Da gab es Missverständnisse zwischen dem Lehrer und mir. Es entstand eine Reibung im positiven, wie negativen Sinne. Erfahrungen, die Komponisten machen, sind sehr oft allein, man ist bei sich. Wenn ich merke, in der Entstehungsphase kommt ein künstlerischer Vorschlag, den ich nicht gut finde, oder überflüssig, dann ist das schon sehr schwer. Ich muss mich dann sehr diplomatisch verhalten. Ich habe gemerkt, dass diese Unterteilung Lehrer, Künstler, Student auch Schwierigkeiten verursacht hat.“** (INT1 K1) Aufgrund der verschiedenen beruflichen Blickwinkel entwickelten sich unterschiedliche Ansprüche an die Unterrichtsprozesse. Aus der Perspektive der Gesamtleitung wird diese Thematik folgendermaßen beleuchtet:

„Es geht nicht glatt auf, das ist das Spannende. Die Lehrer haben ganz andere Vorstellungen davon, was guter Unterricht ist als die Komponisten. Beide haben ganz unterschiedliche Vorstellungen davon, wann eine Musik gut ist. Das kann zu Konflikten führen. Wenn man aber über diese Konflikte hinüber kommt, dann entsteht etwas ganz interessantes. Gerade dann ergeben sich Kompositionen, die so spannend sind. Das zeigt, wenn man es schafft, mit diesem Konflikt irgendwie umzugehen und voranzukommen, dass dann auch eine Energie oder Ideen freigesetzt werden, die in einem geplanten Schritt für Schritt Unterricht nie zustande gekommen wäre.“ (INT15 G-Lt1) Um künstlerische und pädagogische Positionen innerhalb eines Teams, aber auch innerhalb einer Gruppe von SchülerInnen, auszuloten und im Sinne der gemeinsamen Komposition auszugleichen, musste diskutiert werden. **„Die Schüler entscheiden, was sie machen wollen. Das hat auch schon zu Konflikten geführt. De facto ist es manchmal so, dass sie etwas machen wollen, was dem Komponisten überhaupt nicht gefällt. Die kommen dann in einen Konflikt. Ich finde gut, dass *QuerKlang* diese Konfliktbereitschaft hat. Darin zeigt sich die Kernidee, dass es keine vorgeschriebene Norm gibt, wo jemand sagt: ‚Das ist gut, so muss es sein‘. Weder in pädagogischer noch in künstlerischer Hinsicht.“ (INT15 G-Lt1)** Diskussionen dienten innerhalb dieses Prozesses möglicherweise als Katalysator für die gemeinsame kreative Entwicklung. Eine Person aus der pädagogischen Leitung erläuterte: **„Die Schüler nehmen auf vielen Ebenen etwas mit, eine große Eigenverantwortung wird gefordert. Sie müssen sich eigene Ideen überlegen und diese Ideen zusammenstellen und entwickeln. Dabei wird massiv diskutiert.“ (INT19 P-Lt1)** Den SchülerInnen bereiteten die Diskussionen auch Schwierigkeiten: **„Man musste immer gleich eine Meinung haben. Wir haben ewig diskutiert.“ (D1 S18)**

3E.5: Die eigene Kritikfähigkeit stärken

Auch unter den Lehrkräften innerhalb der Projektteams an den Schulen kam es ab und an zu Konfliktsituationen. Die KomponistInnen äußerten: **„Dann gab es noch mal ein Problem, als wir einen Termin hatten der ein bisschen ausgefertigt ist, bei dem ich jemanden zu hart kritisiert habe.“**

Ich habe so kritisiert, wie ich mich gern kritisieren lasse. Ich habe einfach mehr provokativ kritisiert und sie waren dann teilweise ein wenig eingeschnappt. Aber da konnte man beim nächsten Mal schon wieder drüber hinweg sehen.“ (INT2 K2) Vor allem die SchülerInnen hoben hervor, dass sie innerhalb des Projektes gelernt haben, mit Kritik umzugehen: **„Ich habe gelernt, Kritik anzunehmen.“ (D1 S14)** Oder: **„Wir erhielten oft konstruktive Kritik und brachten diese gleichsam anderen entgegen.“ (D1 S13)** Die Fähigkeit des „konstruktiven“ Kritikübens, sowie des Kritikannehmens kann für die SchülerInnen als eine wertvolle soziale Erfahrung gelten, die sie auch außerhalb des Projektes bestärken kann, mit ähnlichen Situationen umzugehen.

3E.6: Gleichberechtigung in der Meinungsäußerung

Vor allem die SchülerInnen hoben bei der Befragung hervor, dass sie auf eine Meinungsäußerung Wert legten, in der jede/r SchülerIn eine Stimme bekommt, bzw. alle den gleichen Raum erhalten, sich zu äußern: **„Auch wenn es teilweise ermüdend war, so bin ich weiterhin der Meinung, dass man jeder Meinung eine Stimme geben sollte.“ (D1 S12)** Oder: **„Jeder konnte seine Meinung frei äußern.“ (D1 S11)** Und: **„Wir haben versucht, alle Ideen umzusetzen.“ (D1 S19)** Weiterhin: **„Wir hatten Meinungsverschiedenheiten. Die haben wir sachlich ausdiskutiert. Wir wollten nicht jemanden angreifen oder verletzen. Wir hatten die Regelung, dass jeder Vorschlag erst mal angehört werden muss, dann wurde abgestimmt. Jeder Vorschlag wurde angenommen.“ (INT6 S3)** Auch für eine Person aus der Perspektive der KomponistInnen kristallisierte sich dieser Aspekt heraus: **„Ich habe gesagt, wir sind ein Team und es wird nur gut sein, wenn wir jedem den Raum geben, seine Bedenken, seine Wünsche und seine Träume zu artikulieren. Jedes Mal haben wir neu besprochen, was für jeden wichtig ist und das haben wir in der Stunde thematisiert. Dadurch hatte jeder das Gefühl beteiligt zu sein und wenn man beteiligt ist, ist Qualität sofort gegeben, denn man ist nicht einfach ein Mopp von einem anderen, sondern man darf selbst entscheiden.“ (INT11 K5)** Vor allem die SchülerInnen betonten abermals, dass ihnen der Ausgleich an Stimmen und Meinungen auch Schwierigkeiten bereitete:

„Ich fand das Motto: ‚jeder Vorschlag wird angenommen‘ schwierig. Das wurde aber in unserer Gruppe überwiegend umgesetzt.“ (INT6 S3)

3E.7: Gemeinsame Entscheidungsfindung

Aus einer Ausgewogenheit in den Meinungsäußerungen resultierte ein weiteres Qualitätsmerkmal, das für die Beteiligten einen Wert hatte - die gemeinsame Entscheidungsfindung in einem künstlerischen Prozess. Diese bereitete ebenfalls Schwierigkeiten. Eine Schülerin schilderte: **„Schwierig war die Entscheidungsfindung innerhalb der Klasse. Manche haben gesagt: ‚Super, das müssen wir ausprobieren‘. Andere haben gesagt: ‚Wo soll denn das enden‘? Im Endeffekt sind wir alle auf einen Nenner gekommen. Nach und nach sind alle auf das Projekt eingegangen. Am Ende haben sich alle mit dem Stück identifiziert und auch dahinter gestanden und das ist ja auch wichtig, das man etwas macht, wovon man überzeugt ist.“** (INT8 S6) Besonders auf der Ebene der Entscheidungsfindung der SchülerInnen wird deutlich, wie sinnvoll es möglicherweise war, die SchülerInnen vollkommen eigenständig entscheiden zu lassen. Nur durch diese Eigenständigkeit konnte ein Raum entstehen, in dem auch unterschiedliche soziale Situationen intensiv erprobt werden konnten. Eine Person aus der Perspektive der KomponistInnen beschrieb: **„Die Schüler haben mehr Regeln gefordert. Wir haben sie dennoch nicht gegeben. Am Ende waren sie ganz glücklich, dass man sie so belassen hat. Sie haben gesehen, dass es wirklich ihre Arbeit und nicht die von anderen war. Das war für sie im Nachhinein ein Riesenerfolg. Sie waren sehr dankbar, dass wir uns auf der Entscheidungsebene nicht eingemischt haben.“** (INT11 K5)

3F.1: Das Nicht-Gelingen als Teil der Entwicklung

In den Kapiteln 4.1. und 4.2. wurde hervorgehoben, dass das Überwinden von Schwierigkeiten als ein besonderes Merkmal galt, das in einem experimentellen Prozess als etwas Selbstverständliches innerhalb einer künstlerischen und pädagogischen Entwicklung akzeptiert wurde. Vor allem die Perspektiven der Gesamtleitung und der pädagogischen Leitung hoben hervor, dass es ein besonderes Qualitätsmerkmal von *QuerKlang* ist, das ‚Nicht-Gelingen‘ als

wertvollen Baustein eines Erkenntnisgewinns in das Projekt zu integrieren. **„Die intensive Auswertung des Nicht-Gelingens ist ein wichtiger Teil des Projektes. Das ist ein wichtiger Knackpunkt, dass man auch das Scheitern erleben kann. Das Negativ ist ein Impuls, das Projekt weiter zu entwickeln.“ (INT18 G-Lt2)**

3G.1: Die soziale und emotionale Entwicklung der SchülerInnen

Die StudentInnen erkannten weiterhin eine Qualität des Projektes in dem positiven Einfluss des kreativen Schaffens auf die Stimmung der SchülerInnen, ihre Seele bzw. ihre Emotionen: **„Die kreative Beschäftigung führt dazu, dass man aus der normalen Welt, aus dem normalen Kontext aussteigt und sich auf einer gemeinsamen anderen Ebene befindet, und dass der Klang, das was man hört, einen Effekt auf die Stimmung, auf das Verhalten der Schüler hat. Auch bei Schülern habe ich es gemerkt, dass es danach eine positive Atmosphäre war. Alle waren zufrieden. Das war ein Balsam für die Seele.“ (INT14 St1)** Das Erklängenlassen von unterschiedlichem Klangmaterial, das Wahrnehmen und Hören von Musik hatten ebenfalls einen Einfluss auf die Atmosphäre innerhalb der Gruppen der SchülerInnen. Aus dem Zitat geht hervor, dass sich die Stimmung innerhalb einer sozialen Einheit möglicherweise vor allem dann positiv färbt, wenn jeder einzelne auf seine/ihre Weise von der Kunst, von der Musik berührt ist und sich eine individuelle Zufriedenheit einstellt, die sich auf die gesamte Gruppe übertragen kann. Eine andere Studentin beschrieb: **„Es ist gut für das Gemeinschaftsgefühl, auf bestimmter Ebene anderen Menschen näher zu kommen, ohne fixiert zu sein auf äußerliche Merkmale oder soziale Hintergründe. Es gibt ja an der Schule manchmal Mobbing, bestimmte Schüler haben ein besseres Ansehen usw. Die kreative Beschäftigung birgt einen psychosozialen Aspekt. Die Musik hat sowohl einen Einfluss auf die einzelnen Schüler, als auch auf die Schüler untereinander. Es ist eine positive Wirkung des Musik-Erschaffens auf die Schüler und ihre Seele.“ (INT14 St1)** Abermals wird der positive Einfluss der Musik auf die Seele der SchülerInnen beschrieben. Durch die Musik wurde den SchülerInnen innerhalb des Projektes ein Zugang zu ihren Emotionen ermöglicht:

„Wenn Emotionen ins Spiel kommen, die auch ankommen, ist das sehr gut. Dass die Schüler da eine gewisse Transzendenz entwickeln, das finde ich wichtig.“ (INT16 St2)

3G.2: Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen

Darüber hinaus betonten vor allem die LehrerInnen, dass sich in der gemeinsamen sozialen und künstlerischen, auch in der emotionalen Auseinandersetzung eine Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen vollzogen hat. **„Es war ein Erfolg in der Persönlichkeitsentwicklung, auch ein emotionaler Erfolg für die Schüler. Besonders für die, die schulisch nicht so erfolgreich sind. Plötzlich standen sie vorne und wurden beklatscht und bejubelt. Sie konnten mal aus ihrer absolut kontrollierten Haltung heraus in etwas Emotionales ausbrechen.“ (INT12 L3)** Oder: **„Die Schüler konnten an Grenzen gehen durch etwas, was sie vorher noch nicht kannten und dadurch eine persönliche Entwicklung machen.“ (INT10 L2)** Die SchülerInnen hoben ebenfalls hervor, dass sie es als positiv empfunden haben, ihre eigene Persönlichkeit zu zeigen: **„Ich fand es sehr gut, weil man in der Musik mal seine eigene Persönlichkeit, seine eigenen Ideen widerspiegeln konnte.“ (INT8 S6)**

3G.3: Verstärkte Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit sich selbst

Die Konflikte fanden nicht nur innerhalb der Gruppen oder innerhalb der Teams statt, sondern ebenfalls innerhalb einzelner Personen. Vor allem die beteiligten LehrerInnen stellten fest, dass die künstlerischen Prozesse innerhalb der Gruppen auch die persönliche Auseinandersetzung mit sich selbst angeregt hat: **„Der Prozess ist immer ein Prozess mit der Auseinandersetzung. Jeder Prozess ist ein Prozess mit der Materie, mit der Musik, mit dem Stück, mit sich selbst und mit der Gruppe“ (INT10 L2)** Oder: **„Das schärft die Auseinandersetzung mit sich selbst. Es war eindrücklich für viele, vor allem für die, die gezweifelt haben.“ (INT10 L2)**

3G.4: Stärkung des Selbstbewusstseins der SchülerInnen

Ein weiteres Qualitätsmerkmal des Projektes besteht vor allem für die StudentInnen und LehrerInnen in der Stärkung des Selbstbewusstseins der SchülerInnen im kreativen Schaffensprozess: **„Bei *QuerKlang* sieht man den Mensch als Person im Gestaltungsprozess. ‚Ich präge mich als Person in diesen Gegenstand ein‘. Das ist ein menschliches Grundbedürfnis. Damit kann ich mir Selbstachtung schenken.“** (INT20 P-Lt2)

In den gewählten Zitaten wird vor allem betont, dass das Erstellen einer eigenen Komposition, sowie die Aufführung des eigenen Werkes, einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des Selbstbewusstseins der SchülerInnen gehabt haben: **„Die Schüler haben totalen Aufwind bekommen. Ich hatte das Gefühl, dass manche sehr selbstbewusst geworden sind. Es wird viel für die Persönlichkeit mitgenommen. Alle haben sehr selbstbestimmt und eigenständig agiert in dem Stück.“** (INT17 St3) Und: **„Ich präge mich als Person in diesen Gegenstand ein. Dahinter steckt ein menschliches Grundbedürfnis. Damit kann ich mir Selbstachtung schenken.“** (INT20 P-Lt2) Auch die externen Partner betonen, dass besonders die Konzerte einen positiven psycho-sozialen Effekt bei den SchülerInnen auslösen können: **„Die Schüler können im Konzert selbst testen, wie gut oder nicht gut sie sind. Sie erleben sich selbst und können dadurch auch etwas für ihr Selbstbewusstsein gewinnen.“** (INT21 E1) Für eine beteiligte Studentin wurde die Stärkung des Selbstbewusstseins beispielsweise dann sichtbar, wenn SchülerInnen, die sich zunächst eher im Hintergrund hielten, im Konzert in den Vordergrund traten: **„Ein Erfolg könnte sein, dass ich bei den Schülern sehe, was mit ihnen passiert ist. Wenn jemand, der nie aus sich heraus kommt plötzlich das macht, dann ist das für mich ein Erfolg, selbst wenn das Stück nicht so gut geworden ist. Sie konnten außerhalb der Schule Anerkennung finden, von den Mitschülern und Lehrenden Anerkennung kriegen.“** (INT17 St3)

3H.1: Unterschiedliche soziale und kulturelle Herkunft der teilnehmenden

Als ein weiteres soziales Qualitätsmerkmal wurde von einigen Befragten die kulturübergreifende Ausrichtung von *QuerKlang* bezeichnet. Externe Partner betonten: **„Das Projekt ist integrativ, nicht egalitär. Es findet kulturübergreifend statt.“** (INT21 E1) Die Gesamtleitung von *QuerKlang* hob hervor, dass es von besonderem Interesse sei, Schulen ganz unterschiedlicher Art an dem Projekt teilnehmen zu lassen, um eine Mischung an Schulformen, Altersklassen, sozialen und auch kulturellen Hintergründen unter den SchülerInnen herzustellen: **„Es soll eine Mischung des Alters und auch der verschiedenen Schulformen stattfinden. Es nehmen Schüler teil, die schon Erfahrungen haben und andere, welche gar keine haben. Im Kernprojekt versuchen wir, verschiedene Schülertypen zu kombinieren. Die Begegnung zwischen verschiedenen Schülern und Schulen, verschiedenen sozialen Hintergründen ist von Bedeutung. Es ist auch interessant zu sehen, wie die Schüler sich begegnen. Sie treten in einen direkten Austausch durch die kritische Bewertung ihrer Ergebnisse.“** (INT18 G-Lt2) Die kulturelle Diversität ist besonders in Berlin, der Stadt, in der das Projekt durchgeführt wurde, hoch. Das Bestreben, auf diese kulturelle Vielfalt einzugehen, erlebte auch eine Studentin als etwas Positives: **„QuerKlang will viele Schüler aus verschiedenen kulturellen Bereichen zusammenbringen, will, dass die zusammen Musik machen.“** (INT16 St2)

Das Zusammentreffen von SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft wurde innerhalb des Projektes, besonders innerhalb einer Klasse als Herausforderung wahrgenommen. Ein Lehrer beschrieb, welche Schwierigkeiten die SchülerInnen und auch das Projektteam seines Kurses innerhalb des Projektes hatten: **„Unsere Schule ist ein sozialer Brennpunkt. Der Migrationsanteil liegt bei 100%. Es ist schon ein anderes Umfeld und die Schüler unterscheiden sich von denen, die meistens bei *QuerKlang* mitmachen. Das hatte einen Einfluss auf den Projektverlauf. Für den Komponisten aber auch für die Studenten stellte es eine Schwierigkeit dar. Ich habe versucht, das zu vermitteln. Vieles kann man nicht vermitteln, vieles haben die Studenten und der Komponist erst selber erfahren. Am extremsten war es für den Komponisten. Die Klientel ist etwas Besonderes, für ihn war das neu. Die Schüler kommen aus einem**

bestimmten sozialen Milieu. Sie haben mit der Sprache Schwierigkeiten. Sie haben eine enge Verbundenheit mit der eigenen Kultur und wenig Offenheit für andere Kulturen.“ (INT4 L1) Verschiedene Kulturen weisen nicht nur Unterschiede in sozialen Strukturen, in sozialen Verhaltensweisen, Sprachen u.a. auf, unterschiedliche Kulturen sind zudem von einem individuellen Musikverständnis geprägt. Das behutsame Heranführen der SchülerInnen an eine für sie gänzlich neue Musikform stellte auch hier eine Herausforderung dar. Hinzu kam das Vermitteln von sozialen Elementen, die Bildungsprozesse prägen, wie etwa Projektarbeit, Gruppenarbeit, Kommunikation, Selbständigkeit usw. Das Kennenlernen dieser Aspekte stellte für einige SchülerInnen möglicherweise eine Neuigkeit dar, gleichzeitig erhielten sie überhaupt einmal die Möglichkeit, künstlerisch und kreativ tätig zu sein.

Die künstlerische Leitung des Projektes beschrieb: **„Da war eine Reihe von türkischen Mädchen, eine Gruppe aus Kreuzberg, die an *QuerKlang* teilgenommen hat. Sie hatten so viele soziale Probleme, dass du sie nicht dazu kriegst, überhaupt etwas Kreatives zu machen. Sie haben gar nicht verstanden, was man von ihnen will, am Anfang, dann haben die beiden, die das Projekt an der Schule geleitet haben, das toll hinbekommen. Das ist auch eine Begegnung mit der sozialen Realität, die bei *QuerKlang* stattfindet. Die neue Musik ist extrem weit weg von ihrem Alltag. Man kann Türchen aufmachen und ihnen zeigen, dass es eine andere Welt in der Kultur gibt, die auch sehr frei machen kann. Die türkischen Mädchen wussten nicht einmal, was die Philharmonie ist. Ich will nicht behaupten, dass sie so wichtig wäre, aber es war bezeichnend. Eine wusste, dass eine Haltestelle so heißt.“ (INT22 K-Lt1)** SchülerInnen erhalten durch *QuerKlang* die Möglichkeit, andere Kulturen kennenzulernen. SchülerInnen aus sozialen Brennpunkten, haben sie einen anderen kulturellen Hintergrund oder nicht, erhalten überhaupt die Möglichkeit, in den intensiven Kontakt mit Musik zu treten, diese kennenzulernen und sich mit künstlerischen Fragen auseinanderzusetzen.

3i.1: Die Universität der Künste öffnet sich nach außen

Vor allem eine Person aus der Gesamtleitung hob ein weiteres Merkmal hervor, das *QuerKlang* kennzeichnet. Durch das Projekt kann eine Institution wie die Universität der Künste, an der das Projekt angesiedelt ist, nach außen treten. Universitäre Strukturen öffnen sich hin zu elementaren, für die Gesellschaft relevanten Bildungseinrichtungen wie Schulen. In der aktiven Präsenz an Schulen kann die schulische Wirklichkeit von allen an *QuerKlang* beteiligten Teams authentisch wahrgenommen werden. Dies hat möglicherweise auch eine Resonanz auf die inhaltliche Ausrichtung von Lehrveranstaltungen an der Universität. Weiterhin kann die Universität unmittelbar an der Schule, etwa durch die beteiligten StudentInnen, in Erscheinung treten. Zudem ermöglicht es die Universität, SchülerInnen einen Zugang zu Kunst und Musik zu verschaffen.

„Damit gibt die UdK eine Botschaft von sich. Nämlich, dass sie nicht nur eine Ausbildungsinstitution ist, die intern um sich kreist und schaut, dass es gute Qualitätskreise gibt und exzellente Lehre angeboten wird. Sondern, durch das Nach-außen-gerichtet-sein definiert sich die UdK auch als einen Ort, wo man die Gesellschaft und den gesellschaftlichen Kontext im Blick hat. Denn sie muss immer gucken: Was ist die Bedeutung der Kunst, die ich vertrete in der Gesellschaft? Damit ich mich in der Gesellschaft verorten kann, muss ich in der Gesellschaft sichtbar werden. Konkret auf *QuerKlang* bezogen heißt das, dass ich in der Schule sichtbar werde, eine Institution, wo Musik als ein Bildungsgut verstanden wird. Das zeigt sich in der Kooperation mit der Schule und mit externen Konzertveranstaltern der *MaerzMusik*. Die UdK ist ein Ort, der Konzerte nicht nur intern hat, sondern wo wir versuchen, uns in einem öffentlichen Festival zu platzieren.“ (INT15 G-Lt1)

3J.1: Die Vorbereitungsphase in Sauen

Viele der Befragten betonten, dass die mehrtägige Fahrt nach Sauen, in Vorbereitung des Projektes für sie ein Qualitätsmerkmal darstellte. Die LehrerInnen beschrieben: **„Der Anfang in Sauen war natürlich Luxus. Für mich war das eine schöne Zeit. Für das Projekt würde ich sagen, muss das sein.“** (INT4 L1) Und: **„Das Treffen in Sauen war sehr intensiv. Die Qualität war der Ort. Er schafft eine gute Arbeitsatmosphäre. Wir haben dort die Teams gefunden, auf sensible Art und Weise. Die Wahl des Ortes in Sauen birgt schon an sich für Qualität, weil die Atmosphäre den Schaffensprozess steuert. Es ist ein abgeschiedener Ort in der Natur und gut um sich ganz auf das Projekt einlassen zu können.“** (INT10 L2) Dass die teilnehmenden mehrere Tage Zeit hatten, die inhaltlichen und organisatorischen Strukturen des Projektes außerhalb des gewohnten Alltags kennenzulernen, stellte für Viele eine Besonderheit dar. Neben dem Zeitfaktor war es weiterhin die Umgebung, der Ort der für eine angenehme Arbeitsatmosphäre gesorgt hat. Weiterhin betonten die Befragten, dass es einen wesentlichen Einfluss auf soziale Faktoren, etwa die der Teambildung hatte, sich in Ruhe und intensiv kennenzulernen. Eine Stimme aus der pädagogischen Leitung äußerte: **„In Sauen hatte man unabhängig von der sonstigen Struktur viel Zeit, um sich kennenzulernen und zu finden. Das finde ich sehr luxuriös. Außerhalb der eigentlichen Lehrveranstaltung passiert viel, menschlich.“** (INT20 P-Lt4) Auch beteiligte KomponistInnen beschrieben: **„Die Tage in Sauen fand ich sehr gut und sehr wichtig für die Entstehung des Teams. Es war sehr intensiv, aber es hat viele Ideen freigesetzt und viel gebracht. Was machen die anderen Komponisten zum Beispiel. Dort konnte man sehen, was man machen kann, wie breit das Spektrum von *QuerKlang* ist.“** (INT1 K1) Der Aufenthalt in Sauen ermöglichte ausreichend Zeit, sich vertieft mit künstlerischen und pädagogischen Fragen auseinanderzusetzen. Als zusätzliches Qualitätsmerkmal wurde von den beteiligten angesehen, dass schon in diesen Tagen an Schulen in der Umgebung Unterrichtsstunden mit Klassen durchgeführt werden konnten: **„In Sauen konnte man selbst ausprobieren. Das hat mir sehr gut gefallen. Ich hätte mir nie vorstellen können, was das werden soll, wenn es Sauen nicht gegeben hätte. Dieses unbeschwerte, offene gefällt mir gut. Es sind**

gute Bedingungen dort und, dass wir in die Schulen gehen fand ich total gut.“ (INT12 L3)

Zudem erhielten alle an dem Projekt beteiligte Personen in Sauen die Gelegenheit, sich selbst und die eigene Arbeit vorzustellen und sich gegenseitig kennenzulernen: **„Sauen war super, es ging um Experimentelle Musik und unter anderem um die Vorstellung der Komponisten.“ (INT1 K1)** Die beteiligten KomponistInnen erhielten die Möglichkeit, andere KomponistInnen und ihre Arbeitsweise genauer kennenzulernen. LehrerInnen lernten andere LehrerInnen, andere schulische Hintergründe kennen usw. Sauen bot Raum für einen regen Austausch auf allen für das Projekt wichtigen Ebenen.

3K.1: Die Reflexionen während des Projektes

Raum für diesen regen projektinternen Austausch boten weiterhin die Reflexionen, die in Berlin mit allen Teilnehmenden während des Projektes stattfanden. In den Reflexionen konnte der komplexe Projektverlauf an den verschiedenen Schulen beschrieben, mögliche Problemstellungen aufgeworfen und diskutiert werden. Sie boten Raum, gemeinsam nach Lösungsansätzen für Schwierigkeitsfelder zu suchen. LehrerInnen beschrieben: **„Die Reflexionen fand ich grundsätzlich gut.“ (INT10 L2)** Und: **„Die Reflexionen waren gut. Es war eine gute Betreuung und Aufklärung der Schritte. Man konnte Dinge beim Namen nennen, wenn es schief ging.“ (INT10 L2)** Oder: **„Die Zwischenreflexionen waren sehr wichtig. Der Austausch, die Leute auf die Schwierigkeiten vorzubereiten, Kommunizieren wie unterschiedlich die Voraussetzungen waren. Das war gerade bei uns wichtig, dass die anderen die Bedingungen mitbekommen. Wenn ich mal etwas hatte, habe ich die Möglichkeit gehabt, es gleich anzubringen.“ (INT4 L1)** Offensichtlich war es für die teilnehmenden LehrerInnen eine Hilfestellung während des Projektes, über Schwierigkeiten sprechen zu können und sich mit den beteiligten, etwa pädagogischen Fachkräften auszutauschen. Die Reflexionen boten zudem die Möglichkeit, neue inhaltliche, pädagogische, künstlerische u.a. Anregungen zu erhalten **„Die Reflexionen waren für mich sehr bereichernd. Man merkt, dass sehr viel Herzblut drinsteckt. Insgesamt war das eine sehr runde Sache.“ (INT13 L4)** Auch die Gesamtleitung hob hervor, dass die

Reflexionen es ermöglichen, neue Anstöße für die Gesamtkonzeption des Projektes aufzunehmen:

„Bei uns ist das lernende System als Projekt konstruiert. Es gibt immer noch völlig neue Impulse. Mit jedem Durchlauf mit jedem neuen Menschen. Die Offenheit ist in die Projektkonstruktion eingebunden. In jeder Reflektion und in jeder Auswertungsphase haben wir immer neue Impulse bekommen.“ (INT18 G-Lt2)

Einige Befragte, vor allem die beteiligten KomponistInnen, hoben hervor, dass sie sowohl die Anzahl der Reflexionen, als auch ihre jeweilige Dauer als zu häufig bzw. zu viel empfanden: **„Ich fand die Reflexionen immer ein bisschen zu viel. Zu viel Zeit, zu viel Diskussion. Für mich ist das zu viel aber für die Lehrer und Studenten ist es sicher gut. Für mich ist es wichtiger, dass das Projekt weiter läuft und wir etwas machen. Die Reflexionen sind mir zu theoretisch. Ich finde es sind zu viele Reflexionen. Besonders die Erste nach dem Start war zu früh, wir haben ja gerade erst angefangen. Ich habe für mich dort nichts mitgenommen. Es ist besser sich zu konzentrieren und zu arbeiten. Der Austausch ist für mich nicht so wichtig.“ (INT3 K3)** Oder: **„Die weite Zwischenreflexion hätte ich nicht gebraucht. Wir waren mitten in unserem Projekt und ich hatte nicht unbedingt Lust, darüber zu reden. Die war zu lang und der Ort zu weit weg. Es war einmal zu viel Reflexion. Die erste könnte man vielleicht etwas später machen. Ich finde es am angenehmsten, wenn man einfach nebeneinander sitzt und miteinander redet. Ich bin nicht so ein Fan von Sachen bunt an die Tafel Schreiben und Gruppen bilden usw.“ (INT2 K2)** Weiterhin: **„Eine Abschlussreflexion ja, Zwischenreflexion nein.“ (INT1 K1)** Auch eine Stimme aus der Perspektive der LehrerInnen hob hervor: **„Die Januarreflexion fand ich wichtig, das war die erste. Dann hätte die Endreflexion gereicht. Eine Abschlussreflexion ist auch sehr wichtig. Dass man gemeinsam das Projekt beendet.“ (INT12 L3)** Auch die Studentinnen äußerten: **„Die Reflexionen fand ich gut geleitet und gut gestaltet aber manchmal war es einfach zu lang. Drei Reflexionen waren aber trotzdem gut und wichtig, weil man von den anderen von außen noch mal so etwas mitbekommen hat.“ (INT17 St3)** Und: **„Der zeitliche Aufwand bei den Reflexionen war hoch. Aber ich fand sie sehr gut. Ich fand nur,**

dass es immer ein bisschen gehetzt war. Am Schluss hat man dann doch relativ viel aneinander vorbei geredet. Es gab bestimmte Sachen, die den Leuten wichtig waren, aber die anderen sind nicht so darauf eingegangen.

Man hat sich immer so ein bisschen verhakt, ansonsten war es gut.“ (INT14 St1) Dem Zitat ist zu entnehmen, dass auch auf die Kommunikation während der Reflexionen eingegangen wurde. Eine Person aus dem Leitungsteam äußerte etwa den Wunsch: **„Ich habe das Gefühl, dass die Moderationen von Diskussionen bei den Reflexionen sehr schwer sind, das ist nicht leicht, dass alle Wortbeiträge zum Zuge kommen. Das würde ich gern lernen.“ (INT20 P-Lt2)** Auch zu der inhaltlichen Gestaltung der Reflexionen wurden Äußerungen gemacht. Aus Sicht einer Stimme der Perspektive der KomponistInnen ist beispielsweise das vertiefte Eingehen auf Probleme und ein Finden von Lösungen ein Anliegen: **„Es gab Befragungen zur Teamarbeit. Es wurde alles auf die Tafel geschrieben. Da hätte man mehr reingehen sollen. Nicht nur die Probleme zeigen, sondern auch Problemlösungen finden, damit die Leute sich besser fühlen im Team. Denn bei allen gab es ‚Probleme‘. Man muss Mittel geben, wie man mit diesem Problem umgehen kann. Es war sehr reflektierend. Ich fand es positiv, dass so viel Reflexion stattfand.“ (INT1 K1)**

Hervorzuheben ist zudem, dass einige der beteiligten SchülerInnen sich mehr Reflexion zum Projekt erwünscht hätten. Die Befragung ergab, dass einige LehrerInnen das Projekt im Anschluss von den SchülerInnen etwa in Aufsatz- oder Klausurform reflektieren ließen. In manchen Klassen blieb der Schritt der rückblickenden Reflexion jedoch aus. So betonten SchülerInnen, dass sie gern mehr Raum für ein Feedback zum Projekt aber auch für Fragen zur Projektgestaltung bekommen hätten. Einige SchülerInnen hoben hervor, dass sie in dem Interview der Befragung zur Evaluation eine Möglichkeit sahen, nochmal rückblickend über das Projekt nachzudenken. **„Die Befragung zur Evaluation war nochmal eine schöne Reflexion. Ich finde es gut auf gezielte Fragen zu reflektieren, das ist ein schöner Rückblick darauf.“ (INT8 S6)** Oder: **„Ich finde die Evaluation gut, da noch mal eine Reflexion für einen selber stattfindet.“ (INT6 S4)**

3L.1: Die gelungene Organisation des Projektes

Als ein Qualitätsmerkmal, das von allen Perspektiven gleichermaßen betont wurde, ist die Organisation des Projektes zu nennen. An dieser Stelle seien einige Zitate aufgegriffen, die dies widerspiegeln. Aus der Perspektive der KomponistInnen wurde beispielsweise hervorgehoben: **„Ich war noch nie bei einem Projekt, das so gut organisiert war.“** (INT1 K1) Und: **„Die Organisation fand ich sehr gut.“** (INT3 K3) Oder: **„QuerKlang fand ich gut organisiert.“** (INT2 K2) Weiterhin: **„Ich fand die Organisation sehr gut, reibungslos.“** (INT11 K5) Auch die externen Partner äußerten: **„Wir sind zufrieden mit der Arbeit von Kerstin Wiehe. Die gesamte Organisation verläuft sehr gut.“** (INT21 E1) Auch die Perspektive der LehrerInnen betonte: **„Qualität zeichnet sich bei einem solchen Projekt erst mal dadurch aus, dass die Rahmenbedingungen stimmen – die Organisation.“** (INT10 L2) Und: **„Die Organisation war grandios. Man musste sich nicht so viel kümmern. Sonst muss man das alleine machen. Es war ein funktionierendes Orgateam. Das waren tolle Bedingungen.“** (INT4 L1)

Vor allem die beteiligten LehrerInnen betonten, dass sich für sie jedoch Schwierigkeiten in der Organisation an ihren jeweiligen Schulen zeigten. Die Unterteilung der an dem Projekt teilnehmenden Klassen in mehrere Gruppen verlangte in vielen Fällen etwa die regelmäßige Bereitstellung von mehreren Räumen an der Schule. **„Es war zum Teil schon sehr belastend, was die Arbeit in der Schule anging. Die Koordination von Räumen, die Kooperation mit der Schulleitung.“** (INT13 L4) Auch die Planung der Generalprobe, in Form von gegenseitigen Schulbesuchen, fiel zu großen Teilen in die Hände der LehrerInnen: **„Die Organisation der Generalprobe war schwierig, damit waren wir irgendwie allein gelassen. Den Termin mussten wir selbständig organisieren. Schule ist manchmal nicht so einfach. Wir wollten nicht in die Aula einer anderen Schule kommen müssen.“** (INT10 L2) Die komplexen organisatorischen Strukturen an einer Schule, die sich im Alltagsgeschehen fortwährend umgestalten stellten vor allem für die LehrerInnen innerhalb des Projektes eine Herausforderung dar.

3L.2: Gute Betreuung der Teilnehmenden

Von den Beteiligten wird weiterhin betont, dass sich die organisatorische Qualität des Projektes durch die gute Betreuung aller Teilnehmenden auszeichnete. **„Es ist eine engmaschige und gute Vorbereitung und Betreuung aller Teilnehmenden.“ (INT20 P-Lt2)** LehrerInnen betonten, dass es insbesondere die gute Betreuung der SchülerInnen, etwa während des Konzerts in Form der Bereitstellung von Getränken und Essen, aber auch im Nachhinein in Form eines Dankschreibens war, das den SchülerInnen eine zusätzliche Achtung entgegenbrachte. **„Im Nachhinein gab es ein Schreiben an die Schule und die Schülerschaft, eine Danksagung vom QuerKlang Team und auch ein Zertifikat. Das war sehr wichtig und gut, dass wir das bekommen haben. Für die Schüler ist es wichtig gewesen, eine Anerkennung zu haben. Ein Papier, das ein vernünftiges Papier war. Man hat das Gefühl, dass bei diesem Projekt an vielen verschiedenen Stellen sensibel mitgedacht ist, auch die Wertschätzung die transportiert wird. Man lässt sich darauf ein, und man kann sich aber nur darauf einlassen wenn man weiß dass es von allen getragen wird.“ (INT10 L2)**

Der Wunsch nach einer Regelfinanzierung

Für die Gesamtleitung des Projektes besteht ein besonderer Erfolg darin, dass das Projekt über einen Zeitraum von vielen Jahren regelmäßig durchgeführt wurde und dass es sich fortwährend weiter entwickelt: **„Dass es das Projekt so lange gibt und dass es sich ausweitet ist ein Erfolg.“ (INT18 G-Lt2)** Und: **„Wir haben vor 7 Jahren begonnen und es gibt es noch immer, das ist auch ein Erfolg und wir sprechen darüber, wie wir das Ganze verstetigen können. Unser Ziel ist, eine Finanzierungsform zu finden, dass wir nicht ständig neu beantragen müssen. Wenn wir eine kontinuierliche Finanzierung bekommen ist das noch mal ein besonderer Erfolg.“ (INT15 G-Lt1)** Als Erfolg wird demnach ebenfalls angesehen, dass es bisher gelungen ist, immer wieder eine Finanzierung des Projektes zu gewährleisten. **„Erfolg ist auch, wenn wir erfahren: das Geld ist bewilligt, wir können einen neuen**

Durchgang starten. Oder wenn wir erfahren, dass *QuerKlang* in das Modellprojekt von der UNESCO aufgenommen wird.“ (INT15 G-Lt1)

Die Gesamtleitung äußerte nachdrücklich den Wunsch nach einer finanziellen Kontinuität des Projektes, einer Verstetigung, die vor allem durch eine gesicherte Regelfinanzierung ermöglicht werden kann. **„Wünschenswert wäre die Kontinuität.“ (INT22 K-Lt1)** Oder: **„Wir haben immer noch keine Regelfinanzierung für das Projekt. Es steckt viel Zeit und Arbeit in der Fördermittelsuche.“ (INT18 G-Lt2)**

4.3.2. Tabellarische Darstellung der sozialen Qualitätsmerkmale

Schlüssel	Qualitätsmerkmal
3A.1	Die Gruppenarbeit der SchülerInnen
3A.2	Teamfähigkeit fördern
3A.3	Besseres Kennenlernen der MitschülerInnen
3A.4	Zusammenwachsen innerhalb der Klassen
3A.5	Eine gute Arbeitsatmosphäre fördert die Unterrichtsprozesse
3A.6	Erhöhter Betreuungsschlüssel
3B.1	Die Zusammenarbeit innerhalb der Projektteams
3B.2	Unterschiedliche berufliche Hintergründe der Beteiligten
3B.3	Gegenseitiges Unterstützen im Arbeitsprozess
3B.4	Annäherungsprozess innerhalb der Teams
3C.1	Die Nähe der StudentInnen zu den SchülerInnen
3D.1	Das Leitungsteam und das Team der Gesamtleitung
3D.2	Leitungsteams behalten den Gesamtüberblick über das Projekt
3D.3	Weiterentwicklung des Projektes
3D.4	Die Leitungsteams bieten Hilfestellungen
3E.1	Gute Kommunikation als Basis für gelungene Arbeitsprozesse
3E.2	Die Möglichkeit, Zweifel zu äußern
3E.3	Konfliktbereitschaft
3E.4	Lebendige Kommunikationsprozesse - Diskussionen
3E.5	Die eigene Kritikfähigkeit stärken
3E.6	Gleichberechtigung in der Meinungsäußerung
3E.7	Gemeinsame Entscheidungsfindung
3F.1	Das Nicht-Gelingen als Teil der Entwicklung
3G.1	Die soziale und emotionale Entwicklung der SchülerInnen
3G.2	Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen

3G.3	Verstärkte Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit sich selbst
3G.4	Stärkung des Selbstbewusstseins der SchülerInnen
3H.1	Unterschiedliche soziale und kulturelle Herkunft der teilnehmenden
3i.1	Die Universität der Künste öffnet sich nach außen
3J.1	Die Vorbereitungsphase in Sauen
3K.1	Die Reflexionen während des Projektes
3L.1	Die gelungene Organisation des Projektes
3L.2	Gute Betreuung der Teilnehmenden

5. Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Dieser Abschnitt bietet die Möglichkeit, resultierend aus der Auswertung auf bestehende Problemfelder des Projektes aufmerksam zu machen. Die im Folgenden angeführten Aspekte können der Leitung und Gesamtleitung des Projektes bei der Optimierung und fortführenden Konzeption des Projektes Hilfestellungen bieten. Die Auswertung hat ergeben, dass folgende Bereiche des Projektes vertieft reflektiert werden können:

- Organisation innerhalb der Schulen
- Organisation der Vorkonzerte
- Dauer und Anzahl der Reflexionen
- Kommunikation und inhaltliche Ausrichtung der Reflexionen
- Reflexionen für SchülerInnen
- Nachbereitung des Projektes innerhalb der Klassen
- Diskurs zum Begriff *Experimentelle Musik*
- Theoretische, rezeptive Unterweisungen zu Experimenteller Musik
- Methoden zur Vermittlung von Experimenteller Musik
- Rollenverständnis StudentInnen
- Pressearbeit
- Nachhaltigkeit
- Kommunikation innerhalb des Leitungsteams
- Offenheit in Leitungsfragen
- Regelfinanzierung und Fortführung des Projektes

Organisation innerhalb der Schulen

In den Äußerungen aller Befragter zeigte sich eine außerordentlich große Zufriedenheit mit der Organisation des Projektes. In einem Bereich jedoch, der für die organisatorische Leitung des Projektes nicht unmittelbar zugänglich war, ergaben sich Schwierigkeiten. An den Schulen sahen sich die LehrerInnen der Herausforderung gegenübergestellt, das Projekt *QuerKlang* im Kollegium zu vertreten und organisatorische Fragen selbst in die Hand zu nehmen. Besonders bei der Organisation von Räumen ergaben sich diesbezüglich Schwierigkeiten. Die Teamarbeit der SchülerInnen, das Musizieren und Komponieren in meist 3-4 Schülergruppen verlangte die Verteilung auf 3-4 Unterrichtsräume. Dies stellte eine hohe Zahl an Räumen dar, die innerhalb der Schule in einem bestimmten Zeitraum regelmäßig zur Verfügung stehen mussten. Die LehrerInnen sahen sich an der Schule diesbezüglich häufig mit organisatorischen Widerständen konfrontiert. Möglicherweise ist es sinnvoll, diese Thematik mit den beteiligten LehrerInnen und auch mit der Schulleitung schon vor Beginn des Projektes deutlich zu machen und abzusprechen, um gemeinsam nach einer Lösung zu suchen, wie die Organisation der Räume von Beginn an verlässlich gestaltet werden kann.

Organisation der Vorkonzerte

Die befragten LehrerInnen, SchülerInnen, StudentInnen und KomponistInnen betonten, dass sich in der Begegnung der SchülerInnen zweier Schulen in den Vorkonzerten wertvolle Prozesse in der Reflexion der künstlerischen Arbeit der SchülerInnen vollzogen haben. Die Organisation und Umsetzung der Vorkonzerte stellte für die betreffenden LehrerInnen abermals eine Herausforderung dar, mit der sich Einige allein gelassen fühlten. Das Finden eines gemeinsamen Termins für ein Vorkonzert, die Organisation des Transports der Instrumente, die Fahrt mit der ganzen Klasse in die andere Schule waren Teil der Organisation der Vorkonzerte. Diese fallen für die LehrerInnen vor der Planung des großen abschließenden Konzerts zusätzlich zu der Arbeit innerhalb und außerhalb des Projektes an der Schule an. Möglicherweise gibt es Wege, den beteiligten LehrerInnen diesbezüglich noch stärker unter die Arme zu greifen.

Dauer und Anzahl der Reflexionen

Die Mehrzahl der Befragten hob eindringlich hervor, dass die Reflexionen einen wesentlichen Teil qualitativer Prozesse während des Projektes ausgemacht haben. Mehrere Aspekte können bei der zukünftigen Planung von den Reflexionen berücksichtigt werden. Für Einige war die Anzahl der Reflexionen zu hoch, ihre Dauer zu lang. Sie betonten, dass eine Zwischenreflexion und eine Abschlussreflexion ausreichend gewesen wären. Andere hoben hervor, dass sie zufrieden mit der Anzahl der Reflexionen waren, dass jedoch der Zeitpunkt der ersten Zwischenreflexion etwas später sinnvoller gewesen wäre. Die erste Zwischenreflexion erfolgte unmittelbar nach Projektbeginn. Ein mögliches Klärungsbedürfnis der Teilnehmenden war zu diesem Zeitpunkt eventuell noch nicht so hoch wie zu späterer Zeit. Es wurde deutlich, dass vor allem die KomponistInnen die Anzahl der Reflexionen als zu viel empfanden. Sie hoben hervor, dass damit ein hoher zeitlicher Aufwand verbunden war, der für die praktische Arbeit des Projektes hätte genutzt werden können. Die LehrerInnen und StudentInnen waren wiederum sehr zufrieden mit der Anzahl der Reflexionen. Sie äußerten, dass sie diese gebraucht haben.

Kommunikation und inhaltliche Ausrichtung der Reflexionen

Die Kommunikation innerhalb der Reflexionen wurde von vielen Seiten beleuchtet. Von der Leitungsebene wurden etwa Schwierigkeiten damit geschildert, Diskussionen zu moderieren. Es entstand der Wunsch, diesbezüglich eine Fortbildung o.ä. zu machen bzw. Hilfestellungen von anderen Personen aus den Leitungsteams zu erhalten. Einige Beteiligte aus der Perspektive der KomponistInnen hoben wiederum hervor, dass die Reflexionen für sie zu theoretisch bzw. zu pädagogisch aufbereitet waren. Sie hätten sich beispielsweise gewünscht, dass man sich in zwanglosen Gesprächen austauscht. Andere KomponistInnen betonten, dass sie den regen Austausch zwar sehr geschätzt haben, dass jedoch die Phase des Festhaltens und Erläuterns von Problemen zu viel Raum eingenommen hat. Sie hätten sich gewünscht, gemeinsam schneller auf die Ebene der Lösung von konkreten Problemen zu gehen und empfanden, dass das konkrete Vorschlagen von Lösungsansätzen zu kurz kam. Vor allem die StudentInnen und LehrerInnen waren sehr zufrieden mit der inhaltlichen Ausrichtung der Reflexionen.

Sie betonten, dass diese ihnen sehr große Unterstützung im pädagogischen Prozess des Projektes, besonders in schweren Situationen, geboten hat. StudentInnen hoben jedoch hervor, dass sie die Diskussionen innerhalb der Reflexionen teilweise als zu lang empfunden haben. Auch beobachteten sie, dass sich die TeilnehmerInnen ab und an in der Diskussion verhakt hatten, ohne zu einem befriedigenden Abschluss zu kommen.

Reflexionen für SchülerInnen

Bei der Befragung hat sich ein wesentlicher Aspekt herausgestellt. Innerhalb des Projektes herrscht eine deutliche Diskrepanz zwischen Reflexionen, die bei den SchülerInnen stattfinden und Reflexionen, die allen anderen an dem Projekt beteiligten Perspektiven ermöglicht werden. Während die Fokussierung auf eine ausgiebige Reflexion innerhalb des Projektes in den Perspektiven der Leitungsteams, der Gesamtleitung, der StudentInnen, LehrerInnen und KomponistInnen sehr groß ist, bleibt die Art, Anzahl und Intensität der Reflexion, die bei den SchülerInnen stattfindet, im Ungewissen. Gerade die Stimme der SchülerInnen ist es jedoch, die dazu verhelfen kann, Problemfelder innerhalb des Projektes zu erkennen. Es wurde deutlich, dass die SchülerInnen in den Klassen entweder gar nicht, oder im Nachhinein vor allem in Form von Klausuren reflektierten. Die Frage bleibt offen, ob alle SchülerInnen die Möglichkeit erhielten, das Projekt im Nachhinein auszuwerten und zu reflektieren. Schüler hoben hervor, dass sie die Befragung innerhalb der Evaluation als eine gute Möglichkeit empfanden, nochmal über das Projekt zu reflektieren, da sie dies nach dem Konzert noch nicht getan hatten. Es wäre sicherlich sinnvoll, diese Thematik von Beginn an mit den entsprechenden LehrerInnen zu thematisieren und den Anteil der Reflexionen der SchülerInnen genauer zu hinterfragen. Einige SchülerInnen betonten weiterhin, dass sie innerhalb des Projektes für sich zu wenig Raum sahen, ein Feedback an das Lehrteam zu geben. Gerade innerhalb des Projektes kann eine Schülerreflexion sehr hilfreich sein, um den Fortgang der künstlerischen und pädagogischen Prozesse sinnvoll zu gestalten. Eine Stimme der KomponistInnen betonte, dass es für die SchülerInnen, aber auch innerhalb des Projektteams sinnvoller gewesen wäre, eine kurze Evaluation während des Projektes durchzuführen.

Nachbereitung des Projektes innerhalb der Klassen

Es bleibt weiterhin die Frage danach bestehen, welchen Raum die Nachbereitung des Projektes in den Klassen einnahm. Die Nachbereitung eines Projektes, welches sich über einen langen Zeitraum erstreckt hat, ist von wesentlicher Bedeutung für die SchülerInnen. Hierzu gehört neben einer ausgiebigen abschließenden Reflexion auch die Auswertung des eigenen Konzerts. SchülerInnen betonten etwa, dass sie es sich gewünscht hätten, nach dem Konzert mit den KomponistInnen zu sprechen und gemeinsam mit ihnen das Konzert auszuwerten. Es ist möglicherweise sinnvoll, zusätzlich einen abschließenden Termin für das gesamte Team im Anschluss an das Konzert an der Schule einzurichten.

Diskurs zum Begriff *Experimentelle Musik*

Aus der Befragung hat sich ergeben, dass ein starker Diskurs zu dem Begriff *Experimentelle Musik* stattgefunden hat. Dieser wurde vor allem von den beteiligten KomponistInnen angestoßen. Innerhalb der Perspektive der KomponistInnen sind unterschiedliche Auffassungen zu dem Begriff zu Tage getreten. Einige betonten, dass sie die Eingrenzung eines Teilbereichs der neuen Musik durch die begriffliche Darstellung *Experimentelle Musik* nicht für nötig halten, da alle Musik, die neu erfunden wird, sich einem experimentellen Prozess unterzieht.

Andere KomponistInnen hoben wiederum hervor, dass die Experimentelle Musik gewisse Charakteristiken hat, die ihr eigen sind. Etwa das Verwenden von Alltagsgegenständen als Klangerzeuger, auch die vollkommen offene, nicht reglementierte Möglichkeit, Musik zu gestalten. Jedoch findet sich auch von dieser Seite der KomponistInnen ein großes Klärungsbedürfnis danach, was Experimentelle Musik ist, was dieser Begriff wirklich meint, letztlich, warum man ihn braucht. Möglicherweise bietet die Zeit der Vorbereitung in Sauen einen Raum, in dem die KomponistInnen diesen Begriff in einem offenen Plenum, für alle Teilnehmenden zugänglich, diskutieren können.

Erstaunlicherweise war es vor allem für die beteiligten LehrerInnen und StudentInnen selbstverständlich, dass eine konkrete Definition davon, was Experimentelle Musik ist, gerade aufgrund einer Offenheit und Unbestimmtheit

die sie prägt nicht möglich ist. Für LehrerInnen und StudentInnen stellte sich eher die Frage danach, wie sie diesen Begriff sinnvoll im Unterricht einsetzen können. Es ist aufgefallen, dass einige Befragte betonten, den Begriff *Experimentelle Musik* bewusst nicht im Unterricht zu verwenden. Bezüglich des Einsetzens des Begriffes war auch bei den LehrerInnen und StudentInnen eine Unsicherheit zu erkennen, die möglicherweise aus der begrifflichen Ungenauigkeit resultierte.

Theoretische, rezeptive Unterweisungen zu Experimenteller Musik

Die SchülerInnen hoben nachdrücklich hervor, dass sie sich neben der praktischen Arbeit im Projekt auch eine theoretische Unterweisung zur Experimentellen Musik erhofft hätten. Sie äußerten etwa, dass sie es sich wünschten, einen Überblick über KomponistInnen zu erhalten, die diese Musik komponieren. Weiterhin hätten sie gern mehr Musik gehört, um Eindrücke davon zu bekommen, wie Kompositionen gestaltet werden können, um die Erfahrungen im Bereich des Hörens von Klängen und Musik zu vertiefen. In dem Kennenlernen von Kompositionen anderer KomponistInnen bietet sich für die SchülerInnen die Möglichkeit, Anregungen für die eigenen künstlerischen Prozesse zu erhalten.

Die SchülerInnen äußerten zudem, dass sie sich eine Einordnung der Experimentellen bzw. neuen Musik in einen musikhistorischen Kontext erwünscht hätten. Dieser könnte unter anderem genauer erläutern, welche Merkmale diese Musikrichtung auszeichnet und aus welchen Gründen diese sich herausgebildet haben.

Der zeitliche Rahmen des Projektes macht es eventuell nicht möglich, vertiefte theoretische Unterweisungen in das Projekt einzufügen. Es erscheint jedoch sinnvoll, den Rahmen der Vermittlung insofern auszuweiten, als dass die SchülerInnen durch knappe theoretische Einheiten größere künstlerische Zusammenhänge erkennen, um die Musik auch für solche SchülerInnen verständlicher zu machen, denen besonders der Einstieg zu Beginn schwerfiel.

Methoden zur Vermittlung von Experimenteller Musik

Trotz ausführlicher Einheiten zu Gesprächen über experimentelle pädagogische und künstlerische Prozesse, vor allem in Sauen, sahen sich die beteiligten StudentInnen nicht immer in der Lage, souverän mit den Prozessen der SchülerInnen innerhalb des Projektes umzugehen. Vor allem die StudentInnen äußerten eindringlich, dass sie sich diesbezüglich mehr Hilfestellungen erwünscht hätten.

Rollenverständnis StudentInnen

Der Auswertung ist zu entnehmen, dass die StudentInnen besondere Schwierigkeiten mit ihrer Rollenfindung innerhalb des Projektes hatten. Vielleicht kann auch an dieser Stelle eine offene, von Beginn an stattfindende Kommunikation zu dieser Frage verhelfen damit umzugehen. Ein beteiligter Komponist hob etwa hervor, dass es sinnvoll wäre, von Anfang an, sogar schon in Sauen, auf diese Thematik aufmerksam zu machen.

Pressearbeit

Die externen Partner stellten die Frage in den Raum, wie stark die Außenwahrnehmung von *QuerKlang*, unabhängig vom Festival *MaerzMusik* ist. Sie regten dazu an, die Pressearbeit des Projektes zu reflektieren und vielleicht sogar, sofern es möglich ist, zu potenzieren. Sie betonten jedoch, dass dies ein Vorschlag sei, der aus einer Ungewissheit daraus resultierte, wie sich die Öffentlichkeitsarbeit innerhalb des Projektes gestaltet und hoben hervor, dass eine aktive, selbstbewusste Darstellung des Projektes in der Öffentlichkeit, etwa in der Tagespresse o.ä. eine wichtige Grundvoraussetzung ist, um das Projekt bekannt zu machen und anderen Menschen den Zugang zu dem Projekt zu ermöglichen.

Nachhaltigkeit

Von den externen Partnern, wie von den KomponistInnen wurde deutlich betont, den Aspekt der Nachhaltigkeit verstärkt ins Auge zu fassen. Es bleibt

offen, was mit den SchülerInnen nach dem Konzert auf der Ebene der Vermittlung dieser Kunstform passiert. Führen die LehrerInnen das Projekt fort? Welche Argumente sprechen für sie möglicherweise dagegen, welche dafür? Auch hier dient vor allem der vertiefte Umgang mit diesen Fragen in einem direkten Austausch mit den LehrerInnen. Möglicherweise könnten die Fragen zur Nachhaltigkeit eines solchen Projektes von Beginn an gemeinsam mit allen Beteiligten, vor allem mit den LehrerInnen, die ja nach dem Projekt weiter an der Schule arbeiten, erläutert werden.

Viele SchülerInnen betonten, dass sie die Eingewöhnungsphase in das Projekt als zu lang empfunden haben, jedoch letzten Endes viel Spaß hatten und zufrieden waren, besonders im Konzert. Sie äußerten, dass sie sich beispielsweise gefreut hätten, das Konzert nochmals aufzuführen, sowie überhaupt nochmal ein ähnliches Projekt zu machen, da sie in dem Fall viel mehr Verständnis für die Musikform aufbringen und abermals eine Komposition erstellen könnten. Der Aufwand des Projektes ist groß und für alle Beteiligte mit vielen Schwierigkeiten verbunden. Wiederum ist auch der Gewinn, besonders für die SchülerInnen, etwa auf der künstlerischen Ebene groß. Das Abbrechen einer vertieften und konzentrierten künstlerischen Arbeit nach einem Konzert stellte vor allem für die KomponistInnen ein Problem dar.

Die externen Partner betonten, dass die Ambition bezogen auf die Nachhaltigkeit des Projektes sehr sinnvoll sei, die *QuerKlang Nachhall* Projekte einzuführen. Hier bleibt vor allem die Frage offen, ob es sich bei allen an *QuerKlang Nachhall* teilnehmenden SchülerInnen um die gleichen Klassen handelt, die schon einmal an *QuerKlang* teilgenommen haben und auf ihren Erfahrungen ausbauen können. Insgesamt bleibt die Frage danach bestehen, wie die fundierte Nachhaltigkeit von künstlerischen Prozessen, in zeitlich umgrenzten Projekten und im Rahmen der finanziellen Möglichkeiten gewährleistet werden kann.

Offenheit in Leitungsfragen

Die Evaluation ergab weiterhin, dass sich vor allem innerhalb des Leitungsteams eine deutliche Unsicherheit darin gezeigt hat, wer in Zukunft welche Leitungspositionen innerhalb von *QuerKlang* übernehmen wird. Einige

Befragte betonten, dass es eine Schwierigkeit darstellt, nicht genau zu wissen, wer in den kommenden Jahren die Leitung vor allem der pädagogischen Bereiche übernehmen wird. Um die Qualität des Projektes zu wahren ist es möglicherweise sinnvoll, mit offenen Leitungsfragen transparenter umzugehen.

Teilnehmende aus den Projektteams an den Schulen hoben darüber hinaus hervor, dass es teilweise schwer war, alle Ebenen der Leitung von *QuerKlang*, die einzelnen Personen und ihre jeweiligen Aufgabenbereiche, genau zu erfassen, da die Anzahl der Personen innerhalb der Leitungsteams so groß sei. Auch an dieser Stelle kann ein transparenter Umgang damit verhelfen, Klarheit zu verschaffen.

Regelfinanzierung und Fortführung des Projektes

Die Evaluation des Projektes *QuerKlang* hat ergeben, dass sich von allen Perspektiven insgesamt eine sehr große Zufriedenheit mit dem Projekt gezeigt hat. Der hohe Wert des Projektes wurde von vielen auf unterschiedliche Weise erkannt und geschätzt. Die Ausführungen des Kapitels 4. Evaluationsergebnisse zeugen von der hohen Anzahl der Qualitätsmerkmale, die das Projekt prägen. Sie zeigen auf, dass es sich aus einer Vielzahl von Gründen lohnt, *QuerKlang* beständig fortzuführen, zu optimieren und weiterhin eine Regelfinanzierung des Projektes anzustreben.

Anhang

Leitfäden zu den qualitativen Interviews zur Evaluation von „QuerKlang-Experimentelles Komponieren in der Schule“ (2011/2012)

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, dass du im Projekt vermisst hast, bzw. etwas, dass 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 – Pädagogische Gesamtleitung, Leitung und Assistenz

1. Welche Qualitätsmerkmale standen für Sie bei der Planung und Durchführung des Projektes „QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule“ im Zentrum?
2. Warum steht das Komponieren im Mittelpunkt des Projektes?
Welche Qualitätsmerkmale bringt diese Tätigkeit im Zusammenhang mit dem Projekt *QuerKlang* möglicherweise mit sich?
Zu welchen pädagogischen Prozessen/Ergebnissen führt das Hinführen der Schüler zum Komponieren?
3. Welchen Einfluss hat Ihrer Meinung nach die direkte Anwesenheit eines/er Komponisten/in auf...?
 - die SchülerInnen
 - die LehrerInnen
 - die StudentInnen
4. Welchen Einfluss hat der/die KomponistIn auf die künstlerische Qualität des Projektes?
5. Warum wurde der Bereich der Experimentellen Musik gewählt?
Welche Qualitätsmerkmale zeichnet diese Gattung, besonders bezogen auf die Arbeit mit SchülerInnen, aus?
6. Hat die Experimentelle Musik einen bestimmten Einfluss auf die Didaktik?
Durch welche möglichen Qualitätsmerkmale zeichnet sich diese Didaktik aus?
7. Welche Qualitätsmerkmale bietet die Zusammenstellung der Teams aus Studenten, Lehrer und Komponist?
Welcher Vorteil ergibt sich in diesem Zusammenhang für...?
 - die SchülerInnen
 - die StudentInnen

- die KomponistIn

8. Durch welche Qualitätsmerkmale zeichnet sich die Gruppenarbeit der Schüler aus?

9. Wo zeigten sich für Sie Erfolge in der Durchführung von *QuerKlang*?

10. Wo zeigten sich für Sie Schwierigkeiten?

11. Gibt es, bezogen auf das Projekt, Anregungen, Wünsche oder Kritikpunkte, die Sie anbringen möchten?

5. Interviewleitfaden – Organisatorische Leitung, Gesamtleitung

1. Welche Qualitätsmerkmale stehen für Sie als organisatorische Leiterin und Mitbegründerin von „QuerKlang – Experimentelles Komponieren“ bei der Planung und Durchführung des Projektes im Mittelpunkt?
2. Welche künstlerischen und pädagogischen (o. a.) Qualitätsmerkmale zeichnet das Projekt aus?
Warum wurde der Bereich der Experimentellen Musik gewählt, welche Qualitätsmerkmale zeichnet diese Gattung ihrer Meinung nach aus?
3. Warum steht das Komponieren im Mittelpunkt des Projektes, welche Qualitätsmerkmale bringt diese Tätigkeit mit sich?
4. Welchen Einfluss hat der Komponist möglicherweise auf die künstlerische Qualität des Projektes?
5. Werden die teilnehmenden Schulen, Lehrer und Schüler nach entsprechenden Kriterien ausgewählt?
6. Welche Effekte kann ein Projekt wie *QuerKlang* an der Institution Schule haben?
7. Welche Qualität bietet die Zusammenstellung der Teams aus StudentInnen, LehrerInnen und KomponistInnen?
Welcher Vorteil ergibt sich in diesem Zusammenhang möglicherweise für...?
- die LehrerInnen, SchülerInnen, StudentInnen, KomponistInnen
8. Welche Qualität bietet die Zusammenstellung der Leitungsteams (pädagogische, künstlerische, organisatorische Leitung/Gesamtleitung)?
9. Durch welche Qualitätsmerkmale zeichnet sich die Zusammenarbeit mit Institutionen bzw. Externen Partnern wie UdK und MaerzMusik aus?

10. Wo zeigten sich für Sie bisher Erfolge in der Durchführung von *QuerKlang*?
Wo haben sich für Sie Schwierigkeiten gezeigt?
11. Woran haben Sie gemerkt, dass etwas gut oder schlecht gelaufen ist?
12. Gibt es Wünsche, Kritikpunkte oder Anregungen, die Sie anbringen möchten?

6. Interviewleitfaden – Externe Partner/MaerzMusik

1. Was bedeutet für sie Qualität im Zusammenhang mit dem Projekt „QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule“?
Was könnten beispielsweise künstlerische oder etwa pädagogische (o.a.) Qualitätsmerkmale sein, die *QuerKlang* Ihrer Ansicht nach prägen?
2. Inwiefern hebt sich *QuerKlang* von anderen, Ihnen bekannten Vermittlungsprojekten (Musik/Neue Musik) ab? Was ist das Besondere?
3. Was könnte es Ihrer Meinung nach für die Schüler bedeuten, an einem Projekt wie *QuerKlang* teilzunehmen, bei einem Festival wie MaerzMusik aufzutreten?
4. Was sind Gründe dafür, dass sie sich für die SchülerInnen einsetzen bzw. ihnen die Möglichkeit geben, bei Ihnen aufzutreten?
5. Inwiefern, bezogen auf die teilnehmenden Schüler, eröffnet *QuerKlang* Ihrer Meinung nach möglicherweise Chancen, eigene künstlerische/ästhetische Vorstellungen zu entwickeln?
6. Welchen Kontakt hat die MaerzMusik zu den Schülern bisher gehabt?
Welches Bild haben die Schüler Ihrer Meinung nach von dem Festival?
Welche Beobachtungen/Erfahrungen haben Sie diesbezüglich gemacht?
7. Was kann es Ihrer Ansicht nach für die LehrerInnen der teilnehmenden Klassen bedeuten, an *QuerKlang* und dem Festival MaerzMusik teilzunehmen?
8. Welche Qualität könnte möglicherweise das Auftreten eines/er KomponistIn an der Schule mit sich bringen?
9. Warum ist *QuerKlang* für die an dem Projekt teilnehmenden Komponisten möglicherweise interessant?

10. Inwiefern ist die Aufführung der Schülerkompositionen für Festivalbesucher interessant?
Wie nehmen die Besucher die Aufführungen von *QuerKlang* wahr? Was haben Sie für Erfahrungen/Beobachtungen gemacht?
11. Was stellte für Sie in Bezug auf das Projekt *QuerKlang* ein Erfolg dar?
12. Was stellte für Sie in der Zusammenarbeit möglicherweise eine Schwierigkeit dar?
13. Möchten Sie Kritikpunkte, Wünsche oder Anregungen anbringen, die das Projekt bzw. die Zusammenarbeit betreffen?

7. Interviewleitfaden – Künstlerische Leitung, Gesamtleitung

1. Was bedeutet für Sie, als künstlerische Leitung des Projektes „QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule“, *Qualität* im Zusammenhang mit dem Projekt? Was macht die Qualität dieses Projektes aus?
2. Welche künstlerischen und pädagogischen (o.a.) Qualitätsmerkmale zeichnet das Projekt aus?
3. Warum wurde Ihrer Meinung nach der Bereich der Experimentellen Musik gewählt, welche Qualitätsmerkmale zeichnet diese Gattung aus?
4. Warum steht das Komponieren im Mittelpunkt des Projektes, welche Qualitätsmerkmale bringt diese Tätigkeit, bezogen auf die Begegnung mit SchülerInnen, mit sich?
5. Gibt es bestimmte Aspekte, Kriterien, nach denen die teilnehmenden KomponistInnen ausgesucht werden?
6. Welchen Einfluss hat der/die KomponistIn Ihrer Meinung nach auf die künstlerische Ausrichtung des Projektes?
7. Welche Qualität bringt die Begegnung eines/er KomponistIn mit SchülerInnen mit sich?
8. Inwiefern, bezogen auf die teilnehmenden SchülerInnen, eröffnet *QuerKlang* Ihrer Meinung nach möglicherweise Chancen, eigene künstlerische/ästhetische Standpunkte/Vorstellungen zu entwickeln?
9. Warum könnte ein Projekt wie *QuerKlang* für eine/n teilnehmenden KomponistIn interessant sein?
Inwiefern könnten die dort gesammelten Eindrücke und Erfahrungen seine/ihre Arbeit beeinflussen?
Bzw. inwiefern kann die Arbeit eines/er KomponistIn an der Schule, in der

Begegnung mit SchülerInnen, StudentInnen, LehrerInnen reizvoll sein?

10. Welche Qualitätsmerkmale bietet die Zusammenstellung der Teams aus Studenten, Lehrer und Komponist?
11. Welche Qualitätsmerkmale birgt die Zusammenarbeit mit Institutionen wie UdK/ und MaerzMusik mit sich?
12. Was bedeutet für Sie Erfolg im Zusammenhang mit *QuerKlang*?
13. Woran haben Sie gemerkt, dass etwas gut oder schlecht gelaufen ist?
Welche Schwierigkeiten stellten sich für Sie im Projekt dar?
14. Gibt es Kritikpunkte, Wünsche, Anregungen bezüglich des Projektes, die Sie anbringen möchten?

8. 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 eines 11. Jahrgangs, die 2012 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)

Internet

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

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